Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција
ПОСЕБНА ИЗДАЊА

Књига 25

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У НАУЦИ И НАСТАВИ

Зборник радова са научног скупа
Јагодина, 9–10. мај 2019.

Јагодина
2020

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић

Уредници

Проф. др Илијана Чутура
Доц. др Маја Димитријевић

Рецензенти

Проф. др Милош Ковачевић
Проф. др Миланка Бабић
Проф. др Виолета Јовановић
Проф. др Илијана Чутура
Доц. др Бранко Илић
Доц. др Маја Димитријевић
Проф. др Биљана Стојановић
Доц. др Душан Ристановић

Програмско-организациони одбор

Проф. др Виолета Јовановић
Проф. др Милош Ковачевић
Проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић
Проф. др Зона Мркаљ
Проф. др Јелена Јовановић Симић
Проф. др Илијана Чутура
Доц. др Маја Димитријевић
Доц. др Бранко Илић
Доц. др Снежана Марковић
Доц. др Јелена Спасић
Асс. мср Нина Марковић

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

САДРЖАЈ

РЕЧ УРЕДНИКА 7

Зорана З. Опачић

После „великог праска" – место и значај Јована Љуштановића у проучавању књижевности за децу 11

СТВАРАЛАШТВО ЗА ДЕЦУ И УРЕДНИЧКИ РАД ТИОДОРА РОСИЋА

Тиодор Р. Росић

Тајна приче – поетички осврт 35

Снежана З. Шаранчић Чутура

Кратки усменопоетски облици у прози за децу Тиодора Росића 45

Миомир З. Милинковић

Параболични модел приче у *Срећном сиромаху* Тиодора Росића 63

Бранко С. Ристић

Митолошки и хришћански мотиви у роман-бајци *Бисерни ӣрад* Тиодора Росића 73

Бојана Б. Удовичић, Веселин Р. Булатовић

Методички приступ роман-бајци *Злаӣна ӣора* Тиодора Росића 83

Милутин Б. Ђуричковић

Антологичарски и приређивачки рад за децу Тиодора Росића 97

Снежана П. Перишић

Селективна библиографија Тиодора Росића 105

ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКЕ АНАЛИЗЕ

Милош М. Ковачевић

Басновита поема за дјецу Милице Бакрач 125

Марина В. Кебара

Језичко-семантичке аномалије као стилски поступак у књижевности за децу Љубивоја Ршумовића 141

Јелена Љ. Спасић
Језичко-мисаоне игре у Змајевом *Невену* 157

Јулијана С. Деспотовић
Стилско-језичке карактеристике поетских романа Милована Данојлића 173

Ненад Р. Кебара
Књижевни идиом малог романа о дечацима у *Браћи Карамазовима* 185

НОВА ЧИТАЊА КЛАСИКА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Ивана В. Ђурић Пауновић, Владислава С. Гордић Петковић
Родне представе и наративне перспективе: криза одрастања као тематски и методолошки изазов у настави књижевности за децу и омладину 203

Душица М. Потић
Карневализација књижевности за децу – гозбене слике и њихов смисао 217

Смиљка Ј. Наумовић
Митска и савремена стварност у роману *Мали Принц* А. С. Егзиперија 233

Страхиња Д. Полић
Реторика прозе у збирци *Деветаши* Бранка В. Радичевића 249

Јелена Д. Стошић Јовић
Мотиви у бајкама Гроздане Олујић на раскршћу традиционалног етномитолошког и савременог концепта 263

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ: МЕТОДИЧКИ ПОГЛЕДИ

Зона В. Мркаљ
Значај корелативног приступа у новим програмима наставе и учења књижевности 271

Милан Д. Вурдеља
Наративизација формативног искуства у *Великом дворишту* Стевана Раичковића 287

Дијана Љ. Вучковић
Препричавање са измјеном завршетка приче на примјеру Андерсенове бајке *Мала сирена* 299

Оливера В. Урошев Палалић
Корелација романа Игора Коларова *Аīи и Ема* и истоименог филма 323

Ружица Д. Јовановић
„Немања" Михаила Сретеновића – актуелне васпитне поруке у драмском тексту с почетка XX века 343

Марија С. Раковић
Примена *малих* књижевних жанрова у настави књижевности за децу 351

Андријана Ж. Милетић, Ирена Б. Голубовић-Илић, Оливера Д. Цекић-Јовановић
Књижевни текст у интегрисаној настави природе и друштва и српског језика 365

Биљана С. Солеша
Књижевност за децу и младе у пројектној настави 379

Шејла И. Кадрибашић
Интеркултурални аспект етнопедагогије у настави језика и књижевности 393

Маја М. Димитријевић, Бранко А. Илић
Теоријски и извођачки аспект интерпретације у универзитетској настави књижевности за децу 411

РЕЧ УРЕДНИКА

Научни скуп *Књижевност за децу у науци и настави* организован је у Јагодини, 9–10. маја 2019. године, на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу и одржан је уз подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. На овом шестом бијеналном скупу своје реферате изложило је 40 учесника из земље из иностранства. У зборнику је штампано двадесет три научна и стручна рада. Уводни сегмент зборника посвећен је проф. Јовану Љуштановићу који нас је напустио 2019. године а дао је изузетан допринос и подршку афирмацији овог сада већ традиционалног научног скупа чија је тема проучавање књижевности за децу. Текст Зоране Опачић о раду и делу Јована Љуштановића којим се отвара ово издање зборника прештампан је, уз сагласност аутора, из часописа *Детињство*.

Рад на скупу огранизован је у три целине. Започео је пленарним излагањима која су проблематизовала тему родне перспективе и кризе одрастања у књижевности за децу и младе (Владислава Гордић Петковић, Ивана Ђурић Пауновић), значај корелативног приступа у настави књижевности у реформисаним школским програмима (Зона Мркаљ) и аутопоетички моменат у приповедном стваралаштву (Тиодор Росић).

У сегменту скупа после пленарних излагања паралелано су радиле две сесије – једна је била посвећена језичко-стилским анализама књижевности за децу и младе у 21. веку, док се друга бавила стваралаштвом за децу и уредничко-приређивачким радом Тиодора Росића. Други блок рада на скупу такође је организован у оквиру две секције где су излагачи говорили о савременим приступима читању и тумачењу класика књижевности за децу (Нова читања класика књижевности за децу), односно разматрали функционалне методичке поступке у савременој настави књижевности у основној школи (Књижевност за децу: методички погледи).

Скуп је затворен освртом председавајућих на рад и закључке у свим поменутим сесијама. Феномен стваралаштва, научног и наставног тумачења књижевности за децу савременог доба осветљени су из различитих углова. Аналитички приступ језичко-стилским карактеристикама различитих жанровских остварења у књижевности за децу, изворних и преведених/препеваних – од лексике, преко књижевних идиома, дијалекатских облика

и језичких игара до језичко-семантичких специфичности истакнут је, као посебно значајан, за рецепцију и наставно тумачење књижевности за децу. У новим читањима књижевних класика за децу посебно је наглашен однос митолошких слојева и модерне стварности, док је наратолошки приступ истакао елементе искуства који су блиски савременом детету и препознатљиви су у његовој свакодневици, што позитивно утиче и на мотивацију за читање класичних дела књижевности за децу.

Један број излагања бавио се питањима обраде књижевних текстова која је самерена новијим концептима методичке праксе – пројектној настави и унутарпредметној повезаности. Приказани су и описани конкретни примери који потврђују да је од нарочите важности да методичари практичари познају специфичне поетичке одлике књижевног стваралаштва за децу различитих жанрова и у различитим периодима, како би се у настави језика и књижевности естеске и васпитне компоненте успешно актуализовале.

У пратећем програму представљена је јубиларна монографија о Факултету *На Ливадици вечности*. Награда „Златни Орфеј" на 34. књижевном фестивалу „Српско перо" додељена је песнику Перу Зупцу, који је присутне госте, учеснике скупа и студенте поздравио казујући пригодне књижевне анегдоте и своје стихове.

Текстови у овом зборнику доказују да редовно бијенално окупљање најзначајних научника, наставника, васпитача и педагога из Србије и земаља региона на научном скупу који се бијенално организује на Факултету педагошких наука у Јагодини – значајно значајно доприноси теоријском и наставном изучавању књижевности за децу.

Илијана Чутура
Маја Димитријевић

ЈОВАН ЉУШТАНОВИЋ

(1954–2019)

Зорана З. Опачић[1]
Универзитет у Београду
Учитељски факултет
Катедра за српски језик, књижевност и методику
српског језика и књижевности

ПОСЛЕ „ВЕЛИКОГ ПРАСКА" – МЕСТО И ЗНАЧАЈ ЈОВАНА ЉУШТАНОВИЋА У ПРОУЧАВАЊУ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ[2]

Апстракт: У раду смо покушали да укажемо на вишеструке аспекте научног рада Јована Љуштановића и његовог утицаја на развој науке о књижевности за децу. Његов вишедеценијски научни рад разматрамо кроз: осветљавање феномена антропологије детињства; дефинисање специфичне позиције ове књижевне науке; целовито испитивање развоја теоријске мисли; сачињавање *историјске поетике* поезије и прозе за децу (са посебним нагласком на проучавање историјских и културних процеса у епохи социјализма); вредновање достигнућа појединих ауторских опуса, њихових домета и особености. Вредносни суд Јована Љуштановића имао је вишеструки утицај у културној политици коју је водио: кроз процену нове књижевне продукције – прве оцене књижевне вредности у критикама, приказима и кроз учешће у књижевним жиријима; изградња научног рејтинга часописа *Детињство*; формулисање новог концепта Саветовања Змајевих дечјих игара; брига о научном подмлатку: неговање и промовисање више генерација проучавалаца. Свиме наведеним, Љуштановићева улога у развоју науке о књижевности за децу, у процесима њене канонизације и реканонизације је вишеструко значајна, због чега се може рећи да представља кључну фигуру модерног приступа проучавању књижевности за децу почев од 80-их година прошлог века до данашњих дана.

Кључне речи: књижевност за децу, наука о књижевности, научни допринос Јована Љуштановића, антропологија детињства, конструкт детињства.

Готово годину дана после прераног земаљског одласка, схватамо у којој мери је рад Јована Љуштановића био вишеструко плодан и значајан: каква разноврсна знања је поседовао, колико је послова на себе преузимао

[1] Рад је настао у оквиру пројекта „Смена поетичких парадигми у српској књижевности 20. века: национални и европски контекст", бр. 178016, који финансира МПНТР РС.

[2] Прештампано из: *Детињство*, часопис о књижевности за децу, година XLVI, број 3, јесен 2020, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 67–82.

zorana.opacic@uf.bg.ac.rs

и колику енергију улагао, трудећи се да буде марљив, темељан и савестан. Како се, уверена сам, такви резултати нужно препознају, његов свеукупни радимао је изузетно снажан утицај на његове савременике, на настанак и развој нових генерација проучавалаца, што ће постајати све очигледније у времену пред нама.

Био је човек енциклопедијских знања и разноврсних умења. На то указује већ и само таксативно навођење његових ангажмана: лектор у *Борби*, па професор на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду (у више наврата и гостујући професор на Учитељском факултету у Београду), уредник листа за децу *Велико двориште*, едиције „Зрнашце" у Драганићу (2002–2003), вишедеценијски уредник часописа *Детињство* (1997–2019) и Саветовања Змајевих дечјих игара, организатор округлих столова на Фестивалу хумора у Лазаревцу, члан многих жирија који је утицао на канонизовање модерног духа књижевности за децу[3], вредни научни сарадник бројних научних институција[4] који је објавио више стотина радова у зборницима и научним часописима (*Летопис Матице српске*, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, *Српски књижевни гласник*, *Свеске*, *Повеља*, *Поља*, *Славистика*, *Књижевна реч*, *Књижевне новине*, *Мостови*, *Авангарда*, *Umjetnost i dijete*, *Život*, *Croatian journal of education*). Осим свега тога, био је приређивач књига у Антологијској едицији „Десет векова српске књижевности" (о Браниславу Нушићу 2013. и Александру Поповићу 2015); аутор и коаутор читанки и лектира за основну школу; сценариста епизода Школског програма РТС-а. Чак се бавио и теренским сакупљањем и бележењем усменог казивања на подручју Пештера. Занимали су га драмска уметност и позориште, о чему сведоче коуторска радио-игра за децу *Viva la musica*, учешће у жирију Фестивала монодраме за децу, радови о позоришној уметности у часописима *Зборник Матице српске за сценске уметности*, *Позориште*, *Сцена*, *Театрон* и, коначно, књига *Глума и језик савремене позоришне критике* (1992). Своме завичају одужио се књигом *Приjепоље под звездама*, са Оливером Цвијовићем (1997). Чак и овако побројани подаци рађају дивљење пред неисцрпном животном и радном енергијом Јована Љуштановића.

---

[3] „Невена", Награде „Раде Обреновић", Награде Фестивала монодраме за децу „Сигридруг", „Плавог чуперка", Награде Радио Београда за кратку причу, регионалне награде „Мали принц".

[4] САНУ, Матице српске, Института за књижевност и уметност, Балканолошког института, Међународног славистичког центра, Задужбине „Десанка Максимовић", Филолошког факултета, Учитељског факултета у Београду, Факултета педагошких наука у Јагодини, Педагошког факултета у Врању, Педагошког факултета у Ужицу, Друштва књижевника Војводине, Института за дјечију и омладинску књижевност из Црне Горе, академских институција у Хрватској итд.

Иако би се о сваком од ових подручја његовог рада могло много тога написати, за ову прилику желим у најопштијим цртама да укажем на основне одлике његовог научног делаи покушам да издвојим у чему је оно отворило нова поља у овој области. Свесна сам да је тај покушај унапред осуђен на фрагментарност и недовољну студиозност, због обухвата Љуштановићевог рада, али то, такође, не значи да не треба почети, бар у нацртима, са валоризацијом његовог научног дела.

Нова етапа науке о књижевности за децу

Период у којем је Љуштановић почео да се бави књижевношћу за децу – као књижевни критичар који је објавио десетине приказа и есеја 80-их и 90-их (у *Детињству*, па у *Борби*, *Мостовима* итд.) – био је, заправо, усек између две епохе, два система вредности: иза њега је стајало наслеђе тзв. *златног доба* – продукција низа одличних писаца од педесетих ка осамдесетима, више генерација важних проучавалаца,[5] самим тим успостављање модерног канона и односа према књижевности – а пред њим се испречио тамни завршетак века: распад заједничке државе, криза и маргинализација књижевности и културе, па затим редефинисање националних оквира књижевности за децу у односу на југословенски идентитет. Чињенички и симболички, то се види у податку да је први Љуштановићев текст у *Детињству* објављен 1986, у тренутку завршетка једне *ере*. Две године раније Душан Радовић објављује своју *Антологију српске поезије за децу*, у којој експлицитно обзнањује крај једне књижевне епохе: „За неколико генерација песника за децу ово је прилика да сведемо рачуне и видимо шта смо урадили. Већина песника рекла је шта је имала да каже. [...] Један циклус поезије за децу завршен је, и то славно" (Радовић 2004: V), па сам напушта физички свет и пре него што је ова канонска антологија одштампана. Дакле, Љуштановић се на почетку свог критичарског рада суочава са заокруженошћу епохе и нејасним обрисима нове која се тек успоставља. То значи да квалитативно, па и временски, Љуштановићево дело припада новој етапи у развоју науке о књижевности. Таква позиција била је погодна за рекапитулацију досадашњег и могућност – слободу за примену другачије перспективе. Поштујући рад оних који су стварали пре њега и упоредо са њим, Љуштановић је покушао да успостави сопствени научни приступ проширивањем теоријског поља у тумачењу.

[5] И сам каже: „Између 1960. и 1970. године, стекли су се, у окриљу Змајевих дечјих игара, изузетно повољни услови за изучавање књижевности за децу. […] Читав цивилизацијски склоп и културни тренутак били су, на неки начин, наклоњени детету и детињству" (2009а: 7).

Прве његове књиге о књижевности за децу појавиле су се у новом веку, а студиознији научни приступ поклопио се са завршетком постдипломских студија. Већ и сама чињеница да је од магистарског рада (*Типови приповедања и хумор у делима за децу Бранислава Нушића*, 1997) до штампања монографије (*Дечји смех Бранислава Нушића*, 2004) прошло пуних седам година сведочи о темељном прерађивању и дотеривању рукописа, то јест о аутокритичком духу и потреби за самоусавршавањем. Исте године појављује се књига есеја *Црвенкапа грицка вука* (2004), која сведочи о почетку уобличавања његове велике теме: *антропологије детињства*. Уводно поглавље ове књиге, „Књижевност за децу и култура", осам година касније разбокорило се у самосталну студију *Књижевност за децу у огледалу културе* – сведочећи о јединственом магистралном току Љуштановићевог рада.

Докторска дисертација из 2006. (*Поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971*) објављена је после три године дотеривања, као књига снажног симболичког наслова *Брисање лава – поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године* (2009). Темељно, вишепланско иновативно истраживање расветљава тачке поступног издвајања модернизма у условима строге идеолошке контроле комунистичке државе и њеног постепеног попуштања. Друге књиге посвећене испитивању односа идеологије и естетске аутономије (у пољу књижевности за најмлађе) на овим просторима нема, што уз све несумњиве квалитете ове студије сведочи о њеном канонском значају.

Исте године појављује се књига *о теоријској мисли о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара*, под називом *Принцеза лута замком*, коју је саставио и приредио (2009а). Она показује ауторову заокупљеност развојем научне критике и, такође, бројним дилемама и апоријама са којима се, као проучавалац овог специфичног поља, суочавао и покушавао да их разреши. Између осталог, указујући како су противречности усуд који прати науку о књижевности за децу од њеног заснивања. Процес преиспитивања међа овог поља проширује одлична књига *Књижевност за децу у огледалу културе* (2012), у којој се успоставља шира амплитуда у осветљавању развоја науке (од Богдана Поповића и Шевића, преко Симе Цуцића и савременика Нова Вуковића, до најмлађих проучавалаца), уз даље проблематизовање духа модерности на примеру дела Душана Радовића и истраживања поетичке жанровске еволуције бајке. Своју вероватно најзрелију књигу Јован Љуштановић спремио је за штампу пред крај свог живота, али, нажалост, није дочекао да види њене корице. Реч је о рукопису *Од Доситеја и Вука до Мирка и Славка – О слици детета и детињства у српској књижевности за децу и српској култури од 19. до 21. века* (2020), који представља природан наставак претходне књиге, са најширом амплитудом истраживачких поља.

Неопходно је имати у виду важну околност: увид у научно дело Јована Љуштановића није ни изблиза потпун ако се имају у виду само објављене монографије. Драгоценост и систематичност његових закључака расејана је по зборницима и часописима, а само део тога ушао је у књиге. То је велика штета јер не омогућава довољно прецизну слику о његовим достигнућима. Зато ћу покушати да уклопим коцкице мозаика на њихово лежиште, како бих, бар донекле, указала на целовитост његове мисли.

Антропологија детињства

Улазећи у овај књижевнонаучни простор, Љуштановић се суочава са парадоксалном чињеницом да полазиште и исходиште тумачења књижевних дела за децу почива на самоподразумевајућој а аморфној и крајње неодређеној представи „општег детета" као подразумеваног *детета читаоца*.[6] На самом почетку свог рада увидео је својеврсне *инжењерске грешке* у научним приступима и одмах разумео да та питања треба расветлити и дефинисати. „Нико од ових историчара не проблематизује до краја питање: шта је то дете као реципијент" (2012а [2020]). Полазило се од хипотезе да детињство одређују „наивност", „чиста" природа, „заиграни дух", пријемчивост за хумор и сл. Наука јесте узимала у обзир постојање различитих узрасних, донекле и родних читалачких идентитета (нпр. Ново Вуковић успоставља узрасне читалачке категорије у односу на језичке и когнитивне моћи реципијената, и у оквиру сваке разликује специфичне мотиве, теме, стилске поступке и жанрове који „погодују" конкретним узрастима, указујући и на родно раслојавање читалачких афинитета у појединим узрастима – али своју класификацију врши у односу на „опште дете" – в. Вуковић 1996), но полазило се, како смо напоменули, од претпоставке о „генеричкој универзалности детета" (Лесник Оберстајн 2013: 34), без обзира на културни и историјски контекст. Отуд проучавање *антропологије детињства* постаје важно питање које је Љуштановић својим радом покушао да расветли, при чему разнородни друштвени концепти детињства утичу на обликовање и на разумевање књижевног текста: „Садржај може бити различит у различитим друштвима и историјским околностима, али његова временска димензија трансцендира те разлике [...] Појма детињства нема без идеје о одређеном временском поретку који битно детерминише социјалне односе који се везују за њега" (2012а [2020]). Он разумева да се о књижевности за децу не

[6] „Проучавање књижевности за децу у различитим културама јединствено је по приказивању *детета* као постојећег ентитета, иако се тај постојећи ентитет различито доживљава у оквиру различитих култура – и у оквиру једне исте културе" (Лесник Оберстајн 2013: 34).

може говорити без разрешавања основних противречности: природе детињства[7] којом је условљена природа књижевног текста и обрнуто (што се додатно усложњава пошто је реч о променљивом друштвеном конструкту), а све то заједно условљава и примену теоријских приступа.

> Очигледно, књижевност за децу може се критички интерпретирати само ако се укрсти поглед на књижевност као најопштији естетски феномен и општи поглед на детињство, или барем успостави јасан однос према феномену детињства (2012: 87).

> Најопштији културни и цивилизацијскистатус детињства зрцали [се] час у антропологији час у теорији књижевности. Због тога се [...] међусобно тешко разликују теорија једне књижевне области која претендује да буде corpus separatum и општа антропологија детињства. Шта је ту предмет, а шта његов одраз? (2009а: 9).

Будући да је реч о подручју на којем се сусрећу и пресецају различите научне дисциплине, његова „вишеструка нехомогеност" опире се једнозначном одређењу (2004: 20, 30), па му се не може приступати искључиво из позиција естетике и науке о књижевности („вредносни систем књижевности за децу није сводив на аксиолошке постулате „књижевности за одрасле" – 2009а: 10). Интердисциплинарни, мултифокални приступ из Љуштановићеве перспективе био је најподеснији пут и за расветљавање детињства и расклапање књижевних дела, па је у својим тумачењима често посезао за резултатима истраживања психолога (Аријеса, Пијажеа, Виготског, Фројда, Ивића и др.), антрополога (Ван Генепа, Леви-Строса), етнолога (Ђорђевића), социолога (Праута, Џејмс Алисон, Томановић), филозофа (Канта, Крочеа, Фукоа, Хабермаса), културолога (Хуизинге), историчара – упоредо са теоретичарима разних научних оријентација. Наравно да је аутор био свестан ограничења психологије („није кадра да синтетизује хомоген поглед на детињство" – 2009а: 10), па и свих других дисциплина, баш као и недостатности књижевнонаучних теорија да објасне специфичности овог књижевно-друштвено-културног поља. Овај зачарани круг у којем као да нема правог решења (због тога се теорија метафорички одређује као *принцеза уклетог замка* у књизи из 2009) асоцира на „рибу која себи гризе реп" (2009а: 11). Стога, по Љуштановићу, треба полазити од *антропологије детињства*. Већ својим насловима (неконвенционалним, шаљивим синтагмама) и изгледом корица покушавао је да начини отклон од озбиљног научног приступа

[7] „Ко год да се бави књижевношћу, и, уопште, уметношћу за децу, уметник или критичар, [...] мора се, непосредно или посредно, вредносно или структурално, одредити према детету и детињству као најопштијим појмовима" (2012: 105).

– иако су његове анализе и тумачења све само не неозбиљни. Визуелна и вербална корична деноминација научне озбиљности имала је за циљ да читаоца подсети на специфичност поља које се истражује.

Сталним онеобичавањем позиција из којих приступа истраживању одређене теме Љуштановић нас је учио како нема утврђених граница у науци, како су све демаркационе линије привремене и како их је нужно непрекидно преиспитивати и, уколико се дође до нових сазнања, репозиционирати. Читав Љуштановићев научни рад састојао се у непрекидној упитаности, измени перспектива, заинтересованости да се чињенице сагледају из другачијег дискурса. Једино тиме се долази до нових увида и неочекиваних али неопходних закључака. То је, уверена сам, једна од важних лекција о научном истраживању на коју нас је Јован стално подсећао. Стална знатижеља и ресистематизовање знања чинили су драгоцену Јованову особину из које је произашло много вредних резултата.

Кишово размишљање о природи *дечјеī* и *недечјеī*[8] подстакло је двосмерни процес у његовом истраживању: размишљање о *недечјем* у поезији за децу и обратно, испитивање импулса дечјег у *недечјој* поезији. Овим противречностима посвећена су два уводна текста у књизи *Књижевност за децу у оīледалу културе* (2012) у којима се, с једне стране, истражује еротско у поезији Јована Јовановића Змаја („'Оцачар' Јована Јовановића Змаја и табу инфантилног еротизма"), а са друге наивно у поезији Љубомира Симовића („Дечја душа Љубомира Симовића").Томе је посвећен и драгоцени рад о поезији Бранка Радичевића (2013 [2020]).[9] Љуштановић у Радичевићевим песмама открива аспекте дечјег поимања света: „усредсређеност песника на чулно конретно, на перформативну употребу језика, на наративност", поимање игре као „јединог блага", аутономност дечјег песничког субјекта, доводећи их у везу са „општом еманацијом романтичарског песничког субјекта" (2015: 9) и указујући да све што је везано за детињство у Радичевићевој поезији није ни у каквом противречју „с оним што се опажа као зрело, озбиљно, апстрактно, *недечије*" (2013 [2020]). Тиме се Радичевић може одредити као зачетник модерне грађанске поезије за децу, што је, у периодизацијском смислу, значајан закључак: „Радичевић је, пре свега, песник социјалне сепарације детињства и дечје аутономије, и свакако зачетник модерног

[8] Данило Киш у тексту „Дечје – као маска: нова књига стихова Милована Данојлића" (1960) указује на *дуīло дно* наивне књижевности и релативизује подвајање *дечјеī* и *недечјеī* песништва, истичући, као прикладније, појмове *наивна īесма* и *деīе-īесма* (Киш 1995). Релативизовање дечјег и недечјег остварује се тврдњом да је Данојлићева поезија „пре једна поезија sui generis неголи поезија за децу у правом смислу те речи" (Исто).

[9] Радичевићева визија детињства разматра се и у тексту о поезији Драгана Радуловића „Лирска крила Драгана Радуловића" (2015а).

грађанског конструкта овог феномена" (Исто). Чисту лирску супстанцијалност Радичевићевог певања о детињству потврђује, уосталом, и Богдан Поповић, који га уврштује у своју *Антологију новије српске лирике*, као песму која је „својом свежином и веселошћу […] преимућствено лирски обојена" (описујући тиме, и поред својих негација песништва за децу, нека од њених битних својстава) (Поповић 1997: 8). На истом путу, Љуштановић је истраживао и приповедну прозу Ива Андрића, Ћопића и Киша у којој се фикционализује детињство као преломни, иницијацијски период, истражујући начин обликовања фикционалне слике у прози која може бити двоструко адресована, за млађе и старије читаоце (2016 [2020]).

Антропологијом детињства бавио се из позиције односа књижевности за децу и мита. Ова тема обликује својеврсну интерпретативну кружницу у Љуштановићевом научном делу. Посвећен јој је први велики рад из 1990. (из зборника Змајевих дечјих игара *Књига и дете данас*) „Књижевност за децу и мит" који отвара књигу из 2004, а као издвојени епилог велики рад „Књижевност за децу и детињство као време иницијације" (2012а) затвара необјављену књигу [2020]. Љуштановић је детињство доживљавао као транзициони период испуњен вишеструким иницијацијама, самим тим види га каосвојеврстан *мит о постању*: „Прича о детињству је увек, или скоро увек, у извесној мери прича о постању" (2012а [2020]).

Ово књижевно поље, наводи аутор, дуго је сматрано „инструментом којим се постижу ванкњижевни циљеви", па је његова историја бурни и противречни процес еманципације од утилитарног модернизма (2004: 26), али „у служби одређених културних потреба одраслих" (2004: 30). Савремено разумевање детињства као аутономног а не припремног доба заправо је „нови митски образац настао укрштањем старог митског обрасца о великој анticипацији и модернистичког култа индивидуализма" (2004: 18). Радо се позива на Аријесову мисао о социјалној сепарацији детета у модерном европском друштву која води „антрополошкој канонизацији детињства".

Тај феномен подразумева и проширење разумевања детињства са животног узраста на стање свести и специфичан однос према свету. Термини *наивна песма / прича* и књижевност за децу *и осетљиве* из друге половине прошлог века (формирани из Миљковићеве, Данојлићеве, Кишове модернистичке визуре) настали су управо из покушаја да се превазиђе везивање за претпостављену припадност узрасту. *Наивно песништво* подразумева својеврсну детињастост изван детињства, односно очување дечјег сензибилитета: „Детињство је, захваљујући новом статусу, од ознаке за човеково животно доба, постало ознака за посебну врсту 'менталитета' и посебан идентитетски аспект" (2012а [2020]). Последица развоја модернистичке поетичке самосвести било је укидање јасне границе између књижевности за децу и „високе литературе", али аутор не заборавља да напомене како и у

њеном измењеном разумевању опстаје свест о специфичности: „она је своја, друкчија, алтернативна, па и субверзивна у односу на литературу 'за одрасле'" (2017: 56). Због свега тога „Епилог" необјављене књиге донео је коначни суд Јована Љуштановића о антропологији детињства.

Осветљавање развоја теоријске мисли о књижевности за децу

Корак по корак, Љуштановић је показивао како се постепено ваја ла и обликовала мисао о књижевности за децу. У том погледу његов допринос је изузетно значајан, пошто води уцеловљавању историјског развоја теоријске мисли (од чега би се без много напора могла сачинити вредна монографија). Често приступа проблему из бочне перспективе (ставови Лазе Костића о детињству у *Књизи о Змају*, Змајева микроаутопоетичка одређења кроз писма читаоцима у *Невену* – 2012в[10] и сл.), али управо таквим осветљењима поступно формира развојну линију конструката књижевности за децу. Та се слика на почецима понајвише тицала односа према Змајевој поезији за децу и није чудно што се Љуштановић посвећује овој теми у више својих радова. Однос критичара према Змају истовремено је (не само симболично већ и непосредно) однос према овом пољу књижевности, будући да Змај представља амблематичну фигуру (и поред чињенице да није први песник, он је први општеприхваћени *песник за децу*).

Посебно интригантни за Љуштановића су ставови Богдана Поповића: често се враћа његовој негативној оцени Змајеве поезије из чланка „Шта је велики песник" (Поповић 1932), покушавајући да закључи шта стоји иза тог преког а суштински необразложеног става. Иако су сви проучаваоци полазили од тог чланка, нико га није детаљније разматрао, осим као фазу у рецепцији ове књижевне области (Данојлић Поповићевим ставовима придодаје Крочеове, још децидније у тврдњи да овај део књижевности никада не може досегнути високу естетску меру – Данојлић 2004). За Љуштановића тај текст представља својеврсну истраживачку *црвену мараму* и провоцира га да се њиме критички позабави. Он га смешта у контекст епохе и посматра као пример „модернистичког поетског идеализма", заснован „на уверењу да је највиша песничка вредност везана за запосе дање универзалних значења" (2012: 78).

---

[10] Изучавајући Змајеву поетику, на примеру његових уредничких обраћања читаоцима *Невена*, Љуштановић долази до закључка како је Змај значајан као „један од најзначајнијих (не само књижевних) интерпретатора антрополошке аутономије детињства у српској култури до данас. [...] У том укрштају између социјалне сепе рације детета и дијалошког усредсређења одраслог на децу налази се основ модерног схватања детињства и свеколике културе за децу" (2012в [2020]).

Са задовољством уочава Поповићеву недоследност и изводи важне закључке: као антологичар вођен, по сопственим речима, најузвишенијим естетским мерилима, који одабира чисто лирске песме а заобилази оне хумористичке, сатиричне и остале које би кариле високу меру српске лирике, Поповић не само што у своју *Антологију нове српске лирике* укључује бројне Змајеве песме, већ и песме које се никако другачије не могу одредити но као дечје: Змајеве песме „Деда и унук" и „Сироче" и Радичевићев „Рибарчета сан" – чиме, де факто, саморазграђује судове и о поезији за децу и, исто тако, о Змајевој поезији за децу. Са друге стране, Љуштановић умесно запажа како Поповићева „чисто лирска" антологија имплицитно сведочи о другим својствима поезије за децу: фреквентној наративности и исто тако фреквентном хумористичком тону певања – „прскавости", како је назива Поповић (Поповић 1997: 7).[11]

Већ следећа књижевна генерација радикално мења разумевање детињства. Љуштановић истиче како авангарда доноси „коперникански обрт" у доживљају детињства, а то производи битно другачији конструкт књижевности за децу:

> У авангарди дете бива откривено као универзални културни симбол, а детињство као праоснов и прапочетак, дечји говор и мишљење проглашавају се за „нулту тачку културе". […] од недовршеног бића, од изгнаника из метафизичког, постало [је] биће елементарније, изворније и више од одраслих (2012: 82).

Тај преокрет најбоље репрезентује реченица Марка Ристића: „Начело поезије и начело детињства је у суштини исто" (Ристић 1934: 370) – њу Љуштановић противставља Поповићевим ставовима, управо како би указао на то како су за релативно кратко време изгубили значај.

Значајан део свог проучавања посветио је развоју поетичке и теоријске мисли после Другог светског рата, карактеристичном по поменутом „великом праску" – снажном развоју поетичке самосвести у српској књижевности за децу[12]. Овај вишеструки процес одвија се институционално – оснивањем бројних државних тела за бригу о деци, развојем издаваштва за младу

---

[11] Ипак, у антологијама српске поезије Зорана Мишића и Миодрага Павловића нема ни трага поезији за децу, напомиње Љуштановић, што значи да „изгнанство из високе лирике" траје и данас са несмањеним интензитетом. У односу на савремене антологичаре Поповићева антологија, ма како строгим начелима била обликована, макар из нехата знатно је добронамернија.

[12] „Та самосвест заснивала се на идеји о детету у човеку, на веровању у аутономију дечјег разумевања света и на вери у постојање засебне 'наивне свести', као саставног дела људске свести уопште" (2017: 56).

публику, заснивањем Саветовања Змајевих дечјих игара; постаје академска дисциплина (на Филолошком факултету у Београду[13], одакле се постепено шири и на друге високошколске институције). Карактеристичан је по томе што се песници укључују о полемике о природи певања за децу (о томе сведочи излагање Мире Алечковић на Конгресу Савеза књижевника Југославије у Охриду 1955, Радовићев програмски текст „Дете и књига", односно први зборници произашли из Саветовања Змајевих игара: *Трагом дечје песме*, 1969; *Дечја књижевност – шта је то*, 1970). Највећи део истраживања обавио је у *Брисању лава*, но и у својим следећим књигама допуњавао је ово истраживачко поље. Посвећује засебне текстове Сими Цуцићу, као зачетнику критике, Душану Радовићу, као амблематичној фигури модерног духа књижевности, најзначајнијим академским проучаваоцима, као што су Слободан Ж. Марковић и Ново Вуковић, као и историчарима књижевности с краја века, као што су Драгољуб Јекнић, Миломир Милинковић, Тихомир Петровић, покушавајући да, с једне стране, укаже на значајне тачке њиховог рада, обазриво указујући, с друге, и на недоследности или анахроности које је уочио.

На самом почетку овог процеса стоји рад Симе Цуцића, који је значајан по конституисању „мисије критичара књижевности за децу" (2012: 85), у којој, изузев Милана Шевића, готово да није имао претходника. Љуштановић истиче Цуцићево залагање за естетску вредност ове области, његову спремност да јасно формулише свој суд и критиковање јасне поучне намере у тексту, али указује на чињеницу да Цуцићев поглед на књижевност, формиран у 30-им годинама (*Наша дечја књижевност*, 1937), није битно еволуирао, што се опажа из изразите наклоности према реалистичкој прози и критичног става према фантастици и бајци (Цуцић се у духу монтесоријевских идеја ставља на страну оних који верују да „бајке имају сумњиву вредност"). Веран својим обзорима, Цуцић не препознаје модерне импулсе послератне књижевности, па Радовићеву поезију није ни приметио, а авантуризам Вучових јунака вреднује негативно.

Иако је настала у знак сећања на личност и дело Слободана Ж. Марковића, студија „О дечјем веку Слободана Ж. Марковића" (2012б) омогућава сагледавање вишеструке улоге овог аутора у промовисању, проучавању књижевности за децу и њеном увођењу у академски систем. Љуштановић осветљава Марковићев рад прецизним ситуирањем у друштвени и културни контекст друге половине века и наводи како је он веровао у „њену

[13] „Једна од консеквенци 'позитивне онтологије детињства' и новог статуса књижевности за децу био је, прво, развој критике књижевности за децу, а потом, и нарастање академског изучавања овог литерарног подручја" (Љуштановић 2012).

специфичност уметничког стварања", чак и на њену штету, разликујући дечју рецепцију и рецепцију одраслог читаоца. Доживљавајући корпус ове области као јединствен, превасходно се бавио савременим класицима, опрезно и поступно прихватајући нове књижевне вредности. Почев од првог текста у зборнику *Књижевност за децу и рад у дечјим библиотекама* (1957), насталом на првом стручно-научном скупу тек основане Комисије за литературу и штампу за децу, Марковић је својим књигама, антологичарским радом, институционалним деловањем, уредничким радом у часопису *Детињство*, доприносом у развоју бројних генерација „био и остао један од најутицајнијих" (2012б: 382).

У значајне академске проучаваоце друге половине века Љуштановић убраја и Нова Вуковића, код ког уочава значајна померања у тумачењу фантастике, ослоњеном на модерне европске теорије (*Иза ѓраница моѓућеī*, 1979). С друге стране, и поред начелне Вуковићеве опредељености за модерни приступ тумачењу књижевности и залагања за аутономију детињства, он опажа извесну дистанцираност у односу на модерну поезију: „Иако не критикује сву модерну поезију за децу, свакако се показује као неко ко би пре могао бити немилосрдни критичар него ватрени присталица модерне песничке тенденције" (2012: 97).

Поменутим текстовима, укључујући и оне о историзму као новој етапи у изучавању књижевности за децу (која резултује првим обухватним покушајима периодизације и сачињавањем историјских прегледа ове области), као и указивањем на резултате науке о књижевности за децу у 21. веку (у чему не пропушта да помене достигнућа нових генерација, што такође представља вид подршке), Љуштановић је успео да успостави прилично целовит увид у развој проучавања књижевности за децу, што спада у значајне резултате његовог рада.

Нацрт ѓериодизације

Својим радовима Љуштановић је покрио готово све важне тачке у развоју књижевности – жанровски и у погледу појединачних ауторских опуса. Кретао се једнако по вертикали и по хоризонтали. Дијахронијски гледано, истраживао је тачке модерности, трудећи се да увек изврши макар мало померање у рецепцији конкретног аутора, било да се ради о писцима ранијих књижевних епоха или о онима из 21. века. У синхронијском погледу вршио је временско-типолошке, поетичке пресеке књижевне и научне продукције, уочавао обрисе нових књижевних феномена и покушавао да назре поетички дух декаде (2012; 2017; 2020). Пратећи развој једног жанра кроз појединачне опусе, књижевне и културне контексте епоха, типолошки издвајајући

његове карактеристичне видове, Љуштановић се бави оним што А. Веселовски назива *историјском поетиком*, успостављајући историјску еволуцију жанрова за децу у српској науци о књижевности. Дајемо два примера – његово осветљавање песништва за децу и ауторске бајке. (Значајна су и његова истраживања о романима за децу, којима се, нажалост, због обима рада, овом приликом не можемо бавити.)

Велики део својих истраживања Љуштановић је посветио поезији за децу. Разумео је да се књижевност за децу развијала и преобликовала превасходно кроз „песму-дете", односно да поезија започиње знатно раније и развија се интензивније у односу на прозу за децу (2017). Зато је појаву модерног духа ове области везивао превасходно за поезију, па је проучавао њено биће, њену супстанцијалност и њене основне поетичке феномене. У случају песника зачетника покушавао је да открије којим су аспектима иницирали ново разумевање детињства (што смо показали на примеру Бранка Радичевића, а томе је посвећен и рад о Змајевим песничким идентитетима – 2020), баш као што је истраживао на који начин се рађала модерна поезија после Другог светског рата у *Брисању лава*, посебно се усредсређујући на оне песнике чија су дела била преломна у том процесу – превасходно на Александра Вуча и Душана Радовића. Међутим, многе синтетичке оцене појединачних песничких опуса остале су у часописима и зборницима, па на њих скрећем пажњу како бих нагласила заокруженост његових изучавања. То су радови о Миловану Данојлићу: „Игра у поезији Милована Данојлића" (2013), о канонској улози Љубивоја Ршумовића: „О мангуплуцима и озбиљности Љубивоја Ршумовића" (2000), „Поезија за децу Љубивоја Ршумовића и историја српске поезије за децу" (2019а), о месту и значају Моша Одаловића: „Гротеска у поезији Моша Одаловића" (2018а), „Песништво Моша Одаловића и традиција модерне српске поезије за децу" (2018б), Мирјане Стефановић: „Поезија за децу Мирјане Стефановић и нонсенсна традиција српске поезије за децу" (2012д), о поетици Драгана Радуловића: „Лирска крила Драгана Радуловића" (2015а), Попа Д. Ђурђева: „Култура као велика играоница" (2013б), „Подетињење homo ludens-а у поезији за децу Попа Д. Ђурђева" (2019б). Очигледно је да би се само од радова о развоју српске поезије за децу могла сачинити целовита књига.

Са крајњом обазривошћу покушао је да успостави типологију српске поезије за децу у 21. веку, у раду „О типолошким моделима у српском песништву за децу у 21. веку". Ту обазривост образлаже двоструким разлозима: неразвијеношћу типолошких истраживања у области поезије за децу (при чему Радовићева и Ћосићева антологија нису од превелике помоћи зато што се баве поетичким а не типолошким питањима) и обимношћу савремене продукције:

> С двоструком скепсом приступам овој теми. Прво, у изучавању српске поезије за децу типолошка истраживања нису развијена. Друго, 21. век је већ озбиљно одмиче […] Значи, без веће и сложеније интерпретативне и теоријске залеђине, приступамо грађи која је обимна и неуређена магма савремености (2018 [2020]).

Избегао је да за начело узме дијахронијски развој, због тога што је временски одсечак исувише узак за такву врсту типологије, и определио се за доминантне поетичке (мотивске или обликовне) феномене поезије за децу: игровни (доминантна је игра језиком и игра *у језику*, а чест је хумористички тон – поезија Дејана Алексића, Д. П. Ђурђева, Бранка Стевановића, Пеђе Трајковића), миметички („кореспондира с непосредном стварношћу, породичном, социјалном, психолошком и школском детета, он има, често, видљивије васпитне и едукативне интенције" – поезија Мирјане Булатовић, Тодета Николетића и Недељка Попадића) и сублимно-лирски модел (понајвише налик Данојлићевом моделу наивне песме као еманације метафизичког – пример за то је поезија Моша Одаловића). Тиме се по обликовној сродности разнородни видови поезије песника различитих генерација и поетика сврставају у исту категорију, што показују наведени примери песама.[14]

Ауторска бајка Љуштановића је почела да интригира током истраживања периода идеолошке контроле књижевности у комунистичком периоду (2009). Први је уочио како је фантастика била пут за модерни израз те како је борба за бајку била спојена са борбом за модерни дух, па су његова истраживања драгоцена и релативно заокружена.

Чињеница да је овај жанр половином века био проблематичан због класне неједнакости и утопијске слике света, па се око тога развила оштра полемика је ли штетан и реакционаран[15] (препоручивана је научна фантастика уместо бајке: „напредно фантастична прича која дете третира као пуног човека" – Алечковић 1966: 366), у којој су учествовали неки најважнији писци послератног доба, Љуштановићу је била интригантна. Због тога је бајци посветио низ радова, пратећи, као и обично, однос према жанру као „огледало културе" (као када истражује ставове Григора Витеза о бајци) по вертикали и у компаративном контексту јужнословенске и европске бајке.

---

[14] Наравно да исти песник може стварати различите типове песама, што важи за готово све наведене ауторе. Примећује се да су примери у извесним случајевима неуједначени по квалитету а првенствено одабрани према категоризацији.

[15] „Већ сасвим у почетку водила се борба за ширину, за бајку на пример, против накарадних схватања да је за нас, за социјализам, бајка сама по себи реакционарно оруђе, и ма колико то данас изгледало смешно и многима непознато, на неколико темељних саветовања о дечјој штампи постављена су на дневни ред ова и слична питања" (Алечковић 1966: 365).

То је подразумевало да прати начине на које је ауторска бајка доспевала до читалачке публике у 19. веку: анализира прве преводе Андерсенових прича у периодици за децу, као и прераде Симе Матавуља у *Вилиној књизи* (2012). Изучавање ауторске бајке подразумевало је да се, с једне стране, испитују везе и односи са усменом традицијом, а с друге њено наслањање на европску традицију бајке и фантастике, о чему сведоче текстови о рефлексима бајки Ханса Кристијана Андерсена у прози Стевана Раичковића (2007; 2012) и Гроздане Олујић (2010; 2012; 2019б). Показивао је у којој мери се српска ауторска бајка разгранава, што је подразумевало указивање на слободно кретање аутора кроз различите видове натприродне мотивације, затим на фреквентан вид алегоријске приче у оделу бајке, као и на примену овог жанровског обрасца у функцији изградње вишеслојног аутопоетичког текста (о *Бајци о Кратковечној* Десанке Максимовић пише у више наврата – 2004; 2019б).

Трагање за формирањем модерног разумевања детињства и књижевности одвело га је и у изучавање епохе у којој је и сам одрастао: југословенског доба. Тиме се у овом пољу књижевности нико није претходно бавио (ако изузмемо деценије марксистичке критике која је, у случају књижевности за децу, била идеолошки и педагошки кодирана). Љуштановић је први студиозно изучио утицај овог друштвено-историјског феномена на књижевност за децу, чиме је отворио читаво поље проучавања. Пратећи како се постепено рађала модерна поезија из крутих идеолошких оквира, посебно у педесетим годинама, Љуштановић услове за појаву модерног духа проналази с једне стране у институционалној бризи за младу популацију, која отвара простор за књижевно стварање (кроз часописе, листове за децу, специјализоване државне издавачке куће, бројне комисије и организације), а са друге у наслањању на авангардно наслеђе (које симболизује Александар Вучо).[16] Много пажње посвећује и дечјој периодици, као својеврсном огледалу стања у култури и књижевности и њихових међуодноса са идеологијом (*Пионири*, *Пионирске новине*, *Змај*, а у посебном раду *Дечје новине* – 2019), у којима се „рефлектују друштвене и идеолошке промене у социјалистичкој Југославији током педесетих и шездесетих година двадесетог века".

Истраживање ове епохе касније је настављено кроз одличан текст о Каповим *Белешкама једне Ане* (2012г), омладинском роману у којем се из искошене, неконвенционалне перспективе младе јунакиње изричу оштре

[16] Личност која је оличавала континуитет модерности поезије за децу био је Александар Вучо, који је у себи обједињавао надреалистички дух и комунистичку идеологију. Поновно објављивање његових међуратних поема у *Пионирима* и *Змају* креира својеврсни штит од идеологије и отвара пут модернизовању песничког израза. Опозиција према подобним темама успоставља се кроз натприродну мотивацију.

критичке опаске о социјалистичком поретку. Љуштановић истиче како Капор своје субверзивно приказивање друштвеног система обликује на неочекиваном простору, унутар женског листа (роман прво излази у наставцима у *Базару*) и жаргонским језиком јунакиње, чиме мимикрира своју позицију.

Уреднички и менторски рад

Пуне двадесет две године био је главни и одговорни уредник *Детињства* и Саветовања Змајевих дечјих игара у Матици српској, „радећи на мисионарском послу да од Змајевих дечјих игара направи респектабилни центар књижевности за децу", како је поводом његовог одласка рекао Душан Ђурђев. С годинама је успео да модернизује њихов концепт: изменио је концепт Саветовања у живе трибинске форуме, па су она повремено бивала и простор жустрих полемика. Умео је да помири старе и нове, различита становишта, али и да очува сопствени критички суд, са „појачаном осетљивошћу за противречја", да наведемо његове властите речи из 2009. Такође, трудио се да васпостави проширене обрисе једног културног простора као простора дијалога и размене мишљења, укључујући у Саветовања проучаваоце из региона.

Изградио је препознатљив, профилисан научни часопис, који је постао тачка сусрета различитих професија окупљених у тумачењу феномена детињства и књижевности за децу: професора књижевности, преводилаца, библиотекара, психолога, драматурга, илустратора, етнолога, фолклориста, педагога, издавача, новинара, самих писаца. Подстицао је уреднички на истраживање актуелних питања која утичу на књижевност, на њене релације и међудејства са разнородним друштвеним околностима. Такође, трудио се, у уредничком смислу, да осветли разнородне феномене: подстичући сараднике да се баве стрипом, филмом, радио-драмом, позориштем за децу, илустрацијом и другим видовима стваралаштва.

Пред крај, а не мање важно, Љуштановићев менторски рад са младима био је пример како се васпитавају и подижу младе генерације. Као уредник окупљао је, мотивисао, бодрио, менторски усмеравао и тиме однеговао више генерација нових проучавалаца. Његова благост и добродушност, племенитост пленили су и покретали. Умео је да ослушкује даровите, младе, тек свршене студенте књижевности и све оне који су на било који начин били интригирани детињством и да их им даје шансу. Тако су настале и стасале многе генерације *Јовине деце*. Он је са великим задовољством истицао њихове вредности и успехе, никад не истичући себе и сопствену улогу у томе.

Значај научног дела Јована Љуштановића у књижевности за децу

У раду смо покушали да укажемо на вишеструке аспекте вишедеценијског научног рада Јована Љуштановића и његовог утицаја на развој науке о књижевности за децу: осветљавање феномена антропологије детињства; дефинисање специфичне позиције ове књижевне науке; целовито испитивање развоја теоријске мисли; сачињавање историјске поетике поезије и прозе за децу; вредновање достигнућа појединих ауторских опуса, њихових домета и особености. Вредносни суд Јована Љуштановића имао је вишеструки утицај у културној политици коју је водио: у процени нове књижевне продукције у критикама, приказима, учешћу у књижевним жиријима; уређивању јединог научног часописа у Србији посвећеног овом пољу књижевности; формулисању новог концепта Саветовања Змајевих дечјих игара; бризи о научном подмлатку, односно промовисању више генерација проучавалаца. Из свега наведеног постаје јасно да Љуштановић представља кључну фигуру модерног приступа проучавању књижевности за децу, од које смо сви учили без престанка. Верујем да се може успоставити аналогија између његовог животног дела, снажног утицаја који је имао на младе генерације и метафоре о „великом праску" чије се дејство шири и распростире. Прерани одлазак Јована Љуштановића налик је том праску, чија енергија ће имати своје дејство и у времену пред нама.

ИЗВОРИ

Љуштановић (2000): Јован Љуштановић, О мангуплуцима и озбиљности Љубивоја Ршумовића, *Детињство*, Год. 26, бр. 3/4, 44–48.

Љуштановић (2004): Јован Љуштановић, *Црвенкапа грицка вука – студије и есеји о књижевности за децу*, Нови Сад: ДОО Дневник / Змајеве дечје игре.

Љуштановић (2008): Јован Љуштановић, Песничка антропологија детињства Душана Радовића, у: П. Пијановић, А. Јовановић (ур.), *Душан Радовић и развој модерне српске књижевности*, Зборник радова, Београд: Учитељски факултет, 13–21.

Љуштановић (2009): Јован Љуштановић, *Брисање лава – поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године*, Нови Сад: Дневник.

Љуштановић (2009а): Јован Љуштановић (прир.), *Принцеза лута замком. Теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Љуштановић (2010): Јован Љуштановић, О алегоријском и фантастичном у бајкама и причама за децу Гроздане Олујић, у: П. Пијановић, А. Јовановић, З. Опачић (ур.), *Бунтовници и сањари – Књижевно дело Гроздане Олујић за децу и младе*,

Зборник радова, Поетика српске књижевности за децу, књ. 2, Београд: Учитељски факултет, 103–113.

Љуштановић (2012): Јован Љуштановић, *Књижевност за децу у огледалу културе*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Љуштановић (2012а): Јован Љуштановић, Књижевност за децу и детињство као време иницијације, у: Л. Делић (ур.), *Аспекти времена у књижевности: зборник радова*, Београд: ИКУМ, 47–64.

Љуштановић (2012б): Јован Љуштановић, О дечјем веку Слободана Ж. Марковића, у: С. Денић (ур.), *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста*, Тематски зборник, Врање: Учитељски факултет у Врању Универзитета у Нишу, 375–386.

Љуштановић (2012в): Јован Љуштановић, Идеје просветитељства и дух просвећености у отвореним писмима Јована Јовановића Змаја у *Невену*, у: Т. Јовићевић (ур.), *Традиција просвећености и просвећивања у српској периодици*, Зборник радова, Београд: Институт за књижевност и уметност, 333–344.

Љуштановић (2012г): Јован Љуштановић, Момо Капор: *Белешке једне Ане* – простор и време, у: П. Пијановић, А. Јовановић, З. Опачић (ур.), *Приповедач урбане меланхолије – Књижевно дело Моме Капора*, Зборник радова, Поетика српске књижевности за децу, књ. 3, Београд: Учитељски факултет, 111–127.

Љуштановић (2012д): Јован Љуштановић, Поезија за децу Мирјане Стефановић и нонсенсна традиција српске поезије за децу, у: М. Станишић (ур.), *Поезија Мирјане Стефановић*, Зборник радова, Десанкини мајски разговори, књ. 29, Београд: Задужбина „Десанка Максимовић", 133–150.

Љуштановић (2013): Јован Љуштановић, Свет детињства у поезији Бранка Радичевића, у: Ј. Зивлак (ур.), *Бранко Радичевић*, Зборник радова, Нови Сад: Друштво књижевника Војводине, 179–194.

Љуштановић (2013а): Јован Љуштановић, Игра у поезији за децу Милована Данојлића, у: Ј. Делић, Д. Хамовић (ур.), *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*, Зборник радова, Београд – Требиње: ИКУМ / Филолошки факултет Универзитета у Београду / Дучићеве вечери поезије, 289–308.

Љуштановић (2013б): Јован Љуштановић, Култура као велика играоница, *Поља*, *год. 58, бр. 483, 210*–213.

Љуштановић (2014): Јован Љуштановић, Прича и причање као игра у кратким причама за децу Душана Радовића и Дејана Алексића, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Зборник радова са научног скупа (Јагодина, 11–12. април 2014), Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 501–522.

Љуштановић (2015): Јован Љуштановић, Поезија за децу Григора Витеза и канон модерне српске поезије за децу, у: П. Пијановић, А. Јовановић, З. Опачић (ур.), *Поезија као завичај: Поетика Григора Витеза*, Зборник радова, Београд: Учитељски факултет, 71–85.

Љуштановић (2015а): Jovan Ljuštanović, Lirska krila Dragana Radulovića, u: S. Kalezić Radonjić (ur.), *Stvaralaštvo Dragana Radulovića*, Podgorica / Herceg Novi: Institut za dječiju i omladinsku književnost / NVU „Prijatelji", 9–22.

Љуштановић (2016): Јован Љуштановић, Бранко Ћопић и Данило Киш – детињство као потрага за егзистенцијалним кључем, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. 64, св. 3, 791–804.

Љуштановић (2017): Јован Љуштановић, После „Великог праска", у: М. Вуксановић (ур.), *Српска драмска књижевност данас; Српска књижевност за децу данас*, Округли сто „Наука и друштво", св. 6, Нови Сад: САНУ, Огранак САНУ у Новом Саду, 55–67.

Љуштановић (2017а): Јован Љуштановић, Форме приповедања и начело кохеренције у *Баштии сљезове боје* Бранка Ћопића, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, вол. 46/2, Београд: МСЦ / Филолошки факултет Универзитета у Београду, 375–384.

Љуштановић (2018): Јован Љуштановић, О типолошким моделима у српском песништву за децу у 21. веку, у: В. Јовановић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Зборник радова са научног скупа (Јагодина, 21–22. април 2017), Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 61–74.

Љуштановић (2018а): Јован Љуштановић, Гротеска у поезији Моша Одаловића, у: З. Опачић, М. Станишић (ур.), *Поезија Моша Одаловића*, Зборник радова, Београд: Задужбина „Десанка Максимовић" / Народна библиотека Србије, Десанкини мајски разговори, књ. 35, 151–162.

Љуштановић (2018б): Јован Љуштановић, Песништво Моша Одаловића и традиција модерне српске поезије за децу, у: Д. Хамовић (ур.), *Мошо Одаловић, песник*, Зборник радова, Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани", 21–42.

Љуштановић (2019): Јован Љуштановић, „Мирко, пази метак...": појава *Дечјих новина* из Горњег Милановца – културнополитички и идеолошки контекст, у: С. Бараћ, Т. Тропин (ур.), *Часописи за децу: југословенско наслеђе (1918–1991)*, Београд: ИКУМ, 437–456.

Љуштановић (2019а): Јован Љуштановић, Поезија за децу Љубивоја Ршумовића и историја српске поезије за децу, у: С. Маринковић (ур.), Књижевно дело Љубивоја Ршумовића, Зборник, Ужице: Педагошки факултет, 309–320.

Љуштановић (2018): Јован Љуштановић, Подетињење homo ludens-а у поезији за децу Попа Д. Ђурђева, *Детињство*, год. 44, бр. 4, 35–44.

Љуштановић (2020): Јован Љуштановић, *Од Доситеја и Вука до Мирка и Славка – О слици детета и детињства у српској књижевности за децу и српској култури од 19. до 21. века* (у штампи).

ЛИТЕРАТУРА

Алечковић (1966): Мира Алечковић, Десет година југословенске литературе за децу, *Летопис Матице српске*, Нови Сад, год. 131, књ. 376, св. 4, 364–385.

Витез (2011): Grigor Vitez, Djetinjstvo i poezija, N. Vujčić (prir.), Grigor Vitez, *Oči traže svjetlost. Izabrana djela*, Zagreb: SKD Prosvjeta, 67–117.

Вуковић (1996): Novo Vuković, *Uvod u dječju književnost*, Podgorica: Unireks.

Данојлић (2004): Милован Данојлић, *Наивна песма: огледи о дечјој књижевности*. Београд: ЗУОВ.

Карић (1936): Живојин Карић, *Антологија југословенске савремене дечје књижевности*, књ. 1, *Поезија*, Београд: Издавачка књижара Јеремије Ј. Целебџића.

Киш (1995): Danilo Kiš, Dečje – kao maska: nova knjiga stihova Milovana Danojlića, M. Miočinović, (prir.), Danilo Kiš, *Varia*, Sabrana dela Danila Kiša, knj. 12, Beograd: BIGZ.

Лесник Оберстајн (2013): Карин Лесник Оберстајн, Основи: шта је књижевност за децу? Шта је детињство, у: Питер Хант (ур.), *Тумачење књижевности за децу*, превела Н. Јанковић, приредила З. Опачић, Београд: Учитељски факултет,.

Пешикан Љуштановић, Љуштановић (2015): Љиљана Пешикан Љуштановић, Јован Љуштановић, Представе о детету и детињству у *Рјечнику* и списима Вука Стефановића Караџића, у: Н. Милошевић-Ђорђевић (ур.), *Вук Стефановић Караџић (1787–1864–2014)*, Научни скупови САНУ, књ. 156, Одељење језика и књижевности; књ. 27, 463–482.

Поповић (1932): Богдан Поповић, Шта је велики песник?, *Чланци и предавања о књижевности, уметности, језику, и моралу*, коло 35, књ. 236, Београд: СКЗ, 33–60.

Поповић ([1911] 1997): Богдан Поповић, Предговор, М. Шутић (прир.), Богдан Поповић, *Антологија новије српске лирике*, Београд: ЗУОВ.

Радовић (2004): Душан Радовић, *Антологија српске поезије за децу*, Београд: СКЗ.

Ристић (1934): Марко Ристић, О модерној дечјој поезији. Поводом књиге *Подвизи дружине Пет петлића*, *Данас*, I/3, 366–372.

Ћосић (1965): Бора Ћосић, *Дечја поезија српска*, Нови Сад: Матица српска; Београд: СКЗ.

Шевић (1911): Милан Шевић, *Дечја књижевност српска: оглед историјског прегледа*, Нови Сад: „Натошевић".

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 11–31

Zorana Z. Opačić

University of Belgrade
Teacher Education Faculty

AFTER THE “BIG BANG“ – PLACE AND SIGNIFICANCE OF JOVAN LJUŠTANOVIĆ IN CHILDREN’S LITERATURE STUDIES

Summary: The paper points out multiple aspects of Jovan Ljuštanović’s work and its influence in the field of children’s literature studies. His decades-long scientific work is considered from the following points of view: 1. interpreting the phenomenon of childhood anthropology by using the interdisciplinary approach; 2. defining the specific position of children’s literature studies; 3. comprehensive examination of the literary theory; 4. establishing a *historical poetics* of children’s poetry and prose (with special attention paid to the examination of historical and cultural processes of the socialist epoch); 5. evaluating some authors’ literary work.

Jovan Ljuštanović’s views had a huge impact on the cultural policy he led: he evaluated the new literary production – through literary critiques and reviews, as well as through jurying in literary competitions; he defined the profile and built the scientific rating of the journal *Detinjstvo*; he created the new concept of “Zmajeve dečje igre“ conferences; he supported and promoted young scientists.

In conclusing, Ljuštanović’s role in the development of children’s literature studies, in its canonization and re-canonization is of great importance. Therefore, he represents a key figure in the modern approach to studying children’s literature from the 1980s to the present day.

*Keywords***:** children’s literature, literature study, Jovan Juštanović’s scientific contribution, childhood anthropology, notion of childhood.

СТВАРАЛАШТВО ЗА ДЕЦУ И УРЕДНИЧКИ РАД ТИОДОРА РОСИЋА

Тиодор Р. Росић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини

УДК:821.163.41-93.09.

ТАЈНА ПРИЧЕ – ПОЕТИЧКИ ОСВРТ

Апстракт: У раду се, евокативном применом аналитичко-синтетичке методе, разматрају суштински и функционални поетички елементи стваралаштва за децу писца којем је посвећена једна од тема овогодишњег научног скупа. Говориће се о теоријским претпоставкама пишчевог стваралаштва за децу, али и о генези појединих његових прозних творевина, о тајни приче и приповедања, о жанровским опредељењима и, напокон, о избору одговарајућих иновативних могућности на тематском, жанровском и језичко-стилском нивоу.

Кључне речи: поетика, поступак, естетски принципи, језик.

Реч унапред

Поетика, као што је познато, означава унутрашњу теорију књижевности, али она представља и избор одговарајућих могућности на тематском, композиционом и језичко-стилском нивоу једног аутора. Може се говорити о поетици једног писца, поетици неког дела, поетици одређене епохе, па и читаве књижевности.

Задатак је да се одреде основне поетичке детерминанте књига за децу – бајки: *Долина јоргована* (прво издање 1991), *Орлово гнездо* (изабране бајке, 2000); прича: *Господар седам брегова* (прво издање 1993); *Прича о Мудром Петру* (1998), *Срећни сиромах* (2003), *Приче старог чаробњака* (прво издање 2011); романа-бајки: *Бисерни град* (2005) и *Златна гора* (прво издање 2006).

Поетички осврт биће усмерен на главна питања поетике у ужем и ширем значењу, тј. на иманентну, односно имплицитну, унутрашњу поетику садржану у самом делу, али неће бити занемарена ни шира теоријска питања.

На једној страни, у складу са изворним значењем појма поетике (ars poetica), имамо унутрашње сагледавање дела, али се не одбацује ни шири поетички аспект – везан за настанак и функционисање дела.

tiodor.rosic@yandex.ru

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 35–43

Шта ме је подстакло да стварам за децу?

Да се окренем литератури за децу свакако ме је подстакла и књижевна и интелектуална радозналост, као и жеља да се не понављам. Жанр књижевности за децу је најтежи облик стварања јер је намењен младима. У нашој књижевности за децу доминира, међутим, дух естраде.

Стваралаштво за децу је веома озбиљно, деликатно и одговорно. Оно не подразумава површност. Нема неке велике разлике између једног и другог стваралачког вида. Уосталом, бројне књиге се селе из једног круга у други. Одрасли су, како је тврдио Сингер, само озбиљна деца. Тој „озбиљној" деци ваља одговорно и приступити.

У књижевност за децу ушао сам књигом *Долина јоргована* као већ формиран писац. Десило се то лета 1990. године. Бајке из те књиге сам најпре причао седмогодишњој кћери Тијани, са којом сам проводио лето у Београду. Шетали смо и причали, увече сам јој читао. Временом, било јој је досадило моје читање, па је тражила да јој причам. И почео сам да причам. Ништа не би било од моје приче да се нисам 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 краљеве и владаре, племиће и народ – много штошта легендама додао, измислио у њима, прилагодио их бајци. Тако је настала моја књига *Долина јоргована*. Ту књигу објавио сам годину дана касније, у Српској књижевној задрузи.

Тајну приче понео сам из завичаја

Небо над Рашком, певао је Иван В. Лалић, није као остала неба. Нигде као у мом родном старорашком крају вечери нису тако тајновите. Рођен сам у крају где су манастири Студеница, Ђурђеви ступови, Црна река, Петрова црква, Павлица, божја звезда манастир Сопоћани... Школске дане проводио сам у Новом Пазару, пео се с друговима на Ђурђеве ступове, ишао у Петрову цркву, слушао у предвечерје мујезина са минарета... Ко у „акшам" није видео како се пале „кандила" на џамијама, тај не зна шта је мистични доживљај. Ко није био на служби у Сопоћанима, тај не зна шта је метафизичка основа обожења. Уз све, ту су и психолошке предиспозиције.

И кад тога нисам био свестан, имао сам способност да ствари и појаве посматрам унутрашњим духовним очима, да стварам унутрашње представе. Имагинација, машта, расуђивање, инвентивност и радозналост, на једној страни и мотивација, воља и истрајност – учинили су своје.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 35–43

Читао сам стално и предано. Библиотека је била мој други дом, писци укућани. Несвесно сам подстицао сопствене стваралачке могућности и кад њих нисам био свестан. Васпитање, образовање, систем вредности, породично окружење, били су подстицајни.

Многе писце упознао сам и лично, још као гимназијалац. Добрицу Ћосића, рецимо, тада читаног а прогоњеног дисидента, упознао сам у Рашки. Довео га је у породични дом песник Слободан Ракитић, мој брат од ујака, који је тада управо био објавио своју прву књигу песама. У неким стварима, на самим почецима, био ми је узор. А онда су дошле студије на Филолошком факултету у Београду, дружења и књижевни кружок „Неоромантичари са Славије". Био сам „тајник", тј. секретар неоромантичара. Поред Ракитића и Видосава Стевановића, чланови су били Стеван Раичковић, Младен Марков, Данило Николић, чак и Скендер Куленовић. У тај опозициони кружок долазили су и Танасије Младеновић, Васко Попа, Зоран Мишић, Милорад Павић...

Породично окружење, васпитање, образовање и друштвени амбијент су веома важни, али кретивности нема без маште, радозналости, отворености и надасве оригиналности. За *Долину јоргована* је речено да су „прве историјске бајке у српској уметничкој књижевности" (Георгијевски 1997: 31), да аутор у бајкама даје „нов модел ауторске бајке" (Милинковић 2012: 78) и да је „главни представник" историјске бајке (Опачић 2018: 43)[1].

Дефиниција поетике

Припадам стваралачки радозналим писцима. Жанровски и обликовно разноврстан, мој књижевни разговор са светом и собом није једнообразан нити формално, нити обимом, нити значењски. Стваралачка истраживачка поливалентност омогућује да се избегне изражајна једностраност, а опет формална разноликост стваралачке предахе – почетно духовно озарење у прози бива касније потиснуто мукотрпним обликовним радом. У поезији је то, пак, друкчије – песма засија, ухвати се или не ухвати, роди се или умре у тренутку рађања; нема физичког напора, после ватре остане пламен или душевно згариште, што опет, морамо се сложити, није пријатно.

Књижевна дела која немају причу на стакленим су ногама. Књигама за децу настојао сам младе читаоце да поведем на стварна и измаштана

[1] Истраживање историјске бајке предмет је одличне докторске дисертације Магдалене Ивковић *Методички приступ историјској бајци*, Учитељски факултет у Београду, 2017. Доступно на сајту: http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/9366/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y +

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 35–43

путовања у српску прошлост, господство, цивилизацију и моћ. Те моје књиге имају, зашто да кријем, одговарајућу моралну поуку. Приповедање је у њима тајновито и катарзично.

Књигама прозе за одрасле желео сам да проговорим о тамним странама живота, човековим нагонима, политичким и идеолошким изазовима, о илузији слободе, правде, о насиљу, страху и човековој беспомоћности и угрожености у историји и друштву.

Тајна ӣриче

Бајка је доминантна у мом стваралаштву за децу. Значење бајке привлачи пажњу многобројних истраживача. Бајка се веома често тумачи на социјалном и општеморалном плану. Веома су изражена истраживања њеног психолошког карактера (Олујић 2007: 69), а има и значајних митопоетичких истраживања.

У опису значења бајке доминантан је архетипски приступ. Он семантику казивања и бајковну слику света своди на семантику ритуално-митолошке праформе која еволуцијски претходи причи. Реч је о трансформацији праслика у актуелне. Дати поступак у казивању применио сам у *Причама ст̄аро ī чаробњака*, књизи написаној у славу живота, годишњег животног циклуса и плодности. Човек је жива књига националног бића. У тој књизи трансформисани су многи наши обичаји – они чувају облике првобитног обредног синкретизма. Прожимање хришћанства и паганског оставило је неизбрисиве трагове, а њихов рефлекс налазимо и у овој књизи.

Фолклорно-фантастичка димензија присутна је у мојим бајкама. Књижевна политика је код нас условила много шта, па и присуство фантастике. Наш језик и наша уметност богати су тзв. фолклорном фантастиком. Упркос прокламованим стваралачким слободама, наша књижевност је свој однос према друштву, појединцу у њему и стварности испољавала кроз алегорије, сарказам, гротеску, фантастику. Истинска књижевност је тајновита, није транспарентна, а књижевност фантастике садржи битну компоненту тајновитости. Насупрот провинцијалној причи о постмодернизму, која је често и мимикрично прибежиште за окупљање мање даровитих, поздрављам мало али одабрано братство писаца фантастике и у литератури за децу и у литератури за одрасле.

Сваки фантастички тип приче, у својој структурној сличности и мотивској интерференцији, има независан значењски потенцијал. Он образује специфичан уметнички свет приче. У бајкама фолклорно-фантастичког типа сижејни тип приче се даје варијантно. Сваки фантастички тип

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 35–43

сижеа представља одређен потенцијал трансформације. Он је инваријантна варијанта.

Бајке *Долине јоргована*, и не само бајке из те књиге, призивају прошлост, јунаке и догађаје из давнине, да би проговориле о садашњости. Слично је и са мојим причама у књигама *Господар седам брегова* и *Приче старог чаробњака*. Оне садрже уметничку перцепцију света, естетских и моралних идеала, укуса, културе и људи. Али, да нема укрштања прошлог и садашњег, оне би биле празнословне.

Колико писаца, толико и поетика приче. Тајновит је и њен настанак. Од интенције до реализације често зјапи и хијатус провалије. Евидентан је, ма о каквој причи да је реч – краткој или приповеци, о бајци или хибридном жанру – поигравала се она са жанровским конвенцијама, с хорором, крими-причом, антиутопијом; биле приче мање-више отворене према стварности, намењене деци или одраслима.

Учени писац (poeta doctus) ће вам рећи да је прича низ догађаја у којима се појављују одговарајући ликови (Абот 2009: 364). Позваће се на руске формалисте који су први уочили разлику између приче и наративног дискурса. Он, међутим, неће до краја одгонетнути тајну приче. Ма колико био учен – познавалац класичних језика, савремене и књижевности минулих епоха, културе, уметности и традиције – загонетку приче одгонетаће најчешће с позиција властите ars poetica.

Апсолутног одговора на ово питање биће лишен и мање учени писац. Колико стваралаца – толико и одговора (Тимотијевић 1998: 73). Ни мање учени писац неће одгонетнути тајну приче. Разумљиво, прича је алхемија речи с естетском функцијом. Она, и кад нема, мора да има фабулу и редослед догађаја или, бар, деструкцију или трансформацију фабуле и догађаја у антипричи, у антибајци. И кад је прича иронична (као код мене у *Причама о Мудром Петру*), и кад је саркастична, кад се игра с језиком и у језику, прича мора да има тему.

Алхемија приче открива не само тајне песничке радионице и приповедачке поступке појединих писаца, већ и њихов положај у свету и друштву. Нема тог расковника речи који може до краја да откључа тајну приче. Одгонетање њене алхемије равно је откривању „где почиње и кад почиње свет", како је то својевремено скептично приметио Јан Парандовски.

Стваралачки поступак

Нема јединственог књижевног поступка нити у делу појединачног писца, нити у историјском времену на нивоу различитих епоха. Форме (типови)

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 35–43

промена су разнородни. Нису истим обликовним поступком остварене, на пример, моја *Долина јорīована*, митопоетичке *Приче стāроī чаробњака*, или моје бајке-романи *Златна īора* и *Бисерни īрад.* А шта тек рећи за приче оксиморонског наслова *Срећни сиромах* и нонсенсне *Приче о Мудром Петру*? Постоје, међутим, неки доминантни тематско-мотивски, стилско-језички и обликовни поступци и принципи организације који су у поступку писца препознатљиви. За разлику од народне бајке, где се збивања нижу хронолошки и која је уобличена, према устаљеним композиционим шемама, моје бајке, рецимо *Долине јорīована*, грађене су према начелима ауторске бајке.

У њима је описано одговарајуће историјско време, са стварним историјским личностима и уз разумљива фикцијска одступања у односу на историјске догађаје и стварне ликове у њиховој карактеризацији. Та књига се у неким елементима ослања на народну бајку, рецимо релативним поклапањем фабула и сижеа, понављањима и срећним расплетима. Има, међутим, знатних неподударања: у индивидуализацији и карактеризацији јунака, у језику, стилу, композицији.

Приче стāроī чаробњака су карактеристичне по морално-поучним причама и бајкама. Оне су написане у славу рађања и годишњег животног циклуса. Моје су бајке-романи, упркос свом историјском подтексту, фантастично-митолошке, а казивање у њима има и елемената симболичко-алегоријских, чак и гротескно-ироничних и историјско-фантастичних. У књизи *Приче о Мудром Петру*, пак, доминира игра, сарказам, па и гротескно-иронични начин казивања. Те приче су значењски поливалентне. Да би се схватиле приче из ове књиге, читалац мора донекле прибећи игровној активности: он игра игру у својим епифеноменалним световима или односима у односу на оне које је предложио аутор (Александрович 2003[2]).

Посебан статус међу мојим књигама свакако има књига кратких прича *Срећни сиромах.* Реч је о књизи језгровитих прича са моралном, а ређе и религиозном поруком. Параболичне су и по правилу алегоричне. Отац Јулијан, духовник из манастира Градац, важан је конституент овога дела. Без обзира на прототип, његов лик је преобликован – одузимане су му и додаване одређене особине, у складу са тематско-мотивском и обликовном интенцијом писца. Премда овај лик није једини носилац збивања, погледа и схватања, подређени су му сви битни елементи прича-парабола из ове књиге. Носилац је обрта, моралних порука. Морални судија је и мудрац који решава разна искушења. Смисао овог лика, наравно, зависи и од осталих

[2] Александрович (2003): Фролов Кирилл Александрович, *Языковая спецификa текстов художественной прозы для детей*, преузето 7. 2. 2019. са сајта: http://www.dslib.net/jazyko-znanie/jazykovaja-specifika-tekstov-hudozhestvennoj-prozy-dlja-detej.html

структурних елемената појединачне приче и прича као целине. У овој књизи се „на подлози митског и бајковитог, указује на бројне моралне и метафизичке проблеме нашег времена" (Вукадиновић 2003). Чини се то кроз алегоријску причу – у којој се поређењем, кроз симболе, евокацију, коришћењем гномских израза, износе поуке и поруке.

Узео сам парадигматичне примере за приче. О свему би се могло говорити опширније и подробније.

Бајке, приче и романе-бајке за децу оденуо сам у рухо прошлости да бих проговорио о неким проблемима морала, страха и самоће, а све зарад пустог сна о бољем, праведнијем и хуманијем свету. Оне су наслоњене на историју нашег народа, на јунаке из прошлости, светитеље и наше значајне личности. Књиге су за мене књижевна катарза. Оне су ми као прсти на руци. Свака има своју функцију и своје место. Није моје да вреднујем. Уосталом, у два различита читања једно те исто дело није исто. Како да судим? Било шта да кажем, била би ствар тренутка и тренутне рецепције.

Сложена једноставност

Није речено ништа ново ако се каже да је књижевност израз универзалних духовних вредности. Писце су, међутим, данас прогнали из Платонове Идеалне државе. Све што није површна забава и комерцијално, углавном је избрисано са јавне сцене. Промовише се опсена забаве, површност, примитивизам. Коме је до било какве књижевности, па и оне за децу? Сироти писци треба да преживе, а од свог стваралаштва не могу да живе. Узалуд писци за децу настоје да љубављу победе мржњу, да се против зла боре смиреном трпељивошћу, игром, духом и лепотом. Протестантски се хуманизам, у чијим смо оковима, преображава у атеизам, пролази кроз анархизам и завршава у нихилизму. Том духу стране су било какве стваралачке вредности.

Нихилистички дух порицања не може, ипак, победити исконске животне и духовне вредности. Све велике ствари су једноставне, али тек кад се открију. Најлепше странице су остварене тзв. сложеном једноставношћу, коју је, без великих еклектичких речи, интуитивно дефинисао Стеван Раичковић. Нема савршенијег знака од слова. Писмо је хоризонтала и вертикала – дијахронија и синхронија, зато у њега могу да стану култура и цивилизација. Највећа књижевна дела су сложено-једноставна.[3] А без унутартекстуалне

[3] Илустративан пример су *Игре* Васка Попе. Три моје мастер студенткиње, по унапред датим радним налозима и задацима, веома су успешно у три предшколске установе са предшколцима обрадиле део песама из овог Попиног циклуса, иначе намењеног одраслима. Објавио сам и две трећине Дучићевих *Плавих легенди* за децу. Показало се да у вредном књижевно-

евокације и синхроно-дијахроног преплета нема књижевности, нема уметности. Универзалне људске вредности су изнад површне тривијалности и стереотипа. Сложена једноставност чини чуда.

ЛИТЕРАТУРА

Абот (2009): Х. Портер Абот, *Увод у теорију прозе*, Београд: Службени гласник.

Александрович (2003): Фролов Кирилл Александрович, *Языковая специфика текстов художественной прозы для детей*, преузето 7. 2. 2019. са сајта: http://www.dslib.net/jazyko-znanie/jazykovaja-specifika-tekstov-hudozhestvennoj-prozy-dlja-detej.html.

Вукадиновић (2003): Алек Вукадиновић, Зачудни извори, *Политика*, Београд, 12. јул.

Георгијевски (1997): Христо Георгијевски, Семантичко-моделативне могућности предања, *Детињство*, год. 23, бр. 4, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Милинковић (2012): Миомир Милинковић, Историја и мит у структури српске ауторске бајке, *Узданица*, IX/1, 73–82.

Олујић (1998): Гроздана Олујић, Поетика бајке, у: *Дечја књижевност у књижевној критици 1*, приредили Воја Марјановић, Милутин Ђуричковић, Београд: BMG.

Опачић (2018): Зорана Опачић, Два и по века српске књижевности за децу и младе, у: *Антологија књижевности за децу 1*, приредила Зорана Опачић (Антологијска едиција Десет векова српске књижевности, књ. 116), Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.

Тимотијевић (1998): Божидар Тимотијевић, Поетика свакодневице, у: *Поетика савремене поезије*, приредио Тиодор Росић, Рашка: Градац.

уметничком делу има значењских слојева који се могу декодирати на различитим узрасним нивоима.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 35–43

Tiodor R. Rosić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina

SECRETS OF NARRATION – POETIC VIEW

Summary: In this paper the analytic-synthetic method was applied. It deals with some important characteristics of the immanent, i. e. implicit poetics in the author's opus, but also examines some broader theoretical issues.

The paper presents theoretical background and the origin of the author's books for children, talks about secrets of narration, genres, innovative choices regarding topics, genres and stylistics.

Keywords: poetics, procedure, esthetics, language.

Снежана З. Шаранчић Чутура
Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору
Катедра за језик и књижевност

УДК: 821.163.41-93.09 Росић Т.

КРАТКИ УСМЕНОПОЕТСКИ ОБЛИЦИ У ПРОЗИ ЗА ДЕЦУ ТИОДОРА РОСИЋА

Апстракт: У раду се указује на неке видове реинтерпретације поетичких и жанровских посебности појединих кратких фолклорних облика (питалица, загонетки и пословица) у делима за децу Тиодора Росића (*Долина јоргована*, *Господар седам брегова*, *Златна гора*, *Бисерни град*, *Приче старог чаробњака*). Сагледава се њихов удео у домену стваралачког креирања генолошких синтеза и жанровске дисперзивности прозе за децу (кратке приче, ауторске бајке и романа), у обликовању стилске посебности конкретног списатељског поступка и идејности, те у остварењу комуникативности ауторове „слике света" са свеукупном усменокњижевном традицијом која се преко међужанровских релација једноставних облика и усмене поезије и прозе посредно али нужно уноси у структуру уметничког дела.

Кључне речи: Тиодор Росић, кратки фолклорни облици, књижевност за децу, међужанровски односи.

Начине, типове и функције стваралачког испитивања интержанровских и свих других релација између усменог и писаног критичка рецепција Росићевог дела за децу безмало никада није могла игнорисати. Без обзира на то да ли су тумачи (в. нпр. Огњановић 1992; Георгијевски 1997; Милинковић 1999; Љуштановић 2004; Шаранчић Чутура 2006) експлицитно именовали речено за главну тему властитих испитивања или су у дато проблемско поље улазили узгред, оно је изазов нарочите врсте: промишљати однос Тиодора Росића према традиционалној култури, митопоетском коду живе речи и усменој књижевности значи промишљати о срцу његове поетике. Како је почев од *Долине јоргована* (1991), *Господара седам брегова* (1993), преко *Бисерног града* (2005) и *Златне горе* (2006), до *Прича старог чаробњака* (2009) реч о дијалогу у ком ниједна страна не малаксава, сваки прилог ономе што је већ рашчлањено, анализирано и колико-толико изведено на чистац критичких ишчитавања не чини се сувишним, поготово не унапред ограниченим на преиспитивање већ примећеног. То вреди и за најчешће тумачену „судбину" усмене бајке, предања или легендарне приче у Росићевој ауторској

sarancic.cutura@gmail.com

бајци, краткој причи и роману за децу, али и за свако усмеравање погледа ка његовом реинтерпретирању једноставних („кратких", „малих", „ситних", „апелативних") облика фолклорне традиције,[1] ка тумачењу њиховог удела у структурирању прозе за децу, њиховог интертекстуалног и интержанровског статуса, ресемантизације и функције у артикулисању ауторове идејности, те стилске и приповедне дикције.

Док на први поглед може изгледати да су једноставни облици због краткоће и компактности најлакше „преносиви" у писани дискурс, као готове реторичко-поетске формуле, довршени, исклесани и препознатљиви искази заправо су, због тих истих својстава, вишеструко провокативни са аспекта иновативности индивидуалног списатељског чина. Но, чак и када постоји устезање од морфолошког и семантичког рекреирања ових жанрова, када је јасно видљиво узмицање од дирања текстуалног слоја, израз уистину стваралачког односа према фолклору јесте само ауторско дело као нов и непоновљив „дом" у ком пренето, по природи ствари, добија исто такво значење, функцију и стилско обележје. Ако је спорно у којој мери аутору на располагању стоји продор у текстуру казаног (језичка обележја, фонеме и морфеме, нагласак, висина тона и сл. – в. Дандс 2010: 94), ако је, такође, из било ког разлога присутна резерва према преиначавању текста, онда је књижевно дело суштински промењен контекст у ком се у непосредном усменом општењу дати облици користе. Укратко, фикционализација сама по себи јесте реинтерпретација, без обзира на то да ли аутор адаптира, импровизује, алудира, парафразира и модификује усменопоетски текст свакојаким пародијским техникама или је у ауторски исказ „уденута" формулација идентична са неком од варијанти усмене традиције. Мада ће се у овом раду углавном погледавати на места обележена директном цитатношћу, у Росићевом књижевном делу постоје оба приступа. У тој чињеници изналази се и одговор о општој платформи са које овај приповедач прилази датим жанровима: они јесу формуле, али не мртве формуле.

Притом је индикативан и сам избор једноставних облика: у поређењу са заступљеношћу пословичких поређења, узречица, идиома и фразеолошких исказа, у шта се овога пута, ма колико то било нужно и разложно,

[1] Под датом синтагмом подразумевају се облици који подједнако припадају и фолклорној реторици, традицијској култури вербалног изражавања, фразеологији, усменој књижевности и њеном генолошком систему, који се могу изучавати и као етнографска и лексикографска грађа, али и у песничкој (естетској) делотворности уметности речи: клетве, заклетве, благослови, басме, чарања, загонетке, пословице, пословичка поређења, изреке и говорне игре (в. нпр. Латковић 1975; Бован 1989; Пешић, Милошевић-Ђорђевић 1997; Самарџија 2007; Клеут 2010).

ипак неће залазити,[2] потом пословица, загонетки и питалица, сви остали су маргинализовани. Понеки сусрет читаоца са, рецимо, драматичном реторико̄м и повишеном емоцијом пророковања зла каква је својствена клетви[3] и заклетви-самоклетви[4] (в. нпр. Латковић 1975; Бован 1989; Пешић, Милошевић-Ђорђевић 1997; Перић 2006; Клеут 2010), или са непрозирним, заумним песничким језиком тајних веза овог са „светом с оне стране света" и бићима „из тамне и мутне Нигдине" (Тимотијевић 1978: 6) у басми,[5] том „најархаичнијем тексту", драгоценом у реконструисању „митолошко-религијског и поетског система словенских и других народа" (Раденковић 1983: 11), не може довести до посебног поља истраживања. Осим, можда, онога које ће тражити разлоге ауторове уздржаности, па тако и одговоре на питање да ли она произлази из претпоставке о „табуисаним" („непримереним") фолклорним жанровима у поетичком окриљу и дискурсу дечје књиге или једноставно из њихове „неуклопивости" у индивидуалну приповедну реч.

Успостављен однос са загонетком као жанром и загонетањем као поступком – основом философирања и културе (в. Хојзинга 1992: 98–109), ритма и метафорике свеколиког песничког језика, потом и засведоченом микроструктуром сложених форми усмене и писане традиције – вредан је засебног читања. С обзиром на то да је у средишту природе генолошког система усмене књижевности принцип условности и флуентности жанровских међа и конвенција (в. нпр. Ајдачић 1993; Милошевић Ђорђевић 2007; Самарџија 2007), генолошко многозвучје присутно је и онда када аутор остаје фокусиран на наводно жанровски прецизно дефинисан текст: долазећи из једног интержанровског клупка у усменој књижевности, дати текст

---

[2] У опусу Тиодора Росића мноштво је примера: не види се прст пред оком; док трепнеш; сам као суво дрво у планини: лети као ластавица; три дана старији од лисице; у ком грму лежи зец; бацити речи у бунар; иде као гуска у магли; хитар као стрела; уђи као куга; вуче се као кишна глиста; излети као муња; лије као из кабла; не бери бригу; утекао као змија под камен; месечина као дан; не лези враже; чудом се начудити... Каткад се, такође, сусреће нагомилавање фразеолошких исказа као у примеру у ком тај поступак упризорује бајковне слике чудесности: „То ће бити кад река обрне на север – саопшти цар – кад се од ње створи језеро, кад у том језеру буде пловила златна патка, а у врту буду цветале сребрне крушке, златне јабуке и бисерно грожђе. То не може бити! – узвикне" (Росић 2007: 52).

[3] „Убио си мог белкана, моју радост! Убио те облак!" (Росић 2006: 17).

[4] „Ако лажем, нека ми се реч заглави у грлу, као кост ибарске рибе кад западне у грло. Ако не стојим на земљи оца мога, на земљи очевог оца, на земљи очевих отаца – нека ми се сасуши и десна и лева, глава окрене наопачке – све крене у назадке" (Росић 2005: 13).

[5] У *Златној гори* вештица баца угљевље у воду, пали биље, кади и мрмља: „Бежи чуља, ковачуља, / у небеске висине, / у морске дубине. / Бежи чуља, ковачуља, / там где звона не звоне. / Шаљем чуљи поклоне, / где секира не звечи, / црна чуља не јечи. / Бежи чуља, ковачуља!" (Росић 2006: 54)

то својство уноси у ново клупко које формира индивидуални списатељски захват. Или овако: дијалог аутора са усменом традицијом никада нема посла са једним саговорником у смислу у себе затворене поетике једног жанра, већ са оркестрацијом мноштва најразноврснијих односа са којима се дати жанр повезује и структурно-семантички сраста. Отуда се бављење Росићевом транспозицијом усмене загонетке, што важи и за пословице, суочава са међуодносом загонетања и, рецимо, усмене тужбалице, сватовске и љубавне, или, пак, митолошке лирике, епске песме, басме, дечјег фолклора, потом бајке, басне, новеле, лагарије, анегдоте или шаљиве приче (в. Самарџија 1995: 32–47). Томе начелно ваља придружити и предање, посебно етиолошко, које се на неким местима Росићевог опуса показало као доминантан конструктивни принцип нарације. Наиме, домишљање о настанку нечега увек подразумева претходну запитаност и поимање света као загонетке која тражи одговор, па се загонетност кристалише као врховни иницијални импулс приповедања, које, спознајући постојање тајне, настоји да је разреши, али исто тако и да је, вазда изнова покретаним приповедањем, очува као највиталнији и најпродуктивнији потицај имагинације. Такође, томе ваља придружити и усмене питалице, које се, осим у свези са загонеткама, дају сагледавати и у контексту пословица, анегдота и шаљивих прича. Кратке разговорне сцене-ситуације са ефектном, каткад безазлено хуморном, каткад иронијском репликом на постављено питање која се захваљујући духовитим вербалним обртима и „еластичности форме и могућности апсорбовања конкретних животних реалија" лако интегрише у сложенији наративни систем и лако прилагођава усменој импровизацији (виц) и сродним врстама писане књижевности (афоризам) (Самарџија 2007: 96), заузима видно место у Росићевом приповедању.

У *Златној гори* варирају се општепознати примери (иначе присутни у корпусу српске народне књижевности за децу – в. Вујчић 2006: 193–194) са одговором који носи суму критичког искуства о људским карактерима, особинама и менталитету. Сви су понајпре (не и искључиво) у функцији пластичне карактеризације књижевних ликова. Згушњавајући опис јунакове брзине и жеље да што пре стигне на одредиште, питалица постаје нека врста сликовног и емоционалног климакса претходном низу поређења:

> „Похита као брзоноги јелен, потече као сребрни поток што се са Златне горе слива у реку Росу, полете као хитрокрила ласта. Да га је ко питао – зашто трчи, одговорио би: зато што не може да лети" (Росић 2006: 49).

Други пример потцртава вештичју природу књижевног лика:

> „Да је ко, пре девет месеци, упитао ту злореку бабу, где су јој зуби, мирне душе је могла одговорити: 'У језику'. Било је то тако тада, а сада – ни трага од такве бабе. Издувала бесове. Не гризе речима и не уједа попут везаног пса" (Росић 2006: 52).

Трећи је у улози очинске опомене јунацима и аманета из усмене књиге мудрости, једнако важне као што је она писана за којом јунаци бајке трагају. Уједно је и кулминациона тачка целокупне интенције дела да слогу и заједништво одржи на позицији крунске идеје опстанка:

> „Чеда моја, слушајте добро шта ћу вам рећи! – рече кнез. – Питали неслогу: 'Где си се родила?', 'Где и ви', одговори она. 'А где најрадије станујеш?', питају опет. 'Међу Србима!', одговори она. Имајте ово на уму! – упозори кнез. – Немојте бити сложни у неслози" (Росић 2006: 58).

И у *Причама старог чаробњака* питалица структурира ауторску причу, овога пута тако што њен лик бива делатни лик а питалица важан сегмент мотивационог склопа и испуњења предсказања:

> „Ни слутио војвода није да у бучју Вражогрнци, једва проходној, столетној буковој шуми – горе у планини – зла чаробница Јарила спрема скривени жар. Срела у шуми Несрећу, па је упитала зашто тражи Срећу. А Несрећа одговорила зато што не зна где је. – Ја знам! – шапнула Јарила на уво Несрећи, све потанко испричала да у Коштур-граду живе срећни војвода, срећна војвоткиња и срећна војводска кћи. Петнаест јој је година, ако у шеснаестој не умре, живеће још срећније" (Росић 2009: 55–56).

Као микронаративи, питалице (као и загонетке и пословице) нису хировити рукавци и дигресије, већ сигнали вишедимензионалног карактера приповедања, одмеравања реченог и скривеног, видљивог и понорног наратива. Зато се њихово издвајање не правда толико ефектношћу сликовите „упадице" која ауторску реч чини живљом и вицкасто-досетљивом, колико утицајношћу у структурирању књижевног дела по матрици концентричних кругова прича у причама.

У прилог оправданости разматрања удела загонетке као особеног жанра у Росићевим делима говори неколико типова њиховог међуодноса. Рецимо, опис какав је почетак *Прича старог чаробњака:*

> „Насред света пружио се Копаоник. Ноге му у племенитој води Ибра, глава у облацима" (Росић 2009: 5)

није загонетка, али је стилизован по механизму загонетања, његове метафоричности, асоцијативности, антитезе и контрастно постављених слика, све у функцији дескриптивног сажимања. И, што је посебно изражено у Росићевом приступу загонеткама, са увек присутним обликом „осујећења" енигме унапред датим денотатом. У причи „Седам Влашића" из исте књиге тај поступак ће бити поновљен:

> „Сребрним сјајем, јасним и чистим, засјало је седам звезда. Обдан путују и не виде се, а кад ноћ освоји – грану" (Росић 2009: 20).

Друга занимљива релација уочава се у *Бисерном ѣраду* где поетска синтакса загонетке, овога пута са непосреднијим фолклорним паралелама,[6] сраста са обредно-обичајном праксом, лирском песмом и језиком басме (са којом се загонетка преплиће и у фолклорној традицији – в. Сикимић 1996: 20–21) не би ли изнела сугестију магијско-молитвеног зазивања плодности и обнављања природе:

> „У ватру уђосмо,
> не изгоресмо.
> Болест нас сколи,
> не улови" (Росић 2005: 11)

Посебан тип односа илуструју примери који рефлексе загонетке умеђу у атрибуцију оностраних бића, те постају део жанровски и стилски комплексне парафразе народних веровања и демонолошких предања. То би могао илустровати опис дрекавца у *Злаѣној ѣори*:

> „[...] глават, тела вретенаста, шарен – плаче као новорођенче, мјауче као мачка, крешти као сврака" (Росић 2006: 17)

или пак сваки пример у ком се поетика загонетања користи за онеобичавања простора, бића или предмета, те за постављања задатка и развијања фабуле како је то својствено усменим бајкама:

> „Погубити Ледника – писало је – може једино ако прво савлада ветрове, Сечка и Вихор, који светом разносе снег и лед. Треба, затим, на језерцету, у дну пећине, да потражи сребрну патку, врат јој заврне, распори – пронађе сребрно јаје. У јајету је ледникова душа, у души његов живот" (Росић 2009: 13).

[6] На пример: „Прођох воду, не уквасих се, / прођох ватру, не изгорјех се" (ветар) (в. Самарџија 1995: 102).

У истом светлу чита се и део у ком се књига мудрости (књига времена, прошлог и будућег, живота и смрти), „запечаћена са дванаест златних печата", помаља као „кућа са дванаест прозора":

> „На сваком прозору су по четири девојке, свака девојка има седам вретена, свако вретено има посебно име, као и дани у недељи. Вретено се неуморно врти у рукама веште преље. Непрестано се смењују дани и ноћи, тама и светлост, радост и туга" (Росић 2006: 69).

Протицање времена, засигурно и судбина (с обзиром на то да традиционална култура сваку манипулацију вуном/концем тумачи као сакрални и магијски чин утицања на будућност – в. Карановић, Пешикан-Љуштановић 1994: 10), предочено женом која мотовилом намотава црну и белу прећу варира се и у *Причама старог чаробњака*:

> „Надомак ње угледа бабу, чува козе. Колико дана у години толико има и коза. У руци држи мотовило с белом и црном прећом. Преко дана одмотава белу а преко ноћи црну прећу" (Росић 2009: 66).

Загонетка дословце пренета онаква каква је у усменој књижевности може се употребити и као опаска-ругалица, као када се пијани трговац са Месецом свађа и упућује му исказ који се у усменом загонетању углавном повезује са Сунцем:

> „Шта је, шта ме гледаш!? – обрецнуо се на њега. – Кугла воска, једном свету доста! – у брк му се наругао" (Росић 2009: 27).

Понеки пример посведочиће фолклорну загонетку као лапидарно ефектан начин дескрипције извесне ситуације, стања, особине, попут онога у ком се јунаково хитање у завичај о ком сања искаже са:

> „Путем иде, за њим праха нема. Воду гази, за њим брчка нема" (Росић 2005: 58).

Исто тако, интержанровски покретљива загонетка „Гора је роди, роса је дои, а Сунце узгоји", уткана у структуру и усмене бајке, али и усмене лирске поезије, добиће ауторску реинтерпретацију у формулацији која у основи поништава примарни фон загонетања, држећи га неком врстом еха у ономе што претендује на навођење народног веровања и усменог етиолошког предања:

> „Некада су мајке рађале крилате кћери. Повијале их у буково лишће и остављале у гајевима, поред језера или река. Мале виле се умивале сунцем, а напајале росом" (Росић 1996: 8).

У једној од *Прича старог чаробњака* време је језиком загонетке из усменопоетске имагинације предочено сликом митског топоса – дрвета, грана и плодова (гнезда) – који је активан слој приче (место дешавања):

> „У небо разгранало дванаест грана. На свакој грани било четири плода. У сваком плоду седам семенки. Дванаест грана, то је дванаест браће месеци. Што су на гранама плодови, то су недеље у месецу; што су у плодовима семенке, то су дани у недељи. Сваке године богови су слали богињу Брезу на стабло племенито, да бере златне плодове" (Росић 2009: 7).

С обзиром на приметно одсуство загонетки у којима је идентификација човека и њему блиског света дата са наглашеном фантастичном атрибуцијом, бизарним, шокантним, језовитим, карикатуралним хибридима и гротескним стањима, особинама и односима, баш као и оних које се темеље на фонолошким ефектима, звучности асонанце, алитерације или ономатопеје, хомонимији, рими или звонким кованицама, могло би се размишљати о посебној ауторовој наклоности једном, условно казано, моделу жанра: оном који садржи лиризам у слици, мекоту зачудности визуелног утиска и пикторалности. Но, као упечатљив маштени призор и фигуративна бравура, загонетна језичка слика ни овде као ни у усменој традицији никада није сама себи довољна: она је целовита тек с одгонетком, тек када се њен метафорички говор „преведе" на оно што примарно и јесте дозвало и омогућило загонетање. Тиме се на известан начин сугерише и лепота игре скривања/разоткривања језиком, она „пустоловна, луда лепота" првог песника (Попа 1958: 6) који је појавно (било оно конкретно, опипљиво свагдашње, било апстрактно или натприродно) поставио као трајну инспирацију песништва. Росићев подсетник на мишљење ком је све подједнако важно, у ком предмети, природа, човек и космос творе целину узајамности, јесте подсетник да поетизација не зна за достојне и недостојне, привилеговане и минорне.

Ипак, од свих једноставних облика усмене књижевности, пословицама се мора признати изузетан статус у Росићевој поетици. Има их на десетине, било да су из усменог или писаног фонда (или из њиховог неразлучивог преплетаја), било да су плод пишчевог домишљања истина о човеку и тако, без колективности, фреквентности и признатости у традицији, заправо афоризми.[7] Иако се то подразумева, не смета поновити да

[7] Може ли се успоставити категорија „ауторске пословице" и уопште о односу пословице и афоризма в. рецимо, у: Шкреб 1981: 70; Матицки 2005: 489–492.

се сва значења која су у пословицама већ фиксирана, ма колико умножена (што нужно следује из сваке појединачне ситуације у којој се користе), и даље умножавају већ самим ситуирањем у фикционалне сцене и уста истих таквих ликова, јединствених и непоновљивих. Осим тога, тачност одређеног закључка колективне емпирије у Росићевим књигама сваки пут подлеже индивидуално маштеном преиспитивању. Исход тог преиспитивања привидно је непредвидив: увек ће то бити потврда, каткад непосредно наведеног пословичког исказа, а каткад оног који му је такмац и опонентни парњак без ког не би било могуће поучавање најважнијем – многоликости истине. Пошто су пословице аподиктичне само када су читане појединачно – читане збирно оне, као највећу мудрост до које је човек дошао, посредују знање амбиваленције живота и противречности искуства (в. Пешикан Љуштановић 1996: 56–57) – потенцијални полемички набој и критички отклон ауторског текста може се односити само на једну конкретну спознају, а не на општу пословичку филозофију. Навешће се само један пример. Уздајући се у тачност сазнања да „Пас који лаје не уједа" (уп. Караџић 1987: 323), јунак „Девојачке стене" претње прима олако и због тога страда (Росић 1996: 60–61). Негирањем истинитости првог искуственог закључка, прича прећутно устоличује други, супротан (бирано из истог корпуса из ког је и прва пословица, издваја се, рецимо: „Кад стари пас лаје, ваља вићет шта је" (Караџић 1987: 137)).

Пословице се могу „искористити" као интегришући елемент и непосредног фабулативног тока, догађања, епизода, али и као везиво укупне идејности дела. У *Златној гори* такву улогу имају мисли попут „Неслога кује а слога раскива ланце", „Неслога кућу разграђује" (са паралелом, на пример, у „Договор куће не обара" – Магарашевић 1958: 38), а потом и „Пошаљи добро у гору, вратиће ти се" или „Оно што десна рука пружи, то лева врати" (Росић 2006: 7; 44; 65; 70), које би се лако ишчитале као варијација похвале доброчинству и филозофији реципроцитета каква се сабила у „Дај па трај" (Бован 1989: 298). Још изражајније пословице су у основи кратке приче-параболе, што као средишње тематско поље, што као окосница фабуле и композициони принцип. Тад није реткост да су маркиране насловом, постављене на крај, па и понављане на различитим местима истог текста, што додатно, визуелно и графички, истиче њихову структурну значајност. У *Господару седам брегова* неке приче суштински се уобличују динамиком пословичких дихотомија којима се у два корака назначују наративни сегменти: први ће поентирати да „ниједна радост није радост и до сутра", други да „ниједна туга није туга и до сутра" (Росић 1996: 14), или да „свако рођење није радост" баш као што ни „свака смрт није на жалост" (Росић 1996: 15). Ауторско дело, јасно је, не може бити пропратна „надодак"– прича-објашњење каква у

пракси бележења усмених пословица стоји уз поједине примере, изводи их из семантичке херметичности и нејасности, и, у поређењу са поуком, има секундарну важност (в. Самарџија 1997: 27; Самарџија 2009: 78–79). Па опет, пословица без контекста не може. Био забележен или не, он постоји: фолклористички приступи о тексту пословице размишљају као о „нечем што је аналогно оном дијелу санте леда који је изнад воде и јасно је видљив голим оком" (Дандс 2010: 101). Ауторско дело као нарочит фикционални контекст обавља сличну улогу: прича причу о једној могућој употреби и семантици пословичког знања, а тако и о вазда актуелној речитости овог жанра. Мада је о томе најлакше говорити поводом кратке приче у чијој је организацији пословица стожер (рецимо, „Ништа није до сутра", „Што ближе гледаш, даље видиш", „Зими вукови иду у чопору", „Бог није врана"),[8] у основи то вреди за сваки пример, па и онај у ком се чини да пословица фигурира као фразеолошка „упадица".

Осим тога, пословички исказ најчешће долази на место сижејног граничника и композиционо устројава приповедање. Тако ће, примера ради, у причи „Господар седам брегова" пословица „Где је среће ту је и зла" (очигледно сродна варијантама „Где је срећа, тамо је и несрећа"; „Ђе је много радости, ту има и жалости" – Магарашевић 1958: 30; 42) окончати уводни приказ благостања и најавити измену у радњи (Росић 1996: 28). Исту улогу раздвајања приповедних сегмената имаће у *Бисерном граду*, рецимо: „Кад глава виси, о капи се не мисли" и „Где сила говори, уста ћуте" (Росић 2005: 30; 39), несумњиво сличног закључивања какво је стало и у „Ди је сила, ту није разлог" (Магарашевић 1958: 37). Томе се надодаје и пословица истоветна са Караџићевим записом: „Царска се не пориче" у „Долини јоргована" (Росић 2007: 14; Караџић 1987: 305), где ће ауторска стилизација пословичких знања „Лаж је, синови, знате добро, змија на језику, отров у души" и „Лажљиви језик се увек уплете у мрежу лажи" (Росић 2007: 21–22) обележити свршетак бајке и разоткривање подвале.

У структурирању Росићевих дела пословица је подједнако и елемент карактеризације ликова. Неки од њих изричу је као интимни мисаони компас по ком се управљајуају, како то чини Реља Крилатица када каже: „Руку коју не можеш да савијеш, пољуби" и „Нема вере у невере!", или деспот Стефан Лазаревић речима: „Кад бациш иза себе – нађеш испред себе" (Росић 1996: 42; 62). Понекад се пословицом сублимира карактер књижевног лика, између осталог и тако што до пословичког наука долази властитим горким искуством. Разочаран у жену, краљевић Милутин каже: „Ни у тикви суда,

[8] То је вреди и за Росићеву књигу парабола, анегдотских, философских, пословичких и афористичких дискусија са опсесивним етичким темама *Срећни сиромах* (2003).

ни у жени друга! [...] Птица бира грану на коју ће стати, а грана не бира птицу – понови и отера жену; врати је у Будим" (Росић 1996: 40), укључујући се у систем пословичких варијација какве познаје народни израз („Ни у тикви суда, ни у Влаху друга" – Караџић 1987: 215; „Ни у тикви суда, ни у страшљивцу друга" – Магарашевић 1958: 100). Остарели краљ Стефан Дечански, „сабирајући" свој живот у причи „Зашто се краљ не весели" зна да је „Све у своје време" и да је „Слађи и сув хлеб у младости од меда у старости" (Росић 1996: 46). Када у бајци „Три ковчега" краљ Драгутин падне с коња и сломи ногу, своју судбину ће прокоментарисати са: „Ко се на оца баца каменом, од камена ће и погинути" и „Оно што посејеш, то ћеш и пожњети!" (Росић 2007: 29–30), чиме ће се пословица непосредно повезати са приповедањем у маниру усменог културно-историјског предања о постанку места Отес и цркве Измирне. Понекад је пословицом, из уста умног саветодавца, разрешена дилема јунака, баш као што је она Уроша Немањића о остављању краљевства синовима, Драгутину или Милутину, одговор, нимало једнозначан и лишен парадокса, добила у знању пустињака: „Нису ни сви прсти исти. Било који да се одсече – боли. [...] Два славуја никад не певају на истој грани" (Росић 1996: 38; уп. нпр. Магарашевић 1958: 36; 99). Пословичком рефлексивношћу и сликовитошћу јунак лапидарно коментарише одређено стање и збивање, како то чини краљ Владислав Немањић формулацијом (незнатно измењеном у поређењу са Караџићевим записом – 1987: 202) „Не пада снег да покрије брег, већ да свака зверка покаже свој траг" на крају приче „Господар седам брегова" (Росић 1996: 28), или како се правда јунак *Бисерног града*: „Нисам ја сунце, па да свима сијам!", речима готово идентичним онима какве су забележене из усменог извора (Росић 2005: 92; уп: Бован 1989: 301).

Такође, за типологију Росићевог транспоновања усмених пословица неизоставан је и критеријум који ће цео поступак посматрати са аспекта стилизације коју намећу жанровске конвенције ауторског дела. Роман-бајка, по природи жанра, дозвољава сваки облик наративне ширине и распричаности, па – иако ће пословице и овде сугестивно и ефектно врцати и мимо „успореног" приповедног окружја – у њему пословичка спознаја бива део дужих монолошко-медитативних партија. Таква је она с почетка *Златне горе* када се кнез обраћа синовима: „Дани су, чеда моја, као хитри коњаници – где омркну ту не освану. [...] Ви сте мени једнаки, као очи у глави, отац вас исто воли и милује. Деца, као прсти на руци: сваки те подједнако боли" (Росић 2006: 8). У знатно већој мери жанр кратке приче условљава стилизацију наративних пасажа са пословицама: до максимума кондензован родитељски савет даје се без епске комоције, са две брзе реплике: „Немојте туђе – говорила им мајка. – Отето, проклето! – додавао отац" (Росић 1996: 52).

Биле позициониране овако или онако, биле агенс и разлог причања, копча епизода или изражајан вид сумирања карактера, део приповедачевих коментара, шта год и како год – пословице су увек поентирање. Њихова експанзија у Росићевим делима за децу сведочи о тенденцији, намерној и нескриваној. Она, може бити, проистиче из уверења да би поезија, напослетку и књижевност уопште, након замашних, себи довољних, лудистичко-нонсенсних разигравања, „морала да поврати неке од естетских, етичких и социјалних функција које традиционално, из епохе у епоху, добија или губи", напросто да врати прилику „артикулисаним облицима казивања" (Росић 1989: 210). Смисао и циљ те експанзије, дакако, најпре ће се подвести под племенит пишчев поход у одбрану и очување паметне и лепе мисли да не „утихне" онда када јој то понајвише прети (Самарџија 2009), а онда и под педагошку намеру која слави и преноси умешност и уметност мудровања једног народа. Међутим, таквом објашњењу неопходан је додак. Прво, историјска и географска, синхрона и дијахрона „проходност" и комуникативност пословица (и усмене књижевности уопште) тиче се времена, простора и култура које су је оформиле, у чему ексклузиван положај нема ни национално омеђена српска духовност, ни патријахални светоназорски комплекс (на који се најчешће помишља када се траже извори пословичке етике, естетике и прагматике – в. Јовановић 2006: 942). Росићева „привржености митолошко-историјским темама нашег националног поднебља" (Милатовић 2006: 75), управо због привржености усменопоетском свету, не значи и не може значити ускост и *затварање* уметности у међе националног. У природи фолклора и синтакси његовог уметничког мишљења, из чега пословице нису изузете, налази се универзалност а не национално (поготово не политички, државно) изоловано стваралаштво, односно, да се настави речима Миодрага Павловића: „ако идемо што дубље архаично, то само изгледа да наглашавамо особености сопственог културног наслеђа. У ствари идемо ка правим ризницама, општељудског, суштински песничког мишљења" (Павловић 2002: 69).

Друго, већина „малих" фолклорних облика, а пословица и изрека нарочито, „погодују" једном аспекту Росићевог приповедног стила: склоности мисаоном и сликовном акцентовању, синкопирању, елиптичности, окретности реченичних низова, бриткости, отреситости и прегнантности кратке реченице, изражајне и засебно, и у ниски истоветних, и када су постављене као контрапункт дугом реченичном обличју. Друкчије казано, овде није жељено само знање пословичких формулација које се из прошлости „пројектује на време будуће", она завештана мудрост – за коју се често заборавља да нема и не може имати свевременско или свеприсутно значење (Клеут 2010: 17) – већ и њихова експресивност. Не зарад мимезе усмене језичке

импровизације и „дочаравања" феномена усмености у писаном тексту – Росићев стил није „фолклоризован" стил, а није ни опседнут поетиком фрагмента у постмодерном духу – већ зарад динамике и ритма нарације. Под тим се, а то је уједно и треће што се жели потцртати, не подразумева толико стилистичко-синтаксички план, колико фикционализација пословичких мудрости и, у истој мери, поистињавање фикције. Пошто пословица познаје раскош фантастике као језички обрт и досетку а не као „реализовано чудо" и припада жанровима који „не прихватају фантастику као део своје структуре" (в. Самарџија 1997: 177; 186), њено укључивање у поетику ауторске бајке може се тумачити као прилог рационализацији чудесности чему понекад тежи ауторско конципирање жанра (уп. Пешикан Љуштановић 2009: 13–14) које се ослања, као што је овде случај, на повезивање са поетиком предања. Пословица осигурава оно што предање захтева као главни (премда у науци донекле релативизован) чинилац идентификације: веродостојност и искуствену провереност. Хармонија између усмене бајке („чудеса" и свега „што не може бити") и предања („истине") у Росићевом рукопису чини основни модел ауторске бајке, приче и романа, у чему поезија пословице постаје један од најсиловитијих „провокатора" размишљања о типовима и последицама међужанровских контаката.

На крају, сваком, па и овом и оваквом међуодносу усменог и писаног критика ће приступати на различите начине и давати опречне вредносне судове. Први ће тврдити да је ту реч о стилском анахронизму и традиционализму, а други да је на делу непобитан модус досезања модерности, безвремености и стваралачевог излаза из „провинцијализма властите савремености" (Кољевић 2005: 9). Но, ни први ни други, претпоставка је, нема аргументе којима би порекао да кратке фолклорне форме ауторском приповедању нештедимице дају сликовност, онеобиченост, живу игру асоцијација, фигуративност, ритам... До свега тога, наравно, стиже се и другачијим језичким стратегијама, но овакав пут осигурава оно до чега се никако другачије не може доћи, а што у Росићевој поетици јесте кључно: синтезу са „темељним облицима" језичког уобличења света (Јолес 1978: 21) чије је понављање и обнављање чин у име памћења као постојања и трајања. Због тога би било неправедно кратке усменопоетске облике, и то понајвише оне који се показују и најзаступљенијим у Росићевом опусу за децу – загонетке, пословце и изреке – оставити на формално-школском препознавању конститутивних елемената стила и структуре једне имагинативне слике света. Прислушкивање сашаптавања колективног и индивидуалног у његовим књигама води закључку да су једноставни облици усмене традиције и ту прочитани као пулсирајући језички „остаци" митских прича, који су, већ самим постављањем питања и давањем одговора, имали и задржали трансцедентну

функцију, који су желели и налазили саговорника ком би се понудили као велико отварање према прошлости и знању предака (Поповић Радовић 1989: 146; 162) и обзнанили му да тражити и знати одговор одвајкада значи и живети (в. Фрајденберг 1987: 80). Све остало у Росићевој приповедачкој уметности креће од тога.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Ајдачић (1993): Дејан Ајдачић, Трансформација жанрова у народној књижевности балканских Словена, *Књижевност и језик*, XL/1–4, Београд: Филолошки факултет, 1–9.

Бован (1989): Владимир Бован, О српским народним приповеткама и говорним творевинама са Косова и Метохије, у: *Народна књижевност Срба на Косову и Метохији*, том 2, Приштина: Јединство, 5–59.

Вујчић (2006): Никола Вујчић, *Српска народна књижевност за децу*, приредио Никола Вујчић, Београд: Завод за уџбенике.

Георгијевски (1997): Христо Георгијевски, Семантичко-моделативне могућности предања, *Детињство*, XXIII/4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 31–35.

Дандс (2010): Alan Dundes, Tekstura, tekst i kontekst, prevod Mateusz-Milan Stanojević, u: M. Hameršak, S. Marjanić (ur.), *Folkloristička čitanka*, Zagreb: AGM/ Institut za etnologiju i folkloristiku, 91–103.

Јовановић (2006): Јелена Јовановић, *Синтакса и стилистика српских народних пословица*, 1–2, Београд: Јасен / Филолошки факултет.

Јолес (1978): Andre Jolles, *Jednostavni oblici*, prevod Vladimir Biti, Zagreb: Studentski centar Sveučilišta.

Карановић, Пешикан Љуштановић (1994): Зоја Карановић, Љиљана Пешикан Љуштановић, *Послови и дани српске песничке традиције*, Нови Сад: Светови.

Караџић (1987): Вук Стефановић Караџић, *Српске народне пословице*, Сабрана дела Вука Караџића, књига девета, приредио Мирослав Пантић, Београд: Просвета.

Клеут (2010): Марија Клеут, Сложеност једноставних облика народне књижевности, у: *Једноставни облици народне књижевности*, приредила Марија Клеут, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске, 13–21.

Кољевић (2005): Светозар Кољевић, *Вјечна зубља. Одјеци усмене у писаној књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Латковић (1975): Видо Латковић, *Народна књижевност*, Београд: Научна књига.

Љуштановић (2004): *Црвенкапа грицка вука. Студије и есеји о књижевности за децу*, Нови Сад: ДОО Дневник – новине и часописи / Змајеве дечје игре.

Магарашевић (1958): Бранко Магарашевић, *Народне пословице и загонетке*, Загреб: Просвјета.

Матицки (2005): Миодраг Матицки, Афоризми и графити према народним пословицама, у: *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 35/2, Београд: Међународни славистички центар / Филолошки факултет, 489–492.

Милатовић (2006): Вук Милатовић, Разиграна машта и приповедачко умеће, у: Тиодор Росић, *Златна гора. Роман-бајка*. Београд: СКЗ, 75–76.

Милинковић (1999): Миомир Милинковић, *Хоризонти детињства*, Ужице: Учитељски факултет.

Милошевић Ђорђевић (2007): Нада Милошевић Ђорђевић, Прожимања жанрова усмене књижевности и око њих, у: Бојан Јовић (ур.), *Српска књижевност између традиционалног и модерног – компаративни аспекти*, Београд: Институт за књижевност и уметност, 69–85.

Огњановић (1992): Драгутин Огњановић, На фону класичне бајке, *Детињство*, XVIII/1–2, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 81–83.

Павловић (2002): Miodrag Pavlović, *Poetika modernog*, Nova Pazova: Bonart.

Перић (2006): Драгољуб Перић, Клетва – поетска врста и(ли) реторички жанр, *Жанрови српске књижевности – зборник радова*, бр. 3, Нови Сад: Филозофски факултет, 67–85.

Пешикан Љуштановић (1996): Љиљана Пешикан Љуштановић, Поука традицијског низа, *Детињство*, XXII/4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 56–57.

Пешикан Љуштановић (2009): Љиљана Пешикан Љуштановић, *Усмено у писаном*, Београд: Београдска књига.

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

Попа (1958): Vasko Popa, *Od zlata jabuka. Rukovet narodnih umotvorina*, Beograd: Nolit.

Поповић Радовић (1989): Mirjana Popović Radović, *Srpska mitska priča*, Beograd: Rad.

Раденковић (1983): Љубинко Раденковић, Народна бајања – магија и поезија, у: *Народна бајања*, изабрао и приредио Љубинко Раденковић, Београд: Рад, 5–11.

Росић (1989): Тиодор Росић, *О песничком тексту*, Београд: БИГЗ.

Росић (1996): Тиодор Росић, *Господар седам брегова. Приче из српске старине*, Београд: СКЗ.

Росић (2005): Тиодор Росић, *Бисерни град. Роман-бајка*, Београд: Bookland.

Росић (2006): Тиодор Росић, *Златна гора. Роман-бајка*, Београд: СКЗ.

Росић (2007): Тиодор Росић, *Долина јоргована. Бајке из српске старине*, Београд: СКЗ.

Росић (2009): Тиодор Росић, *Приче старог чаробњака*, Београд: Bookland.

Самарџија (1995): Снежана Самарџија, Структура и функција усмене загонетке, у: *Српске народне загонетке. Антологија*, приредила Снежана Самарџија. Београд: Гутембергова галаксија, 5–48.

Самарџија (1997): Снежана Самарџија, *Поетика усмених прозних облика*, Београд: Народна књига / Алфа.

Самарџија (2007): Снежана Самарџија, *Увод у усмену књижевност*, Београд: Народна књига / Алфа.

Самарџија (2009): Снежана Самарџија, Кад пословице утихну, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 39/2, Београд: Међународни славистички центар / Филолошки факултет, 77–88.

Сикимић (1996): Biljana Sikimić, *Etimologija i male folklorne forme*, Beograd: Institut za srpski jezik SANU.

Тимотијевић (1978): Божидар Тимотијевић, Предговор, у: *Истрчаше доњоземци. Српске народне басме, урицања и врачања*, Београд: Народна књига, 5–7.

Фрајденберг (1987): Olga Mihajlovna Frajdenberg, *Mit i antička književnost*, prevod Radmila Mečanin, Beograd: Prosveta.

Хојзинга (1992): Johan Huizinga, *Homo ludens. O podrijetlu kulture u igri*, prevod A. i T. Stamać, Zagreb: Naprijed.

Шаранчић Чутура (2006): Снежана Шаранчић Чутура, *Нови живот старе приче. Усмена књижевност у прози за децу на крају XX века*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Шкреб (1981): Zdenko Škreb, *Književnost i povijesni svijet*, Zagreb: Školska knjiga.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 45–61

Snežana Z. Šarančić Čutura
University of Novi Sad
Faculty of Education in Sombor
Department for Language and Literature

SHORT FOLKLORE FORMS IN TIODOR ROSIĆ' PROSE FOR CHILDREN

Summary: The paper deals with some forms of reinterpretation of poetic and genre peculiarities of certain short (simple) folklore forms (primarily riddles and proverbs) in Tiodor Rosić's books for children (*Dolina jorgovana* [*The Lilac Valley*], *Gospodar sedam bregova* [*The Lord of the Seven Hills*], *Zlatna gora* [*The Golden Hill*], *Biserni grad* [*The Pearl City*], *Priče starog čarobnjaka* [*The Stories of the Old Wizard*]). Special attention is paid to the role of these forms in creating genealogical synthesis and the diversity of genres (short stories, fairytales ans novels), in shaping the author's narrative techniques and topics, as well as to the relation between the author's "picture of the world" and the universal oral tradition.

Keywords: Tiodor Rosić, short folklore forms, literature for children, connections between different genres.

Миомир З. Милинковић
Универзитет у Крагујевцу
Педагошки факултет у Ужицу

УДК: 821.163.41-34.09 Росић Т.

ПАРАБОЛИЧНИ МОДЕЛ ПРИЧЕ У *СРЕЋНОМ СИРОМАХУ* ТИОДОРА РОСИЋА

Апстракт: У раду се истражује особеност параболично-алегоријских модела у *Срећном сиромаху* Тиодора Росића, маркира и дефинише њихов етички смисао, афористичка језгровитост језика и карактер главних јунака. Притом се идентификују и друге вредности назначених модела, у дискурсу животних истина и универзалних порука. По томе би се ови литерарни модели могли поредити са басном, у којој су, за разлику од Росићевих алегоричних модела, главни јунаци животиње. Росићев израз је узвишен и јасан, сасвим примерен структури и тематици параболе. Ваља рећи и то да парабола није у Росићевом приповедању само стилски израз, већ особен литерарни модел.

Кључне речи: парабола, прича, басна, књижевност.

За изучаваоце књижевне уметности Тиодор Росић је занимљив писац бар са неколико становишта: са становишта књижевне историје јер припада реду писаца који су поспешили интензитет развојних тенденција књижевности за децу и младе; са становишта књижевне теорије јер припада реду истакнутих писаца ауторске бајке; са становишта стила и језика јер настоји, уз све тенденције модерног књижевног израза, да свој језик прилагоди архаичном говору јунака из прошлости; са становишта етичке вредности јер афирмише хуманизам и славу српских средњовековних владара и других познатих људи; са становишта конфенсионалне припадности јер оживљава аутентичне мотиве из српске митолошко-религиозне прошлости; са становишта дидактичко-педагошких погледа и оцена – јер својим делима учи младе нараштаје, открива им националне вредности српске баштине и упућује у свет духовних и естетских релација.

Росић је по вокацији приповедач који изворе и тематику за своја дела црпи најчешће из српске средњовековне прошлости, из митова и предања, или се инспирише јунацима и догађајима из тог времена, настојећи да савременом читаоцу приближи духовни и културни амбијент једне заиста занимљиве и славне историјске прошлости. Два су основна разлога који су нас

miomir@sbb.rs

определили за збирку параболичних прича под насловом *Срећни сиромах* – богатство и разноврсност понуђених садржаја и порука и начин уметничког обликовања митолошке и историјске грађе. Један од разлога новог ишчитавања ове књиге јесте и чињеница да је *Срећни сиромах*, у односу на друга Росићева дела, остао незапажен, на маргини текуће књижевне критике. Међутим, ово дело, по свим елементима структуре, а нарочито слојевитошћу значења и порука, завређује већу пажњу и дубљи и опсежнији књижевнокритички приступ. Слојевитост значењских нивоа и афористичка конструкција стилског израза налажу књижевном историчару да не претендује на исхитрене и апсолутне судове јер „због своје историчности, у тренутку када открива неки видокруг, критика скрива неки други видокруг. Она омогућава да се нешто види управо у оној мери, у којој човека чини слепим за све друго" (Дубровски 1971: 263).

Кад је реч о овој збирци кратких прича, прво питање на које би ваљало одговорити јесте зашто је Росић целој збирци дао наслов *Срећни сиромах*, иако речи у том исказу, бар по значењу, нису кохерентне. Напротив, те речи су у некој врсти апсурдног контраста, који може појачати интересовање читаоца или књижевног историчара за садржај који се крије иза таквог, параболичног наслова. Након првог ишчитавања прича, одговор на ово питање дају поруке и садржина уметничког текста који углавном нема развијену епску форму, изузев неколико модела као што су „Срећни сиромах" и „Богојављенско пророчанство". Ове приче се до извесне мере могу поредити са фолклорном новелом јер је у њима све измишљено, као у новели, али је на другачији начин саопштено. У новели има реализма и животне свакодневице у којој се, уз наглашену дозу хумора, маркира особеност обичног човека који је кадар да надмудри властодршце, тиране или окрутне владаре. Народни приповедач је своју поруку саопштио отворено, архаичним говором људи и времена у коме је прича настала. Поменуте Росићеве приче су саткане узвишеним говором и садржином која има алегоричну поенту и гномску поруку свевременског значења. За разлику од бајке у којој углавном фигурирају тројица браће, од којих је најмлађи увек позитивна личност, у причи „Срећни сиромах" реч је о сукобу двојице браће. Тематски оквир ове приче је познат у предању, па и у структури фолклорне бајке. Росић не улази у детаље братског сукоба, нити у анализу ликова. Не зна се који је старији а који млађи, али један је морао да напусти кућу, да оде у свет и настани се у природи, где ће, чувајући стадо уз песму и радост проводити живот. Онај који је остао на имању и богатио се није никада осетио радост и срећу. А када је пошао да тражи славуја који у гори пева, био је изненађен када је уместо славуја угледао распеваног, срећног пастира. Био је то његов брат кога је отерао од куће. Тада је могао видети да човека може учинити срећним и задовољним оно

мало што има и да је то његово највеће богатство, а да су шкртост и грамзивост оличење беде и духовног сиромаштва. Читалац мора застати пред речима оца Јулијана „За срећом сиромаха чезне ризница богаташа" које опомињу да срећа није у материјалном, већ у духовном богатству човека. То су речи пуне животне истине које развејавају многе дилеме и упућују читаоца у сферу пишчевих метафорично-алегоричних порука и реминисценција. За разлику од бајке, у причи „Богојављенско пророчанство" нема позитивних јунака. Фабуларни ток је сведен на два актера, од којих сваки од њих, после успешне пљачке, оном другом припрема замку. На крају страдају обојица, а прича се завршава свевременском поентом „Похлепа је неверан друг", или оном народном „Ко другоме јаму копа сам у њу пада", јер на свету има свега довољно за човеков живот, али не и за његову похлепу.

Форма и духовитост садржине у појединим причама („Петао") асоцирају на усмене шаљиве форме. Таквих примера у Росићевој књизи нема много јер поента његових прича није хумор, већ нека животна максима или наталожено искуство претходних генерација. У том погледу би се могла успоставити извесна веза са пословицама, али само у оном делу садржине који представља поенту, исказану у једној реченици, најчешће у епилогу. Разлика у односу на пословице је исувише видљива јер у пословицама је исказано наталожено искуство многих људских нараштаја, док се поука из Росићевих прича изводи на основу конкретног животног садржаја, неке ситуације или забележеног догађаја. Са шаљивом причом може се успоставити корелација по форми, по језгровитом стилском изразу, а каткад и по хумору који је код Росића тек у неким причама благо интониран, али не и по начину уметничког обликовања и по порукама. Аутор шаљиве приче такође саопштава неку поруку, али отворено, без увијеног значења јер му је превасходни циљ да прича засмеје читоца, док се у Росићевим параболама порука маркира као главни циљ. Шаљива прича, и када има поруку, нема алегорију, за ралику од Росићевих прича које су редовно сведене на параболичну афористичко-алегоричну конструкцију.

Росићеви параболични модели највише сличности, по форми и начину алегоричног наравоученија, по лапидарности стилског исказа, имају са басном. Назначени модели припадају најстаријим књижевним врстама које потичу из старовековних цивилизација, а нарочито су присутни, као модел и начин уметничког обликовања, у време старе хеленске и римске културе. Парабола је реч грчког порекла, која је првобитно била назив за стилску фигуру нејасног значења. У том значењу су је употребљавали и Аристотел, Квинтилијан и други филозофи тог доба. Доцније ће постати синоним за кратку, алегоријску причу, етичко-поучне садржине, обликовану језгровитим узвишеним реторичким изразом. Од такозване *библијске параболе* која

потиче из *Светога писма*, она је на различите начине присутна у књижевности средњег века, а нарочито у делима писаца из епохе просветитељства (Лесинг: *Параболе*), али се среће и у делима романтичара, Гетеа, Шилера и других.

Басна припада реду најстаријих књижевних форми. Неки подаци и записи упућују на закључак да би јој постојбина мола бити Индија и Медитеран. Најстарији подаци о басни сачувани су у Хесиодовом делу *Послови и дани* (IX–VIII век п. н. е), у записима Соломона и делима Архилоха. Басна је у Европу стигла преко Езопа и ушла у баштину свих народа. По мишљењу Виготског, басна је „зачетак лирике, епа и драме", а њени ликови – праузор свих епских и драмских јунака. Форма басне је од првих њених корена до данас остала скоро иста. По структури је најчешће једноепизодична прича, а има случајева када је по систему контраста компонована и као двоепизодични модел. Сачувала је алегоричну форму и дидактичну поруку, што је приближава параболи и пословици. Чак се и многи мотиви из Езопових басни понављају, у различитим или сличним облицима, у делима доцнијих баснописаца, Федра, Лафонтена, Лесинга, Крилова и других.

За разлику од параболе, па и Росићевих параболичних модела, где су главни јунаци људи различитих афинитета и особина, у басни су скоро увек главни актери анимални ликови. Басна је углавном компонована на два плана: буквални, који се односи на животиње и алегоријски, који се односи на људе. У њеној садржини доминира само једна компонента. Црно-бела техника је константна карактеристика њене структуре. „Вук је увек крволочан, суров и немилосрдан. У басни нема примера када је он позитиван јунак" (Милинковић 2012: 41). За разлику од њега, јагње је оличење доброте; нема примера у којима је оно лукави преварант, подлац или тиранин. Алегорија басне је, углавном, у фабули, а у параболи најчешће у епилогу, саопштена неким афористичким или гномским исказом. Сличност ових модела може се, углавном, препознати у поруци која каткад има општи, свевременски значај.

Паралела између Росићевих прича и басне могла би се успоставити на принципу контраста и других подударности. Ни једна ни друга врста немају развијену фабулу, а компоноване су посредством нарације и дијалога који воде главни јунаци. Аутори ових модела нису склони дескрипцији нити детаљним, реалистичким описима конкретне ситуације. Циљ и концепција садржаја усмерени су као припрема за епилог у коме је најчешће поента и порука конкретног текста. Аутор басне говори о животињама, а мисли на људе, док Росић говори о људима, а мисли на њихове мане или друге особине, из којих супституише основну идеју, поруку, или какву филозофску мисао. По форми обе врсте би би се могле поредити са шаљивом причом, али

не и по порукама, а нарочито начину на који се порука саопштава. Шаљива прича често има поруку која је саопштена отворено и јасно, а цела садржина је прожета хумором. Хумор је у основи њене структуре, што се никако не би могло рећи за басну или параболу.

Књижевни ликови, без обзира о ком жанру и о којим јунацима је реч – реалним, ирealним или анималним – увек су носиоци радње и пишчевих порука. Они су реални или ирealни, из људске свакодневице или из света флоре и фауне, транформисани у бића која носе људске или надљудске особине. За разлику од басне у којој доминирају анимални ликови, у Росићевим причама су јунаци из реалног живота, припадници различитих генерација и различитих социјалних групација. Њихови портрети су јасни и препознатљиви. То што их издваја од других су индивидуална својства која се препознају као позитивне или негативне особине њиховог карактера. Сличности се уочавају по репрезентативним особинама, карактеристичним за понашање јунака у различитим околностима, различитим временима и животним срединама. Поједини ликови у своме понашању испољавају особине које су типичне за одређени узраст, за класну, верску или неку другу групацију. То су најчешће лако препознатљиве особине – охолост, тврдичлук, мудрост, доброта, похлепа, и слично. Живот је у Росићевим причама позорница на којој главну представу играју обични људи, вредни ратари и занатлије, неписмени и учени појединци, чобани, грамзивци и делинквенти, представници цркве, скитнице, пророци и други. Позитивни ликови свет око себе гледају као могућност да остваре неку добру намеру, да поделе добре савете или да учине неко хумано дело. Они који имају лоше намере опиру се елементарним, општеприхваћеним нормама живота како би задовољили лични интерес, не обазирући се притом на штету и бол који наносе другима. Без обзира на улогу коју играју, Росићеви јунаци су типични представници друштвеног сталежа коме припадају. Индивидуализација њихових карактера остварена је на различите начине, говором, дијалогом, монолозима, описивањем и поступцима које чине у различитим околностима и животним искушењима.

Најизразитији јунак Росићевих прича је отац Јулијан, јунак који носи ореол мудрости и доброте, који код читалаца плени својом емоцијом, саветима, самилошћу и животним оптимизмом. Он је мудар и достојанствен, али није охол и претенциозан. У својим поступцима руководи се законима доброте и најчистијих људских осећања. Писац пред њега ставља разне проблеме и невоље, које он, снагом интелекта и наталоженог искуства, успешно решава. Каткад је и он у невољи, као у причи „Сунце". Пошто га је неко оклеветао да је рђаво говорио о властима, доспео је у ропство и био принуђен да у каменолому кулучи на врелини сунца. Мирно је подносио терет

ропства, а када га стражар понуди да се склони у хлад, он каже: „Хвала синко! Робу је без Сунца у хладу мрачно." И када зло надвлада правду, човек не треба да очајава, већ да верује да правда не може бити поражена. Разбојника осуђеног на доживотну робију тешиће кафкијанским саветом: „Синко, све је пролазно, па и доживотна робија." Он верује у истину, у божију правду и свемоћ, а не зазире пред силом и насиљем моћних. Људима поручује да размисле пре но што се одлуче на неки поступак, а када погреше и западну у невољу да јој се не предају, већ да се боре или да је презиру. Младом ђаку ће упутити савет који ће му помоћи да одговори на искушења и изазове егзистенције: „Ако те гони цар – ти бежи; ако те гони Бог, ти стани."

Похлепа и грамзивост стална су тема свих усмених и писаних модела, у свим фазама и развојним токовима књижевне уметности. Та тема је присутна у структури више Росићевих прича, међу којима је, свакако, најлепша „Бог није врана". Браћа која су васпитавана у породици која изнад свега негује част и поштење показала су у рату, неочекивано, сасвим другачије карактере. Један је пљачкао и вратио се са малим богатством, а други није донео ништа. „Ти знаш зашто си ратовао", рече отац старијем, „а знаш ли ти?", упита млађег. „Знам. Бог није врана, па да грешнику одмах вади очи." Човек је склон грешкама, пороцима и неразумним поступцима. Писац верује у вишу правду која је неизбежна јер је оличена у Богу. Ова прича упућује човека на елементарне принципе правде. Опасно је кршити начела етике, али грешити према човеку и ближњима још горе је од тога.

Индивидуална вредност човека не мери се његовим материјалним могућностима, већ знањем. Богатство је нешто што се може добити или изгубити, али знање остаје човеково трајно богатство, ма у којој ситуацији да се затекне. О томе илустративно говори прича „Бродолом". Прича има кратку садржину и језгровиту, далекосежну поруку. Ковачев син, који је живео у сиромаштву, био је задовољан животом, за разлику од рибаревог сина који је био незадовољан у богатству јер је желео више. Они се отисну у свет; први је желео да стекне знање, а други још веће богатство. На повратку кући, после страшног бродолома, рибарев син се враћа као пуки сиромах јер му је богатство потонуло у море, а ковачев син као богаташ, чије знање није могло потонути.

Порука Росићевих прича каткад је у наслову, а каткад у епилогу, обично у некој афористичкој максими оца Јулијана који зна одговор на сва питања и дилеме главних јунака. Њему се за савет обраћају деца и одрасли, обични, честити људи, па чак и делинквенти, који потичу из различитих класних и социјалних групација. У свакој његовој причи главни јунак је „лице које читалац прати с највећом напетошћу и пажњом" (Томашевски 1972: 220). Такав јунак је оличење храбрости, доброте и мудрости и зато код читалаца

изазива дивљење, сажаљење, наклоност, радост или тугу, зависно од тренутка и ситуације у којој се затекао.

Росић даје дубински пресек свих слојева друштва, од бескућника, пробисвета, криминалаца, до часних људи различитих занимања и опредељења. У његовим параболама све је измишљено, али у релацијама стварног и могућег, сасвим блиског животу човекове свакодневице. Епилог сваке приче осмишљен је у рудиментарној поенти која нуди неку истину о суштини живота и људске егзистенције, о смрти и пролазности, о добру и злу, о љубави и мржњи, о раду и нераду, о срећи и несрећи, о богатству и сиромаштву, о сузи и неслози и слично. Човек своју личност испољава у доброти, у мудрости, у лицемерју, лукавству или лажима, али Росић га у својим параболама опомиње на чињеницу да од њега увек има неко још бољи, паметнији, лукавији и лицемернији. Човекова природа је само на први поглед јасна и препознатљива, а у суштини врло комплексна, мистична и недокучива.

Слојевитост значења и снага порука пружају читаоцу, али и тумачима књижевног дела, могућност да на различите начине приступају рецепцији Росићевих прича. Притом ваља имати у виду и чињеницу да „тумачећи неко дело никада нећемо успети да умакнемо својој индивидуалности, своме времену и својој националности" (Кајзер 1973: 8). За разлику од дела чије су поруке актуелне само за друштвену стварност тренутка у којем су настала, вредност Росићевих прича огледа се управо у богатству порука и значења, у језгровитим афористичким максимама, у једноставним, али складно компонованим уметничким сликама свевременског трајања. Притом његове приче нуде афористичке мисли и идеје, које излазе из времена свога настанка и добијају квалификатив општих, универзалних максима. Идеје су супституитивно ткиво свих компоненти естетске и тематске структуре. Писци су од најстаријих времена, од првих усмених и писаних уметничких форми, имали шта да поруче читаоцу: Борба између добра и зла је вечна, а победа добра сасвим извесна. Ова порука је примарни лајтмотив Росићевих параболичних модела. Борба за истину и правду, за слободу, хуманизам и лепоту љубави, само су неке од вечних тема и идеја које прожимају структуру назначених парабола.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 63–71

ИЗВОР

Тиодор Росић, *Срећни сиромах*, Београд: Bookland, 2003.

ЛИТЕРАТУРА

Дубровски (1971): Серж Дубровски, *Зашто нова критика*, Београд: Књижевна мисао.

Ингарден (1971): Роман Ингарден, *О сазнавању књижевног уметничког дела*, Београд: СКЗ.

Кајзер (1973): Волфганг Кајзер, *Језичко уметничко дело*, Београд: СКЗ.

Милинковић (2006): Миомир Милинковић, *Страни писци за децу и младе*, Чачак: Легенд.

Милинковић (2012): Миомир Милинковић, *Књижевност за децу и младе – поетика*, Ужице: Учитељски факултет.

Милинковић (2014): Миомир Милинковић, *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland.

Проп (1982): Владимир Проп, *Морфологија бајке*, Београд: Просвета.

Томашевски (1972): Б. В. Томашевски, *Теорија књижевности*, Београд: СКЗ.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 63–71

Miomir Z. Milinković

University of Kragujevac
Faculty of Education in Užice

PARABOLIC MODEL OF NARRATION IN *SREĆNI SIROMAH* BY TIODOR ROSIĆ

Summary: The paper analyses parabolic-allegorical character of Tiodor Rosić's collection of stories *Srećni siromah*, with special emphasis on the moral of the stories, aphoristic way of expression and moral qualities of the main characters. The stories offer universal truths of life and ethical messages, which makes them comparable with fables where the main characters, unlike Rosić's, are animals. Rosić's style is sublime and clear, appropriate to the form of a parable. However, parable in Rosić's stories is not just a matter of style, it is a model of narration.

Keywords: parable, story, fable, literature.

Бранко С. Ристић
Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УДК: 821.163.41-93-31.09 Росић Т.

МИТОЛОШКИ И ХРИШЋАНСКИ МОТИВИ У РОМАН-БАЈЦИ *БИСЕРНИ ГРАД* ТИОДОРА РОСИЋА

Апстракт: У раду се, применом аналитичко-синтетичке и компаративне методе, разматрају хришћански мотиви и теме роман-бајке *Бисерни град* Тиодора Росића. Анализирају се досезање до митолошке и религиозне наднорме, али и до естетског апсолута и савршенства космичке хармоније. Божански лик у овом роман-бајци чува функцију вишег коректива људског присуства у свету. Росић пресистематизује религиозно осећање, осећање Бога у српској културној традицији – као предодређивање вредности.

Циљ рада је осветљавање митопоетичких елемената овог романа, а задатак дефинисање проблема димензије митолошког и хришћанског мотива у роман-бајци *Бисерни град* Тиодора Росића, осветљавање трагања човековог за божјом истином и правдом и указивање на вредност и лепоту књижевног дела овог српског писца.

Кључне речи: митолошко, религиозно, Бог, сакрално, божја истина, роман-бајка.

1.0. При проучавању *Бисерног града*, роман-бајке Тиодора Росића, служићемо се *мешовитом техником* интерпретативних метода, која омогућује да се са више аспеката посматрају и тумаче књижевни текстови. Слична *мешовита техника* сасвим је објашњива у трагању за *противречним јединством* у *Бисерном граду*. Истраживање механизама митолошког означавања и хришћанске практике у делу је не само интересантно, већ је то и кључ за проблематику овог дела.

Нужно је да назначимо да нам *мешовита техника* интерпретативних метода даје велику слободу при анализирању текста, у осветљавању, колико год је могуће, ауторове замисли – основне и секундарне.

Време које је писац утрошио на писање ове књиге релативно је кратко. Прикупљање грађе трајало је пола деценије, а до изласка овог рукописа прошло око седам година. Заправо, ова временска дистанца прикупљања грађе, писање и објављивање романа објашњавају у високом степену јединство и складност текста у целини. С једне стране, током ових година, безусловно у стваралачкој памети Тиодора Росића ради један механизам повезивања,

braris9@gmail.com

јединства замишљене творевине. Тај механизам ради беспрекорно зато што је писац од самог почетка замислио стварање романа из две целине које на крају дају једну велику целину. А опет, током тих година, поглед на свет писца пролазио је кроз разне књижевне и историјске модификације. Ако би требало да укључимо ту идеју у шири контекст, требало би да је заштитимо речима Хосеа Ортеге и Гасета и његове *Аксиомаӣике за једну нову филолоӣију*, а на другом месту – *Принципима једне нове филолоӣије* (Ортега и Гасет 1998: 48, 197–198).

1. *Свако изјашњавање је с мањкањем – казује мање од оноӣа шӣо жели.*
2. *Свако изјашњавање је с вишком – даје да се разуме више неӣо шӣо је била намера.*

Први закон – овај недостатак, Ортега види у дијалогу између савременика, међу којима живи *релаӣивно неӣосредно разумевање*, усаглашавање општих схватања и разумевања. У случају романа *Бисерни ӣрад* савременост треба да се разуме у ширем смислу. Општа места у дијалозима између Тиодора Росића и његових читалаца могу да се траже у оквирима периодичне штампе, где аутор објављује своју прозу у то време, пре него што ће бити објављена у засебним књигама, а са објављивањем – и у критикама и рецензијама, у књижевности за децу (бајка, прича), приређивачком и уредничком послу, вођењу полемика, Рашких духовних свечаности, у раду на Педагошком факултету у Јагодини.

Означене ӣачке зближавања између Тиодора Росића са савременицима њему су ӣознаӣе, зато што међу савременицима има неразумевања и неприхватања.

Као што је напред забележено, важна и значајна дистанца је између сакупљања грађе, писања и објављивања *Бисерноӣ ӣрада* (2005) и писања овог текста. По речима Хосеа Ортега и Гасета, „разумевање се показује по принципу сумњивог и изискује посебно тешку технику репродуковања целог подземног слоја... Ова техника се назива **историја** – техника установљавања разговора и пријатељства с мртвима" (Ортега и Гасет 1998: 203).[1]

Разуме се, књижевна археологија није могућа. Није могуће потпуно репродуковање мисли писца, углавном због слободних валенција од асоцијација које сваки стваралац носи у себи због културних слојева, а које је Тиодор Росић неизбежно нагомилавао током времена скупљања грађе и писања књиге. Дистанца између скупљања грађе, времена потрошеног у писању и објављивању књиге и садашњости носи са собом мудар и смисаони потенцијал.

[1] Јунаци *Бисерноӣ ӣрада*: Мутимир, Стојимир, Гојник, Бранислав, Петар...

Теорија Клода Леви-Строса о структуралној анализи и њеним циљевима даје нам ту могућност. Излазећи из лингвистике, он прилаже свој метод у *социјалним наукама*. У раду *Структурална антропологија* Леви-Строс разграничава два типа модела социјалне структуре, сазнајне и несазнајне, и они функционишу независно од социјалног нивоа развоја датог друштва. Такозване сазнајне *норме* заправо су деформисани модели, а управо несвесни представљају саму структуру и у њих треба да се проникне. Има једна схема иза хаоса од правила и обичаја, она је иста код свих људи, у географском и историјском смислу. Несвесни структурни закони су вечни и независни од искуства, то су закони духа.

Такав универзалан структуралан модел Леви-Строса односи се на све социјалне односе и институције. Управо према њему стреми сваки аутор и управо кроз њега се остварује корелативна веза са читаоцем. Уметничко дело је поље *чишћења* (несвесно, успешно или не) на нормама деформисаних модела. По мишљењу Леви-Строса, *социјално* се приближно покрива *симболичним*. Социјално сазнање постоји само с варијацијама једног симболичног система и кроз симболично мишљење живот постаје могућан. Како је делотворан с таквим *колективним производом* Тиодор Росић у роман-бајци *Бисерни ɪрад*, какви су механизми митолошког и хришћанског означавања и технике сакралног и десакралног?

1.1. Сам наслов *Бисерни ɪрад* нас усмерава према једном одређеном, чудном и бајковитом пространству које наводи на мисао да што даље одмиче радња у роману, све се више приближавамо изузетном хришћанском граду. Реч *бисер* и трагање за њим у хришћанству симбол је за духовну драму човековог пада и ускрснућа. Бисер је објава Бога у Космосу, он је слика царства небеског. И тако – смисао настао из наслова романа у себи носи изузетну тему и стилску истрајност у духу хришћанства.

Очекивања од наслова постављају начело особености Росићеве двојности у светоосећању – између хришћанске и језичке представе света. У тумачењу овог романа неминовно се уочава да, са аспекта *строɪе хришћанске доɪме*, религиозна виђења Тиодора Росића не одговарају стројном богословском систему. Баш као отрежњење идејног света обичних људи, овај роман-бајка је *једно чудно уплитање хришћанства с паɪанством*; на оним паганским остацима у народном погледу на свет, који у суштини даје чврстину живота и трајања и истрајавања вере, ми видимо основу овог романа и идеју писца, да овим романом нам прикаже и понуди слику *паɪанизираноɪ хришћанства*.

Проучавањем *Бисерноɪ ɪрада* као синтезе паганизма и хришћанства изоставља се интерес посматрања друге равни романа. Библијско у овом роману је *ɪриродна зашифрираност* једне иначе *нерелиɪиозне књижевности*.

Треба да се управо крене од те *зашифрираности*, која није само митска, већ и библијска, хришћанска, сакрална, црквена, итд., да би се објаснило шта од митолошке и хришћанске праксе и стварности користи Тиодор Росић и на који начин он то употребљава да би достигао своје *ӣаӣанизирано хришћанство*.

2.0. Да бисмо открили хришћанско-ритуалну технику коју Тиодор Росић користи, треба одговорити на питање колико и на какав начин је Тиодор Росић обавезан хришћанством. Пре него што је почео да пише *Бисерни ӣрад*, Росић реализује путешествије по родном крају, Долином јоргована и до Цариграда и Свете Софије, а неколико година касније започиње рад на роману. Зашто је важан овај податак? Захваљујући баш овом путовању и белешкама које су из њега проистекле, читалац ће срести изузетне описе долине Ибра, Рашке, Новог Пазара, Сјенице, те Свете Софије, изузетно извајане ликове Бранислава Мутимировића, Петра Гојниковића, Мијата хајдука, коња Ластавице, византијске принцезе (будуће жене Бранислава Мутимировића), Црног Арапина... При пажљивом разгледању и праћењу текста можемо да откријемо будуће васкрсавање хришћанства (православља) у чину венчања Бранислава Мутимировића са византијском принцезом: „Уочи венчања, византијски обичај је налагао, најсиромашнијих дванаест људи у царевини позвано је на вечеру. Млади кнежевић морао је, следећи смерност Христову, тој дванесторици пре вечере ноге да опере. Угледао се на Сина Божјег, који је постао човек, човечанство да спаси [...] Свеће, тамјан, кандила, смирна. Као да сања, кнежевић негде из даљине чује: 'Сада и увек и у све векове векова Амин!...' Зна да се три пута зачуло: 'Свети Боже, Свети крепки, Свети бесмртни – помилуј нас!'" И на крају једно бриљантно финале, писац нас баца на колена заједно са Браниславом који „[п]риклања се принцези, пред чије ноге баца свој живот. Опрашта се од слатке и драге, прадедовске вере благе. Не чује благослов и отпуст свештеников, хор, који много гласно пева: 'Многаја лета!' Не слуша духовникову беседу о браку. Зна – оставио је заувек своје миле, богове драге и благе. Мила му је молитва за путнике-намернике, за служење, за народ и цели свет, али је свестан да ће одсада његова душа на два вратила јахати. Негде далеко, далеко, из даљине, чује песму, гору пролама:

Ево ми се, Виде мој,
памет помераја!
Ево ми се, Виде мој,
нова љубав јавља!
Ал' ја стару заборавит нећу
– и умрећу, заборавит нећу!"

Ако надаље кренемо да истражујемо какав је хришћанин наш писац, доћи ћемо до податка да је он праунук Варнаве Росића, патријарха српског између два светска рата (отрован 1937. године у доба Конкордатске кризе).

У *Бисерном ӣраду* Тиодор Росић нуди изванредне описе хришћанско-ритуалних коришћења молитве и религиозног чина, тачно онолико колико треба да оправда ситуацију. Нигде не спомињући директно, Росић се придржава оне народне *Претеран светац и Богу није драї.* Зато он у обреду венчања поступа са намером и све је чврсто увезано у целину – слику, повезано са хришћанским обредом, молитвом и речником упућеним Богу.

Он не дозвољава да се преекспонирају хришћанске технике и ритуали јер, ма какав да је ниво – вербални, покретачки, владалачки – у тексту би то довело до *ӣоновне десакрализације хришћанства.*

2.1. Гледано са другог аспекта, текст Тиодора Росића нам даје прилику да видимо човека као део природе. Ако се послужимо речима Мелетинског „[...] најобичније супротстављање **врха** и **низине** конкретизује се и у контексту између горњег и доњег дела тела, између неба и земље, виши и нижи у породичној и социјалној хијерархији, при којој врх у већини случајева се сакрализује" (Мелетински 1984: 322). У *Бисерном ӣраду*, као и у *Долини јорӣована*, срећемо сличност делова тела људи и животиња и делова космоса; то је заправо суоднос макро и микрокосмоса. За Росића је човек део природе, део њене натуралности. Он се као писац не користи традиционалном фабулом, него се категорички удаљава од народне приче, приближавајући се једној другој области – народној причи са нетрадиционалним садржајем (такозвана *неӣриказана народна ӣроза*), тачније њеним различитостима, названим мемоари, хронике и фабуле, у којима су теме и хероји узети из живота.

2.2. Природно је да поставимо питање какав је смисао да јунак *Бисерноӣ ӣрада* буде награђен. У том погледу, финале, крај романа, носи у себи много чуда. После извођења доказа о *хришћанском* промишљању Тиодора Росића, не даје се ни најмања могућност да тражимо одговор у хришћанству. Тиодор Росић усмерава своје јунаке да се обрачунавају у оквирима испричане историје, у њој апсолутно мора да постоји поука, чудо или награда. „Живот је као сенка човекова за сунчаног дана." Те *земаљске наӣраде* у себи имају много обреда посвећења, у великој мери личе на *иницијацију*. Од тога следи социјална појава која досеже до нас у модификираном замагљеном облику. Иницијација као обред има *социјалну функцију*, тумачи се као *смрт и ново рађање индивидуе*, овладали су корисним и неопходним сазнањима. Тако се ствара представа да онај ко прође кроз обред посвећења ван је колектива, а ако умре, преображава се у злог и осветољубивог демона. Иницијација налази место у великом броју српских обичаја као што су лазарке, коледарке, кићење невесте, бријање младожење, одвлачење девојке од стране змаја итд.

Као симболични прелаз или иницијација може да се види у погребним и свадбеним обичајима (у *Бисерном ӣраду* – сахрана Мијата хајдука; Константинопоље, представа виле као девојке и вилинска свадба).

Анализирајући иницијацију у својој књизи *Поеӣика миӣа*, Елеазар Мелетински нуди доказе Пропа, Станера, Камбала, који истражују херојске митове и чаробне приче и откривају ритуалну схему иницијације. Код њих најважнији део сижеа је *ӣроверавање*, на које се ставља јунак у царству мртвих или на небу (велики број сцена кушања младог кнежевића Бранислава). Коментаришући различите митове и мотиве, Мелетински додаје да „ритуал иницијације се показује као модел, коришћен у сижеу" (Мелетински 1984: 341).

У *Речнику симбола* читамо „да посвећивање (иницијација) *Teleutai* значи усмртити. Иницирати (упутити у неку тајну) значи усмртити на одређен начин, изазвати смрт. Али смрт се сматра излазом, отварањем врата кроз која се улази негде другде. Након изласка следи улазак.

Упућеник савладава *ваӣрену завесу* која дели световно од посвећеног; он прелази из једног света у други и због тога је подвргнут преображају; мења ниво, постаје другачији" (Шевалије, Гербран 2004: 293) (кнежевић Бранислав Мутимировић, прелаз из паганства у хришћанство (православље) и венчање по хришћанско-православним обичајима).

Трагање за иницијацијом у *Бисерном ӣраду* узима се као пример и као такво прихвата – као једна од могућности објашњења за тезу *ӣоучни* крај, који се догађа главном јунаку, кнежевићу Браниславу.

Полазећи директно од анализе, морамо одговорити на питање какви су јунаци Тиодора Росића из роман-бајке *Бисерни ӣрад*. То су кнежевићи, хајдуци, краљеви, цареви, принцезе, обични сељаци, змајеви, виле, чаробњаци, богови...

Анализирањем самих јунака ваља водити рачуна о њиховим именима, која у себи носе неку *функцију и значење* (кнежевић Бранислав, Петар Гојниковић, Мијат Хајдук, Бели Вид, Морони, Сварог, Горон (црна дивља кћи), Порча Змај, Црни Арапин, Лав Мудри (таст и цар византијски)...) за Тиодора Росића. Њиховим анализирањем доказујемо да су они увек кључ различитог лика јунака.

Да бисмо доказали где и колико је у тексту присутна иницијација, ваљало би да се присетимо целог текста и свега што знамо о кнежевићу Браниславу Мутимировићу од самог почетка романа. Према интерпретацији Тиодора Росића, он је млад и леп младић, наочит, дубоко верујући, поштен, смеран, храбар, благе нарави, спреман увек да помогне свом народу (идеалан лик господара). Да би млади кнежевић савладао сва искушења, која су за њега пре свега душевна, он преживљава различита душевна стања – спокојство, душевну насладу, тугу, патњу, неспокојство, очај, храброст и срећу.

Да би иницијација имала свој смисао, нешто треба да се догоди и да *оживи* поново искушења, да га врати у живот, али да га врати промењеног и стаменијег, јачег...

Кнежевић Бранислав је прошао кроз своја искушења. Он добија нови живот (рађа се изнова), први пут рођењем, други пут повратком вида и трећи пут преласком у хришћанство (православље). Ако се дистанцирамо од пространствених и временских маркера и усредсредимо се на преживљавање јунака, видећемо да се овде заправо ради о једном симболичном веровању јунака у центар сопствене битности. „Пут је мучан, пун изазова и опасности, зато је то фактички ритуал преласка из свакодневног у свештено, од претходног и илузорног према стварном и вечном, од смрти ка животу, од људског ка божанском. Достизање до **центра** је једнако посвећењу, иницијацији" (Елијаде 2017: 97).

Да не посматрамо губљење и враћање вида као иницијацију, нити да се интересујемо за душевна преживљавања и преласке кнежевића Бранислава, јунака Тиодора Росића, видећемо у очима његовим – људско разумевање дубоких истина, филозофско созерцање. На крају романа наш јунак поново добија првобитан облик, при томе никако не мења себе. Кнежевић Бранислав уистину делује не само да сачува свој спомен на споменику, он изграђује сопствени споменик према канонима нове вере православне и хришћанске. Даљим удубљивањем у текст видећемо да је тврдња С. Сарконија ваљана и истинита: „Генезис и постојаност у тексту води од светости према природи, тј. од вере према спознању".

3.0. Ако се осврнемо према проблему језика пространства и времена и допустимо да на почетку романа писац нас води „поред Записа, многолетног храста, старијег и од најстаријег Србина, на жртвенику, где се боговима приносе жртве, пламти огромна ватра" (Тодоров 2010: 10). Ово је заправо слика сакаралног центра. После пропасти кнежевића Бранислава, он одлази у планину, он заправо упада у несакрално пространство периферију, идентификујући се с хаосом. Ако је ова констатација тачна, како можемо да објаснимо појаву чуда на крају романа? У *садејству* чуда, када се догађа у несакралној пространој периферији, тај простор се трансформише у *центар*, о коме говори и Мирча Елијаде у књизи *Аспекти мита*: „Природно, освештавање **центра** протиче у пространству, које је у корену различито од профаног пространства. Кроз парадокс ритуала пространство се подудара с Центром Света, исто као време неког ритала подудара се с митским временом на **почетку**... Тако се осигурава реалност и трајност једне постојане грађевине – не само кроз преображавање профаног пространства у трансцендентално (**центар**), но исто и кроз преображавање конкретног времена у митско време" (Елијаде 2017: 97–98).

Другим речима, могуће је да се једна несакрална периферија претвори у сакралну кроз постављање божанственог на трансцендентално. На тај начин много лакше се објашњава зашто је и како *априорни* пространи центар, тј. центар по схватању цркве и метоха, у финалу романа компромитован, а у исто време се рехабилитује велика и пространа периферија идентична с хаосом.

4.0. Читање и анализирање роман-бајке *Бисерни град* Тиодора Росића даје вам за право да га назовете *позориштем*; то што овај роман означава, то је сензација. Крај романа је једно *прикладно чудо*. Са овом констатацијом могли бисмо да се сагласимо ако дамо рачун за *постојање намере*, преднамерни однос Тиодора Росића према завршетку романа (крај је најважнији, како се писац на једном месту изјашњавао). Невероватан завршетак романа *Бисерни град* наводи на размишљање да се комплетан овај текст сврста у ред изузетно естетски дотеране истините легенде. Поуке овог текста више личе на задата питања него на давање готових одговора.

У том изванредном и прелепом финалу изузетан је и кристално јасан *иницијални модел*: динамичан стил и начин живота > промена > искушења – временска смрт појединих јунака > нови стил, начин, вера у живот / промена у животу јунака.

Кнежевић добија заслужену награду – вечна борба између добра и зла, између правде и неправде прође. Добро и зло, Бог и Ђаво непрекидно раздиру човека и његов живот, посебно у животу оних који се на један други начин осећају прозваним и изабраним да служе правди, добру и Богу. Он надгледа, тражи, очекује да човек види промену у себи.

Тиодор Росић нам је *Бисерним градом* указао, показао и речју божјом и својом списатељском посведочио, да се некада давно у Србаља радило у том куту земље – то је била и јесте нада, која траје, бори се и призива да се приступи часном хришћанском животу и божјем спознанију.

ИЗВОР

Росић (2005): Тиодор Росић, *Бисерни град*, Београд: Bookland.

ЛИТЕРАТУРА

Шевалије, Гербран (2004): Žan Ševalije, Alen Gerbran, *Rečnik simbola*, Novi Sad: Stylos.
Елијаде (2017): Mirča Elijade, *Aspekti mita*, Beograd: Faktum izdavaštvo.
Мелетински (1984): Eleazar Meletinski, *Poetika mita*, Beograd: Nolit.
Ортега и Гасет (1998): Hose Ortega i Gaset, *Eseji*, Beograd: Clio.
Тодоров (2010): Цветан Тодоров, *Симболизам и тумачење*, Београд: Службени гласник.

Књижевносӣ за децу у науци и наспави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 73–81

Branko S. Ristić
University of Priština – Kosovska Mitrovica
Faculty of Teacher Education in Prizren – Leposavić

MYTHOLOGICAL AND CHRISTIAN MOTIFS IN TIODOR ROSIĆ'S FAIRY NOVEL *BISERNI GRAD*

Summary: The paper analyses christian motifs and topics in Tiodor Rosić's fairy novel *Biserni grad* by using analytic-synthetic and comparative methods. Reaching mythological and religious norms, as well as esthetic absolutes and cosmic harmony is analysed. The godlike character of the fairy novel is a kind of a corrective to human life in the world. Rosić resystematizes religious feelings in Serbian cultural tradition ‑ by depicting them as predetermined values.

The aim of the paper is to analyse mythopoetic features of the novel, the search for God's truth and justice, and to draw attention to the beauty and high quality of Rosić's literary work.

Keywords: mythological, religious, God, sacral, God's truth, fairy novel.

Бојана Б. Удовичић
ОШ „Душан Јерковић”
Ужице

Веселин Р. Булатовић
ЈУ ОШ „Алекса Ђилас Бећо”
Мојковац

УДК: 371.3::821.163.41
821.163.41-93-31.09 Росић Т.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РОМАН-БАЈЦИ *ЗЛАТНА ГОРА* ТИОДОРА РОСИЋА

Апстракт: У раду се применом аналитичко-синтетичког метода приступа тумачењу савременог српског роман-бајке *Златна гора* Тиодора Росића. Роман-бајка сагледан је из угла књижевне теорије, критике и естетике, али у дискурсу интердисциплинарне примене савремених методичких приступа. Аналитички се приступа вредносним чиниоцима романа, а потом следе конкретна методичка решења примењива у наставној интерпретацији.

Роман има историјску подлогу, с обзиром на то да описује период пре Немањића. Већи део романа приказује живот тројице браће, животне препреке на које наилазе до периода зрелости. Овим романом Тиодор Росић на оригиналан начин представља борбу за идеале правде, нудећи ненаметљиве етичке поруке.

Кључне речи: роман-бајка, методички приступ, Тиодор Росић, истраживачки задаци.

УВОД

У бајковити роман *Златна гора* имплементирана су правила књижевног стварања и могућност књижевности да одговори на интересовања најмлађих читалаца, њихову пажњу ненаметљиво усмери ка историјским темама, да одшкрину врата и завире у националну историју. У раду указујемо на вредносне елементе роман-бајке у којем приповедач историјске садржаје, догађаје и ликове из средњовековне историје приказује на једноставан и уверљив начин, проткан елементима чудесног, нестварног, оностраног и ирационалног.

Елементи поетике Тиодора Росића, његови ставови о начину на који читаоце треба упознати са националном историјом, неодвојиви су од

b.udovicic84@gmail.com

фантастичних елемената на којима се темељи бајковитост, аутентичност и сликовитост његовог стварања. Циљ нам је да анализом роман-бајке истакнемо естетске вредности и утилитарност дела, могућности методичког обликовања и реализације у настави.

При анализи најпре полазимо од историјских чињеница, ослањајући се на усменокњижевну традицију и стару српску митологију које су у спрези са дидактичко-методичком функцијом књижевног текста. Разматрамо пишчев поглед на књижевну традицију, трагамо за порукама, упознајемо ученике са новим књижевним и функционалним појмовима, увиђамо сличност са народном бајком. У роману откривамо вишезначност текста, различите значењске слојеве, нудимо неке од могућих модела интерпретације, а читаоце (децу) усмеравамо на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Тиодор Росић се сврстава у ред стваралаца који српске средњовековне историјске личности и догађаје уметнички уобличавају, оплемењују стваралачком маштом и зачињавају дозом чудесног и фантастачног, приближавајући их интересовању младих читалаца. Својим препознатљивим ауторским бајкама овај писац поставио је основна стваралачка начела: изграђеност властитог уметничког система бајке, богат свет маштовито-чудесних ситуација и привржености митолошко-историјским темама нашег националног поднебља (Милатовић, према: Росић 2006: 75). Његова дела заузимају значајно место у савременој српској књижевности за децу јер нуде занимљиву радњу, мноштво неочекиваности, заплета, преокрета, нескривених мудрости и порука. Росић својим делима чува српску традицију од заборава, негује богатство српског језика, упућује младе читаоце у веровања, предања, митологију, наше корене и колевку српства, у свет који је савременом детету непознат и неистражен.

Златна гора је историјски роман-бајка, у којем аутор приповеда о времену пре династије Немањића, о владавини кнеза Властимира и његових синова. Одредницу историјски роман-бајка можемо условно користити. Заправо, овде није реч о класичном историјском роману јер су аутору историјске чињенице послужиле као основа за надоградњу елемената маште, фантастике и чуда. Утицај народне традиције, веровања и уска повезаност са фолклорном бајком наводе нас на утисак да је ово ауторска бајка обимнијег садржаја и разгранатије композиције. Сложеност и динамичност радње, развијенији наративни ток, честа смена епизода упућују на роман који је задржао формулативност народне бајке на којој почива. Овај бајковити роман,

„иако му је то секундарна функција, обогаћује представе данашњих младих читалаца о историјској прошлости српског народа и богатству његовог фолклора. Указује и на то да мотиви (историјски, егзистенцијални или из корпуса народне традиције) никад не застаревају, ако их у богатом контексту оживи аутор као што је Тиодор Росић" (Георгијевски 1997: 35).

Радња је смештена на подручју средњовековне Рашке. Увођењем реалних места из Рашке долине и конкретне временске локализације, историјски проверљиве, Росић превазилази свеопшта места фолклорних бајки чиме уверљивост испричаног подиже на виши ниво. У грађењу и именовању ликова аутор се чврсто ослања на историјске личности. Историја бележи да је кнез Властимир владао Србијим од 830. до 851. године. Имао је три сина, Мутимира, Стројимира и Гојника и по њему је српска династија Властимировић добила име. Његов наследник био је најстарији син Мутимир, што се подудара са грађом Росићевог роман-бајке. У историјским подацима не налазимо име кнежеве кћерке, али је она заиста постојала, а у роману је названа Јагода. Кнез Властимир је своју кћерку удао за Крајину, сина требињског жупана, што је још једна подударност. Извесна одступања од историјских података налазимо у грађењу лика Мутимировог сина Брана. Историја каже да је Мутимир имао сина по имену Бран, али је био његов другорођени син, те није био његов наследник.

Поменути топоними, град Достиника, Рас, Лешник, Сјеничко поље, Увац, заиста су постојали у време дешавања радње. Реалне локалитете и догађаје приповедач вешто преводи у домен натприродног и чудесног, у ирелани простор Златне горе, што у тематском и методолошком погледу представља малу ренесансу једног архаичног и превазиђеног начина уметничке интерпретације (Милинковић 2014: 518).

Историјске чињенице на које се аутор позива представљају тежишни мотив и сегмент поетике који плени уверљивошћу, док су фабула, композиција, јунаци, начин приповедања грађени по моделу фолклорне бајке. На почетку романа-бајке уочавамо устаљене елементе усмене формуле, видљиве у истицању свеопштег добра и националног благостања пре заплета. Аутор нас уводи у причу описом престоног града Достинике[1], истичући његову лепоту, богатство, моћ. У том граду „Властимир је окупио српска племена, сплео венац српске слоге, ослонио једне на друге, везао их у снопове да се бране и одбране" (Росић 2006: 7). Истичући слогу, љубав и благостање кнежеве породице, приповедач наговештава могуће промене у даљем току

[1] „Достиника беше град над градовима – светао и чист, као зраком сунца зидан; богат и моћан, као да је саздан од Световида, владара света, творца неба и земље, оца богова. Блистао је златом и сребром, рекло би се за богове а не за људе." (Росић 2006: 5)

радње које ће нарушити односе у породици и уздрмати српски народ. „Кнез истом очинском љубављу волео је децу; једнако се милим српским боговима молио и вазда будним оком мотрио да се каквим чудом слога његових синова не окрене у неслогу; љубав у мржњу, доброта у пакост" (Росић 2006: 7). Употреба устаљеног броја три асоцира на фолклорну бајку. Број три упућује на тројицу браће, а именовање јунака (синова Мутимира, Стојимира и Гојника и кћерке Јагоде) указује на модификацију и одступање од грађења фолклорних модела.

Градећи фабулу, Росић примењује ретардациони поступак карактеристичан за структуру фолклорне бајке. Желећи да провери зрелост и способност својих синова, кнез им даје задатак да пронађу прстен пријатељства, појас снаге и књигу мудрости, који представљају услов за ступање у свет одраслих. Синови одлучно крећу у потрагу за чаробним предметима. Супротно народним бајкама у којима увек најстарији син први креће на пут и бива најнеуспешнији, у Росићевом бајковитом роману, по узору на традицију патријархалног друштва где најстарији син наслеђује круну, на пут последњи креће најстарији син. Навикнути да у бајкама увек победу и награду однесе онај син који последњи крене на пут, очекујемо да ће круна припасти најстаријем сину Мутимиру, иако је кнез Властимир пред полазак круну обећао оном сину који донесе чаробне предмете.

У савладавању бројних препрека, датих у виду натприродних сила и чудовишних ликова, најуспешнији је најстарији син Мутимир, који побеђује и надмудрује опасне противнике и остварује животни циљ. Препреке на које наилази исте су као препреке Стојимира и Гојника, али је појачан градацијски ток (снажније су три пута). Најпре се испитује њихова спремност и одлучност преласком преко реке на чијем дну је дворац цара Водана, господара вода, одакле се нико не враћа (Росић 2006: 9). Вода је дата као симболички репрезент страха и хаоса. Прелазак преко реке представља стари и универзални симбол важне одлуке, рођења и смрти, напуштање једног облика живота и преласка у други (Фром 2003: 11). Сва тројица браће успешно савладавају ову препреку, као и наредну, којом се испитује њихова смелост и истрајност у сучељавању са дивојарцем. Мутимиров окршај је најтежи и траје најдуже. Трећа препрека је одлучујућа, најважнија и најтежа јер је претходна двојица браће нису савладала. Требало је годину дана сачувати јарчеве старе вештице, у чему успева једино Мутимир, помоћу мудрих савета патуљка са сребрном капом коме је претходно помогао ослободивши га чини старе вештице. Мутимир доброчинствима заслужује још два помоћника – сребрног липљана и орла.

Следећи савете патуљка, Мутимир успева да привуче наклоност вилинске принцезе Ружице (са којом се у даљем току романа ожени и добије сина

Брана). Она му помаже да савлада вештицу и упознаје га са својом баком Шумском Мајком, која га саветује како да пронађе добра за којима трага. Симболика случајног, изненадног сусрета са Шумском Мајком која поставља задатак Мутимиру (да у девет посудица кува семе различитих биљака) и након извршења нуди награду у виду савета како да дође до чаробних предмета, несумњиво се подудара са народним бајкама.

У наставку романа, јунак креће у потрагу за чаробним предметима. Мутимиров пут у три краљевства „преко три мртве реке и три мртва поља" усложњава композицију и симболизује силазак јунака у свет мртвих (Росић 2006: 37). Свет мртвих је од света живих по правилу одвојен водом: морем, језером, реком (Пешикан-Љуштановић 2002: 185), што је у духу усмене традиције и народног веровања. Наше народно веровање је да душе умрлих бораве у води. Отуда се распространило веровање да ђаво живи у води, да људе намами у воду и ту их дави. Росићева представа *оног света* у роману-бајци везује се за омамљиве мирисе речног растиња, сочног воћа, цветних ливада које наводе на грех и воде у пропаст. Тако Мутимиров прелазак преко мртве реке симболизује силазак у подземни свет мртвих из ког се неће вратити уколико попије гутљај воде или загризе неку воћку: „Памет у главу! Воду не пиј, воће не једи!" (Росић 2006: 37). У забрани конзумације досегнутих благодети увиђамо аналогију са грчком митологијом. Да Мутимир посећује свет мртвих указују артибути којима приповедач описује краљевства: златно, сребрно, бисерно. Боја злата се по народном веровању везује за свет мртвих, који блиста раскошним златним сјајем, па је отуда у загробном култу многих народа најчешћа употреба злата.

Доласком у краљевства, Мутимир уз договор са краљевима размењује рогове дивојарца за чаробне предмете. Из непријатељских краљевстава покушаће да побегне али сва три пута бива ухваћен, чиме се најављује сложенији заплет. Како би поштедели живот младом кнежевићу, сваки од три краља у замену за слободу тражиће неки од чаробних предмета: појас снаге, прстен пријатељства или књигу мудрости. Да прикупи чаробне предмете Мутимиру ће помоћи липљан, патуљак и орао. Радњу додатно компликује чињеница да Мутимир предмете треба да изнесе из подземног света и врати се кући, чиме би доказао своју истрајност, спремност и способност. Надмудрити и победити старије, јаче, искусније и у свему моћније противнике није било лако, али је Мутимир успео и кренуо кући пронашавши прстен пријатељства, појас снаге и књигу мудрости. Пре повратка кући, Мутимир је ослободио своју зачарану браћу.

Повратак у Златну гору претвара се у велико славље свих становника Достинике. Мутимир се жени принцезом Ружицом и добијају сина Брана, што можемо посматрати као други део роман-бајке. Мутимирова женидба

симболизује стицање емоционалне и физичке зрелости, а добијање сина представља иницијацију јунака у свет одраслих. Повратком у Достинику, жене се и друга двојица браће и удаје се Јагода. Мутимир ће као награду за успешно положен испит зрелости добити од кнеза књигу мудрости и град Достинику на управу. Тиме се завршава део романа који говори о животу кнежевића пре женидбе и започиње други део романа, о животу након женидбе.

У наставку фабуле доминантна је борба добра и зла, као у народним бајкама, чије исходиште је увек тријумф главног јунака и добро побеђује зло. Поново следе борбе, са старим и новим непријатељима, борба са самим собом јер убрзо након женидбе умире кнез Властимир и Мутимир преузима престо и круну. Кнежева предвиђања и бојазан да ће његови синови постати несложни, охоли, да ће заборавити очево учење о слози, обистинила се. Тако разједињена, браћа постају лак плен за ратоборне Кумане. Неопрезној принцези Ружици вештице краду Мутимирову књигу мудрости, што додатно утиче на његову несигурност и отежава борбу на престолу. Уз помоћ верних помагача, пријатеља из ранијег периода живота, Мутимир успева да поврати књигу мудрости која га поучава да снага лежи у заједништву и слози: „Слога је без брата неслога. Сложни у неслози поруше дом, ископају темељ. Туђина посади уврх славског стола" (Росић 2006: 64). Тако ће ујединити снаге своје војске са војском браће и таста и успешно се одбранити од непријатеља. За разлику од фолклорних бајки, победа се не заврши кажњавањем побеђених, већ даривањем: „Уместо мача освете и суда сабље, даровима треба ићи у сусрет непријатељима својим. Оно што десна рука пружи то лева врати" (Росић 2006: 70).

Срећна завршница, типична за бајке, наводи да је Мутимир „помогнут прстеном пријатељства, гледајући у књигу мудрости, сложно с браћом остао да влада", што указује на слободан однос приповедача према историјским подацима, који говоре о раздору браће након очеве смрти и борбе са Бугарима (Росић 2006: 72). Мутимир из тог сукоба излази као победник, а своју браћу протерује у Бугарску.

Рефлекси усмене традиције видљиви су и у обликовању ликова. Градећи епски свет, Росић своје ликове глорификује, смешта их у свет чудесног, идеализује историју, а историјске личности претвара у хероје. Ликови у *Златној гори* су реалне историјске личности обојене садржајима митског карактера. Именовање главног јунака који није најмлађи владарев син већ најстарији представља одступање од поетике фолкорне бајке. Мутимир је, и поред тога, представник типичног јунака фолклорних бајки. Он је динамичан, позитиван, храбар, упоран и истрајан. Приповедач се превише не задржава на опису јунака. Сазнања о њему формирамо на основу улога које су

му додељене. У првом делу романа Мутимир низом авантура, савладавањем препрека и проналаском чаробних предмета доказује зрелост, женидбом и круном смело корача у свет одраслих, док у другом делу учвршћује своју владавину и стиче ратнички статус. Баш као у народним бајкама, овде срећемо уверење да живот није нешто што се може идентификовати са телом, већ може да прелази из једног облика у други, а да суштина у свим тим облицима остане непромењена. Такав однос између живота и смрти, представљен кроз метаморфозе из људског у биљни, односно животињски облик, огледа се у ликовима Стојимира и Гојника (Радуловић 2009: 190). Већи део романа-бајке двојица браће проводе зачарани и претворени у дивојарце. Ослобађање од чини и њихов преображај симболизује нову етапу живота, иницијацију у доба зрелости.

Поред реалних историјских ликова, у роман-бајци јављају се митска бића, вештице, виле, животиње. У појединим сегментима приче ови ликови су помагачи кнежевићу, а у појединим његови противници. У сваком случају, повезивање човека са натприродним, оностраним бићима, приближава роман-бајку усменим предањима. Баш као у бајкама, срећемо мотив женидбе главног јунака вилом. Тај однос човека и оностраног бића није праћен страхом, стрепњом, суморношћу, већ је у равни чудесног, заснован на узајамној љубави.

Међу митским бићима срећемо и Шумску Мајку која све види и све зна и управо њу посећују кнежеви синови у трагању за чаробним предметима. Шумска Мајка, као и сва демонска бића, поседује добре и лоше стране, али је приповедач у овом роман-бајци приказује само како помаже јунаку у невољи, што није својствено усменој традицији. Слично је са шумским патуљком који постаје Мутимиров помоћник и заштитник. Један од Мутимирових помагача био је и орао коме је спасио живот. Мотив орла није случајан. Он симболизује снагу, моћ, верује се да штити од урока и односи зло.

Кроз динамичну радњу, посредством брижљиво нијансираних ликова, приповедач користи форму бајковитог романа да читаоцима пренесе сопствена размишљања о животним вредности и пошаље јасне поруке. Дигнитет породице, заједништво и слога пружају сигурност да потомцима остављамо веру, традицију, идентитет. Једино уз поштовање наше прошлости можемо пројектовати будућност. *Златна гора* бајковитим приповедањем позива на љубав и саборност, уважавање предака, историје и културе. Аутор кроз елементе народних прича указује на грешке јунака, пружа им могућност да се искупе за своје грехе, охолост, непоштовање и неслогу. Тек када доживе духовни препород, покажу захвалност, понизност, опросте себи и својим непријатељима заслужиће срећан крај као награду за своје поступке. Снага порука *Златне горе* је у мислима заоденутим имагинацијом

и естетским велом. Сликовите и блисташе мисли испуњене практичним мудростима, животним искуством аутора, уздижу дух и поучавају младе читаоце.

Квалитет роман-бајке огледа се у лепоти казивања, богатству и чистоти језика. Росић пише стилски „савршено уобличеним језиком, по чврстим његошевским народним обрасцима" (Шарановић Чутура 2001: 45). Он комбинује стилски израз савременог приповедача са говором из усмених приповедних форми. Због честе употребе крњег перфекта, аориста и приповедачког презента, Росићев стилски израз близак је говору фолклорне бајке, док диференцијацију од усмених приповедних форми постиже употребом глаголских придева и предикатских апозитива (Ковачевић 2010: 66). Уз остале уметничке вредности овај роман-бајка учи нас ваљаном стилу, неискваренoм српском језику, оштроумности, суптилној продуховљености, вери и заједништву.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РОМАН-БАЈЦИ

За целовиту анализу бајковитог романа *Златна гора* Тиодора Росића функционалан би био скуп задатака који би умрежио уметнички свет дела, односно његових водећих вредносних чинилаца. На часу примењујемо разговорну методу којом истраживачке задатке продубљујемо и оплемењујемо новим гледиштима и проширујемо проблемски контекст. Циљ часа је препознавање и аналитичко сагледавање водећих вредности романа бајке, усвајање термина *историјски роман-бајка*, упоређивање датог текста са карактеристикама бајки и указивање на извесна одступања, увиђање везе између чудесног света романа бајке и историјске и животне стварности.

Задатак ученика је да прочитају роман-бајку *Златна гора* Тиодора Росића и припреме одговоре на претходно дате истраживачке задатке. Ученици су оспособљени да самостално анализирају књижевноуметничка дела и уочавају његове естетске, језичке и стилске вредности. Упознати са стваралаштвом аутора бајковитог романа, ученици су на часу који претходи обради дела подељени у групе, добили су истраживачке задатке са циљем да се након читања дела припреме да о њему говоре и критички га процењују.

1. Истражите и образложите тему и мотиве којима се приповедач уметнички бави.
2. Забележите композицију приче.
3. Запишите пишчеве поруке.
4. Издвојте и запишите непознате и мање познате речи из текста или направите у облику *речника* користећи за сваку реч слику.

5. Уочите и запишите сличности са фолклорном бајком.
6. На проучавању дела ученици ће радити код куће, а на час ће доћи припремљени, да стваралачки и неометано приступе тумачењу текста.

АРТИКУЛАЦИЈА ЧАСА

Уводни део

Емоционално-интелектуалну припрему ученика наставник започиње игром „грозд". Сваки ученик добија листић у облику зрна грозда, са задатком да напише прву асоцијацију на задату реч – *слога*. Ученици на таблу лепе своја зрна и формирају грозд. Након тога следи разговор о породици, о важности неговања породичне љубави и слоге. (*На који начин родитељи показују љубав према деци? Како деца узвраћају љубав родитељима? Шта је битно за породицу да би била срећна? Шта за вас значи породица? Шта разликује срећну породицу од оне која то није?*)

Следи најава наставне јединице. Наставник истиче да на датом часу обрађују роман-бајку *Златна гора* Тиодора Росића и наслов записује на табли.

Увођење у свет уметничког дела наставник може започети упознавањем ученика са биографијом писца путем драмског монолога. Биографија писца послужиће за просторну локализацију роман-бајке коју може извршити сам наставник, али и неко од ученика кроз самосталне истраживачке задатке: *Тиодор Росић је српски песник, писац, приповедач, књижевни критичар и универзитетски професор. Рођен је у Ушћу (насељено место у Краљеву, Рашка област), 1950. године. Објавио је књиге песама: Лептир (1977), Летећа кола (1980), Извештај специјалисте (1989), Одбрана од власти (1993), Балада о грађанину (1999), приповетке: Јарац који се не да узјахати (1987), Некрштени дани (1995), Срећни сиромах (2003), роман: Псећа кожа (1990), бајке: Долина јорговања (1991, 1995, 2003), Орлово гнездо (2000), роман-бајке: Бисерни град (2005), Златна гора (2006), и многе друге. Добитник је бројних награда: „Милош Црњански", „Невен", „Ристо Ратковић", „Доситејево перо". Уређује књижевне часописе, директор је Рашких духовних свечаности. Живи у Београду.*

Главни део

Ученици су подељени у четири хетерогене групе. Групе су установљене на неком од претходних часова, како би ученици истраживачке задатке за припрему анализе романа-бајке могли да одраде по групама. Једна од група за циљ је имала да истражи историјску подлогу за настанак роман-бајке (ко је био кнез Властимир, колико синова је имао, како су се звали, који од синова је био наследник кнеза; ко су били Кумани, како је завршена борба са њима, који од поменутих топонима су заиста постајали у то време и слично).

Наставник анализу романа-бајке на часу наставља поделом посебних задатака за сваку групу, с циљем да се обухвате и аналитички сагледају вредносни чиниоци уметничког дела. Треба истражити следеће елементе: тему, мотиве, поруке, структуралне елементе романа бајке, композицију, уметнички поступак, језик и стил писца. Следи самостални истраживачки рад ученика.

1. група
   - Испитајте шта је писцу послужило као основа за настанак роман-бајке.
   - Зашто се роман зове *Златна гора*? Шта она представља? Опишите је.
   - Одредите место и време вршења радње.
   - Како писац описује престони град Достинику? Пронађите и прочитајте тај део текста.
   - Проверите да ли је тај град заиста постојао.
   - Покушајте што сликовитије да опишете главни догађај у роман-бајци.
   - Шта сте осетили док сте читали овај роман-бајку? Шта вас је посебно изненадило, одушевило, узбудило, или можда уплашило?
   - Јесте ли очекивали овакав крај? Образложите.

2. група
   - Које ликове срећемо у роман-бајци? Ко је главни лик? Које су његове особине?
   - Шта је кнез Властимир тражио од својих синова на почетку роман-бајке? Шта је тиме желео да постигне?
   - Којим редоследом браћа крећу у потрагу за чаробним предметима?
   - Опишите на које препреке браћа наилазе и шта оне представљају.
   - Који брат савладава препреке и остварује започети циљ? Ко му у томе помаже?
   - Шта се догодило са осталом браћом?
   - Који нестварни ликови Мутимиру помажу, који одмажу?
   - Наведите и опишите три краљевства у која Мутимир одлази по чаробне предмете.

3. група
   - Како аутор описује Ружицу? Пронађите делове текста.
   - Каква осећања се јављају између Мутимира и Ружице?

– Шта се догодило са браћом након повратка кући?
– Шта се дешава након смрти кнеза Властимира?
– Опишите како су се браћа поново ујединила. Ко им у томе помаже?
– Како се завршава сукоб са Куманима? Какав је Мутимиров однос према противницима? Шта је научио из књиге мудрости?
– Наведите и објасните макар две поруке овог бајковитог романа.

4. група
– Наведите на коју врсту прича вас подсећа овај роман? На основу чега сте то закључили?
– Наведите нестварне ликове у роману. Који од њих вам се највише допада и зашто?
– Опишите нестварне догађаје у роману.
– Који од чаробних предмета бисте ви волели да поседујете и зашто?
– Како бисте ви завршили роман? Образложите.

Након времена потребног за рад, ученици извештавају о урађеним задацима. После исцрпне дискусије о роману, ученици дефинишу тему, ликове, поруке и записују их у свеске.

Упознајемо их са појмом *роман-бајка* и указујемо на сличности и разлике у односу на фолклорну бајку.

Сличности са бајком	Одступања од бајки
– Борба добра и зла (добро побеђује зло) – Срећан крај – Чаробни предмети, натприродни ликови – Фантастични, ностранни предели – Устаљен број три (три сина, три чаробна предмета, три краљевства, три мртва мора, три препреке које треба савладати...)	– Време и место радње је одређено – Ликови су именовани – Садржај обимом подсећа на роман – Постојање реалних, историјски проверљивих ликова и географских локалитета

Због присуства елемената и бајки и романа ово дело окарактерисали смо као *бајковити роман* или *роман-бајку*.

Домаћи задатак

- Промените крај роману.
- Користећи рачунарски програм Storybird напишите причу *Снаја је у слози*.

ЗАКЉУЧАК

Методичка обрада роман-бајке *Златна гора* Тиодора Росића усмерена је на процену есетских и уметничких вредности текста. Ученицима су дата упутства за рад на основу којих самостално врше анализу и критичку процену дела. Овај савремени роман-бајка поседује дозу иновативности у начину казивања, сагледавању историјских чињеница оплемењених елементима чудесног и фантастичног, што окупира пажњу читалаца и богати њихово сазнање о историјским догађајима и личностима националне историје. Зрелост приповедања, једноставност и уверљивост толико су изражени да на тренутке стичемо утисак да је Росићев историјски свет стваран, а не створен о речи и реченица, од нарације и имагинације. Митско-стваралачко понирање у рано српско средњовековље и бајковито приповедање задовољавају сегмент поучности роман-бајке, али не занемарују аутентичан стил казивања, слојевиту нарацију којом се истиче необичан дух приче стављен у први план. Све речено наводи нас на закључак да би Росићева роман-бајка *Златна гора* била драгоцено штиво за ученике основне школе и обавезан део лектире у другом циклусу оброзовања.

ИЗВОР

Росић (2006): Тиодор Росић, *Златна гора*, Нови Сад: Српска књижевна задруга.

ЛИТЕРАТУРА

Георгијевски (1997): Христо Георгијевски, Семантичко-моделативне могућности предања, *Детињство*, 23/4, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 31–35.

Ковачевић (2010): Милош Ковачевић, Стилске карактеристике бајки *Долина јоргована* Тиодора Росића, *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет.

Милинковић (2014): Миомир Милинковић, *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland.

Пешикан-Љуштановић (2002): Љиљана Пешикан-Љуштановић, *Змај Деспот Вук – мит, историја, песма*, Нови Сад: Матица српска.

Радуловић (2009): Немања Радуловић, *Слика света у српским народним бајкама*, Београд: Институт за књижевност и уметност.

Фром (2003): Erih From, *Zaboravljeni jezik: uvod u razumevanje snova, bajki i mitova*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Шаранчић Чутура (2001): Снежана Шаранчић Чутура, *Национални идентитет у српској прози за децу*, Норма, 1–2, 33–58.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 83–96

Bojana B. Udovičić
Elementary school "Dušan Jerković"
Užice

Veselin R. Bulatović
Elementary school "Aleksa Đilas Bećo"
Mojkovac

METHODOLOGICAL APPROACH TO TIODOR ROSIĆ'S FAIRY NOVEL *ZLATNA GORA*

Summary: This paper analyses the contemporary Serbian novel *Zlatna gora* by Tiodor Rosić by using the analytic-synthetic metod. The fairy novel is interpreted from the point of view of the literary theory, criticism and aesthetics, as well as by using the contemporary interdisciplinary methodological approach. The first part of the paper deals with the aesthetic value of the novel, while the second part offers the possibilities of interpreting the novel, which can be applied in teaching.

Since the novel depicts the period before the Nemanjić dynasty, it has a historical background. It describes the life of three brothers, different obstacles they come across during their young age. With this novel Tiodor Rosić tended to represent the struggle for the ideals of justice and to convey a subtle moral lesson.

Keywords: fairy novel, methodological approach, research assignments.

Милутин Б. Ђуричковић
Академија васпитачко-медицинских
струковних студија
Крушевац
Одсек Алексинац

УДК: 821.163.41–93.09 Росић Т.

АНТОЛОГИЧАРСКИ И ПРИРЕЂИВАЧКИ РАД ЗА ДЕЦУ ТИОДОРА РОСИЋА

Апстракт: Тиодор Росић је познат, пре свега, као врхунски писац бајки, прича и романа за децу и младе. Добитник је бројних и угледних награда за свој богат и разноврстан опус. Чини се, ипак, да је његов антологичарски и приређивачки рад помало и неправедно запостављен, па ће у том смислу овај рад имати циљ да донекле исправи ту врсту неправде. Наиме, као човек од струке и писац са великим уредничким искуством, енциклопедијским знањем и несумњивим компетенцијама, Тиодор Росић се потврдио као врстан антологичар и обавештени приређивач истанчаног укуса и високих естетских критеријума, чија су издања и те како привукла пажњу младих читалаца, али и истраживача књижевности за децу. У овом прилогу, дакле, говорићемо о антологијама и изборима које је он зналачки приредио, а појединe и методички пропратио предговорима, односно поговорима.

Кључне речи: антологија, бајка, фолклор, поетика, предговор.

Ја нисам прошао кроз живота хуку,
склопљених очију и скрштених руку.

М. Ракић

Кроз антологичарски и приређивачки рад, како за децу тако и за одрасле, Тиодор Росић је у великој мери показао своју научно-стручну и књижевно-уметничку компетентност, односно упућеност у тематику којом се годинама и предано бавио. Приче, бајке, басне, песме, сликовнице, енциклопедије, методички обрађена лектира од 1. до 8. разреда основне школе („Прима", Горњи Милановац), као и низ других разноврсних издања, сведоче о адекватном праћењу и вредновању не само савремене српске (М. Капор, Д. Лукић, Б. В. Радичевић, Ј. Радуловић), већ и светске књижевности за децу и младе (Е. Јонеско, Ж. Превер, И. Б. Сингер, П. Грипари).

У бројним предговорима, поговорима, методичким тумачењима, анализама, напоменама, рецензијама и уводима, Росић зналачки образлаже

mdjurickovic@yahoo.com

своје етичко-естетичке критеријуме, генезу и циљ подухвата, како би најмлађој читалачкој публици дело било што јасније и прегледније. Росићева рецепција књижевне уметности је врло комплексна и слојевита јер се, пре свега, заснива на особеном доживљавању писане речи као широке организације духовног живота, чије трагање за моралним и филозофичним смислом стреми ка човечности, жудњи за слободом и правдом, истином и лепотом, као и другим општим вредностима.

Оплемењено естетским и хуманистичким смислом, Росићево стваралаштво за децу у извесној мери је историдно и компатибилно са стваралаштвом које приређује, бира и разматра, те и на тај начин вишеструко у функцији васпитно-образовног рада за младе. Као писац са завидним књижевним искуством и научник са високим стручним образовањем, Росић је у свом антологичарском, приређивачком и уредничком раду дотицао и низ проблема, тема и појава, које је елаборирао префињеним укусом, луцидно и надахнуто, са несумњивим осећањем за оно што је лепо и квалитетно. У прилог томе говори и *Дечје сазнање*, а нарочито *Велика илустрована енциклопедија за децу у десет књига* (1986, 1991).

Антологичарски и приређивачки рад Тиодора Росића је у потпуном складу са достигнућима савремене науке о књижевности, њених дисциплина и подврста, а највише са дометима и вредностима класичне српске и стране литературе за децу и младе. То, заправо, говори о делатности утемељеној на провереним и општеприхваћеним истраживањима, односно о делима и писцима од великог значаја у књижевности, па самим тим и у култури уопште. Овде треба нагласити извесну стваралачку и поетичко-стилску блискост са одређеним писцима и њиховим осећајно-мисаоним светом (Раичковић, Десанка, Олујић). На тај начин Росић успоставља бројне и релевантне уметничке и књижевно-историјске токове, одређујући притом опсег и значај појединих дела у свом и нашем времену.

У Росићу налазимо меродавног и доказаног писца, и те како способног да одговори сложеним и суптилним задацима антологичара и приређивача. То, уосталом, потврђују и следећи наслови:

- *Најлепше приче за сваки дан: 365 прича из целог света* (2002),
- *Најлепше српске народне бајке – антологија* (2002),
- *Српске јуначке приче* (2005),
- *Патуљци и дивови* (2006),
- *Антологија српске поезије за децу* (2008, 2018),
- *Српске јуначке песме* (2016),
- *Бајке српских писаца – антологија* (2016),
- *Бакарно, сребрно и златно царство – руске народне бајке* (2017).

Најлепше приче за сваки дан: 365 прича из целог света имају необичну структуру и композицију. Наиме, књигу чине прилози сврстани у 12 целина, односно 12 месеци, а на крају се налази луцидан поговор.

„Приређивач је настојао, у највећој мери, да оствари природну равнотежу између народних и уметничких прича. Српској народној књижевности, која је међу најлепшим на свету, дата је прикладна предност. Коришћене су прозне творевине, од класичне кратке приче, до бројчане загонетке или питалице. Мање познате речи и изрази објашњени су испод самог текста, а неке приче које нису имале наслове (као нпр. оне из староиндијске *Панчатантре*) добиле су наслове" (Росић 2002: 271).

Заступљене су Лафонтенове и Криловљеве басне у стиховима, као и прилози Л. Толстоја, В. Попе, К. Чапека, Б. Станковића, Б. Сандрара, Л. да Винчија, Д. Хармса, Доситеја, Буњина, Киша и других.

Најлепше српске народне бајке обухватају 12 познатих наслова, као што су:

- „Златна јабука и девет пауница",
- „Чардак ни на небу ни на земљи",
- „Златоруни ован",
- „Змија младожења",
- „Башчелик",
- „Немушти језик" и др.

У пропратној „Белешци" приређивач наводи генезу и основне одлике овог подухвата.

„Српске народне бајке спадају међу најлепше на свету. Значењски су веома богате, композиционо разноврсне. Права су ризница уметничке лепоте" (Росић 2002: 149). Оне су сачувале своју аутентичност, а „у најлепшим српским народним бајкама дате су оне које на свим текстуалним нивоима могу да буду узорни примери српског бајковног приповедања, и оним о чему казују, и начином казивања, и функцијом бајковних јунака" (Исто: 151).

Уз маштовите и надахнуте илустрације Предрага Тодоровића, *Вилинске приче* доносе приче и бајке о вилама и вилењацима. Зборник окупља приче о вилама из разних крајева света, разних народа и писаца. Приређивач разматра мотиве о добрим и лошим вилама, позивајући се притом на етнологију и Чајкановићева проучавања нашег фолклора.

„На почетку књиге, а у складу са мотивском природом и функцијом, дате су опште приче о вилама, следе затим приче и бајке о вилама земаљским, небеским, оним што живе по луговима, планинама и по дрвећу, потом

опште приче о вилама, да би биле дате вилинске приче о воденим вилама и да би на крају опет биле заступљене нешто општије приче, које местимично имају и гротескних елемената" (Росић 2003: 248).

Поред осталих, заступљени су Ш. Перо, Е. Зола, Тургењев, Андерсен, Г. Олујић, Десанка, А. По, П. Грипари и многи други наши и страни аутори.

Иако заснована на субјективним критеријумима, проценама и афинитетима, *Антологија српске поезије за децу* представља естетски вредну и релевантну поезију у којој је дат широк репертоар различитих тема и мотива за децу и младе скоро свих узраста, такорећи од предшколаца до тинејџера. Заступљени су наши водећи песници, од Змаја до савременика: Ршумовић, Зубац, Одаловић, Ђорђевић и други. У складу са својим стваралачким и естетичким афинитетима, Росић је начинио валидан и занимљив избор, на основу којег се може сагледати извесна скица о поетици српске поезије за децу, односно о њеној тематици, игри, маштовитости, духовитости, хедонизму и другим конститутивним елементима. Његов избор указује на неке од најзначајнијих еволутивних и радикалних промена у целокупној српској поезији за децу, те својом теоријском смелошћу, тематском иновативношћу и особеном садржином умногоме освежава антологичарске подухвате такве врсте и концепције.

Са истом лакоћом, интересовањем и пажњом Росић приступа свим родовима, жанровима и врстама из пера наших и страних писаца за децу и младе. Бројним антологичарским и приређеним издањима, сарадњом са листовима и часописима, прилозима у зборницима и књигама, чланством у стручним жиријима и комисијама, као и на многе друге начине, Росић нас континуирано уверава да је несумњиво један од наших водећих ауторитета у науци и савременој књижевности за децу и младе, кога одликује непосустала стваралачка енергија, утемељен критички суд, префињен укус и запажене естетске вертикале у књижевно-историјским студијама, разним огледима и освртима, преговорима и поговорима (Змај, М. Јакшић, Ршумовић, Данојлић).

Захваљујући Росићевом антологичарском, приређивачком и уредничком раду, у прилици смо да стекнемо целовитију слику не само о књижевним, популарним, већ и ширим културно-историјским кретањима код нас и у свету (Пупин, Тесла, енциклопедије). Наиме, Росићеви прилози пружају снажну синтезу и књижевно-историјски оквир живота и рада појединих писаца и њихових дела, почев од Вука, Доситеја, Змаја, Ћопића, Десанке, па до савременика: Ршумовића, Данојлића, Ерића и др.

Као страствени трагалац, промотер и истраживач, Тиодор Росић је подједнако посвећен народној књижевности (бајке, песме, епика, умотворине) и уметничкој књижевности за децу и младе, откривајући у појединим

делима оно што је недовољно познато и проучено (*Вилинске приче*). Бавећи се често мање познатим темама и проблемима, односно писцима и делима, Росић се истовремено позива и на своје претходнике и друге истраживаче (В. Чајкановић), али притом остаје доследан и одан својим тумачењима и сазнањима. Са веома развијеним смислом за детаље и одређене феноменолошке појединости, а посебно са истанчаним нервом за суштаство у односу писац–дело, Росић се вешто надовезује на позната и класична остварења (Андерсен, браћа Грим, Перо, Езоп, Крилов, Лафонтен).

Антологије и приређена издања Тиодора Росића представљају основу или пак исходишну тачку без које се не могу истраживати поједини писци и њихова дела (М. Јакшић). Указујући на домете и врлине текстова које препоручује, тумачи и издваја као посебне, Росић–писац, односно Росић –професор, неретко исказује и своје (ауто)поетичке ставове и стваралачку сродност са одређеним писцима и заступљеним прилозима (Гроздана Олујић). У том смислу његов антологичарски и приређивачки рад, па самим тим и уредничко-рецензентска делатност, и те како доприносе афирмисању и бољем упознавању српске књижевности за децу и младе, а са друге стране представља одраз његових списатељских идеја и преокупација. Тиме се скицира његов општи поглед на књижевност, његова схватања и методологија, а може се рећи и извесна стваралачка наклоност према сродним писцима и омиљеним делима (бајке).

Као антологичар и врстан приређивач књига за децу и младе, Росић реконструише одређене хронотопе и међусобне утицаје (типолошке, жанровске, поетичке), а нарочито када сагледава дело као органску и заокружену целину у оквиру јединственог историјског, културног и друштвеног развоја (Вук, Змај). У испитивању дискурса или одређеног феномена у синхронији и дијахронији (*Вилинске приче*), он се залаже за откривање начина на који дело функционише и егзистира као „јединство смисла" (З. Константиновић) намењено деци и младима. Таквим приступом потврђује се универзална представа о књижевности као целовитости, чиме се издвајају поједине личности и карактеристичне појаве.

Антологичарски, приређивачки и уреднички рад за децу и младе Тиодора Росића није лако заокружити и синтетизовати, не само због његове комплексности и разуђености, већ и због чињенице да је то живи организам који и данас активно траје, нудећи непрестано нова издања, преводе и стваралачка достигнућа. Систематичност, научност, луцидност, теоријска заснованост, познавање материје – само су неке од основних назнака и карактеристика Росићевог уредничког и приређивачког рада, који прати еволутивност, сензибилитет и развој нове генерације младих читалаца.

Росићево присуство и учешће у развоју савремене српске књижевности за децу веома је значајно, будући да је оставило видног трага и утицаја посебно на стварање и неговање ауторске бајке. Истовремено, он прати и оцењује токове нашег књижевног живота, уређује многе едиције и часописе, приказује актуелна издања и залаже се да квалитетна књига, са лепим и маштовитим илустрацијама, допре до руку читалаца и књижевне критике. Његов плодан и врло делотворан рад у разним сегментима књижевног стваралаштва свакако заслужује озбиљнију анализу и теоријски приступ. Потребно је, наиме, сачинити комплетну библиографију целокупног његовог дела, као и литературе о њему, чиме би се стекао потпунији увид у широку стручну и литерарну делатност.

Као антологичар и приређивач Росић тежи адекватној анализи, препорукама и научној објективности, али и субјективном сазнавању уметничких феномена, у складу са познатим Борхесовим ставом: „Најбољи је онај избор који сами сачините". Без обзира на сажетост и језгровитост, Росићеви предговори и поговори добрим делом исказују његово уметничко биће и естетичке погледе фрагментарно или, пак, у целини. Росић се, наиме, суверено креће у свету књижевности за децу и младе, показујући недвосмислено да је њен врстан познавалац, непосредан стваралац и аналитичар.

Он је, заправо, откривалац нових идејно-тематских пространстава у српској и светској литератури за децу који се труди, и у томе успева, да понуди један потпуно нов поглед на смисао и значења усмене и писане речи за младе, са шекспировском загледаношћу на људску укупност. Прешао је дуг пут од есејисте и критичара, антологичара и полемичара, приређивача и уредника, једном речју – учесника и активног пратиоца текућих литерарних појава и збивања, са завидним искуством и стручним ангажовањем, као доприносом у откривању нових естетских и уметничких вредности. Росићеви предговори и поговори нису намењени само младим читаоцима, већ и одраслима, односно родитељима, педагозима, васпитачима и наставницима. Ово тим пре јер деца не могу пратити ни разумети научну и уметничку сложеност поменутих прилога, чија информативност има своју посебну улогу и рецепцијску функцију. Из тих разлога Росић настоји да његови прилози буду што једноставнији и пријемчивији, лишени сувишне научно-стручне апаратуре и терминологије.

Росић је, дакле, успео да изгради властиту мисао и методологију, естетику и књижевни систем по коме је препознатљив као антологичар, уредник и приређивач са великом интелектуалном и моралном одговорношћу. У савременој српској књижевности за децу и младе постоји велик број антологичара и приређивача: С. Ж. Марковић, В. Марјановић, Д. Огњановић, Т. Петровић, Д. Јекнић, М. Витезовић, С. Станишић, Д. Лакићевић, Г. Малетић,

П. Зубац и многи други. Међутим, антологичарски рад Тиодора Росића по много чему се разликује од поменутих не, само по својој тематици и приступу, већ и по методолошким обрадама, феноменолошком приступу, критеријумима и обједињавању српске и светске литературе за децу и младе (народна и писана).

„Кад је пак у питању језичко осавремењивање бајки, Тиодор Росић је аутор који је том процесу већ приступио и има овакво мишљење: Приређивачи бајковних текстова, по правилу су, у односу на изворнике, вршили ситне правописне, интерпункцијске и графијске измене. Применом метода напоредног, истојезичког текстуалног (супституционог) представљања у тој антологији сачувана је изворност текстова, није умањена њихова естетска релевантност, а побољшан је хоризонт читаочевих очекивања и значењски ниво текста" (Столић 2013: 63). Овде се, пре свега, мисли на његову студију *Метод напоредног текстуалног представљања* (2009), где је дат пример како се на савремени језик може „превести" наша народна бајка „Баш-челик".

Ако се узме у обзир целокупан антологичарски и приређивачки рад Тиодора Росића, који није нимало наиван и једноставан, онда се са сигурношћу може рећи да је он испунио очекивања многих поштовалаца његовог дела. Ово тим пре јер се Росићевом књижевном раду додају и бројне друге делатности: уредник, рецензент, полемичар, приређивач, ментор и сл. Захваљујући овим и другим стваралачким активностима, универзалним приступима и ширини интересовања, Росић је постао незаобилазна фигура нашег културног и књижевног живота, не само за децу већ и за одрасле.

ЛИТЕРАТУРА

Росић (2008, 2018): *Антологија српске поезије за децу*, приредио Тиодор Росић, Горњи Милановац: „Прима".

Росић (2002): *Најлепше приче за сваки дан: 365 прича из целог света*, приредио Тиодор Росић, Београд: „Источник".

Росић (2002): *Најлепше српске народне бајке*, антологија, приредио Тиодор Росић, Београд: Српска књижевна задруга.

Росић (2007): *Српске народне бајке*, антологија, приредио Тиодор Росић, Београд: Српска школа.

Росић (2009): Тиодор Росић, *Метод напоредног текстуалног представљања*, Јагодина: Педагошки факултет.

Столић (2013): Даница В. Столић, Политичка коректност и редефинисање односа у књижевности за децу, *Детињство*, 3/2013, 58–65.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 97–104

Milutin B. Đuričković
Preschool Teacher Training College
Kruševac
Department in Aleksinac

TIODOR ROSIĆ AS ANTHOLOGIST AND EDITOR

Summary: Tiodor Rosić is particularly known as an author of fairytales, short stories and novels for children and youth. He is the winner of numerous prestigious awards for his literary opus. However, it seems that Rosić's work in the field of compiling and editing anthologies has been unjustly neglected. Therefore, the aim of this paper is to correct that injustice.

As a professional writer with rich editorial experience and encyclopedic knowledge, Tiodor Rosić has proved himself to be a prominent anthologist, with refined taste and high esthetic criteria. His anthologies have attracted attention from both young readers and researchers in the field of litarature for children. This paper deals with some of Rosić's anthologies, competently edited, with methodically written forewords and afterwords.

Keywords: anthology, fairytale, folklore, poetics, foreword.

Снежана П. Перишић
Универзитет у Приштини – Косовска Митровица
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

СЕЛЕКТИВНА БИБЛИОГРАФИЈА ТИОДОРА РОСИЋА[1]

КЊИГЕ ЗА ДЕЦУ

РОСИЋ, Тиодор

1. Долина јоргована : бајке из српске старине/Тиодор Росић; [илустрације Димитрије Костић]. - [1. изд.]. - Београд : Српска књижевна задруга, 1991. - 79 стр.: илустр.; 26 цм. - (До границе чуда), Тираж 3.000.
   (Картон)
2. Долина јоргована [Брајево писмо]/Тиодор Росић. – Београд: „Филип Вишњић", 1992 (Београд: „Филип Вишњић"). - 111 стр.; 34 cm
   Тираж 6. - Према издању из 1991. - Стр. 109–111: Поговор/ Тиодор Росић.
3. Господар седам брегова: приче из српске старине/Тиодор Росић; [слике Милић од Мачве; илустрације група руских аутора]. - 1. изд. - Београд: Српска књижевна задруга, 1993 (Београд: Завод за израду новчаница и кованог новца). - 59 стр.: илустр.; 27 cm. - (Библиотека До границе чуда)
   Тираж 3.000. - Белешка о писцу: стр. 57.
   (Картон.)
4. Долина јоргована: бајке из српске старине/Тиодор Росић; [илустрације Димитрије Костић]. - 1. џепно изд. - Београд: БИГЗ: Српска књижевна задруга, 1995 (Београд: БИГЗ). - 144 стр.: илустр.; 18 cm. - (Џепна књига за децу и омладину/Београдски издавачко-графички завод)
   ISBN 86-13-00791-0 (брош.)

---

[1] Први део Библиографије рађен је по хронолошком принципу, што је својствено у персоналним библиографијама, други по азбучном реду. Дата су готово сва издања монографских публикација аутора, интервјуи и већи део текстова о ауторовом делу. Изостали су текстови о ауторовим делима за одрасле. Књиге су обрађене према Међународном стандарду за библиографски опис монографских публикација ISBD (M) (International Standard Book Description (monography)), а прилози у књигама, часописима и листовима према Упутству за примену ISBD у опису компонентних делова.

snezanaperisicmr@gmail.com

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 105–122

5. Господар седам брегова: приче из српске старине/Тиодор Росић; илустрације Небојша Ђурановић. - 2. изд. с новим илустрацијама. - Београд: Српска књижевна задруга, 1996 (Бор : Бакар). - 69 стр.: илустр.; 27 цм. - (До границе чуда)
   Тираж 2.000. - Белешка о писцу: стр. 67.
   ISBN 86-379-0611-7 (картон)
6. Прича о Мудром Петру: приче/Тиодор Росић; [илустрације Жељко Пахек]. - 1. изд. - Београд: Bookland, 1998 (Сремска Каменица: Графоофсет). - 94 стр.: илустр.; 22 cm. - (Библиотека Земља књига)
   Тираж 1.000. - Белешка о писцу: стр. 91.
   ISBN 86-7182-036-X (картон)
7. Долина јоргована: драма /Тиодор Росић. - Рашка: Градац, 1999 (Рашка: „Драгољуб Пауновић"). - 45 стр.; 23 cm. - (Библиотека Посебна издања / Градац, Рашка)
   Тираж 150. - Белешка о аутору: стр. 45.
   ISBN 86-82497-14-X
8. Орлово гнездо: изабране бајке/Тиодор Росић; илустрације Бобан Савић Гето. - Београд: Verzalpress, 2000 (Сремска Каменица: Графоофсет). - 141 стр.: илустр. у бојама; 30 cm. - (Библиотека Дечја књига) (Енергија књиге)
   Тираж 2.000. - Белешка о писцу: стр. 141. - На корицама белешке о делу.
   ISBN 86-7388-220-6 (картон)
9. Срећни сиромах/Тиодор Росић; [илустратор Предраг Тодоровић]. - Београд: Bookland, 2003 (Београд: „Филип Вишњић"). - 135 стр.: илустр.; 21 cm. - (Библиотека Посебна издања/[Bookland])
   Ауторова слика. - Тираж 1.000. - Белешка о аутору: стр. 131–132. - стр. 127–128: Поговор/Алек Вукадиновић.
   ISBN 86-7182-136-6 (картон)
10. Долина јоргована: бајке и приче/Тиодор Росић; приредио Драган Лакићевић. - Београд: Bookland, 2003 (Београд: „Филип Вишњић"). - 150 стр.; 21 cm. - (Библиотека Српска књижевност за децу/[Bookland, Београд]; коло 9)
    Тираж 1.000. - стр. 135-14: Обиље из старине/Драган Лакићевић. - Хронологија живота и рада Тиодора Росића: стр. 143–146
    ISBN 86-7182-126-9 (картон)
11. Бисерни град: роман-бајка /Тиодор Росић; [илустрације Срђан Ранков]. - Београд: Bookland, 2005 (Београд: „Филип Вишњић"). - 97 стр.: илустр.; 21 cm. - (Библиотека Посебна издања/[Bookland])
    Тираж 1.000. - Белешка о писцу: 97–[98].
    ISBN 86-7182-208-7 (картон)

12. Златна гора: роман-бајка/Тиодор Росић; [илустрације Срђан Ранков]. - 1. изд. - Београд: Српска књижевна задруга, 2006 (Нови Сад: Будућност). - 77 стр.: илустр.; 27 cm. - (Библиотека Посебна издања/ [Српска књижевна задруга])
Тираж 1.000. - Стр. 75-76: Разиграна машта и приповедачко умеће/Вук Милатовић. - Белешка о писцу: стр. 77–[78].
ISBN 86-379-0938-8 (картон)

13. Златна гора [Zvučni snimak]: роман-бајка/Тиодор Росић. - Београд: ИП „Филип Вишњић", 2007 (Београд: ИП „Филип Вишњић"). - 1 CD (112 min); 12 cm
Према штампаном изд. из 2006. год. - 6 фајлова звучне књиге. - Текст чита: Мила Марјановић.

14. Долина јоргована: бајке из српске старине/Тиодор Росић; [илустрације Срђан Ранков]. - Београд: Српска књижевна задруга, 2007 (Земун: Пекограф). - 112 стр.: илустр.; 20 cm. - (Библиотека Посебна издања / [Српска књижевна задруга, Београд])
Тираж 1.000. - Белешка о писцу: стр. 91–92. - О Долини јоргована: стр. 95-107.
ISBN 978-86-379-0960-6 (картон)

15. Златна гора/Тиодор Росић; приредио Вук Милатовић. - Београд: Српска школа, 2008 (Ваљево: Merlin co). - 58 стр.: ауторова слика; 21 cm. - (Лектира за пети разред основне школе /[Српска школа])
Тираж 1.000. - Стр. 5–6: Разиграна машта и приповедачко умеће/ Вук Милатовић. - Белешка о писцу: стр. 55–57.
ISBN 978-86-6025-035-5

16. Приче старог чаробњака/Тиодор Росић; [илустрације Срђан Ранков]. - Београд: Bookland, 2009 (Београд: „Филип Вишњић"). - 89 стр.: илустр.; 22 cm. - (Библиотека Посебна издања / [Bookland])
Тираж 1.000. - Белешка о писцу: 85–89.
ISBN 978-86-7182-350-0 (картон)

17. Златна гора: роман-бајка/Тиодор Росић; приредио Вук Милатовић; [илустрације Љиљана Илић]. - Београд: Српска школа: Полином; Горњи Милановац: Прима, 2010 [тј.] 2011 (Горњи Милановац: Ленекс). - 65 стр.: илустр.; 21 cm. - (Лектира за пети разред основне школе/[Српска школа])
Год. изд. на насл. стр.: 2010. - Ауторова слика. - Тираж 500. - Стр. 5–6: Разиграна машта и приповедачко умеће/Вук Милатовић. - Белешка о писцу: стр. 63–64.
ISBN 978-86-88859-03-5 (Полином)

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 105–122

18. Приче старог чаробњака/Тиодор Росић; [илустрације Срђан Ранков]. - Београд: Bookland, 2017 (Бор: Терција). - 100 стр.: цртежи; 21 cm. - (Библиотека Земља књига/[Bookland, Београд])
Ауторова слика. - Тираж 1.000. - Белешка о писцу: стр. 91–96.
ISBN 978-86-7182-350-0 (картон)
19. Приче старог чаробњака/Тиодор Росић; [илустрације Срђан Ранков]. - Београд: Bookland, 2017 (Бор: Терција). - 100 стр.: цртежи; 21 cm. - (Библиотека Земља књига/[Bookland,Београд])
Ауторова слика. - Тираж 1.000. - Белешка о писцу: стр. 91–96.
ISBN 978-86-7182-619-8 (картон)
20. Долина јоргована: бајке из српске старине/Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Београд: Невен). - 91 стр.; 21 cm. - (Библиотека за децу и младе: у 100 књига) Тираж 500. - Стр. 77–88: О долини јоргована / Алек Вукадиновић ... [и др.]. - Белешка о писцу: стр. 89–91.

ПРЕВЕДЕНА КЊИГА

21. РОСИЌ,Тиодор
Син цвет: најубави бајки = [Плави цвет: најлепше бајке]/Тиодор Росиќ; [превод од српски Павлина Тасева; илустрации Миле Топуз]. - Скопје: Феникс, 2011 (Скопје: Ри графика). - 62 стр.: илустр. во боја; 17 цм. - (Библиотека ВиАрт)
Слика на авторот во боја и белешка за авторот на пресвитокот од предната корица. – „Награда Ана Франк".
ISBN 978-9989-33-596-9

ПРИРЕЂЕНЕ КЊИГЕ И АНТОЛОГИЈЕ ЗА ДЕЦУ

22. АМОР и психа: љубавне приче/приредио Тиодор Росић; илустрације Никола Оташ. - Београд: Просвета, 2001 (Бор: Бакар). - 102 стр.: илустр.; 28 цм Тираж 2.000. - Белешке: стр. 101–102
ISBN 86-07-01302-5 (картон)

23. ДУЧИЋ, Јован, 1871-1943
Плаве легенде/Јован Дучић; изабрао и приредио Тиодор Росић; [цртежи Мома Антоновић]. - Београд: БИГЗ, 2001 (Београд: БИГЗ). - 116 стр.: илустр.; 24 cm. - (Библиотека Златна јабука)
Тираж 1.000. - Реч на крају: стр. 107–110. - Белешка о писцу/Тиодор Росић: стр. 111–114.
ISBN 86-13-00978-6 (картон)

24. НАЈЛЕПШЕ српске народне бајке: антологија/приредио Тиодор Росић; [илустрације Владимир Весовић]. - Београд: Српска књижевна задруга, 2002 (Бор: Бакар). - 151 стр.: илустр.; 24 cm. - (Посебна издања/Српска књижевна заједница)
Тираж 1.000. - Белешка/Тиодор Росић: стр. 149–151.
ISBN 86-379-0779-2 (картон)

25. НАЈЛЕПШЕ приче за сваки дан: 365 прича из целог света/приредио Тиодор Росић;[илустрације Гистав Доре ... и др.]. - Београд: Источник, 2002 (Београд: Полиграф). - 272 стр.: илустр.; 29 cm. - (Дечја књига/ Источник, Београд)
Тираж 1.000. - Поговор/Тиодор Росић: стр. 271–272.
ISBN 86-83487-05-9 (картон)

26. ЈАКШИЋ, Милета
Христос на путу: легенде и приче за децу и одрасле/Милета Јакшић; приредио Тиодор Росић. - Београд: БИГЗ, 2002 (Београд : БИГЗ). - 75 стр.: цртежи; 25 cm. - (Библиотека Златна јабука)
Тираж 1.000. - Белешка/Тиодор Росић: стр. 71–73
ISBN 86-13-00992-1 (картон)

27. VILINSKE priče/priredio Tiodor Rosić; ilustrovao Predrag Todorović. - 1. izd. - Niš: Bajka, 2003 (Niš: Bones). - 248 str.: ilustr.; 25 cm
Tiraž 1.500. - Str. 245–248: Pogovor/Tiodor Rosić.
ISBN 86-7576-010-8 (karton)

28. ТОЛСТОЈ, Алексеј Николајевич
Бајке о речним вилама/Алексеј Николајевич Толстој; превела с руског Сава Росић; [илустровао Раде Товладијац]. - 1. изд. - Нова Пазова: Бонарт, 2003 (Нова Пазова: Бонарт). - 142 стр.: илустр.; 21 cm. - (Библиотека Златна јабука)
Тираж 1.000. - Напомене уз текст. - Стр. 135–139: Поговор/Тиодор Росић.
ISBN 86-7576-010-8 (karton)

29. ПАТУЉЦИ и дивови/приредио Тиодор Росић; илустровао Бранислав Мојсиловић. - 1. изд. - Ниш: Бајка, 2004 (Бор: Бакар). - 255 стр.: илустр.; 24 cm
Тираж 2.000. - Стр. 7–11: Предговор/Тиодор Росић.
ISBN 86-7576-014-0 (картон са омотом)

30. СРПСКИ витезови : народне јуначке песме/приредио Тиодор Росић. - Београд: Фонд истине: БИГЗ Publishing; [Врање]: Епархија врањска, 2004 (Сопот: Биграф). - 288 стр.; 22 cm. - (Српска породична библиотека; коло 1, књ. 2)
Тираж 600. - Стр. 7–12: Српски витезови /Тиодор Росић. - Напомене: стр. 258–271. - Речник мање познатих речи и израза: стр. 272–[282].
ISBN 86-85153-03-4 (ФИ; књ. 2; пласт.)

31. СРПСКЕ јуначке приче/приредио Тиодор Росић. - 1. изд. - Београд: Bookland, 2005 (Београд : „Филип Вишњић"). - 206 стр.; 21 cm. - (Библиотека Српска књижевност за децу; коло 11)
Тираж 1.000. - Стр. 179—186: Златне речи у венцу српске славе/Тиодор Росић. - Речник важнијих имена и мање познатих речи: стр. 189–202. - Библиографија: стр. 187–188.
ISBN 86-7182-192-7 (картон)

32. СРПСКЕ народне бајке: антологија/приредио Тиодор Росић; [илустрације Срђан Ранков]. - Београд: Српска школа, 2008 (Ваљево: Merlin co). - 113 стр.: илустр.; 20 cm. - (Лектира за други разред основне школе/[Српска школа])
Тираж 1.000. - Стр. 5–7: Чаролија приповедања/Тиодор Росић. - Напомене уз текст.
ISBN 978-86-6025-012-6 (картон)

33. КЋИ богиње сунца: бајке Републике Мариј Ел/приредио Тиодор Росић; превела с руског Љубинка Милинчић; [илустровао Василиј З. Лаврентјев]. - Рашка: Центар за културу, образовање и информисање „Градац", 2009 (Рашка: Мио књига). - 131 стр.: илустр.; 21 cm
Антологијски избор. - Тираж 500. - Стр. 5–7: Предговор/Александар Зенкин.
ISBN 978-86-82497-88-2 (брош.)

34. ЗМАЈЕВО гнездо: лирске народне песме и кратке умотворине/ приредио Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2014 (Горњи Милановац: Ленекс). - 157 str.; 21 cm. - (Библиотека за децу и младе: у 100 књига)
Tiraž 500. - Речник мање познатих речи и израза: стр. 139–143. - Стр. 144-150: Поговор/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-064-3 (картон)

35. СРПСКЕ јуначке песме/избор и предговор Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2016 (Београд: Невен). - 395 стр.; 21 cm. - (Библиотека за децу и младе: у 100 књига/[Прима, Горњи Милановац]) Тираж 500. - Предговор: стр. 7–25. - Напомене: стр. 373-385. - Речник мање познатих речи и израза: стр. 387–[396].
ISBN 978-86-6249-086-5 (картон)

36. ЗА тебе љубави: најлепше љубавне песме/приредио Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2016 (Горњи Милановац: Ленекс). - 116 стр.; 21 cm. - (Библиотека за децу и младе: у 100 књига)
Заступљен и аутор из Војводине. - Тираж 500. - Стр. [118–119]: О љубавној поезији/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-088-9 (картон)

37. БАЈКЕ српских писаца: антологија/[приредио] Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2016 (Београд : Невен). - 199 стр.; 21 cm. - (Библиотека за децу и младе: у 100 књига/[Прима, Горњи Милановац]) Тираж 500. - Стр. 7–[14]: Предговор/Тиодор Росић. - Библиографија: стр. 197-199.
ISBN 978-86-6249-085-8 (картон)

38. ВРТ добре виле: избор из ауторских бајки/приредио Тиодор Росић; [илустрације Бранислав Мојсиловић... [и др.]]. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Београд: НБС граф). - 164 стр.: илустр.; 21 cm. - (Методички обрађена лектира. Пети разред основне школе)
Тираж 500. - Стр. 7–8: Предговор/Тиодор Росић. - Стр. 162–164: Разговор о ауторским бајкама савремених српских писаца/Тиодор Росић. - Библиографија: стр. 160–161.
ISBN 978-86-6249-146-6 (картон)

39. ВИЛИНА долина: избор из савремене поезије за децу/приредио Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Горњи Милановац: НБС граф). - 198 стр.: илустр.; 21 cm. - (Методички обрађена лектира. Пети разред основне школе) Тираж 500. - Стр. 7–8: Предговор/Тиодор Росић. - Белешке о песницима: стр. 191–196. - Стр. 197–[199]: Прочитај, размисли и одговори/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-131-2 (картон)

40. ИЗБОР из савремене српске поезије/приредио Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2017 (Београд: Невен). - 219 стр.; 21 cm. - (Лектира за осми разред основне школе/Прима, Горњи Милановац) (Методички обрађена лектира. Осми разред)
Тираж 500. - Стр. 7–11: Предговор/Тиодор Росић. - Белешке о песницима: стр. 183–207. - Стр. 209–211: Обрада Избора из савремене српске поезије/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-096-4 (картон)

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 105–122

41. ПРИЧЕ о змајевима/приредио Тиодор Росић; илустровао Бранислав Мојсиловић. - Горњи Милановац: Прима, 2017 (Београд: Невен). - 181 стр.: илустр.; 25 cm. - (Библиотека Златна јабука)
Тираж 1.000. - Стр. 181: Напомена/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-113-8 (картон)

42. БАКАРНО, сребрно и златно царство: руске народне бајке/[приредио] Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2017 (Београд: Невен). - 154 стр.; 21 cm. - (Библиотека за децу у 100 књига)
Тираж 500. - Стр. 150–[155]: Поговор/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-105-3 (картон)

43. ИЗБОР из антологија српске љубавне лирике/приредио Тиодор Росић. - 2. изд. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Горњи Милановац: Ленекс). - 117 стр.; 21 cm. - (Лектира за осми разред основне школе/[Прима, Горњи Милановац])
Тираж 500. - Стр. 7-8: Предговор/Тиодор Росић. - Белешке о песницима: стр. 91-110. - Стр. 111–113: Обрада збирке љубавне поезије/Тиодор Росић. - Библиографија: стр. 89.
ISBN 978-86-6249-188-6 (картон)

44. АНТОЛОГИЈА савремене српске приповетке/приредио Тиодор Росић. - 2. изд. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Горњи Милановац: Ленекс). - 139 стр.; 21 cm. - (Методички обрађена лектира. Осми разред) (Лектира за осми разред основне школе/Прима, Горњи Милановац)
Тираж 500. - Стр. 7–9: Предговор/Тиодор Росић. - Белешке о писцима: стр. 129-131. - Мање познате речи и изрази: стр. 135–136. - Стр. 137–[140]: Разговор о прочитаним приповеткама/Тиодор Росић. - Библиографија: стр. 133–134.
ISBN 978-86-6249-189-3 (картон)

45. ПЕТАО и драги камен: изабране басне/приредио Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Београд : Невен). - 119 стр.; 21 cm. - (Библиотека за децу и младе: у 100 књига)
Тираж 500. - Стр. 7–9: Предговор/Тиодор Росић. - Белешке о писцима: стр. 111–119.
ISBN 978-86-6249-125-1 (картон)

46. АЛАДИНОВА чаробна лампа: арапска народна бајка/приредио Тиодор Росић; превео с француског Станислав Винавер. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Београд: Невен). - 145 стр.; 21 cm. - (Библиотека за децу и младе: у 100 књига)
Тираж 500. - Стр. 145–[146]: Поговор/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-122-0 (картон)

47. ОРЛОВО завештање: избор из басни и сликовница за децу/приредио Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Горњи Милановац: НБС граф). - 119 стр.: илустр.; 21 cm. - (Методички обрађена лектира. Први разред основне школе)
Тираж 500. - Стр. 7–8: Предговор/Тиодор Росић. - Белешке о писцима: стр. 113–117. - Стр. 119–[120]: Прочитај, размисли и одговори/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-127-5 (картон)

48. ТЕСЛА у Београду: из илустрованих енциклопедија и часописа за децу/приредио Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Горњи Милановац: НБС граф). - 112 стр.: илустр.; 21 cm. - (Методички обрађена лектира. Први разред основне школе)
Тираж 500. - Стр. 7–8: Предговор/Тиодор Росић. - Стр. 111–[113]: Разговор о прочитаној књизи/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-128-2 (картон)

49. АНТОЛОГИЈА српске поезије за децу/приредио Тиодор Росић; [илустрације Младен Ђуровић и Срђан Ранков]. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Горњи Милановац: НБС Граф). - 172 стр.: илустр.; 21 cm. - (Методички обрађена лектира. Други разред основне школе)
Тираж 500. - Стр. 5–7: Предговор/Тиодор Росић. - Белешке о песницима: стр. 161–168. - Стр. 169–170: Разговарајмо о српској поезији за децу/ Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-135-0 (картон)

50. АЛАДИНОВА чаробна лампа: арапска народна бајка/приредио Тиодор Росић; превео с француског Станислав Винавер. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Београд: Невен). - 145 стр.; 21 cm. - (Библиотека за децу и младе: у 100 књига)
Тираж 500. - Стр. 145–[146]: Поговор/Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-122-0 (картон)

51. ЕСКИМ у лову: научно-популарни и информативни текстови/ приредио Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Прима, 2018 (Горњи Милановац: НБС граф). - 237 стр.: илустр.; 21 cm. - (Методички обрађена лектира. Четврти разред основне школе)
Тираж 500. - Стр. 7–9: Научно-популарни и информативни текстови/ Тиодор Росић. - Стр. 233–[238]: Шта знаш о научно-популарним и информативним текстовима/ Тиодор Росић.
ISBN 978-86-6249-133-6 (картон)

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 105–122

КЊИГЕ ЗА ОДРАСЛЕ

52. Лептир: песме/Тиодор Росић. - Београд : Књижевна омладина Србије, 1977 (Београд: „Радиша Тимотић"). - 42 стр.; 20 cm. - (Библиотека „Пегаз": прва књига)
Тираж 1.000. - На корицама белешка о аутору. (Брош.)

53. Летећа кола/Тиодор Росић. - Београд: Просвета, 1980 (Београд: Просвета). - 52 стр.; 23 cm. - (Савремена поезија/Просвета, Београд)
На унутрашњој стр. кор. листа ауторова слика и белешка о њему. - Тираж 1.000.
(Брош.)

54. Извештај специјалисте/Тиодор Росић. - [1. изд.]. - Београд: Народна књига, 1989 (Београд: „Слободан Јовић"). - 60 стр.; 20 cm. - (Библиотека Савремени југословенски писци) Ћир. - Тираж 1.000.
ISBN 86-331-0175-0 (брош.)

55. Одбрана од власти/Тиодор Росић. - Београд: Српска књижевна задруга, 1993 (Београд: Војна штампарија). - 59 стр.; 17 cm. - (Мала библиотека Српске књижевне задруге)
Тираж 1000. - Белешка о писцу: стр. 57.
ISBN 86-379-0386-X (karton)

56. Балада о грађанину: изабране песме/Тиодор Росић; [цртежи Цветко Лаиновић]. - Рашка: Градац; Београд: БИГЗ, 1999 (Ужице: Лапчевић). - XVI, 149 стр.: илустр.; 21 cm. - (Библиотека Изабрана дела/Градац [и] БИГЗ)
Тираж 500. - О мерењу душе и демонима/Радивоје Микић: стр. VII–XVI. - Белешка о песнику: стр. 145.
ISBN 86-82497-15-8

57. Jarac koji se ne da uzjahati: pripovetke/Tiodor Rosić. - Beograd: Rad, 1987. - 111 str.; 20 cm. - (Znakovi pored puta)
Tiraž 2.000. - Beleška o piscu: str. 111.

58. Некрштени дани/Тиодор Росић. - Београд: Српска књижевна задруга, 1995 (Суботица: Бирографика). - 143 стр.; 18 cm. - (Мала библиотека Српске књижевне задруге)
Тираж 1000. - Белешка о писцу: стр. 141.
ISBN 86-379-0579-X (картон)

59. Pseća koža: roman/Tiodor Rosić. - Beograd: Rad, 1990 (Ljubljana: ČGP Delo). - 133 str; 20 cm. - (Znakovi pored puta)
Tiraž 2.000. - Beleška o piscu: str. 129.
ISBN 86-09-00281-0 (broš.)

60. Поезија и памћење: песнички исказ у савременој српској поезији/ Тиодор Росић. - Горњи Милановац: Дечје новине, 1988 (Београд: „Радиша Тимотић"). - 236 стр.; 20 cm
Тираж 1.500.
ISBN 86-367-0170-8 (картон са омотом)

61. Знаци времена/Тиодор Росић. - Београд: Просвета, 2002 (Београд: Јанус). - 157 стр.; 20 cm. - (Савремени есеј/[Просвета, Београд])
На кор. ауторова слика. - Тираж 750. - Белешка о писцу: стр. 157. - Напомене и библиографске референце уз текст.
ISBN 86-07-01397-1 (брош.)

62. Тражим помиловање Десанке Максимовић/Тиодор Росић. - Београд: Бигз, 2005 (Београд: Вова). - 157 стр.: ауторова слика; 20 cm
Тираж 500. - Белешка о писцу: стр. 157–[158]. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 143–151.
ISBN 86-13-01021-0 (брош.)

63. О песничком тексту/Тиодор Росић. - Београд : БИГЗ, 1989 (Београд: БИГЗ). - 251 стр.; 21 cm. - (Нове књиге домаћих писаца. Посебна издања)
Белешке уз текст. - Суммары. - Регистар имена и појмова.
ISBN 86-13-00338-9

64. Оковани језик: полемике и чланци/Тиодор Росић; [аутор фотографије Никола Росић]. - Београд: ЈУ Унирекс МБ; Подгорица: Унирекс, 2000 (Београд: „Симић Зухра"). - 146 стр.: ауторова слика; 20 cm. - (Библиотека Студије и расправе)

65. Песнички видови ироније/Тиодор Росић. - Јагодина: Педагошки факултет; Београд: Српска школа, 2007 (Ваљево: Merlin company). - 266 стр.: ауторова слика; 20 cm. - (Библиотека Поетичка мисао)
Тираж 500. - Белешка о писцу: стр. 265–266. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 251–256.
ISBN 978-86-7604-039-1 (ПФ; брош.)

66. Метод напоредног текстуалног представљања/Тиодор Росић. - Јагодина: Педагошки факултет, 2009 (Београд: Мио књига). - 129 стр.: илустр.; 20 cm. - (Монографије/[Педагошки факултет, Јагодина]; књ. 1)
Ауторова слика. - На врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу. - Тираж 300. - Белешка о писцу: стр. 129–[130]. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз свако поглавље. - Résumé.
ISBN 978-86-7604-067-4 (брош.)

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 105–122

67. Учитељ сутрашњег дана: власт, дужност и одговорност/Тиодор Росић. - Београд: Српска школа, 2009 (Београд: Мио књига). - 166 стр.: илустр.; 20 cm. - (Библиотека Раскршћа/[Српска школа])
ISBN 978-86-6025-051-5 (брош.)

68. Хаљина госпође Килибарда/Тиодор Росић. - Београд: Српска књижевна задруга, 2013 (Нови Сад: Будућност). - 172 стр.; 18 cm. - (Мала библиотека Српске књижевне задруге)
Тираж 500. - Напомена: стр. 165. - Стр. 167–170: Митски приповедач, километарског корака/Милисав Савић. - Белешка о писцу: стр. 171–172.
ISBN 978-86-379-1241-5 (картон)

69. Иманентно-методичко тумачење песничког текста/Тиодор Росић. - Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2013 (Јагодина: Citypress). - 229 стр.; 24 cm. - (Монографије/Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу; књ. 4)
Тираж 300. - О аутору: стр. 227–228. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз свако поглавље.
ISBN 978-86-7604-111-4 (брош.)

70. Иманентно-критичке и методичке интерпретације/Тиодор Росић. - Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2015 (Крагујевац: Сквер). - 234 стр.; 24 cm. - (Монографије/Факултет педагошких наука, Јагодина; књ. 7)
Тираж 300. - „... у оквиру пројекта 178014: Динамика структура савременог српског језика. - О аутору: стр. 233–234. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз већину радова.
ISBN 978-86-7604-125-1 (брош.)

ПРЕВОД КЊИГЕ

71. La Robe de Madame Kilibarda: nouvelles [Haljina gospođe Kilibarda: pripovetke]/Tiodor Rosić - Paris: Serge Safran éditeur, 2015 - traduit du serbe par Alain Cappon - 188 pages.

ИНТЕРВЈУИ КЊИГА

72. Некрштене године: [разговори]/Тиодор Росић. - Београд: Српска школа, 2010 (Београд: Мио књига). - 173 стр.: ауторова слика; 20 cm. - (Библиотека Разговори/ [Српска школа])
ISBN 978-86-6025-056-0 (брош.)

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 105–122

У ПУБЛИКАЦИЈАМА

73. Кројачи црних марама/Тиодор Росић; [разговор водио] Зоран Радисављевић. – Ћирилицом. - О збирци песама „Одбрана од власти" Тиодора Росића
У: Политика. - ISSN 0350-4395. - 90, 28589, (- 16.05.1993), стр. 13.

74. Песник - зидар илузија/Тиодор Росић; припрема Живојин Николић. - 3–4.07.1993. – Ћирилицом
У: Јединство. - ISSN 0021-5775. - 48, 176/177, стр. 7.

75. Perice i Marice dečije literature/Tiodor Rosić; [razgovor vodila] Ljubinka Milinčić. - 18.03.1994.
U: Borba. - ISSN 0350-7440. - 72, 74, str. 15.

76. Тиодор против нинџа-корњача/Тиодор Росић [разговор водила] Р. Грбовић. – 2. 4. 1994.
У: Илустрована политика. - ISSN 0019-2570 = Илустрована политика, стр. 35.

77. Некрштени дани/Тиодор Росић; [разговор водио] Зоран Радисављевић. - 6. 1. 1996. – Ћирилицом
У: Политика. - ISSN 0350-4395. - 92, 29528, стр. 18.

78. Вечно жива прошлост/Тиодор Росић; [разговор водио] Фрања Петриновић. Ћирилицом
У: Дневник. - ISSN 0350-7556. - 54, 18096 (15.06.1997), стр. 10.

79. Традиција није прошлост/Тиодор Росић; [разговор водио] Ратко Делетић. – Ћирилицом
У: Јединство. - ISSN 0021-5775. - 54, 340 (10.12.1998), стр. 9.

80. Опевани полит-превртљивци/Тиодор Росић; [разговор водио] Зоран Радисављевић. – Ћирилицом.
У: Политика. - ISSN 0350-4395. - 97, 31264 (07.11.2000), стр. 15.

81. Порез појео класику у име инстант-културе/Тиодор Росић. - Ћирилицом. – Интервју
У: Borba. - ISSN 0350-7440. - Год. 79, бр. 38 (02.02.2002), стр. 8.

82. Књижевност је духовна бројаница/Тиодор Росић. – У: Ријеч по реч: (разговори с умјетницима)/[разговоре водио] Добрашин Јелић. - Београд: Алтера, 2002 (Београд: Алтера). - 274 стр.: илустр.; 23 cm
Тираж 500. - Белешка о писцу: стр. 271–272. - Регистар имена: стр. 241–246.

83. Ми смо чувари сећања/Тиодор Росић; [разговор водила] Зорица Карановић.
У: Политика. - ISSN 0350-4395. - Год. 100, бр. 32171 (1. 6. 2003.), стр. 15.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 105–122

84. Зло свима прети / Тиодор Росић. [разговор водио] Душан Станковић. У: Вечерње новости. – ISSN 0350-4999.45 (2. 6. 2003).
85. Добри духови/Тиодор Росић; [разговор водио] Зоран Радисављевић. (14. 1. 2005). – Ћирилицом
У: Политика. - ISSN 0350-4395.
86. Историја у бајци/Тиодор Росић. [разговор водила] Драгана Матовић. У: Вечерње новости. – ISSN 0350-4999.45 (22. 2. 2007).
87. У славу живота и плодности /Тиодор Росић. [разговор водила] Драгана Матовић.
У: Вечерње новости. – ISSN 0350-4999.45 (10. 2. 2010).

РАДОВИ О ТИОДОРУ РОСИЋУ

ВУКАДИНОВИЋ, Алек

88. Зачудни извори: над књигом Тиодора Росића „Срећни сиромах”/Алек Вукадиновић. - У: Политика. - ISSN 0350-4395. - Год. 100, бр. 32212 (12.07.2003.), стр. Б4.

ГЕОРГИЈЕВСКИ, Христо

89. Прича за сва времена (Тиодор Росић: Долина јоргована, изд. СКЗ, Београд, 1991)/ Христо Георгијевски.
У: Детињство. – Год. 19, бр. 3,4 (1993), стр. 11–18.
90. Семантичко-моделативне могућности предања: О „Господару седам брегова” Тиодора Росића/Христо Георгијевски. YU ISSN 0350-5286. –
У: Детињство. – Год. XXIII, бр. 4 (1997), стр. 31–35.

ДЕЛЕТИЋ, Ратко

91. Тиодор Росић: Господар седам брегова, Београд, 1997/Ратко Делетић. – Ћирилицом. - У: Јединство. - ISSN 0021-5775. - 54, 16 (20. 1. 1998), стр. 9.

ДИВЉАН, Сретко

92. Космички свет српских бајки „Долина јоргована”, Тиодора Росића/ Сретко Дивљан. - Резиме; Summary.
У: Зборник радова Конференције Развој астрономије код Срба IV, Београд 22–26. април 2006./уредник Милан С. Димитријевић/ edited by Milan S. Dimitrijević. - Београд: Астрономско друштво „Руђер Бошковић”: = Astronomical Society „Rudjer Bošković”, 2007. - (Публикације Астрономског друштва „Руђер Бошковић” ; св. 7, ISSN 0506-4295). - ISBN 978-86-906631-2-5. - Стр. 631–634.

ЈАЊИЋ, Марина

93. Метод сценске комуникације у интерпретацији књижевног дела „Женидба Реље Крилатице" Тиодора Росића/Марина Јањић. У: Савремена књижевност за децу у науци и настави: [зборник радова са научног скупа одржаног 20. марта 2010. године на Педагошком факултету у Јагодини]/[уредници Виолета Јовановић, Росић Тиодор]. - Јагодина: Педагошки факултет, 2010 (Јагодина: City press). - (Посебна издања/Педагошки факултет, Јагодина. Научни скупови; књ. 10) -. ISBN 978-86-7604-093-3. – стр. 415–428

ЈОВАНОВИЋ, Виолета

94. Обожени свет ауторске бајке Тиодора Росића/Виолета Јовановић. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Литература: стр. 336. - Summary.–
У: Савремена књижевност за децу у науци и настави/[уредници Виолета Јовановић, Росић Тиодор]. - Јагодина: Педагошки факултет, 2010. - (Посебна издања. Научни скупови ; књ. 10). - ISBN 978-86-7604-093-3. - Стр. 331–336.

95. Поетика броја у савременој српској ауторској бајци/Виолета Јовановић. – Напомене и библиографске референце уз текст. - Литература: стр. 56. – Резиме.
У: Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци: тематски зборник / [главни и одговорни уредник Сунчица Денић]. - Врање: Учитељски факултет у Врању. - ISBN 978-86-7604-093-3. - Стр. 51–57.

КОВАЧЕВИЋ, Милош

96. Стилско-језичке карактеристике бајки „Долина јоргована" Тодора Росића/Милош М. Ковачевић. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Литература: стр. 66–67. - Summary. У: Савремена књижевност за децу у науци и настави/[уредници Виолета Јовановић, Росић Тиодор]. - Јагодина: Педагошки факултет, 2010. - (Посебна издања. Научни скупови; књ. 10). - ISBN 978-86-7604-093-3. - Стр. 55–67.

ЛУКИЋ, Драган

97. Тиодор Росић: Долина јоргована, Београд, 1991]/Драган Лукић. - 2. 11. 1991. – Ћирилицом.- У: Политика. - ISSN 0350-4395. - 88, 28045, стр. 20.

МИЛЕНКОВИЋ, Слађана

98. Женидба са препрекама: роман-бајка Тиодора Росића „Златна гора"/ Слађана М. Миленковић. - Библиографија: стр. 357-358. - Апстракт; Summary. - У: Књижевност за децу и омладину - наука и настава/ [уредници Виолета Јовановић, Тиодор Росић]. - Јагодина: Факултет педагошких наука, 2012. - (Посебна издања. Научни скупови; књ. 15). - ISBN 978-86-7604-085-8. - Стр. 351–359.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 105–122

МИЛИНКОВИЋ, Миомир

99. „Долина јоргована" као аутентичан модел уметничке бајке/Миомир Милинковић. – У: Хоризонти детињства: огледи и студија из књижевности за децу - Ужице:
Учитељски факултет, 1999 (Краљево: Дуга). - 254–260 стр.; 21 cm.
На насл. стр. поднаслов: огледи и студије из књижевности за децу. - Тираж 500. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 277–282. - Регистар.

100. Историја и мит у структури српске ауторске бајке/Миомир Милинковић. Доступно и на: http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Uzdanica%20PDF/Uzdanica9-1.pdf. - Библиографија: стр. 81. - Апстракт ; Summary.
У: Узданица. - ISSN 1451-673X. - Год. 9, бр. 1 (2012), стр. 73–82.

РИСТИЋ, Бранко

101. Сан и поетика дијаболизма у прози за децу Тиодора Росића/Бранко С. Ристић - Библиографија: стр. 244–245. - Апстракт; Summary.
У: Књижевност за децу у науци и настави/[уредници Виолета Јовановић, Тиодор Росић]. - Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2014. - (Посебна издања. Научни скупови ; књ. 18). - ISBN 978-86-7604-118-3. - Стр. 239–245.

102. Филозофија у бајкама Тиодора Росића/Бранко С. Ристић. - Библиографија: стр. 348. - Апстракт; Summary.
У: Књижевност за децу и омладину - наука и настава/[уредници Виолета Јовановић, Тиодор Росић]. - Јагодина: Факултет педагошких наука, 2012. - (Посебна издања. Научни скупови; књ. 15). - ISBN 978-86-7604-085-8. - Стр. 345–349.

103. Простор и време у прози за децу Тиодора Росића/Бранко С. Ристић. - Summary: Space and time in Tiodor Rosic´s fiction books for children. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 514. - Сажетак; Summary.
У: Књижевност за децу у науци и настави/[уредници Виолета Јовановић, Бранко Илић. - Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2018. - (Едиција Посебна издања. Научни скупови; књ. 21). - ISBN 978-86-7604-161-9. - Стр. 507–515.

ОГЊАНОВИЋ, Драгутин

104. На фону класичне бајке (Тиодор Росић: Долина јоргована, изд. СКЗ, Београд, 1991)/Драгутин Огњановић.
У: Детињство. – Год. XVIII, бр. 1-2 (1992), стр. 81–83.

САВИЋ, Милисав

105. Стварна и имагинарна места у Росићевој књизи Долина јоргована/ Милисав М. Савић.
У: Књижевност за децу у науци и настави/[уредници Виолета Јовановић, Тиодор Росић]. - Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2014. - (Посебна издања. Научни скупови; књ. 18). - ISBN 978-86-7604-118-3. - Стр. 343–345.

СПАСИЋ, Јелена

106. Топотезија у савременој књижевности за децу/Јелена Љ. Спасић. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 154-155. - Апстракт; Summary.
У: Књижевност за децу у науци и настави/[уредници Виолета Јовановић, Тиодор Росић]. - Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2014. - (Посебна издања. Научни скупови; књ. 18). - ISBN 978-86-7604-118-3. - Стр. 143–155.

СИМИЋ, Радоје, ЈОВАНОВИЋ СИМИЋ, Јелена

107. Мириси и боје у „Долини јоргована"/Радоје Д. Симић, Јелена Р. Јовановић Симић. – Библиографија: стр: 38 - Апстракт; Summary.
У: Књижевност за децу и омладину - наука и настава/[уредници Виолета Јовановић, Тиодор Росић]. - Јагодина: Факултет педагошких наука, 2012. - (Посебна издања. Научни скупови; књ. 15). - ISBN 978-86-7604-085-8. - Стр. 33–38.

СМИЉКОВИЋ, Стана

108. Историја и бајка у роману „Бисерни град" Тиодора Росића/Стана Смиљковић.
У: Детињство. - ISSN 0350-5286. - Год. 32, бр. 3/4 (2006), стр. 37–40.

ЦВЕТАНОВИЋ, Зорица

109. Елементи и мотиви прича у збирци Тиодора Росића „Господар седам брегова" као основа за методичко тумачење/Зорица В. Цветановић, Магдалена М. Ивковић. –
Табеле. - Доступно и на: http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/izdavastvo/serijske-publikacije/kij/Knjizevnost%20i%20jezik%203-4%202016.pdf. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Апстракт; Summary. - Библиографија: стр. 319-321. - У: Књижевност и језик. - ISSN 0454-0689. - Год. 63, бр. 3/4 (2016), стр. 307–322.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 105–122

ЧУТУРА, Илијана

110. О неким особеностима параномазије у савременој прозној књижевности/Илијана Чутура. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Литература: стр. 57. - Summary.
У: Савремена књижевност за децу у науци и настави/[уредници Виолета Јовановић, Росић Тиодор]. - Јагодина: Педагошки факултет, 2010. - (Посебна издања. Научни скупови; књ. 10). - ISBN 978-86-7604-093-3. - Стр. 91–102.

111. Неке језичко-стилске карактеристике ауторске бајке/Илијана Чутура. – Напомене и библиографске референце уз текст. - Литература: стр. 93. – Резиме.
У: Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци: тематски зборник/ [главни и одговорни уредник Сунчица Денић]. - Врање: Учитељски факултет у Врању. - ISBN 978-86-7604-093-3. - Стр. 82–93.

ШАРАНЧИЋ-ЧУТУРА, Снежана

112. Митолошка наслојавања у књизи Тиодора Росића „Господар седам брегова”/ Снежана Шаранчић. – Ћирилицом. - У: Норма. - ISSN 0353-7129. - Год. 6, бр. 1/2 (2000), стр. 147–157.

113. Нови живот старе приче: (усмена књижевност у прози за децу на крају XX века)/Снежана Шаранчић-Чутура. - Нови Сад: Змајеве дечје игре, 2006 (Нови Сад : Offset print). - 176 стр. ; 23 x 20 cm. - (Библиотека Змај/ [Змајеве дечје игре, Нови Сад]; књ. 16)
Тираж 500. - На корицама белешка о аутору с његовом сликом. - Напомене: стр. 149-158. - Библиографија: стр. 159–173.

ЈЕЗИЧКО-СТИЛСКЕ АНАЛИЗЕ

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

УДК: 821.163.41-93-14.08 Бакрач М.

БАСНОВИТА ПОЕМА ЗА ДЈЕЦУ МИЛИЦЕ БАКРАЧ

Апстракт: У раду се даје лингвостилистичка анализа *Вуковања*, једине поетске књиге за дјецу Милице Бакрач, без сумње највеће српске пјесникиње из Црне Горе. У анализи се издвајају и освјетљавају све битне карактеристике ове поеме у суодносу с карактеристикама поеме уопште, посебно оне модерне и постмодерне. Будући да је *Вуковање* басновита поема, у раду се освјетљавају све њене басновите компоненте. У поеми су, наиме, понашања вукова представљена алегорично – као понашања људи. И то Срба. Да су у *Вуковању* Срби алегоријски представљени као вуци, потврђује већи број у поеми експлицитно датих иманентних српских особина приписаних вуковима. Милица Бакрач је у *Вуковању* оживјела мит о вучјем поријеклу Срба, тако да је вијење и симболизација вука у овој поеми несагласно свој српској дјечијој поезији у којој се пјева о вуку.

Кључне ријечи: Милица Бакрач, поезија за дјецу, поема, басна, вук, сури вук, Срби.

Пишући предговор за најновију збирку поезије Милице Бакрач *Јав из Црне Горе* написао сам да „данас у пјесничком гласу Милице Бакрач, без сумње, најаутентичније, најискреније и најекспресивније одјекује српски глас Црне Горе, или можда прецизније: глас Српске Црне Горе. Поезија Милице Бакрач већ је постала заштитни знак поетске одбране српскога бића и српске суштине Црне Горе" (Ковачевић 2018: 9).

Милица Бакрач је досад објавила седам књига поезије[1], од којих је само једна за дјецу. То је у екавском изговору испјевана књига *Вуковање*, коју у поднаслову Милица Бакрач жанровски одређује као „поема за децу".

[1] *Нек ме йтице криком буде* (1996), *Жиī* (1998), *Сонеши и йисма* (1999), *Од злаша јабука* (2004), *Азбучник* (2007, 2010), *Арсеније Чарнојевић йо друīи йуш међу Србима* (2010), *Жена* (2012), *Одбрана Азбучника* (2012), *Књиīа сшароставна* (2015), *Вуковање* (2017) и *Јав из Црне Горе* (2018).

mkovacevic31@gmail.com

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

Збирка *Вуковање*, не само по томе што је у Миличином опусу једина поетска књига за дјецу, него и по многим другим карактеристика, разликује се од свих њених осталих књига поезије. Та разлика условљена је прије свега жанровском припадношћу ове збирке, а то је, како смо већ насловом нагласили, *басновита поема.* И то модерна басновита поема, што значи да се у њој на модеран или је можда боље рећи на постмодеран начин преплићу (интерферирају) суштинске карактеристике двају жанрова: поеме и басне.

По ријечима Тање Петровић, поема се конституисала у специфичан облик код Срба и осталих Словена у доба романтизма и „понајпре била одређивана појмовима попут: 'песничка прича', 'поетска приповетка', 'поетска прича', 'приповетка у стиху', 'новела у стиху', 'мањи или ситнији спев', 'већа песма', 'епска песма', 'лирско-епически спев', 'јуначка песма' или једноставно 'еп', 'спев'. Ова разноврсност у употреби термина, као и коришћење различитих назива да би се означила једна те иста појава, даје нам за право да поему сматрамо само једним од облика епске поезије, заправо, једном њеном подврстом" (Поповић 2010: 19). Од свих дефиниција поеме данас се без сумње најприхваћенијом може сматрати она по којој „поема представља нарацију у стиху" (Поповић 2010: 7). Због тога се у анализи сваке поеме, па сљедствено и *Вуковања* Милице Бакрач, најприје потребно упознати са њеним садржајем, односно фабулом.

У *Вуковању* се на почетку опјевава чин рађања трију малих вукова, уз пјеснички опис ишчекивања порођаја, Вуковођине забринутости, порођајних мука мајке вучице, теткиног муштулука оцу Вуковођи, радости вучје породице и родбине, пристизања пјесничких телеграма честитања. Слиједи опис неколике ситуације првих враголија малих вукова, посебно најмлађег Вује, па породична и родбинска припрема за њихово крштење, након чега се опјевава долазак званица на православно крштење, даровање вучића од стране кума зеке, вучје родбине и пјесника „из читанке", укључујући и саму пјесникињу *Вуковања*. Потом пјесма прелази на оно што се догађа седам година након крштења, а то је полазак малих вукова у школу. У школи „једног маја" једно вуче доноси им вијест да су добили сестру. Захваљују мами што више нису сами. Овладавају „вий-песмом" као пјевачким умијећем, које се најбоље испољава пјевањем химне вукова, чија свака строфа почиње са „Боже правде!". Поема се завршава расправом у форми једночинке у којој пјесникиња са „поротним сојем" који чини шест „критичара" расправља на тему „зашто пишем о вуковима", доказујући да су јој вукови преци, и то „Два Вука су ми од претка предак!" Један Вук је њен тата, а други Вук Караџић као „отац" српске ћирилице. А предак њена два претка је Сури Вук, јер „Сури Вук је племићког кода – / Тотем и симбол српскога рода!".

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

Иако је тема *Вуковања* нова, посебно с обзиром на несуздржани позитивни однос према вуку као „тотему и симболу српскога рода", умјетничку вриједност ниједном пјесничком дијелу, па сљедствено ни овој поеми Милице Бакрач, не обезбјеђује избор теме, нити пјесников вриједносни (аксиолошки) однос према њој.

Ако се поема „по правилу дефинише као синкретички спој епског и лирског начела, или пак епске, лирске и драмске стихије" (Поповић 2010: 10), онда би се до њене умјетничке вриједности, или бар дијела умјетничке вриједности, могло доћи освјетљењем типова интерференције њених епских, лирских и драмских компонената.

Епском дијелу припада наративна структура поеме – њена фабула, која има хронолошки ток јер прати животну причу трију вучића с радосним „посљедицама" по вуковско „породично" окружење. Прича започиње чином рађања трију малих вукова, наставља се чином крштења, да би се завршила чином поласка малих вукова у школу и сазнањем да им се родила сестрица. Тиме се завршава фабула, али не и поема, јер је за крај поеме остављена дискусија о статусу вукова како у српској поезији тако и у српској историји и митологији.

На лирски дио упућује већ сама *спољашња композиција* поеме, тј. начин организовања, односно структурисања њених дијелова. Поему *Вуковање* чини 31 наративна или наративно-дескриптивна лирска пјесма, свака с властитим насловом. Већ се на основу наслова може уочити наративна (епска) увезаност пјесама у кохерентну цјелину поеме (нпр. „Вучиндан", „Муштулук", „Телеграми", „О припремању крштења", „Званице", „Крштење", „Након седам лета"...).

Поема, међутим, осим лирских садржи и лирско-драмске компоненте. Тако на пример, сва пјесма „Родбина из Вуков Села" има драмску структуру јер се састоји од седам надовезујућих пјесничких монолошких исказа приписаних појединцима из Вуковођине родбине (Вујадину, Вукоти, Вукаловићу, Вукмиру, Вујици и Вујислављевићу), с тим да је сваки припадник вучје родбине именован испред исказа баш како се именују ликови у драми. Исто тако, пјесма „Зашто пишеш о вуковима", уз чији наслов у загради стоји да је „једночинка", садржи шест, различитим ликовима приписаних, дијалошких реплика, што директно упућује на њену драмску структуру. Такође треба рећи да поједине пјесме имају расправљачки (експланаторни) карактер, а такве су посебно посљедње двије: „Потомак о прецима" и „Уместо закључка", с тим да и сам последњи наслов директно упућује на то да епски, лирски и драмски дискурс, будући да им закључак није својствен, уступају мјесто расправљачком дискурсу.

Много је, међутим, сложенија *унутрашња композиција* поеме која подразумијева: „развијање радње кроз низ фаза; учесталост и преплитање описних, наративних, дијалошких и монолошких сегмената; распоред и развијање мотива у лирској песми; густина статичких и динамичких мотива у приповедном делу; распоред и међусобни однос ликова" (Величковић 1997: 94). Нису, међутим, сви ти елементи унутрашње композиције подједнако значајни у осветљењу структуре *Вуковања*. Будући да је поема *Вуковање* компонована од 31 наративне лирске пјесме, најбитније је, уз наративно-тематску, одредити строфично-стиховну структуру пјесама што чине поему. И одмах да кажемо, све пјесме, њих 31, нису ни изострофичне ни изометричне (изосилабичне). Цијела поема, што ће рећи и све пјесме као њене компоненте, уз два изузетка (једна моностишна строфа и једна секстина), компоноване су од двају типова строфа: од катренских и дистишних строфа. Пјесме што чине поему, с обзиром на тип строфе, компоноване су на три начина:

1. само од катренских строфа, а то су: „Помоћ" (2 строфе, друга по реду), „Предосећај" (1), „Химна победника" (6), „Телеграми" (7), „Дарујˮ (6, с комбинацијом осмерца и седмерца у 4. строфи, 1. и 3. седмерац), „О припремању крштења" (8), „Званице" (5);
2. само од дистишних строфа, а то су: „Успаванка за три сина" (12 строфа, осмерци), „Вук – Петар Пан?" (7, десетерци), „Вуле, умало тужибаба" (6, десетерци), „Не скрећи с пута!!!" (9, десетерци), „Уууупппссс..." (6, десетерци), „Преображај" (9, десетерци), „Родбина из Вуков Села" (26, осмерци);
3. комбиновањем катренских и дистишних строфа, и то на два начина:

3а) у пјесми су све катрени, а само завршна строфа је дистих: „Вучиндан" (7 + 1, тј. седам катрена и један дистих, прва строфа комбиновање осмераца и седмераца, 2. и 4. строфа седмерци с мушком римом), „Царски рез" (3 + 1: три осмерачка катрена и седмерачки дистих), „Шумски скуп" (4 + 1: осмерци, само дистих седмерачки), „У пећини" (3 + 1: осмерци, а дистих седмерачки), „Вуковоља сам са собом" (5 + 1: све осмерци, сем у дистиху и у 2. и 4. стиху 4. строфе седмерци с мушком римом), „Муштулук" (6 + моностишна + двостишна строфа; само двостих седмерац), „Чудно питање, хм!" (3 + 1: све осмерци), „Крштење" (7 + 1: све осмерци), „Након седам лета" (7 + 1: све осмерци), „Изненађење" (5 + 1: све осмерци), „Дар" (4 + 1: све осмерци), „Четверац" (4 + 1: све осмерци), „Химна вукова" (5 + 1: све осмерци), „Потомак о прецима" (4 + 1: све десетерци); и

3б) пјесма се састоји од бројно и дистрибуцијски неусловљених комбинација катренских и дистишних строфа, и то: „Зашто пишеш о вуковима

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

(једночинка)" (4 + 2 + 2 + 4 + 2 + 4 + 2 + 6 + 2: све десетерци), „Уместо закључка" (4 + 2 + 4 + 2 + 4 + 2 + 2: све десетерци).

Ни пјесме ни строфе нису увијек изометричне. Изометричност или изосилабичност карактеристика је по правилу изострофних пјесама М. Бакрач и пјесама са вишеструким комбиновањем катрена и дистиха (двије: посљедња и претпретпосљедња).

Цијела поема је римована, што значи и све њене строфе, сем оне моностишне (а то је строфа *И ѣева им успаванку*, која се јавља као седма строфа у пјесми „Муштулук"). Риме, међутим, нису истоврсне ни а) према критеријуму рода (неупоредиво су најбројније женске риме, док мушких рима има у петнаестак парова стихова, а дактилских само у три пара, и то два у пјесми „Успаванка за три сина" и један у пјесми „Телеграми"), ни б) према критеријуму квалитета (готово све риме су чисте, само су у два пара у пјесми „Вук – Петар Пан?" нечисте риме: *расте*–р*астем*; в*ажи* – тр*ажим*), ни в) према критеријуму дистрибуције (у катренима готово увијек укрштена рима, само у једном нагомилана, у дистисима парна).

Комбиновање метра и типа риме има значајну не само поетско-комуникативну него и кохезивно-композициону улогу како на нивоу цјелине пјесме, тако и на нивоу поеме као цјелине. Узмимо за примјер прву пјесму „Вучиндан". Састављена је од пет катрена и завршног дистиха. Први катрен има троструко укрштену риму, и дистрибуцијски, и метрички и по роду. Наиме, први и трећи стих су осмерци са женском римом (Вучин*дана* – *дана*), док су други и четврти стих седмерци с мушком римом (*лук* – *Вук*). Сљедећа четири катрена досљедно су осмерачка с укрштеном женском римом. Али је зато завршни дистих у седмерцу с мушком парном римом (*мук* – *Вук*). На тај начин у пјесми је остварена својеврсна прстенаста метричко-родноримована композиција јер су завршни стих првог катрена и завршни стих дистиха, тј. пјесме, не само метрички и родно подударни (то су седмерци с мушком римом) него се, што такође није без значаја, у оба случаја римује иста лексема (*Вук*). Завршетак првог катрена и завршетак пјесме троструко су дакле подударни: метрички (седмерац), по родном типу риме (мушка рима) и лексички (*Вук*).

У литератури је већ примијећено да се у модерној поеми „врло често примењује и полисилабичност (хетерометрија), која по правилу прати промене у расположењу јунака или у развоју догађаја" (Петровић 2010: 102). Добру потврду томе даје шест од првих седам пјесама поеме *Вуковање* („Вучиндан", „Царски рез", „Шумски скуп", „У пећини", „Вуковоћа сам са собом", „Муштулук"). Све те пјесме имају више осмерачких катрена с укрштеном женском римом, али се без изузетка завршавају седмерачким дистихом с мушком парном римом, чија је завршна римована лексема *Вук* (уз коју

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

долази четири пута атрибут *мали*, а двапут атрибутив *отац*, дакле: *мали* Вук или *отац* Вук). Свим тим дистисима исказује се осјећање напетости ишчекивања рођења малог Вука, тако да оне представљају градиране емоционалне поенте пјесама, од: „Мора доћи мали *Вук*", до: „Срећан ли је отац *Вук*". Тако наведени дистиси имају затварачко-отварачку кохезивну улогу, они у појединачним пјесмама представљају емоционални врхунац, који се у свакој наредној пјесми појачава све дотле док, рођењем малих вукова, осјећање неизвјесног ишчекивања не прерасте у осјећање неизмјерне (очеве) среће. Једино у другој од првих шест пјесама (у пјесми „Помоћ") нема завршног седмерачког дистиха, и то не случајно, јер се она не односи на опис родитељског ишчекивања порођаја, него на притицање у помоћ „доктора Василија". Као да је ова друга пјесма без седмерачког дистиха уметнута ту да на други начин нагласи осјећање ишчекивања, одгађајући непосредан говор о њему.

И иначе, велики број пјесама, мимо наведених случајева, у овој поеми завршава се дистихом, али хомосилабичним с осталим стиховима пјесме (што ће рећи или осмерачким или десетерачким). И у свим тим случајевима дистишна строфа има улогу поенте, у њој се сумира суштина њеног садржаја! Али поента се не остварује само дистишним строфама. Улогу строфе поенте може имати и катренска строфа, с тим што је „поентирање" у њој на друкчији начин потцртано, као нпр. у завршној катренској строфи пјесме „Даруј", коју карактерише различита „вишеримност" (монорима *–има* се остварује на завршецима сва четири стиха, и као удвојена/крунисана рима трију од четири стиха, па као анадиплозичка рима између трећег и четвртог стиха, и на крају као просоподонска рима у посљедњем стиху, с тим да је у трећем стиху крунисана рима избјегнута свјесно како због анадиплозичке риме с наредним стихом тако и због нагомилавања типова интензификације у том стиху, који већ носи упоришну синегдохалну употријебљену лексему цијеле строфе и пјесме, а то је лексема *Србин*: „Даруј хлеба свима, свима, / И Србима и вуцима, / Јер, кад Србин хлеба има, / Има и вук, има, има!")

Можда још експлицитнији показатељ сагласности типа опјеваваног догађаја са метричким типом стихова представља употреба десетераца у пјесмама поеме. Десетерац се по правилу јавља тамо гдје доживљаји уступају мјесто догађајима (код описа „несташлука" малих вукова), или гдје наративни дискурс уступа мјесто расправљачком (нпр. у стиховима „једночинке" или пак „закључка"). И у једном и у другом случају десетерац је примјеренији од осмерца, а да о седмерцу и не говоримо.

У литератури је већ констатовано да се „нарација модерног епа уобличава кроз сложено преплитање ауторовог говора са мноштвом туђих говора.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

Туђа реч препознаје се, наравно, и у говору јунака али су начини њеног предочавања веома сложени. Многогласје се, тако, може дочарати кроз дијалог (јунака и аутора, или пак разних ликова међу собом) помоћу иронијске дистанце или нарушавања уметничке илузије, кроз промену приповедачких инстанци" (Петровић 2010: 90). Све то се потврђује у поеми *Вуковање* Милице Бакрач. *Туђи ȋовор* супротстављен је *ауторском ȋовору.* Туђи говор односи се на говор појединаца из „вучјег рода" или пак на крају на говор дјеце–критичара у „једночинки". Туђи је говор дат у форми правог управног говора, потпуном синтаксичком конструкцијом управног говора, с тим да се цитаторски дио управног говора, тј. дословно репродуковани говор лика, ортографски маркира на два начина: а) наводницима (што је чешће), или б) курзивом (кад се посебно жели нагласити садржај говора лика), чему су потврда сљедећи примјери из поеме:

а) Прави управни говор, с наводницима:

> Запева (доктор Василије) из свег гласа: / „Долазим вам, горски вуциии!!!" („Помоћ"); Бака Вука журно јави: / „Не може без царског реза" („Царски рез"); Бака рече: „Вук се брине / Да се чопор не оброка." („У пећини"); Те председник вучјег села, / викну: „С речи пређ на дела!" („Родбина из Вуков Села") итд.

б) Прави управни говор, с курзивом:

> Чује дружину, негде певуши: / *Дочек сȋремамо за новоȋ дружȋа, / Да види местȏ ȋде растȇ дуȋа...* („Не скрећи с пута!!!"); Стигао с пута – тата се гласну, / Сав немир братски одједном спласну: / *Од мене вука срећнијеȋ нема, / Крштење децо ваше се сȋрема!* („Преображај").

Нешто је рјеђе туђи говор дат у форми *слободноȋ упȋравноȋ ȋовора*, који се своди на дословно пренесени говор лика, без ортографског маркирања, са или без навођења ауторске дидаскалије, тј. као уведени или неуведени слободни управни говор (Ковачевић 2012: 19), што потврђују сљедећи примјери из поеме, у којима се подвлачењем истичу стихови у слободном управном говору:

> Вуле је увек слушао брађу, / Најмлађи јесам, па морам, шта ћу? („Не скрећи с пута!!!"); Кошуте се чује рика: / Мајка мора да истрајеее!!! („У пећини"); Ал' довикну [вуче] кад извири: / Добили сте данас сестру!!! („Изненађење"); пјесма „Муштулук" – цијела је, изузев прва два стиха, у слободном управном говору (говор тетке Вуковоћи при муштулуку), а да је у питању управни говор, најбоље се види по употреби императива (Де, донеси вучјег вина; И наздрави!), затим узвика и вокатива (Вуковоћо, вест је добра; Оj, младости!); и пјесма „Химна победника" цијела представља слободни неуправни говор Вуковоће, Вуковоћин исказ, без конферансе; такође је и пјесма „Телеграми" – сва

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

у слободном управном говору, само што умјесто дидаскалије долази име пошиљаоца телеграма, и то у завршном стиху, на мјесту формуле за пошиљаоца.

Готово сав текст пјесме „Родбина из Вуков Села" такође је дат у форми слободног управног говора, јер је пјесма организована као текст драме без дидаскалија: унутар пјесме потпоглавља носе име онога који говори, тј. неког од „становника Вуков Села", који се оглашава поводом даровања малих вукова на крштењу.

У поеми се стално преплићу *аутор̄ски* и туђи говор. Тип ауторског говора није идентичан у цијелој поеми, он зависи од улоге аутора у реализацији радње поеме, тј. зависи од тога да ли је у питању хомодијегетички или хетеродијегетички приповједач.

У првих 10 пјесама, до пјесме „Пссссст...", у питању је хетеродијегетички приповједач, приповједач који не учествује у радњи, него се у ОН-форми јавља као свезнајући приповједач, приповједач који представља догађаје не учествујући у њима. Из перспективе „свезнајућег" приповједача, садржај пјесама представљен је као референцијалан.

Први пут се ЈА-форма јавља у 11. пјесми поеме „Пссссст...", гдје се пјесник оглашава у првом лицу „прозивајући" и (замишљеног) саговорника или читаоца: „Ја знам тајну. А знаш и ти – кога грли срећни тата..."

У цијелој пјесми „Дарuj" није више у првом плану референцијална функција, него конативна функција (што се види по *имп̄ерат̄иву* као недвосмисленом показатељу конативне функције, а императив може изрећи само говорник, тако да се ОН-приповједач преводи контекстуално у ЈА-приповједача, чији искази, стихови, будући готово сви с императивом, имају директивну (подстицајну, вербално захтијевајућу) функцију по саговорника (овдје „природу"). Али опет у наредних пет пјесама, у којима се описују догађаји малих вукова, посебно најмлађег Вула, пјесник се појављује у статусу ОН-приповједача, који преноси и описује догађаје, без учешћа у њима.

Директно укључење пјесника-приповједача у причу догађа се у пјесми „Чудно питање, хм!", где се пјесник директно обраћа дјетету као замишљеном слушаоцу, односно читаоцу:

Знам шта пада на твој ум! / *Пит̄аћеш ме* – к'о из топа: / [...] / *Испис̄аће* моја рука / Чин крштења сва три вука.

Дјеци као слушаоцима или читаоцима пјесник-приповједач обраћа се и у пјесми „О припремању крштења и још понечему":

> Истину ћу праву рећи: [...] / Зар вам је то неко чудо? / [...] / Зар вам вучја мама личи / на некаквог месождера? [...] Није више вук у нама / Крвожедан, ружан, зао.

У пјесми „Званице" пјесник *експлицитно наглашава* да се укључује у радњу, да мијења свој приповједачки статус, постаје хомодијегетички приповједач. Хомодијегетичко приповиједање јесте „приповест чији приповедач јесте и лик у приповедним ситуацијама и догађајима; приповест с хомодијегетичким приповедачем" (Принс 2011: 69). Пјесник се, наиме, у завршној строфи, након што је набројао актуелне српске пјеснике који стижу на вучје крштење, обраћа замишљеним саговорницима/читаоцима:

> Шта! Мислите да ја маштам? / Е, па добро! Ипак праштам... / Кад се вратим са крштења, / Видимо се! – Довиђењааааа! („Званице").

У пјесми „Крштење" још је експлицитније наглашен хомодијегетички статус пјесника:

> Сада журим, драги моји! / Поклони се деци деле. / Дариваћу што пристоји: / Три кошуље, руске, беле!

У пјесми „Након седам лета..." у готово сваком почетном стиху строфе наглашена је ЈА-форма пјесничке приче, сва питања пјесникињина упућују се (замишљеном) ђаку-прваку:

> Зашто опет сада питаш, / Да л' је прича истинита? [...] / Ако још ни Буквар немаш, / То и није моја брука. [...] / Што се чудиш тако мени / И у моју књигу зеваш? [...] / Шта је с тобом, што оклеваш?

У пјесми „Четверац" јасно је представљено пјесникињино учешће у догађајима (утицај на радњу):

> Шта још могу да уденем / У истинит мој осмерац? / Патим без њих, копним, венем: / Драги су ми ко четверац: // Сестра и три брата вука! / [...] // Рекох можда – ево вијееееем! / Припремите своје уши. / Радост нећу да сакријем! / Вий-химна се сад певуши. // Устаните, драги моји. / Уз химну се увек стоји!

Посљедње три пјесме у поеми – „Зашто пишеш о вуковима? (једночинка)", „Потомак о прецима" и „Уместо закључка" – представљају причу аутора о аутору, о разлозима писања поеме, најприје у дијалогу, онда у монолошком експланативном дискурсу, све у ЈА-форми.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

У анализи типова говора показано је како у поеми говоре и *вуци* и људи, како у реализацији радње поеме учествују и *вуци* и *људи*. Већ насловом смо ову поему одредили као БАСНУ. То значи да су у поеми понашања вукова представљена алегорично – као понашања људи. И то Срба. Да су у *Вуковању* Срби алегоријски представљени као вуци, лако се може уочити по већем броју у поеми експлицитно датих иманентних српских особина приписаних вуковима. Тако се у 13. пјесми „Дарује", у већ анализираној најстилематичнијој строфи у поеми[2], *Срби* и *вуци* доводе у антономазијску везу, тако да се однос именица *Срби* и *вуци*, односно *Србин* и *вук*, у датој строфи може тумачити експланативно. То значи да семантички међуоднос *Срба* и *вукова* треба тумачити као *Срби <u>или друкчије речено</u> вуци*, из чега логички произлази да пјесникиња Србе с вуковима поистовјећује. У пјесми „Чудно питање, хм!" пјесникиња каже да су „вучад Божја деца" и њихово „крштење" „запамтиће *Православље*". У пјесми „Родбина из вуковог села" Вујадин, „председник вучјег села", каже да је за крштење малих вукова његов дар „Свети Сава и кандило", а за Светог Саву каже: „Наш заштитник све до данас. / Светитељу, сачувај нас...". У пјесми „Крштење" за мале вукове се каже „крстиће се као преци", и то уз „мирис тамјана и жара", при чему ће сви изговарати „Јест и биће...". Све су то недвосмислени показатељи да су Срби алегоријски представљени кроз вукове. А најбоља потврда томе јесте 28. пјесма поеме „Химна вукова", којом се заправо и завршава басновити алегоријски дио поеме. „Химну вукова" чини шест строфа (пет катрена и завршни дистих), од којих пет почиње са „Боже правде!", док је у једној почетни стих „Боже мили, Ти опрости", с тим да завршни стих „химне" гласи „Сакрили нас, Свети Саво!". Та „химна", лако је закључити, непосредно алудира на српску химну „Боже правде", али и на Химну Светом Сави.

У литератури је већ уочено да „у романтичарској стихованој нарацији често се преплићу време аутора и време јунака, а са њима и две врсте стварности – она из које се пише и она о којој се пише", и да „преплитање стварног и фикционалног времена [...] сасвим одговарају мешању стварних и фиктивних ликова у тексту" (Петровић 2010: 96, 97). А томе закључку добру потврду даје поема *Вуковање* Милице Бакрач. О преплитању „времена аутора и времена јунака", као и двије врсте стварности, „она из које се пише и она о којој се пише", најбоље свједоче два у поеми остварена нараторска типа ауторског говора: хетеродијегеза и хомодијегеза. Мијешање „стварних и фиктивних ликова" добија двоврсну потврду у *Вуковању*. Потврду, с једне

[2] Дарује хлеба свима, свима, / И <u>Србима и вуцима</u>, / Јер, кад <u>Србин</u> хлеба има, / Има и <u>вук</u>, има, има!

стране, даје хомодијегетички статус пјесника-приповједача, док је друга, још очигледнија потврда укључење актуелних „пјесника из читанке" (Зорана Костића, Добрице Ерића, Моше Одаловића, Љубивоја Ршумовића, Тоде Николетића, Недељка Попадића и Љубомира Ћорилића) у радњу поеме, и то као писаца телеграма-честитки поводом рођења трију вучића и као званица на „крштењу" малих вукова.

Басна „увек садржи поуку као поенту, која је исказана посредно (у баснама усменог порекла) и непосредно (у баснама писане књижевности)" (Величковић 1997: 16), с тим да поента треба „да има едукативну/васпитну улогу, тј. да људима укаже на грешке и начине њиховог кориговања" (Мацура 2018: 134). У *Вуковању* је поента дио поеме, не накнадни, структурно вантекстуални, него интегрални, структурно текстуални. Басновити дио поеме се наиме завршава са 28. пјесмом „Химна вукова", док преостале три пјесме – „Зашто пишеш о вуковима (једночинка)", „Потомак о прецима" и „Уместо закључка" – представљају експланативно дат поучни, „наравоученијски" дио поеме. Тај „наравоученијски", неалегоријски, небасновити завршни дио поеме *Вуковање* почиње 29. пјесмом „Зашто пишеш о вуковима", коју је пјесникиња у загради одредила „једночинком". У њој се опјевава разговор пјесникиње с „поротним сојем" који чине шесторо дјеце–критичара: Никола, Марија, Андреј, Елена, Николина и Сара. Пјесма почиње пјесникињиним катренским исказом, чији најзначајнији дио, дио који представља разлог овом „наравоученијском додатку" представља болдовани други стих: „Зашто ти пишеш о вуковима? – / **Критика опали попут метка**! / Јер не умем да пишем о псима. / И не бих да се одрекнем Претка". Завршни дистих пјесме, који изговара Сара, проблемски експлицира разлог „разлога": „Дугујеш тачан одговор деци – / Како су теби вукови преци?" Тиме се структурно отвара мјесто за пјесму или пјесме у којима пјесникиња треба да понуди одговор. У пјесми што слиједи, с насловом „Потомак о прецима", пјесникиња каже да ће сад поријекло њено „да свитне", да неће „истину да крије", да „кафу кува свом оцу Вуку". А томе се не треба чудити, јер: „Још нисам луду бунику јела. / Вук јесте име – носи га тата, / Сведок: читаво село Бијела!" Па закључује да је она „редак примерак", самим тим што: „Два Вука су ми од претка предак!"

А која су то два Вука, пјесникиња одговор даје у завршној пјесми с насловом „Уместо закључка", што није својствено ни епском, ни лирском, ни драмском, него расправљачком, експланативном тексту:

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

Осим мог тате, само да знате,
Нек чују врапци и друге птице:
Где год да крочим, речи ме прате
И слова Вукове ћирилице!

Сад заклињем се – у десну руку:
Потомак ја сам Караџић Вуку!

У историји бар сумње нема:
Вучица дојила Ромула! Рема!
Браћу, зидаре древнога Рима!
Да л' лепше приче од ове има?

А Сури Вук је племићкоī кода –
Тотем и симбол срūскоīа рода!

Зато вас молим, дечији суде!
Вај-песму моју да препознате
У свету нека буде шта буде –
Због Караџића и због мог тате.

Јавите лепо осталој деци,
Да вуци јесу примарни преци.

Збиља, ја јесам потомак редак:
Два су ми вука од претка предак!

Суштина је да „вај-пјесма" носи поруку да су пјесникиња два вука – отац и Вук Караџић, „од претка предак", а тај предак њених непосредних предака јесте „Сури Вук" као *тотем и симбол срūскоīа рода!* Нови поглед на вука различит од пјесничке традиције пјесникиња је наговијестила још у 20. пјесми поеме „О припремању крштења и још понечему!", гдје је сучељила данашње и прећашње пјесничко виђење вука:

> Данас песници не греше / С вуковима, као некад / [...] / Није више вук у нама / Крвожедан, ружан, зао. / Сваки вук је у песмама / На крштењу пропевао.

Милица Бакрач је у *Вуковању* оживјела мит о вучјем поријеклу Срба. Митски, вук нема само позитивну симболизацију, него се симболизација остварује у два супротстављена аспекта: „један је окрутан и *сатански,* а

други повољан" (Шевалије, Гербран 2013: 1072). Често се наводи да је вук *повезан с нечистом силом* и да се у томе испољава иста амбивалентност као и у легендама, јер га је створио ђаво и на ђавола насрће, а хроми су и ђаво и вук (Пандуровић, Анђелковић (ред.) 2016, 68: А. Гура). Ту поларизовану симболизацију вука потврђују и српске народне пословице, које је „могуће поделити на *афирмативне*, у којима се вук представља позитивним јунаком, и *негативне*, у којима вук представља симбол зла, пакости и прождрљивости" (Пандуровић, Анђелковић (ред.) 2016, 93: Д. Милошевић).

На позитивни аспект митске вучије симболизације који је у подлози мита о вучјем поријеклу Срба први је указао Веселин Чајкановић. „Нама је из старе књижевности сачуван један каталог народа, у коме је сваки народ везан за понеку животињу, изједначен с њом", наводи Веселин Чајкановић (1994: 184). У том каталогу поменути су и ближи и даљи народи: „Ближим, познатијим народима увек је тражен животињски еквиваленат по каквој унутрашњој вези. За Србина се нпр. каже да је вук, и то је сасвим на свом месту утолико што је вук [...] митски сродник и предак Србинов, уопште митски представник српског народа" (Чајкановић 1994: 184).

Зато није чудо што се у српском народу, како то биљежи Вук Караџић, и жена која рађа поистовјећивала са вучицом: „*Чуј, пуче и народе! Роди вучица вука, свему свијету на знање, а ћетету на здравље*. Повиче (здраво) бабица пошто одреже пупак мушкоме ћетету онога чоека коме су ћеца пре мрла" (Караџић 1969: 350).

А у *Вуковању* је Милица Бакрач дала праву ризницу онима, међу којима је највећи број антропонима, из творбене породице „вук": Вук, Вуксан, Вука, Вукосав, Вуле, Вукашин, Вујадин, Вукота, Вукаловић, Вукмир, Вујица, Вујислављевић, Вуковоћа, Вучица, Вучић, Правук, али има и неантропонима: Вуковање, Вукопоље, Вуков Село, Вучиндан.

Већ је констатовано да „све до појаве поеме *Вуковање* нове кнегиње српске поезије Милице Бакрач 'вучје порекло Срба' у поезији и прози за децу нико ни помињао није" (Ћорилић 2017: 97). И по томе ће ова збирка бити упамћена, али више него по томе свакако по својим естетско-умјетничким књижевним вриједностима, од којих на оне најбитније указасмо у овом раду.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

ИЗВОР

Бакрач (2017): Милица Бакрач, *Вуковање: поема за децу*, Подгорица: Књижевна задруга Српског националног савјета.

ЛИТЕРАТУРА

Величковић (1997): Станиша Величковић, *Школски речник књижевних и сродних појмова*, Ниш: С. Величковић.

Караџић (1969): Вук Стеф. Караџић, *Српске народне пословице и друге различне као оне у обичај узете ријечи*, Београд: Нолит.

Ковачевић (2012): Милош Ковачевић, О граматичко-стилистичком терминосистему туђег говора, *Српски језик*, XVII, 13–38.

Ковачевић (2018): Милош Ковачевић, Пјесме акростиха, поноса и љубави**,** предговор књизи Милице Бакрач *Јав из Црне Горе*, Никшић: Институт за српску културу, 9–24.

Мацура (2018): Сања Мацура, *Увод у теорију књижевности*, Бања Лука: Филолошки факултет.

Пандуровић, Анђелковић (ред.) (2016): *CANIS LUPUS између обредне маске и књижевне животиње*, уредиле Јеленка Пандуревић и Маја Анђелковић, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.

Поповић (2010): Тања Поповић, *Поема или модерни еп*, Београд: Службени гласник.

Принс (2011): Džerald Prins, *Naratološki rečnik*, Beograd: Službeni glasnik.

Ћорилић (2017): Љубомир Ћорилић, Поема о вучјем пореклу Срба, рецензија-поговор књизи Милице Бакрач *Вуковање*, Подгорица: Књижевна задруга Српског националног савјета, 96–101.

Чајкановић (1994): Веселин Чајкановић, *Сабрана дела из српске религије и митологије 1910–1924*, књ. 1, Београд: Српска књижевна задруга, Београдски издавачко-графички завод, Партенон М. А. М.

Шевалије, Гербран (2013): Žan Ševalije, Alen Gerbran, *Rečnik simbola (mitovi, snovi, običaji, postupci oblici, likovi, boje, brojevi)*, Novi Sad: Stylos Art.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 125–139

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

FABLELIKE NARRATIVE POEM FOR CHILDREN BY MILICA BAKRAČ

Summary: The paper deals with linguostylistic analysis of *Vukovanje*, the only poetry book for children written by Milica Bakrač, undoubtedly the greatest Serbian poetess from Montenegro. The most important characteristics of the poem are analysed and compared to those of narrative poems in general, especially modernist and postmodernist. Since a narrative poem is characterised by epic, lyric and dramatic features, the analysis points out epic (narrative structure), lyric (external na internal structure) and dramatic characteristics (ways of reporting speech) of the poem.

The analysis deals with fablelike properties of *Vukovanje* as well – by depicting wolves, the author of the poem speaks about Serbs and their main characteristics, especially related to Saint Sava's orthodoxy. Behaviors of wolves are represented allegorically – as behaviors of human beings. More precisely, Serbs. A large number of explicitly depicted immanent characteristics of Serbs are attributed to wolves in the poem, which proves that Serbs are allegorically represented as wolves.

In addition to this, Milica Bakrač revives the myth of wolves as the ancestors of Serbs, i. e. they are represented in a positive way, which is contrary to the symbolics usually attributed to wolves in the poetry for children.

Keywords: Milica Bakrač, poetry for children, narrative poem, fable, wolf, grey wolf, Serbs.

Марина В. Кебара
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултетКатедра за српски језик

УДК: 821.163.41-93.08 Ршумовић Љ.

ЈЕЗИЧКО-СЕМАНТИЧКЕ АНОМАЛИЈЕ КАО СТИЛСКИ ПОСТУПАК У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ ЉУБИВОЈА РШУМОВИЋА[1]

Апстракт: Језичке аномалије могу да се појаве како на плану израза, тако и на плану садржаја језичког знака, што ствара услове за њихово посматрање са становишта разграничавања на формалне и семантичке. У овом раду, на материјалу књижевности за децу Љубивоја Ршумовића, са аспекта чисте и когнитивне лигвистике истражујемо и анализирамо језичко-семантичке аномалије, превасходно у форми језичке игре у функцији стилског поступка поменутог писца. Језичка игра овог типа у односу на узус и норму генерише другачија средства изражавања одређеног садржаја или објективизује нови садржај, уз чување или измене старе форме.

Кључне речи: Љубивоје Ршумовић, језичка игра, језичко-семантичке аномалије, прагмасемантичке аномалије, концептуалне аномалије.

УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Појам аномалности језика повезан је превасходно са присуством одређеног језичког стандарда, односно са појмом норме и обухвата разноврсне појаве, па се, у складу са Н. Д. Арутјуновом (Арутјунова 1990: 3–9), може рећи да он осим системско-језичких одступања укључује и логичку контрадикторност, неспојивост семантичких компоненти, неусклађеност семантичких односа, као и инкомпатибилност комуникативних циљева говорника и значења. Према Радбиљу (Радбиљ 2012: 5–6), језичка аномалија представља дијалектички контрадикторно јединство неконвенционалне (тј. у одређеној мери деструктивне) употребе јединице или модела језика и стваралачког (креативног) потенцијала такве употребе у говорној пракси. Интенционалност у актуелизацији ове супротности представља естетски начин употребе језика. Критеријум за одређивање и класификацију

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

m.kebara@filum.kg.ac.rs

језичко-семантичких аномалија у анализираном књижевном тексту у овом раду темељи се на разликовању „намерних аномалија насталих у процесу осмишљавања" и оних које „нису подложне осмишљавању" (Булигина, Шмељов 1997: 443). Уз ослањање на поменути критеријум, могуће је издвајање два типа исказа у књижевном тексту сходно врсти намерних аномалија у њиховој подлози. 1) Искази који настају као резултат преосмишљавања, добијајући при томе семантички стандардно тумачење праћено губитком изражајности и снаге. У овај тип аномалија сврставају се реторички тропи и фигуре и важно је да адресат схвати да је изрицање семантички контрадикторног исказа укључено у интенцију говорника. Свођење на семантички стандард доводи до тога да поменути искази губе статус аномалије. 2) Искази који се не могу свести на стандардну семантику и усмеравају пажњу на саму законитост која се нарушава ради постизања одређеног ефекта: прагмасемантичке аномалије, апсурд, нонсенс, језичке игре типа досетки, оштроумности у функцији поступака онеобичавања са циљем извођења читаоца из аутоматизма перцепције. У овом делу рада, са аспекта чисте и когнитивне лингвистике, бавимо се лингвостилистичком и концептуалном анализом превасходно другог типа аномалности у подлози језичке игре (даље у тексту ЈИ) као језичко-стилског поступка на корпусу књижевних текстова за децу Љубивоја Ршумовића. „Ауторске аномалије" (Апресјан 1990: 51) сврставају се у модерној лингвистици у круг значајних уметничких поступака и првенствено се користе као изражајно средство, у конкретном случају, као средство језичке игре. Посматрана на овај начин, ЈИ најчешће се употребљава у форми језичке неправилности и необичности, и то неправилности коју перципира говорник (писац/читалац/слушалац) и намерно толерише, односно допушта. Према Сањикову (Сањиков 2002: 23), неопходно је да адресат током перцепције разуме да је „исказ намерно тако конструисан", иначе ће се проценити једноставно као „неправилност или нетачност". Дакле, ЈИ ће постићи жељени ефекат само ако је адресат спреман за њену адекватну перцепцију. Когнитивна и прагматичка суштина ЈИ материјализована је у јединицама плана садржаја, организованих правилима или условима ЈИ, а такав начин њеног конструисања представља „оперисање декларативним и процедуралним знањем" (Гридина 2002). Управо та знања разматрамо у раду у функцији прецедента у подлози поступка за грађење ЈИ, посебно оне у форми књижевних алузија и асоцијација, а у сврху реализације поетске функције језика, превасходно оријентисане на комичан ефекат. Примаран принцип у подлози књижевних текстова за децу Љ. Ршумовића представља прецедентност говорних манифестација дечјег језика у форми језичке игре са истакнутим обележјем одступања од језичке норме и узуса. Преовлађујуће карактеристике дечје говорне парадигме са аспекта језичке аномалности могу се класификовати као а) структурно-семантичка и деривациона

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 141–155

одступања, уз деловање принципа метајезичке рефлексије, са циљем објашњавања унутрашње форме речи и б) одступања са нарушавањем логичког плана исказа одсуством имплицитног садржаја уз увођење референтних исказа карактеристичних за дечју говорну парадигму. Полазећи од реченог, уметнички говор Ршумовића анализирамо у раду са позиције напред истакнутих обележја, са задатком издвајања и описивања језичких аномалија у подлози ЈИ, а у циљу тумачења њиховог функционалног аспекта у својству примарног поступка његовог језичко-стилског израза. Издвајамо два вида језичке игре засноване на аномалности: 1) *ЈИ са деривационим и лексичко-семантичким аномалијама* (нарушавање структурно-семантичког плана); 2) *ЈИ са прагматичким и концептуалним аномалијама* (нарушавање прагматичког и логичког плана исказа).

АНАЛИЗА ЈЕЗИЧКО-СЕМАНТИЧКЕ АНОМАЛНОСТИ У ПОДЛОЗИ ЈИ У КЊИЖЕВНОМ ТЕКСТУ Љ. РШУМОВИЋА

Према Радбиљу (Радбиљ 2012: 26–27), *семантичке аномалије* резултат су аномалне вербализације плана садржаја језичке јединице која може настати услед нарушавања формалне структуре или без таквог нарушавања и одраз је неадекватне парадигматске супституције, аномалне компатибилности, неправилне реализације творбеног или синтаксичког модела. Са тог аспекта, термином семантичке аномалије превасходно се означавају аномалије чисто језичке природе, односно аномалије значења које настају као резултат различитих врста нарушавања вербализације лексичке или граматичке семантике унутар језичког система стандардног језика. Сходно реченом, нарушавања која се односе на прагматичку сферу говора (нарушавање норми и принципа говорног понашања) могу да се именују термином *прагматичке аномалије*. Уколико се, пак, конвенционална пресупозитивна значења речи и вербалних конструкција која улазе у њихову семантику приписују прагматичкој сфери, настају аномалије које могу да се означе као *прагмасемантичке*. У овом делу рада, на материјалу књижевних текстова за децу Љубивоја Ршумовића, бавимо се анализом напред наведених аномалија у подлози различитих видова језичке игре, и то у функцији примарног средства језичко-стилског поступка поменутог писца.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 141–155

ЈИ са деривационим и лексичко-семантичким аномалијама у књижевном тексту Љ. Ршумовића

ЈИ овог типа са аспекта језичке аномалности заснива се на деривационим структурно-семантичким одступањима уз деловање принципа метајезичке рефлексије као битног својства дечје говорне парадигме, као и лексичко-семантичким аномалијама. Метајезичко функционисање у говору реализује се као подршка ефикасности примене основне когнитивне функције језика. Језику као објекту означавања и комуникације говорник прибегава у оним ситуацијама комуникације када долази до проблема у разумевању међу саговорницима који своју говорну делатност темеље на различитим језичким подсистемима. Наша анализа спонтаних манифестација метајезичке рефлексије као поступка ЈИ има за циљ издвајање и верификацију јединства кодова двају различитих система: дечјег говора и уметничког говора реализованог у текстовима Љ. Ршумовића. У условима реторичке оријентације говора, таква врста метајезичке рефлексије говорника аутора има за циљ да скрене пажњу на фрагмент говора, да усмери његово тумачење од стране адресата (детета као рецепијента ових тескстова) у одређеном правцу. Дечје говорне иновације као мотивациони модификатори готових речи разбијају стереотипе аутоматизоване перцепције говорних исказа од стране адресата структурно-семантичким преобликовањем готових језичких јединица и као принцип препознајемо их у ЈИ употребљеној у ниже наведеним Ршумовићевим стиховима:

(1) Ni komandir šumske straže
Nije znao da mi kaže
Da l' slon telefonira
Il telefon – **slonira**[2] **(Ршумовић 1988б: 22)**

(2) Do stola
Do stolice
Do kašike
Do police
Rastimo
Sa **lastama lastimo** (Ршумовић 1988б: 145)

(3) ***Lega Dogić*** *i ko je ona*
Niko ne zna ni da li **Lega**

[2] Речи у свим анализираним и нумерисаним примерима подвукла и болдирала М. К.

Ima još drugova i kolega
Sve se više nameće otkriće
Da **Lega** nije **legalno** biće. (Ршумовић 1988в: 68)

Иновације овог типа (неологизми и оказионализми) типичне су за дечју говорну парадигму и са психолингвистичког аспекта могу да се тумаче као резултат међуутицаја речи-стимула и речи-реакције. Реч-стимул врши функцију мотиватора (немотивисане речи) која иницира код адресата одговор у форми спонтане манифестације у форми речи-реакције, односно деривационе лексеме (мотивисане речи) из асоцијативног поља речи-реакције. У примерима (1), (2) и (3) лексеме блиске по значењу обједињују се у групе, стварајући ново семантичко поље у перцепцији адресата према узусним речима-стимулима које припадају различитим парадигматским низовима (различитим врстама речи). Тако узусне лексеме *слон* и *ласта* (у форми именице), као и узусна лексема *леīално* (у форми придева), у својству речи-стимула а у функцији мотиватора дају деривате-неологизме у форми глагола *слонира* и *ластимо* и властитог имена *Леīа* као речи-реакција. Добијени неологизми мењају само формална, граматичка својства, док семантички садржај остаје компатибилан, будући да се ради о лексемама блиским по значењу, али са аномалном актуелизацијом неутемељеном у прототипском семантичком моделу.

У примерима (4) и (5), који следе, узусне лексеме *Филиīини* и *лакаш* (у форми именице) асоцијативно су повезане у стиховима са лексемама *Филиī* и *лакшовиш* само на основу фонетске аналогије, без подударања у семантичком садржају. На овај начин Ршумовић гради свој поетски поступак ослањајући се на деривациони поступак типичан за дечју говорну парадигму, заснован на формалној аналогији, услед чега се у истим творбеним структурама одражавају различите когниције „по принципу семантичког укључивања, при чему у когнитивној бази детета дечја иновација и узуалне лексеме-прототипи нису у корелацији" (Кебара 2016: 316), што се може упоредити са примерима дечјих оригиналних твореница:

– Kotlarnica je žena kotlara (ložača kotlarnice). (Чуковски 1986: 66–68)
Bujica je kad buji oluja. (Рупник–Рачић, Нешић 1982: 22–23)
Vernost je što se majmun vere[3]. (Рупник–Рачић, Нешић 1982: 26–27)

У већ поменутом примеру (3) истичемо такође и синтагму у форми властитог имена и презимена *Леīа Доīић* у самом наслову песме, у којој Ршумовић прецедентно користи још једно битно својство дечје реторичке

[3] Све речи у наведеном тексту подвукла М. К.

парадигме, утемељено на вредносно-оријентационој функцији. У овом поступку долази до „свесног играња језичким каноном кроз форму говорне агресије – изругивања и исмевања другог у ЈИ" (Кебара 2014: 117) са циљем остваривања ефекта појачане експресивности или комичног ефекта у перцепцији дате језичке игре. Исти поступак примењен је и у примеру (6) у синтагми *Једиша Дебељковић*, такође у наслову песме[4], у чијој подлози су неологизми *Једиша*, у форми властитог имена од узусног глагола *јести/једе* као мотиватора и *Дебељковић*, такође у форми властитог имена/презимена од узусне хипокорисничке именице *дебељко* у функцији мотиватора. Ршумовић је у анализираним примерима као језичко-стилско средство применио модел деривације типичан за дечји неолошки дискурс у којем се неологизми и оказионализми граде методом прецизирања или разјашњавања унутрашње форме речи путем њихове „делимичне формалне модификације или корелације са разумљивим мотиватором" (Кебара 2014: 115–116):

(4) Nedavno se na Filipinima dogodilo nešto nesvakidašnje. Jedan čovek je svome sinu dao ime Marko. Sada na **Filipinima** ima osamnaest miliona **Filipa** i jedan Marko. (Ршумовић 1988а: 52)

(5) Ja ne mogu sada plakat
Imam lakat to je fakat
Dok sam bio dečko pritom
Hranili me „**laktovitom**". (Ршумовић 1988б: 94)

(6) *Čitamo misli **Jediše Debeljkovića** pred prepunom trpezom*

[...] Oh ala će da se glocne
Čim se zvocne [...] (Ршумовић 1988б: 104)

У ниже наведеним примерима уочене су лексичко-семантичке аномалије као производ поступка буквализације у процесу аномалне замене семантичких значења, услед које су добијени неологизми изразите парадоксалности, који у контексту добијају чисто игровну функцију. У примеру (7) аномално је употребљена узусна синтагма *принцез крофна* од лексеме мотиватора *принцеза* испуњавањем поменуте лексеме новим семантичким

[4] Видети о овоме више у: Кебара 2014, где се каже да „вредносно-оријентациона функција доводи до извесног преосмишљавања прецедентног имена [...] и давања новог смисла из којег настаје денотат другог реда, односно прецедентни исказ. Дечје говорне творевине овог вида често се срећу као прецеденти поетске употребе речи у насловима уметничких текстова" (Кебара 2014: 118).

садржајем. Овај поступак заснива се на асоцијативном преосмишљавању које резултира инкомпатибилношћу фонетског омотача и лексичке семантике, што представља типичан поступак у дечјој говорној парадигми:

Mati zove svoju trogodišnju Kiru k sebi u postelju „da se malo pomaze" i čuje ironično pitanje:

– Zar je mama „pomaza" (pomada za mazanje)? (Чуковски 1986: 70)

„Meljnica" je žena mlinara, kozak svakako kozin muž. (Чуковски 1986: 87–88)

– Konzerve prave u konzervatoriju[5], je l' da? – pitao je Igor svog dedu. (Чуковски 1986: 89)

У примеру (8) хомонимијска замена води каламбуру, будући да су у истом контексту употребљене лексеме аналогног фонетског омотача (блиске по звучању) али различитог значења, које, међутим, у контексту добија ново мотивисано значење (глагол *прести* и глаголска именица *предење*). Мотивациона ознака у лексемама у оба примера према моделу дечјег језика дата је непосредно, услед чега се перципира уз успостављање директне везе лексичке јединице у новој употреби са мотиватором као стимулом. Унутрашња форма таквих творевина у примеру Ршумовићевог књижевног текста типа досетке одликује се метафоричношћу (асоцијативношћу) у циљу изазивања комичног, забавног ефекта блиског дечјем перципирању језичке игре:

(7) Jedna slatka aždaja Tereza
nalovila je gomilu princeza,

obukla kecelju, obula pantalone,
i peče od njih **princez krofne**. (Ршумовић 1988а: 22)

(8) U želji da poveća produktivnost rada predionica pamuka u Turici, kod Titovog Užica, primila je nedavno u službu trideset mački. Smatraju da će **trideset mački bolje presti nego trideset radnica, jer mačke imaju dužu praksu u predenju**. (Ршумовић 1988а: 46)

У примерима који следе уочене су фразеолошке аномалије као подтип лексичко-семантичких у функцији поступка за грађење ЈИ. У примеру (9) Ршумовић гради ЈИ буквализацијом непосредне, стварне семантике идиома *процури вест*, материјализујући његово апстрактно значење, док у примеру

[5] Све речи у наведеном тексту подвукла М. К.

(10) језичку игру гради поступком структурно-семантичке трансформације устаљених јединица *немати другог посла*, *синути идеја*, *бонтон*, испуњавајући их новим семантичким садржајем:

(9) A starac mi reče POLAKO NE ŽURI
NE DIŽI GALAMU
NEKA **VEST PROCURI**
KAD **TEMA POTEČE**
NE ZATVARAJ ČESMU
O ČEMU BI INAČE NAPISAO PESMU (Ршумовић 1988а: 115)

(10) **Nemajući drugog posla**
Ja skoknuh do grada Osla
I videh u tome gradu
Kako bogu dane kradu
[...]
Tu mi **sinu lampa stona**
Pa skoknuh do grada Bona
I zapazih u tom Bonu
Traže rupu u **bon**-tonu (Ршумовић 1988в: 98)

ЈИ са прагмасемантичким и концептуалним аномалијама у књижевном тексту Љ. Ршумовића

У овом делу рада анализирамо језичко-семантичка одступања као поступак ЈИ у књижевном тексту Љ. Ршумовића са двојаког аспекта: а) аномалије у којима се семантички и прагматички потенцијал језика неадекватно актелизује; б) аномалије у којима је уочено одређено логичко нарушавање, уз одсуство очигледног језичког одступања. Поменуте аномалије представљају неадекватну концептуализацију у језичком знаку и одраз су аномалности узрочно-последичних односа изражених контрадикторношћу и алогичношћу исказа. У односу на уметнички текст и концептуализацију слике света у њему, могућа су четири типа корелације норме и аномалије (Радбиљ 2012: 41): 1) језичка концептуализација „правилног света" „правилним језиком"; 2) језичка концептуализација „неправилног света" „правилним језиком"; 3) језичка концептуализација „правилног света" „неправилним језиком"; 4) Језичка концептуализација „неправилног света" „неправилном језиком". У Ршумовићевим текстовима долази до прожимања сва четири типа ове корелације. Аномалије које анализирамо у овом делу рада означили смо као прагмасемантичке, будући да конвенционална пресупозитивна значења

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 141–155

(која могу да се припишу прагматичкој сфери) анализираних речи и вербалних конструкција улазе у њихову семантику. У примерима (11) и (12) који следе, семантичко-концептуалне аномалије повезане су са контрадикцијом насталом између пресупозитивне компоненте семантике једне речи и лексичког значења друге. У синтагмама из поменутих примера, типа *аждаја седи*, *аждаја држи прст* (*на слепом оку*), *аждаја мисли* (*у аждајиној глави су мисли*); *мрав говори и чује говор* (*мрав је чуо речи*, *мрав је рекао*), *мрав туче човека* (*мрав таба ујку*), *мрав зна* (*карате*), аномалију изазива чињеница да уз именице *аждаја* и *мрав* са семантиком припадања животињској врсти семантика глагола *седети*, *држати* (прст), *мислити*, *говорити*, *слушати* (говор), *тући* (ујака), *знати* (карате) садржи такође и обавезну пресупозицију 'примењује се на људе':

(11) Ako vidite aždaju da sedi u travi
Sa prstom na slepom oku,
Znajte da su u njenoj glavi
Ove misli u toku... (Ршумовић 1988а: 16)

(12) Družio sam se s mravom
Bio je mali i prašnjav
Video nas moj ujak
I rekao da sam šašav.

Mrav je čuo te reči
I rekao GRDNO SE VARATE
Pa uzeo ujku da taba
Pošto je znao karate... (Ршумовић 1988а: 127)

У ниже наведеним примерима (13) и (14) уочен је подтип горе описаног типа прагмасемантичких аномалија, у којима се аномалност заснива на редундантној (сувишној) вербализацији пресупозиције. Тако у стиху *И кад летим, и кад трчим*, који се односи на врану, што се сазнаје из претходног стиха (пример 13) у пресупозицији се претпоставља да прототипске вране не трче, већ лете. Слично и у примеру (14), где се глагол *шетати* редундантно приписује именицама *птица*, *риба* и *буба*, за које се у пресупозицији претпоставља да не шетају него лете (птица), пливају (риба) и миле травом (буба). Истовремено се у овим синтагмама инкомпатибилно спајају пресупозитивно значење глагола *шетати* – 'односи се на људе' и директна, непосредна семантика именица *птица*, *риба* и *буба* – 'припадност животињама', што указује на контрадикторност у спајању конвенционалног и неконвенционалног значења:

(13) – NA MOM SRCU LEŽI RANA,
Reče jedna bela vrana,

– I KAD LETIM, I KAD **TRČIM**,
PITAJU ME ZAŠTO ŠTRČIM? (Ршумовић 1988а: 92)

(14) Ptica **šeta** nebom
Riba **šeta** vodom
Buba **šeta** travom
A čovek slobodom (Ршумовић 1988в: 139)

Поред исказа у којима се прагматички и семантички потенцијал језика неадекватно актуелизује, у анализираним Ршумовићевим књижевним текстовима за децу уочени су и искази са одређеним логичким нарушавањем, уз одсуство очигледних језичких аномалности, али са истакнутим концептуалним (нонсенсним) одступањима, у потпуној контрадикторности са прототипским светом (модул 'у реалном свету то није могуће, не ради се тако', на пример, 'стоноге не перу ноге', 'слон не носи ципеле, па није ни могуће да га оне жуљају', 'није могуће направити хаљину од звука' итд.). Истовремено, искази се одликују и прагмасемантичком аномалношћу, одраженом у инкомпатибилном повезивању пресупозиције једне речи са семантичким садржајем друге:

(15) Da l' stonoge često peru noge
Da li bube uvek peru zube
[...]
Da l' u Grčkoj mora da se grče
Da li riba pije riblje ulje
Da li slona cipelice žulje
Postoji li haljina od zvuka
[...]
Da li majmun harmoniku svira... (Ршумовић 1988б: 131)

(16) Jedna ovca siva
U bazenu pliva

Jedan hrabri slon
Trči maraton

Jedno ptiče golo
Voli vaterpolo

Jedan ljuti ris
Obožava klis

Jedan poljski cvet
Igra rukomet... (Ршумовић 1988б: 132)

Описане аномалије у уметничком говору Љ. Ршумовића у функцији су поступка онеобичавања, генерисања необичног, нонсенсног света у његовим текстовима за децу. Оваквим поступком постиже се ефекат изневереног очекивања, када су сви концепти међусобно испреметани, уз концептуализацију догађаја аномалних са аспекта чисте логике, а у циљу стварања игровног и комичног ефекта. Поменуте трансформације манифестују се као митологизирани тип мишљења и језичке концептуализације света карактеристичне за митове и бајке, у којима основне форме, категорије и закони формалне логике нису релевантни. На овај начин Ршумовић језичку концептуализацију света гради у складу са дечјим начином поимања реалности и менталним когнитивним системом, заснованим на типу акаузалног, алогичног мишљења, односно рефлексивно-непосредног мисаоног обрасца, фундаментално различитог од појмовног рефлексивно-посредног обрасца одраслих.

У примерима (17) и (18) који следе, у Ршумовићевом језичко-стилском поступку уочена је аномалност заснована на хипостазирању, приписивању предметима самосталног супстанцијалног бића, односно анимализација (оживљавање) предмета. Иако и овај поступак може бити одлика митологизираног мишљења, он се ипак овде карактерише дијаметрално супротним својствима уметничког говора од оних у претходним примерима, будући да циљ овакве језичке игре није изневерено очекивање у грађењу нонсенса, већ грађење досетки и изражавање оштроумности у сврху забаве и шале. С друге стране, оба поступка повезана су заједничком интенцијом – постизање комичног ефекта који деца адресати најинтензивније перципирају:

(17) Zemljoradniku Nikoli P. iz Užičke Požege dogodila se nesvakidašnja nezgoda: **napustila su ga kućna vrata**. Zahvaljujući brzoj intervenciji organa gonjenja, vrata su uhvaćena i vraćena. Istraga je pokazala da je do ovoga došlo zato što Nikola P. svako veče kad se vraća kući lupa vratima iz sve snage, kao da su tuđa. (Ршумовић 1988а: 60)

(18) Agencije javljaju da je Risto Dimovski iz Skoplja konstruisao časovnik koji radi na principu njegove supruge Ljupke. Kada želi da zna koliko je sati, Risto pogleda u Ljupku, a Ljupka mu, raširenim rukama, pokaže. Na primer,

ako raširi ruke u visini ramena, to znači da je tačno petnaest do tri. Risti Dimovskom nije jasno zašto ga kolege u kancelariji začuđeno gledaju kada im kaže da je zakasnio na posao jer mu je **časovnik otišao na pijacu**. (Ршумовић 1988а: 55)

Описаним језичко-стилским моделирањем књижевног текста за децу, употребом језичких аномалија у функцији примарног изражајног средства, Ршумовић је показао како се ефектно може искористити велики распон конструктивних принципа језичке игре попут имитационог, сликовно-хеуристичког и алузивног, у стварању сложеног система од више нивоа путем поступка корелације између норме и аномалије, као и коришћењем језичких кодова засебних језичких система: дечјег и стандардног.

ЗАКЉУЧАК

Језичку игру утемељену на језичким аномалијама карактерише метајезичност, односно она се увек и обавезно испољава као језик у језику, односно систем у систему, те истовремено показује и језичко-системске карактеристике (одликује се игровном формом испољеном на свим језичким нивоима и игровним значењем), али и надсистемски карактер, будући да аномалије као њено изражајно средство првенствено постоје у односу на језичку норму на релацији слагања или неслагања са њом. Као модел понашања са значењем нестандардног односа према дешавањима у дечјој говорној парадигми и у дечјим језичким творевинама представља свесно, намерно нарушавање језичких канона и као таква одраз је креативне говорномисаоне делатности детета. Примаран принцип у подлози књижевних текстова за децу Љ. Ршумовића представља управо прецедентност говорних манифестација дечјег језика у форми језичке игре са истакнутим обележјем одступања од језичке норме и узуса. Полазећи од описаног својства, у раду смо анализирали језичко-семантичке аномалије у подлози ЈИ у функцији стилског поступка у уметничком говору Ршумовића. Издвојили смо два вида језичке игре:

1) *ЈИ са деривационим и лексичко-семантичким аномалијама*. Овај тип ЈИ заснива се на деривационим структурно-семантичким одступањима уз деловање принципа метајезичке рефлексије и разјашњавања унутрашње форме речи као битном својству дечје говорне парадигме, као и на лексичко-семантичким аномалијама. Унутрашња форма речи као основа игровног преосмишљавања и трансформације представља бесмисленост исказа са аспекта референтне корелативности. У таквим условима књижевни текст

функционише као независна комуникативна стварност, градећи поље актуализације могућих веза. Анализа аномалних спонтаних манифестација метајезичке рефлексије као поступка ЈИ показала је велики степен остварености јединства кодова двају различитих система: дечјег говора и уметничког говора реализованог у текстовима Љ. Ршумовића.

2) *ЈИ са прагмасемантичким и концептуалним аномалијама*. Ове аномалије у књижевном тексту Ршумовића, попут претходних, у функцији су језичко-стилског поступка и испољене су као неадекватна концептуализација у језичком знаку, што је резултирало аномалношћу узрочно-последичних односа изражених контрадикторношћу и алогичношћу исказа. Одступања су забележена на нивоу неадекватно актуелизованог прагматичког и семантичког потенцијала језика, као и на логичком и концептуалном нивоу, уз одсуство очигледног језичког одступања. Контрадикција се најочигледније испољила између пресупозитивне компоненте семантике једне речи и лексичког значења друге. У текстовима је уочен и подтип овог типа прагмасемантичких аномалија, заснован на редундантној (сувишној) вербализацији пресупозиције. Искази са логичким нарушавањем и концептуалним одступањима у потпуној су контрадикторности са прототипским светом. Описане аномалије у уметничком говору Љ. Ршумовића у функцији су поступка онеобичавања, генерисања необичног, нонсенсног света у његовим текстовима за децу и манифестују се као митологизирани тип мишљења карактеристичан за митове и бајке, а у складу са дечјим начином поимања реалности заснованим на типу акаузалног, алогичног мишљења. Уочена је и аномалност заснована на хипостазирању (анимализацији, оживљавању предмета), али не као одлика митологизираног мишљења, већ у циљу грађења досетки у сврху забаве и шале. Сви видови аномалија у функцији језичко-стилског поступка у књижевном тексту Ршумовића имају као примарни циљ постизање комичног ефекта који деца адресати најинтензивније перципирају.

ИЗВОРИ

Рупник-Рачић, Нешић (1982): Vanja Rupnik-Račić, Budimir Nešić, *Olovka piše srcem*, Beograd: DELTA PRESS.

Ршумовић (1988а): Ljubivoje Ršumović, *Još nam samo ale fale*, Čakovec: Zrinski, Beograd: Crvena zvezda.

Ршумовић (1988б): Ljubivoje Ršumović, *Ma šta mi reče*, Čakovec: Zrinski, Beograd: Crvena zvezda.

Ршумовић (1988в): Ljubivoje Ršumović, *Vesti iz nesvesti*, Čakovec: Zrinski, Beograd: Crvena zvezda.

Чуковски (1986): Kornej Čukovski, *Od druge do pete*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

ЛИТЕРАТУРА

Апресјан (1990): Ю. Д. Апресян, Языковые аномалии: типы и функции, *Res Philologica: Филологические исследования*, Памяти академика Георгия Владимировича Степанова (1919-1986), Под ред. Д. С. Лихачева, Москва: Наука, 50–71.

Арутјунова (1990): Н. Д. Арутюнова, Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста, *Сб. научн. Трудов, ИЯ АН СССР*, Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, Москва: Наука, 3–9.

Булигина, Шмељов (1997): Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев, *Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)*, Москва: Языки русской культуры.

Гридина (2002): Т. А. Гридина, Языковая игра как лингвокреативная деятельность, *Язык. Система. Личность.* Языковая игра как лингвокреативная деятельность. Формирование языковой личности в онтогенезе. Екатеринбург: Изд–во Уральского гос. пед. ун–та, 26–27.

Кебара (2014): Марина Кебара, Језичка игра у дечјем дискурсу као прецедент поетске употребе речи, у: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, зборник радова, књ. 18, Јагодина: Педагошки факултет Универзитета у Крагујевцу, 109–125.

Кебара (2016): Марина Кебара, Лингвокогнитивна функционална анализа дечјих неологизама као метајезичких рефлексива у језичкој игри, *Српски језик XXI*, 311–324.

Радбиль (2012): Т. Б. Радбиль, *Языковые аномалии в художественном тексте: Андрей Платонов и другие*, Монографиая, 2–е издание, стереотипное, Москва: Флинта.

Сањиков (2002): В. З. Санников, *Русский язык в зеркале языковой игры*, Москва: Языки славянской культуры.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 141–155

Марина В. Кебара
Университет в Крагуеваце
Филологическо-художественный факультет
Кафедра сербского языка

ЯЗЫКОВО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ АНОМАЛИИ КАК СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ В ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ ЛЮБИВОЕ РШУМОВИЧА

Резюме: Языковые аномалии могут возникать как в плане выражения, так и в плане содержания языкового знака, что создает условия для их рассмотрения с точки зрения разграничения на формальные и семантические. В этой работе на материале литературы для детей Любивое Ршумовича, с точки зрения чистой и когнитивной лингвистики, мы исследуем и анализируем языково-семантические аномалии, прежде всего в форме языковой игры, в функции стилистического приема вышеупомянутого писателя. Языковая игра этого типа генерирует различные способы выражения определенного содержания относительно нормы и узуса или объективирует новое содержание при сохранении или изменении старой формы. Наша задача в работе состоит в том, чтобы выделить, классифицировать и описать языково-семантические аномалии в функции поэтики Любивое Ршумовича, в цели определения условия для сознательного применения их выразительного потенциала в плане художественного выражения, что указывает на их функциональное значение. Мы выделили два вида языковой игры (ЯИ) с аномалиями в основе: 1) ЯИ с деривационными и лексико-семантическими аномалиями (нарушение структурно-семантического плана); 2) ЯИ с прагмасемантическими и концептуальными аномалиями (нарушение прагматического и логического плана высказывания).

Ключевые слова: Любивое Ршумович, языковая игра, языково-семантические аномалии, прагмасемантические аномалии, концептуальные аномалии.

Јелена Љ. Спасић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

УДК: 821.163.41-93.08
014.3НЕВЕН

ЈЕЗИЧКО-МИСАОНЕ ИГРЕ У ЗМАЈЕВОМ *НЕВЕНУ*

Апстракт: У раду су анализирана издања часописа Невен, чији је оснивач и уредник био Јован Јовановић Змај, са циљем да се истакне значај који је у чувеном дечијем листу придаван развоју дечијег говора. Предмет анализе су *кратке књижевне форме*, које су имале значајно место у сваком издању часописа *Невен*. Својом бројношћу и разноврсношћу форме издвајају се језичко-мисаоне игре, које су у Змајевом *Невену* именоване као даштања, питалице, једначице, љуштице, мућуљци, анаграми, палиндроми, размештаљке и допуњалке. Лингвостилистичка анализа стилских фигура у језичко-мисаоним играма за децу указује на значај који је најпознатији специјализовани дечији лист у историји српског новинарства посвећивао дечијем говорном развоју, развоју језичке свести и говорне културе најмлађих говорника српског језика. Додатно указујемо на могућности употребе кратких форми из Змајевог *Невена* у оквиру развоја говора деце предшколског узраста.

Кључне речи: књижевност за децу, кратке књижевне форме, Јован Јовановић Змај, *Невен*, лингвостилистика.

УВОД

У раду[1] се применом лингвостилистичке методе анализирају *кратке књижевне форме*[2] у часопису *Невен*, са циљем да се истакне значај који је Јован Јовановић Змај придавао развоју дечијег говора. Кратку књижевну форму периодика за децу учинила је приступачном и популарном (Марковић 1999: 163), а велику улогу у томе имао је часопис *Невен*. Дечији лист *Невен* је према „процени стручњака и критичара најбољи и најпознатији специјализовани дечји лист у историји нашег новинарства" (Боаров, Баровић 2011: 84).

---

[1] Рад је написан у оквиру научног пројекта 178014 „Динамика структура савременог српског језика", који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

[2] У кратке књижевне форме убрајају се пословице, питалице, загонетке, разбрајалице, брзалице, анегдоте, успаванке, благослови, клетве, заклетве (Обрадовић 2014: 379). Такође, у кратке форме за децу убрајају се кратке приче, епиграми, афоризми, графити и разнолије (Марковић 1999: 164).

elentsche@yahoo.com

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 157–172

Јован Јовановић Змај је у нашој јавности мање познат као новинар, иако се „новинарским позивом бавио скоро пола века и то као новинар, уредник, покретач и издавач низа листова за децу, забавника и алманаха" (Боаров, Баровић 2011: 85). Змајев „најпознатији издавачки подухват је *Невен* (1880–1904), лист за децу, којем је био власник, уредник и главни сарадник" (Попов 2009: 521). Циљ нашег рада је да укаже на значај који је Змај као уредник *Невена* придавао развоју дечијег говора.

Змајево истицање значаја *Школског листа*, коме даје предност над својим сатиричним листом *Змај*, довољно говори о томе колико је био свестан важности дечијег листа као вида информалног образовања деце:

> „*Змаја* на пример можете држати и не држати, просто нек је, јер не увиђа свако корист за којом *Змајева* шала тежи: ал ко има деце и жели да му буду свестнија и ваљанија од нас, а Бог му је дао да може на безпослице избацити десет пута колико *Школски лист* стоји, па ипак неће да га држи тај нека црвени од главе до пете" (Урошевић, према: Боаров, Баровић 2011: 92).

2. ЈЕЗИЧКО-МИСАОНЕ ИГРЕ У ЗМАЈЕВОМ *НЕВЕНУ* ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ ЛИНГВОСТИЛИСТИКЕ

Оно што краткој форми обезбеђује статус књижевног жанра су изражајна средства, хумор, парадокс, игра речима и асоцијативност (Марковић 1999: 163). „Све врсте кратких књижевних форми обилују стилским фигурама, међу којима предњаче алитерација, асонанца, поређење, контраст, анафора, епифора, метафора, а проучавајући их, наилазимо и на ономатопеју, симбол, лирске паралелизме, симплоху, итд." (Обрадовић 2014: 392). Језичке игре издвајају „лингвистичке радње и обрасце из њиховог обичног, инструменталног контекста" (Марјановић 1990: 51). Подела на фонолошке, лексичке (морфолошке), синтаксичке, драмске игре, игре ритма и риме, игре слоговима указује на то да се играмо језичким јединицама једног језичког нивоа, како би се кроз игру код деце развила фонолошка, морфолошка, синтаксичка свест, итд. Термином *интелектуално-вербалне игре* означавају се *надризагонетке*, „варијанте загонетки које већ у својој структури садрже одговор" (Јанковић 1990: 116), као и антонимске игре, у којима „деца трагају за речима супротног значења" (Јанковић 1990: 116) и слично. У раду под језичко-мисаоним играма подразумевамо језичке игре које у својој подлози имају неку лексичку појаву или стилску фигуру. У језичко-мисаоним играма се од деце захтева да преобразе неку језичку форму, чиме се уз активно учешће детета освешћују језичко-стилски процеси који леже у подлози игре. Језичко-мисаоне игру у Змајевом *Невену* носе називе питалице, даштања, допуњалке, једначице и мућуљци.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 157–172

Досад су проучаване Змајеве песме-брзалице и њихов однос према народним брзалицама (Грујић 2011: 116–122). Применом лингвостилистичке методе анализиране су „Досетке и наивности из дечијег света" објављене у листу *Стармали*, које је прикупио Ј. Ј. Змај (Ковачевић 2014: 87–107).

Језичко-мисаоне игре погодне за развој графемске свести које се јављају у Змајевом *Невену* (љуштице, палиндроми, анаграми и размештаљке) нису предмет наше анализе јер су погоднije за децу школског узраста, а наша анализа има за циљ да покаже могућности коришћења кратких књижевних форми у вођеној игри са децом предшколског узраста.

2.1. Лексички односи у подлози језичко-мисаоних игара у Змајевом *Невену*

Језичко-мисаоне игре у Змајевом *Невену* које у својој подлози имају лексичке односе деле се на различите врсте загонетки (питалице, даштања и муђуљци) и допуњалке, у које спадају обичне допуњалке и једначице. Највећи број примера у подлози има парадигматске лексичке односе и то најчешће садржинско-формални однос хомонимије.

Хомонимија, као „релација између лексема које припадају истој граматичкој врсти речи, имају исту форму и различита, са синхронијског аспекта неповезана значења" (Драгићевић 2007: 320), често лежи у основи кратких форми у Змајевом *Невену*. Одгонетање даштања и једначица је код читалаца *Невена* активирало свест о хомоморфији[3], хомографији[4] и хомотонији[5], кроз активно откривање семантичко-формалних односа лексема које припадају истој врсти речи, а најчешће је реч о заједничким именицама, ређе о глаголима, придевима и прилозима.

Најпре ћемо показати улогу даштања у откривању хомонимских парова у „намерно изазваним хомонимским ситуацијама, каквим обилује језик књижевности, а пре свега језик поезије" (Драгићевић 2007: 328). Даштања у Змајевом *Невену* најчешће почивају на хомотонији, а ретко на хомоморфији и хомографији.

На основу постојања хомотона *јела* (зимзелено дрво) и *Јела* (надимак од имена Јелена) изазван је привидан хомонимни конфликт у даштању, јер

[3] „Хомоморфија је лексичка хомонимија лексема које се подударају само у неким од граматичких облика (нпр. *бити*, *бијем* и *бити*, *будем*)" (Драгићевић 2007: 322).

[4] „Хомографија је лексичка хомонимија лексема које се подударају само у писаном тексту" (Драгићевић 2007: 322), као у примерима *ȉрâд* и *ȉрâд*.

[5] Хомотонија је семантичко-формални однос међу лексемама које се подударају само у говору, нпр. *ȍтцртати* и *ȍцртати* (Драгићевић 2007: 322).

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 157–172

долази до семантичке идентификације, односно поистовећивања, мешања хомонима (Драгићевић 2007: 327):

Која женска у шуми расте? (јела) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 21, 335).

Даштање остварено употребом персонификације и риме за одговоре има хомотоне *Пеh* и *пеh*:

У Старој Србији|Ја сам варош стара.|Имала сам у себи|Кадгод патријара.|Још и нешто друго|Моје име значи,|Што у свакој кући|Човек може наћи;|Врлина се моја|Разиђе у диму,|Не желим ти без мене|Да проведеш зиму. (Пеh и пеh) (*Невен*, 1883, год. IV, 542)

Привидан хомонимни конфликт у даштању остварен на основу семантичке идентификације хомоморфа, какви су номинатив именице *пи̏та*, турцизам којим се означава врста пецива, обично од кора, и глаголски облик *пи̏та*, 3. лице једнине презента глагола *пи̏тати*:

Које је тесто радознало? (пита) (*Невен*, 1887, год. VII, бр. 2, 32)

Даштања која у основи имају хомонимију могу бити додатно усложњена и захтевати од читалаца *Невена* истовремено освешћивање различитих семантичких односа међу речима. Примера ради, даштање у форми питања захтева најпре откривање односа антонимије између придева *ла̏к* и придева *те́жак*, а потом освешћивање односа хомографије између придева *те́жак* и именице *тѐжа̄к*, која је решење даштања:

Који човек никад није лак? (тѐжа̄к) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 5, 70)

Једначице су посебна врста допуњалке са два празна места на којима треба дописати речи, језичко-мисаоне игре које је Јован Јовановић Змај редовно објављивао у *Невену* са напоменом у поднаслову *За одраслије*. У подлози имају хомонимију, јер су решења једначица најчешће хомотони и хомоморфи, а ретко хомографи.

Хомотони у решењима једначица су најчешће лично име и заједничка именица сачињена од истих гласова, ређе прилог или придев:

Пера и Стева беху два брата. Пера је сад ученик а Стева је зидарски спомоћник и кречи куће. Стева кречи куће, а _____ _____ кречи. (Пера пера) (*Невен*, 1889, год. IX, бр. 5, 79); Састану се једном Богдан и Нова; поздраве се и Богдан запита Нову: шта је _____ _____? (Ново ново) (*Невен*, 1889, год.

IX, бр. 9, 143); Питали Жарка како сија сунце у Африци. На то је одговорио _____ _____. (Жарко жарко) (*Невен*, 1889, год. IX, бр. 10, 95); Васа је у петак мрсио, а Лука је постио. Васа је јео сланине, а _____ _____. (Лука лука) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 10, 160); Васа и Пера били су неваљала деца. Васа је крао оловке, а _____ _____. (Пера пера) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 11, 175)

У решењима једначица се јавља однос хомоморфије између глаголског облика и падежног облика именице (глагол *водити* и именица *вода*, глагол *пасти* и именица *пала*, глагол *куљати* и именица *куља*):

Чобанин хоће своје псето да окупа, зато га _____ _____. (води води) (Невен, 1888, год. VIII, бр. 10, 159); Богдан се играо лопте па удари палом лопту; лопта му одлети, а _____ _____. (пала пала) (*Невен*, 1889, год. XI, бр. 1, 16); У лонцу на огњишту кувала се куља. Дође мачка па лонац превали, а из лонца све _____ _____. (куља куља) (*Невен*, 1889, год. IX, бр. 11, 176)

Решења једначица у *Невену* ређе се налазе у односу хомоморфије између две именице (*брав* и *брава*) или именице и придева (*други* и *друг*):

Затворили у две штале крмачу и брава; код крмаче је на врати локот, а код _____ _____. (брава брава) (*Невен*, 1889, год. IX, бр. 2, 32);

Мита се расрдио на свога друга. Рекао му: „Ти ми више не требаш, ја ћу себи наћи _____ _____.” (друга друга) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 10, 159)

Решавање појединих једначица у *Невену* скретало је пажњу *одраслијим* читаоцима и на однос хомографије у српском језику, као у примеру:

Над селом и над градом беснела је страшна бура. На село је пала киша, а на _____ _____. (гра̑д гра̏д) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 9, 190)

У подлози једначица су често језички процес хомонимије и стилска фигура каламбур, остварена раздвајањем речи на делове који добијају ново, неочекивано значење (о чему ће бити више речи у делу о каламбуру):

Код мојих суседа Пере и Лазе весело. К Пери долазе гости, а _____ _____. (од Лазе одлазе) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 21, 336); У једна кола са кромпиром упрегнут је коњ, у други с воћем упрегнут во; тако даклем коњ ће вући кромпир а _____ _____. (во ће воће) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 14, 224); Разболео се Давид, те су позвали видара _____ _____. (да вида Давида) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 14, 224); Писао деда мени и мом брату Илији, да ће нам скоро доћи у госте. Не знаш ко се већма обрадовао _____ _____. (Илија или ја) (*Невен*,

1888, год. VIII, бр. 14, 224); Учитељ ми рече: ако се будеш и од сада тако владао, твој ће отац имати ваљана сина. А ја помисли: зашто само отац, ваљда ће _____ _____. (и мати имати) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 15, 240); Имала мајка два сина: Станишу и Ивишу. Од Станише очекује многа добра, а од _____ _____. (Ивише и више) (*Невен*, 1889, год. IX, бр. 5, 79); Мој отац има 52 године, а за 12 година толико ће _____ _____. (имати и мати) (*Невен*, 1889, год. IX, бр. 6, 95); Питали патку шта јој ради газдарица цео дан. На то ће прогунђати _____ _____. (патка па тка) (*Невен*, 1889, год. IX, бр. 10, 95)

Језичко-мисаона игра заснована на полисемији је питалица којом се од читалаца тражи да открију значење вишезначне речи. Именица *лист* се у стихованој питалици јавља као одгонетка дистиха, сваки пут са другачијим значењем. Читалац открива у прва два стиха да је то комад папира у саставу књиге, у трећем и четвртом стиху открива да решење уједно значи и лист на дрвету, потом да значи и оно што има изглед листа, као танки, пљоснати слојеви пите и на крају да одговор уједно означава и задњи, мишићни део ноге:

Мене можеш наћи|У књигама свима;|А и на дрвећу|И тамо ме има.|Осетићеш мене|Кад загризеш питу;|И на твојим ногама,|Јесте, ја сам и ту. (лист) (*Невен*, 1882, год. III, 222)

Посебна врста питалица или загонетки, коју је Јован Јовановић Змај назвао *мућуљци*, доприноси развоју лексичке свести, богаћењу речника и намењена је *ӣромућурнијима*:

Ова питања зато сам назвао *мућуљцима*, што то нису загонетке, које ишту да човек мете прст на чело, па да дуго премишља и натеже док и' реши; већ треба само мало да *мућне* главом, па ће свако погодити, – а том приликом види ће се, који је *ӣромућурнији* т. ј. који ће се пре и брже сетити. (*Невен*, у: Ђурђев, Голић 2006: 218)

Мућуљци се заснивају на различитим лексичким односима, а најчешће на односу хипонима набројаном у мућуљку и хиперонима који се налази у одговору:

Како се каже једном речи? Отац и мати? Стара жена? Ситно камење? Секира, сврдло, шило, пиља, сатара, утија, бичкија, ренде, макље, бријачица, меови, длето, кљеште и т. д.? Оплетена коса? Сабља, пушка, јатаган, тупуз, копље, и т. д.? (*Невен*, у: Ђурђев, Голић 2006: 218)

Ређе се мућуљци заснивају на синонимији, у примерима у којима се од детета тражи да наведе синоним именице задате у питању, док се

истовремено развија графемска свест, јер је реч о кратким речима које треба записати:

> А како ћеш написати са три писмена: поклон? А како ћеш написати са два писмена: долина? (*Невен*, у: Ђурђев, Голић 2006: 218)

Допуњалке засноване на односу позајмљенице и домаће речи нису честе, али издвајамо једну у којој се огледа Змајева брига за чистоту српскога језика и култивисање говора деце:

> Боља ти је српска него туђа реч. | Не каже се *фуруна* већ се каже _____. (*Невен*, 1889, год. IX, бр. 1, 10)

Лексички однос хомонимије је најчешћи језички процес грађења језичко-мисаоних игара објављених у *Невену* које се називају даштања, једначице и мућуљци. Ређе се у подлози језичко-мисаоних игара у Змајевом *Невену* јављају остале лексичке појаве, какве су полисемија и синонимија, а само понекад хиперонимија и однос домаће речи и позајмљенице.

2.2. Стилске фигуре у подлози језичко-мисаоних игара у Змајевом *Невену*

На основу стилске фигуре која лежи у њиховој основи, језичко-мисаоне игре у Змајевом *Невену* могу се класификовати на игре које у својој подлози имају персонификацију и игре које у својој подлози имају каламбур, а један број примера у својој подлози има обе наведене стилске фигуре.

Персонификација је најчешћа стилска фигура у даштањима објављеним у *Невену*, у којима се персоницифковани појмови обраћају читаоцима и траже од њих да погоде шта су. Даштања су врста мисаоне игре и уједно доприносе развоју фонемске свести:

> Ја сам нешто што људи пеку, али никад не једу. Ако ми скинеш прво слово – постаћу нешто што је увек на крају (цреп) (*Невен*, у: Крстић 1986: 27); Ја сам део човечијег тела, али ако ми одузмеш прво и последње слово, постаћу велика звер. (глава) (*Невен*, у: Крстић 1986: 27)

Даштања у чијој је основи персонификација могу доприносити развоју фонемске свести тако што се од деце захтева промена распореда фонема која узрокује промену значења. Ова даштања поред персонификације у својој подлози имају и анаграм, који „упозорава на снагу слова” (Багић 2012: под *анаīрам*):

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 157–172

Од речи СМОКВА, разместивши слова направи ми једну велику словенску варош. (*Невен*, 1883, год. IV, 286)

Даштања која у својој подлози имају персонификацију често уједно могу бити стихована, па им се у процесу језичко-стилског онеобичења придружује и рима, као фигура дикције (Багић 2012: под *рима*):

> Ја сам речца од три слова.|А дрво сам, и то знајте.|А натрашке кад читате,|Јунаку ме онда дајте. (бор) (*Невен*, 1883, год. IV, бр. 6, 32); У мени су пет писмена.|Мајка ми је кршна стена.|А натрашке кад ме читаш,|Ћутим, ма шта да ме питаш;|Ћутим, нисам разговоран;|Ћутим – јербо ћутат' морам,|Испремештај слова, побро,|Тад сам придев, знаш ме добро. (камен, немак, мекан) (*Невен*, 1889, год. XI, бр. 6, 95)

Под термином каламбур подразумева се подврста игре речима која „се темељи на сличности звука и различитости значења" (Симеон 1969: под *каламбур*), а у његовој основи је понављање гласова или слогова, додавање, изостављање, премештање или замена гласова и слогова, растављање мотивисаних или немотивисаних речи (Багић 2012: 167). Каламбур је игра речи која „израста из звуковне сличности", повезан је с лудичком свешћу и често је „извор духовитих, неочекиваних и рафинираних досјетки" (Багић 2012: 168). Као што смо већ показали, каламбур је извор хумора и средство онеобичења у сликовитим именима ликова у књижевности за децу (Максимовић 2010). Управо лудичност каламбурских модификација речи обезбеђује каламбуру значајну улогу у језичко-мисаоним играма у Змајевом *Невену*.

Питалице ђачке активирају мисаоне процесе, јер се у решењу јавља немотивисана реч (*Сомбор*), а одговори на постављена питања чине каламбурску модификацију разложене речи (*сом* и *бор*):

> До поле риба, од поле дрво, цело село варош. (Сомбор) (*Невен*, 1882, год. III, 763)

Лексичко-интонационо осамостаљење делова једне речи, која може бити немотивисана, и то у линеарном распореду који је остварен у нерастављеној речи, при чему „каламбурске компоненте по правилу добијају сасвим ново, неочекивано значење" (Ковачевић 2000: 222), често је у језичко-мисаоним играма у *Невену*, с тим што је реч о посебном типу каламбура у ком је из речи издвојен један њен део, са значењем које нема у оквиру целовите речи. На каламбуру заснованом на хомофонији, насталом изостављањем почетка речи, заснивају се питалице објављене под насловом *Шаљива питања* у Змајевом *Невену*, чији хумористични ефекат почива управо на вербалном лудизму:

Која се *Ева* једе? (бунд*ева*) (Крстић 1986: 66); Који *лед* није смрзнут? (по*лед*) (Крстић 1986: 66); Који се *ӣут* носи на леђима? (ка*ӣут*) (*Невен*, у: Крстић 1986: 66); Који *сен* има гране и лишће? (ја*сен*) (*Невен*, у: Крстић 1986: 66); Који је то *друм* по ком се никад кола не возе, нити људи по њему путују? (по*друм*) (*Невен*, у: Крстић 1986: 66); Који *кос* најгласније пева? (пр*кос*) (Крстић 1986: 66); Који се кумићи пеку и једу? (ло*кумићи*) (*Невен*, у: Крстић 1986: 66); Каква је то *ӣара* која се кашиком једе? (по*ӣара*) (*Невен*, у: Крстић 1986: 74); Који *Пољак* не зна пољски иако из пољске земље потиче? (пу*ӣољак*) (*Невен*, у: Крстић 1986: 74); Коју *реку* најбоље познају неваљала деца? (из*реку*) (*Невен*, 1889, год. IX, бр. 10, 159)

Највећи број даштања настаје на подлози персонификације и каламбура, често праћених римом. То су кратке песме чије је решење персоницификовани појам, а до решења се долази одгонетањем делова те речи, каламбурски модификованих. На пример, персонификована река Гружа се обраћа читаоцима *Невена*:

У Србији река сам;|Имам слога два.|Без првога писмена|Леп сам цветак ја. (*Невен*, 1883, год. IV, 542)

Даштања у прози у чијој основи је каламбур настао растављањем немотивисаних речи, уз већ поменуту персонификацију, могу за тему каламбура имати топоним:

Ја сам варош у Војводини. Прва ми половина живи у води, друга половина ниче из земље. Кад се друга половина чита унатрашке, ух! то никад немој бити! (Сомбор) (Крстић 1986: 27); Ја сам једна држава у Европи. Кад ми одузмеш први слог онда сам једна животиња. Ако од имена те животиње друго слово претвориш у *е*, онда сам сасвим друга животиња. (Немачка, мачка, мечка) (*Невен*, 1883, год. IV, 158)

Даштања у прози у чијој основи су каламбур и персонификација доприносе и развоју дечије свести о подели речи на слогове:

Ја сам једна справа, која је потребна нарочито путницима на мору. Први слог ми је велика планина у Црној Гори. Други ми слог значи једну домаћу животињу. (компас) (*Невен*, 1883, год. IV, 254); Свака ме биљка има. Први слог је упитна заменица, а други се једе као зачин. (корен) (*Невен*, 1882, год. III, 607)

Додатно онеобичење налазимо у даштањима у чијој су подлози персонификација, каламбур и рима:

Почетак ми је лак;|Свршетак ми је коњ.|А у свакој муци|Ја сам ти на руци. (лакат) (*Невен*, 1882, год. III, 607); Ја сам нека трава.|Зар ме вић'о ниси?|Прва пола

мог имена,|Мој малешко, ти си. (детелина) (*Невен*, 1887, год. VII, бр. 11, 175)[6]

У нашем корпусу ретко се јавља каламбур настао растављањем мотивисаног женског имена, при чему други део добија значење које нема у самом имену:

Ја сам женско име са четири слога. Прва два слога су ми један придев, а друга два су наша велика река. (Лепосава) (*Невен*, у: Крстић 1986: 57)

Велики број даштања настаје на подлози персонификације и типа каламбура насталог заменом иницијалне фонеме. Одговори таквих даштања су низови добијени заменом иницијалне фонеме:

Са Х нисам врео.|Са Г нисам сит.|Са В сам мушко име. (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 14, 123); Са Л сам хладно,|Са Р сам потребно;|Са С сам бело,|Са М сам јело. (лед, ред, сед, мед) (*Невен*, 1883, год. IV, 606); С К сам тица певачица;|А с Н сам ти на сред лица. (кос, нос) (*Невен*, 1883, год. IV, бр. 3, 126)

Даштања која у подлози имају персонификацију и тип каламбура настао заменом иницијалне фонеме додатно су онеобичена употребом анафоре, без обзира на то да ли су у прози или у стиховима:

Кад се почињем са П, онда сам једна животиња.|*Кад се почињем са* Ч, онда сам део времена.|*Кад се почињем са* Т, онда ме носе по цркви. (пас, час, тас) (*Невен*, год. XI, бр. 6, 95); Кад се почињем са Р, тражи ме у води. Кад почињем са Ш, чувај ме се добро? (риба – шиба) (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 18, 287); *Са* Г нисам никад бео,|*А са* Ж сам врло врео.|*Са* Д ме волиш, добро знам;|*А* с П нисам никад сам.|*А са* Б сам један град;|*С* З те питам. (гар, жар, дар, пар, бар, зар) (*Невен*, 1883, год. IV, 34)

Даштање може у подлози имати персонификацију, каламбур настао заменом иницијалне фонеме и симплоху, јер се на почетку стиха понавља предлог *са*, а на крају стиха *кад се почињем*, а у сваком другом стиху мења се само глас на који почиње реч за одгонетање:

Са м *кад се почињем*|Тад сам нешто слатко;|*Са* ј *кад се почињем*,|Чувај ме се братко!|*Са л кад се почињем*|Производ сам зиме;|*Са* р *кад се почињем*,|Бићеш срећан тиме. (*Невен*, 1882, год. III, 286)

[6] Ово је једно од даштања чији аутор је потписан с *Чика Јова*. Многе језичко-мисаоне игре су прилози које су слали читаоци *Невена*.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 157–172

Фонемска свест се поред замене развија и изостављањем иницијалне фонеме у даштању које у подлози има персонификацију, каламбур и риму:

> Од једног сам слога,|Да сам мука свако вели,|Без првога слова|Лети ме свако жели. (глад) (*Невен*, год. XI, бр. 10, 159)

У подлози језичко-мисаоних игара у Змајевом *Невену* фреквентношћу употребе се издвајају само две стилске фигуре. Персонификација омогућава оживљавање појмова које деца треба да одгонетну у даштањима. Каламбур се најчешће реализује растављањем немотивисаних речи, а само у једном примеру растављањем мотивисаног личног имена, али у свим примерима делови издвојени из речи добијају ново значење, што изазива хумористични ефекат. Тако хумор постаје мотивациони поступак за освешћивање језичко-стилских процеса код младог читаоца, а језичка игра активира лудичку свест и изазива задовољство због неочекиваног открића.

Језички поступци у основи језичко-мисаоних игара у Змајевом *Невену* темеље се најчешће на хомонимији, ређе на синонимији, полисемији, употреби хиперонима или позајмљеница, а стилски поступци у основи језичко-мисаоних игара заснивају се на употреби персонификације и каламбура.

3. Језичко-мисаоне игре у Змајевом *Невену* из перспективе методике развоја говора

У говорном развоју детета развијенији језички облици се јављају подстакнути говором који је упућен детету и активним учешћем детета у активностима које су за њега изазов (Костић, Владисављевић 1995: 112). Тек деца која умеју да читају имају могућност самосталног избора књижевноуметничког дела, док усмене књижевне форме уз игру најмлађима пружају могућност да их прилагоде себи и дограде (Марковић 1999: 162).

Дете предшколског узраста постепено постаје све свесније језичко-стилских принципа у подлози језичких игара, односно специфичних поступака играња, а развој језичке свести „доноси стилистички све чистије творевине језичких игара" (Марјановић 1990: 35). Преображавање језичких форми у језичко-мисаоним играма је једна врста истраживања језика која доприноси развоју језичке свести, развоју комуникативних вештина, али и проширивању знања (Марјановић 1990: 52). У језичкој игри дете открива металингвистичку и поетску функцију језика, док је референцијална функција потиснута, а језичко-стилски и мисаони процеси у подлози игре постају трајна способност детета (Марјановић 1990: 53).

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 157–172

Питалице-загонетке захтевају језичку активност детета и уједно представљају мисаони напор и зато се могу реализовати само у старијим васпитним групама (Ивановић 1990: 86). Даштања произлазе из дечијих питања, имитирају питања које дете предшколског узраста често поставља васпитачу, родитељима и вршњацима и представљају „израз напора малог детета да схвати свет" (Ивановић 1990: 85).

Змајеве питалице, даштања, мућуљци и допуњалке представљају језичко-мисаоне игре које могу допринети култивисању језичких игара у оквиру развоја говора деце предшколског узраста. У фонолошке језичке игре спадају брзалице, које је објављивао под насловом *За ūрекрхавање језика*, али и палиндроми, анаграми, размештаљке, који уједно захтевају и мисаону активност. Брзалице имају за циљ развијање правилне артикулације и представљају вид логопедске вежбе, док палиндроми, анаграми и размештаљке, као и нека даштања у стиху, доприносе развоју графемске свести, па су погоднији за децу школског узраста. Шаљива питања заснована на каламбуру нису разумљива деци предшколског узраста, али су занимљива за децу школског узраста, нарочито када их деца читају у часопису, јер имају пред собом реч чији део изостављају да би дошли до решења.

Мућуљци су погодни за развој лексичке свести и богаћење речника деце предшколског узраста. Због своје кратке форме, могу се лако уклопити у вођену игру, као упознавање деце са појмовима који су одговори мућуљака, могу се користити у оквиру објашњења непознатих речи или се коришћењем низа мућуљака може водити лексичка игра ако деца покажу интересовање за овај вид игре.

И у самом часопису постоје назнаке да је поштован критеријум прилагођености узрасту јер уз поједине језичко-мисаоне игре стоји напомена ком су узрасту намењене. Даштања чији су одговори низови лексема добијени заменом иницијалне фонеме Чика Јова је штампао са напоменом *за мању децу* (*Невен*, 1888, год. VIII, бр. 14, 123), а сложенија даштања чији су одговори низови лексема добијени заменом или брисање иницијалне фонеме намењо је *за одраслије* (*Невен*, год. XI, бр. 10, 159). *За одраслије* су и једначице које у подлози имају хомонимијски однос међу лексемама које се налазе у решењу (*Невен*, 1889, год. XI, штампане у више бројева часописа), као и даштања, која у подлози имају анаграм (*Невен*, 1889, год. XI, бр. 6, 95).

Анализирана грађа из Змајевог *Невена* пружа велике могућности за интеграцију различитих садржаја у предшколском узрасту, а истовремено подстиче дечије истраживање језика, увиђање лексичких односа, развој лексичке свести, али и развој комуникативних вештина и освешћивање језичко-стилских онеобичења.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 157–172

ЗАКЉУЧАК

Језичко-мисаоним играма од детета тражимо да открива и испитује начине грађења и изражавања значења у матерњем језику. Дете решава мисаони задатак тако што преображава језичку форму и открива језичко-стилске процесе кроз игру.

Питалице, даштања, допуњалке, једначице и мућуљци у Змајевом *Невену* у својој подлози најчешће имају однос хомонимије или почивају на персонификацији и каламбуру, а могућа су и различита укрштања ових језичко-стилских поступака онеобичења.

Решавањем даштања, једначица и мућуљака читаоци *Невена* откривају различите семантичке и формалне односе међу лексемама, најчешће лексички однос хомонимије, а ређе односе полисемије, синонимије, хиперонимије и однос домаће речи и позајмљенице.

Језичка игра активира лудичку свест и пред читаоце *Невена* поставља нове изазове када у својој подлози има стилску фигуру, најчешће персонификацију и каламбур. У даштањима се деци обраћају персонификовани појмови. Растављањем немотивисаних речи осамостаљени делови добијају ново значење, што изазива хумористични ефекат, заснован на стилогености каламбура. Хумор тако постаје мотивациони поступак за дечије истраживање језика и промишљање језичко-стилских средстава.

Коришћење кратких књижевних форми, какве су Змајеве питалице, даштања, мућуљци и допуњалке, ствара подстицајно језичко окружење за развој говора деце. Управо кратка форма ових језичко-мисаоних игара омогућава њихово интегрисање у вођену игру у оквиру планиране ситуације учења у предшколској установи. Притом је важно поштовати критеријум прилагођености узрасту, који је истицан и у самом *Невену*. Док су допуњалке остварене употребом риме погодне за предшколски узраст, једначице засноване на односу хомонимије могу бити мисаони изазов за дете школског узраста. Мућуљци воде развоју лексичке свести и богате речник детета предшколског узраста, али шаљива питања заснована на каламбуру нису погодна за предшколце.

Јован Јовановић Змај, као оснивач и главни уредник *Невена*, својим читаоцима нуди разноврсне садржаје, од поезије до научнопопуларних текстова, али не запоставља дечију потребу за игром. Језичко-мисаоне игре у Змајевом *Невену* пример су језичке активности у којој дете користи своје мисаоне потенцијале и богати језичку свест. Кроз кратке форме дете открива како да користи познате речи на другачији начин, радујући се изненадном језичком открићу.

ЛИТЕРАТУРА

Багић (2012): Крешимир Багић, *Рјечник стилских фигура*, Загреб: Школска књига.

Боаров, Баровић (2011): Димитрије Боаров, Владимир Баровић, *Великани српске штампе*, Београд: Службени гласник.

Грујић (2011): Тамара Грујић, Змајеве песме–брзалице као вид језичке игре, *Зборник радова Високе школе струковних студија за образовање васпитача*, Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 6 (1), 116–122.

Драгићевић (2007): Рајна Драгићевић, *Лексикологија српског језика*, Београд: Завод за уџбенике.

Ивановић (1990): Радмила Ивановић, Језичко стваралаштво у дечијим вртићима, *Дечије језичке игре*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: „Свјетлост", 71–90.

Јанковић (1990): Снежана Јанковић, Ђани Родари: од игре до приче – један корак, *Дечије језичке игре*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: „Свјетлост", 105–119.

Ковачевић (2000): Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.

Ковачевић (2014): Милош Ковачевић, О „досеткама и наивностима из дечијег света" Јована Јовановића Змаја, *Књижевност за децу у науци и настави*, зборник радова, 87–107.

Костић, Владисављевић (1995): Ђорђе Костић, Спасенија Владисављевић, *Говор и језик дјетета у развоју*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Максимовић (2010): Јелена Максимовић, Тмезички каламбур у антономазијским именима ликова књижевности за децу, *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, зборник радова, 149–159.

Маричић, Пурић (2010): Сања Маричић**,** Далиборка Пурић, Бројалица у развоју говора и развоју почетних математичких појмова, *Зборник радова Учитељског факултета*, бр. 12, 179–188.

Маричић, Пурић (2014): Сања Маричић**,** Далиборка Пурић, Заступљеност садржаја из књижевности за децу у предшколском математичком образовању, *Зборник радова Учитељског факултета*, бр. 16, 177–190.

Марјановић (1990): Александра Марјановић, Игре говором и језиком, *Дечије језичке игре*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Сарајево: „Свјетлост", 55–69.

Марковић (1999): Мирко Марковић, *Антологија кратке форме за децу*, Београд: Стубови културе.

Милинковић, Чутовић (2016): Миомир Милинковић, Мирјана Чутовић, Краће усмене форме у функцији развоја говора код деце предшколског узраста, *Савремено предшколско васпитање и образовање: изазови и дилеме*, зборник радова, 77–86.

Обрадовић (2014): Марија Обрадовић, Кратке књижевне форме, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, књига V, Врање: Учитељски факултет, 379–394.

Попов (2009): Чедомир Попов, *Српски биографски речник*, 4, И–Ка, Нови Сад: Матица српска.

Симеон (1969): Рикард Симеон, *Енциклопедијски речник лингвистичких назива*, Загреб: Матица хрватска.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 157–172

Jelena Lj. Spasić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Philology

REFLECTIVE LINGUISTIC GAMES IN ZMAJ'S *NEVEN*

Summary: The paper presents short literary forms published in *Neven*, children's journal edited by Jovan Jovanović Zmaj. The aim of the paper is to highlight linguostylistic means used in the short literary forms and the significance attached to children's language development at the end of the XIX century and the beginning of the XX century. The linguostylistic analysis has shown that the most frequent linguistic device used in reflective linguistic games is homonymy, rarely polysemy, the use of synonyms, hyperonyms or loanwords. The most frequent stylistic devices are personification and pun.

Reflective linguistic games in Zmaj's *Neven* have numerous and diverse forms; they occur as different forms of riddles, anagrams, palindromes and missing words games, as well as *daštanja*, *jednačice*, *ljuštice*, *mućuljci*, *razmeštaljke*. The linguistic analysis of stylistic devices used in the games points to the importance that the most prominent Serbian children's journal of all time attributed to children's language development, linguistic awareness and language culture.

In addition to linguostylistic analysis, the paper offers the possibilities of using short literary forms from *Neven* to enhance language development in preschool children.

Keywords: literature for children, short literary forms, Jovan Jovanović Zmaj, *Neven*, linguostylistics.

Јулијана С. Деспотовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и књижевности

УДК: 821.163.41-3.08 Данојлић М.

РЕЧЕНИЦЕ БЕЗ ПРЕДИКАТА У ЛИРСКОЈ ПРОЗИ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА[1]

Апстракт: Језик лирске прозе Милована Данојлића обележен је честом употребом реченица без предиката. На основу корпуса, који чине три његова дела: *Змијин свлак*, *Година пролази кроз авлију* и *Балада о сиромаштву*, издвојили смо према синтаксичко-семантичким критеријумима неколике типове реченица без предиката. Данојлић се најчешће користи елиптичном, односно номинативном реченицом, која, у зависности од своје структуре, може имати различите степене актуализације и осамостаљења у односу на контекст. Осим тога, Данојлић често користи и инфинитивне реченице. У раду смо се осврнули и на књижевноуметничку вредност оваквих јединица, које су у стилистичком погледу ефективније и експресивније у односу на своје предикатске еквиваленте.

Кључне речи: лирска проза, Милован Данојлић, реченица без предиката, констатација, елипса, инфинитивна реченица.

1. Поезија Милована Данојлића често је бивала предмет како књижевнокритичког, тако и лингвостилистичког тумачења. Са књижевнокритичког аспекта тумачено је и његово прозно дело, али у науци нема подробнијих лингвостилистичких анализа прозе овог аутора. А та проза представља прави изазов за тумачења ове врсте. Пре свега, жанровски је тешко одредива. И сам Милован Данојлић истиче да прави роман никада неће написати, те да су му „ближа искуства претходних столећа, па и нека модерна истраживања од романа као изума грађанског друштва и образаца утврђених у 19. веку" (Данојлић 2008: 144). За Радоја Микића „нема сумње да је Данојлићева проза лирска, посебно онај најбољи део те прозе, у који спадају књиге *Змијин свлак*, *Година пролази кроз авлију*, *Балада о сиромаштву*, по својој природи лирска, односно да је изграђена на снажном доживљају света природе,

[1] Овај рад настао је у оквиру пројекта 178014: „Динамика структура савременог српског језика", који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

julijana.stevanovic@filum.kg.ac.rs

на осећању за ритам живота у природи" (Микић 2008: 24).[2] Марко Недић наглашава да су Данојлићеве лирске хронике истовремено и веома блиске ромнескном прозном облику, па се о некима међу њима може говорити као о правим поетским романима који имају неколико заједничких особина које их изразито повезују у јединствену наративну целину или у посебан романескни циклус у прози (Недић 2008: 35). Недић такође, говорећи о Данојлићевом језику, истиче да су језичка инвенција и јасноћа израза, те лексичко, синтаксичко и ритмичко богатство прозног текста можда и најбитнија књижевна и естетска особина Данојлићеве прозе. Данојлићев језик јасан је, конкретан и једноставан, а ипак изузетно богат и сложен. Ритам и интонација његове прозе увек су нови и изненађујући и то је, према Недићевим речима, ритам, језик и стил праве лирске прозе (Недић 2008: 42). Таквом језичком и стилском изразу у Данојлићевој прози несумњиво доприноси честа употреба реченица без предиката, којима ћемо се ми у овом раду и бавити.

2. С друге стране, реченице без предиката представљају недовољно истражено поље у србистици/сербокроатистици, а често су бивале и предметом спора међу српским граматичарима: док им традиционална граматичка литература често не признаје статус реченица или их посматра као непотпуне реченице (Белић 1998; Маретић 1963; Стевановић 1974), у новијој литератури наилазимо на другачије ставове (Катичић 1971; Пипер и др. 2005; Симић 2000).[3] Узимајући за полазну класификацију беспредикатских јединица коју у *Основама синтаксе српског језика* даје Радоје Симић (Симић 2000), настојаћемо да у овом раду најпре одредимо структурно-семантичке карактеристике поменутих јединица, а потом и њихову књижевноуметничку вредност.

2.1. Међу реченицама без предиката употребљеним у лирској прози Милована Данојлића најбројније су оне које се у традиционалној граматичкој литератури називају *номинативним реченицама* (уп. Стевановић 1974; Пипер и др. 2005), а које Симић одређује као *констатације*. Као најважније одлике овог типа реченица поменути аутор наводи: само делимичну условљеност контекстом, способност да упућује на егзистентни денотат, као и објављену актуализацију ових јединица (Симић 2000: 116). Навешћемо по један пасус из сва три дела у коме се овакве јединице јављају да бисмо показали њихове главне карактеристике:

1. *Сјај пролећа: плавичаста ватра у безобалној ноћи. Споља, светла јаловост, а изнутра, топао мутљаг. У прстима свраб, у корену зуба*

[2] Данојлићева дела која Микић оцењује као најбоља управо чине корпус за наше истраживање.

[3] Више о досадашњим погледима на непредикатске реченице види у: Стевановић 2019.

киселост, у зеницама боцкање, нокти се разједају. *Мрље снега на сеновитим пристранцима*. Ноћу, низ коље и врљике и гарава стабла цеди се отопина. Воде су на пропутовању, и све су бројније. Крошње се љуљају складно и широко, пуне древног достојанства. Ветар, изјутра, раздувава усијану куглу. Са смркавањем, из рупа измили заостала студен. *Ноћ: одстрељена врана која је, падајући забила кљун у блато*. Одонуд, где се хладноћа преко дана скрива, почињу излазити змије. Сатима непокретне, на сунцу, лече се од зимске прехладе. *Југовина и помрчина: дубоко хујање крошњи и душа. Неразумљив говор, где топлина замењује смисао*. Пљусак се залеће у мрак, љуља се свећа у ветру. *Мирис неопране вуне, устајалог брашна и сувих храстових даски. Воњ маховине састругане са камена.* Снег се урушио у пукотине ноћи, хладноћа се преобраћа у хук. *Небо, прозор отворен према југу*. Ход путника се не разликује од шобота воде. *Шума огрнута кабаницом од помрчине и пупољака.* Неко куца у прозор изнад кревета. *Мрак, ветар, кашаљ црнине, и опет пљусак. У срцу мрака, јак мирис кукурека* (ГПКА: 138).[4]

2. Уђеш у сну, изиђеш у сну, не памтиш кад си ушао, не видиш да си изашао; накнадно се досећаш да си био, и питаш се ниси ли од неког другог чуо то што памтиш. *Детињство.* Уистину почиње тек кад прође, и одвија се, до краја живота, унатраг. Никад не престаје, само се од неког времена, мора пригушивати. *Дечаштво: детињство које се прилагођава, које приземљује своје велике, смеле планове.* Прелази су неосетни, видљиви су једино споља наметнути оквири. *Предшколско доба, плов са целином: облаци, траве, звери, минерали, кише, снегови, ватре, димови, све у истом поретку. Основна школа: вежбе из означавања. Нижа гимназија: хватање првих веза и узрока. Одрастање, напорно померање годишњих доба. Висока трава у тродневној мајској киши, петроваче које почињу сазревати оног јутра кад пшеница стане да жути, превратнички јуриши ветра, обично предзору. Зимска раздањина: спора расветљавања у глави. Слутње које не смеш ником поверити, нити их имаш с ким проверити.* У десетој, у педесетој, у стопедесетој, увек си на првим корацима. Дете је у дечаку, дечак у престрашеном младићу, младић у човеку-путнику, сви у књигописцу који сриче повест. Зрелост је опонашање обрасца зрелости, изворна је једино незрелост. *Сећања, рашткана и пуста: слаби докази да смо били, климава обећања да ћемо још бити* (БОС: 112)[5];

[4] Број у загради односи се на број стране извора који су у раду означени скраћеницама, а чији су библиографски подаци дати на крају рада.

[5] Понекад се догоди да се у структури беспредикатских реченица нађе предикат, као у

3. (3) После већих пољских радова, увече, авлија се тресе од неприродног узбуђења. *Најпре вечера: столови спојени на рудини. Сир у тањирима*, кашике једнолично звецкају. *Ипранка, постојано топтање ногу.* Цигани издужују вратове према небу (корњаче, с масним шеширима). Контрабас искаче, домигује се с коловођом. *Изнад сенског колца месец: низак, буктав, а тако бескрајно удаљен од невероватног комешања и врења. Авлија, чаша насред васионе. Ипранка, бура у чаши воде* (ЗС: 34).

Као што се из означених примера види[6], ове јединице састоје се из супстантивне речи која може бити праћена атрибутом. Све именице које чине дате језичке јединице у морфолошкој су форми номинатива, дакле, њихов облик није условљен контекстом. Даље, јасно је да ове јединице упућују на егзистентни денотат: наратор дочарава оне фрагменте из свог детињства којих се сећа или износи одређена размишљања о старосним добима, као што је то случај у примеру (2), из *Баладе о сиромаштву*.

2.1.2. С обзиром на то да су констативне ноеме веома разноврсне по свом облику, функцији и смислу, Радоје Симић издваја неколико врста ових једница. Прва, најважнија и у језику најзаступљенија врста јесте она коју овај аутор одређује као *елипсу*, премда термин елипса има различита тумачења у србистици (уп. Стевановић 2019: 178). За Симића би елипса била свака контекстна номинација чији је смисао јасан из изречених речи. Код елипсе, предикат нити је једнозначно надоместив, нити је потребан за њихово разумевање (Симић 2000: 118). Под елипсу бисмо могли подвести и највећи број реченица без предиката које се јављају у лирској прози Милована Данојлића, а будући да су примери многобројни, јасно се уочавају поједини структурно-семантички типови.

Ретко се јавља елипса сачињена само од једне јединице и тамо где се јави долази неколико таквих јединица у низу:

4. *Скитарања и окапања, усхити и очајања*; усхити, који се врло мало разликују од очајања (БОС: 180); *Мрак, ветар*, кашаљ црнине, и опет *пљусак* (ГПКА: 138); У село су продирале неке речи као мали, отровни комарци. *Кулак, саботер, реакција* (ЗС: 11); *Абар, кокошарник, млекар, качара.* Свака се зграда на јужни темељ налактила, као Сфинга (ЗС: 29);

примеру *Дечаштво: детињство које се прилагођава, које приземљује своје велике, смеле планове* и сличним наведеним примерима, међутим, тај предикат, у конкретном примеру *се прилагођава* и *приземљује*, предикат је зависне односне клаузе, а не главне, која је и даље беспредикатска.

[6] Реченице без предиката истакнуте су курзивом.

Сео сам у хлад разрасле, низ плећа јарка спуштене врзине. *Остругa, црни трн, глог, пасиковина.* Све укрштено, уплетено (ЗС: 104).

Код оваквих примера, за разумевање самих исказа неопходан је контекст, те су оне у већој мери условљене контекстом од оних које имају сложенију структуру. Будући да се јављају са другим једночланим номинацијама, најчешће имају функцију набрајања, навођења онога што се нашло пред очима или у мислима аутора/јунака.

Међутим, има и примера где се јавља једночлана номинација сама, и то издвојена или у посебан пасус или стављена на почетак новог пасуса:

Река.

Ту је, још тече.

Скупља се, увија, разлива. Овде се разбрбљала: црној се ноћи, црна, поверава (ЗС: 39);

Тишина. Коначна, пуна, у себи се напије. Неки велики, посмртни, задржани дах, који је обухватио све што се између земље и неба затекло (ЗС: 104); *Чемуњање*. Посао за старије, доконе укућане. Да покажу како још за нешто ваљају (ЗС: 171); *Народ*. Знаш како дише, знаш шта неће; шта хоће, то ни њему није до краја јасно (БОС: 167).

Стављање једночлане номинације у иницијалну позицију у пасусу или њено издвајање у засебан пасус на поетичком плану приближава прозу поезији, па су овакви искази још једна потврда лиричности Данојлићеве прозе.

Иницијална позиција није резервисана само за једночлане номинације. Када је једночланој номинацији прикључена још нека, односно када је реченица сачињена не више од једне супстантивне речи, него од синтагме, добијамо вишечлану номинацију код које се општи смисао може погодити без јачег ослањања на контекст.

Најчешће се једночлана номинација комбинује са валуативном:

Трава слинава, сапуњава... Али нек је два дана оставе на миру, нек два-три дана окиша, она се прибере, обнови, озелени. *Прва поука из неуништивости живота* (ЗС: 27); У авлију улазиш кад се намирује стока. *Наглао тајац, дубоко глувило. Другачији одјек ствари. Други склад шумова. Заглушеност предела, у којем се згусну ванземни мук. Успорени глов лутајућих гласова* (ЗС: 57); *Цик плавих латица. Лиске од позрачне свиле. Плава опна праскозорја, маказама исечеана, у листове искројена. Латице разведене зракасто. Кружићи, пречника два сантиметра, са лучним испупчењима* (ЗС: 70); *Лудо детињство, непримерено дечаштво, превремено суочавање са вечним истинама, забасавање у*

збрку (БОС: 171); *Скела, развучена с краја на крај видика; натоварена људима, стоком, кукурузовином, грањем, сламом, мотками и бундевама* (ГПКА: 310); Дечак је запазио да се овце чак и мрчу безвољно, како која овну дође на ред; неке и тада, заскочене, пасу. *Тужна, безнадежна створења* (ГПКА: 20).

Код оваквих конструкција, где се просте номинације (*трава*, *поука*, *тајац*, *глувило* итд.) комбинују са другим, најчешће валуативног типа (*слинава*, *сапуњава*, *прва* итд.), језичке јединице узајамно се семантички подржавају, што доприноси њиховој актуализацији.

Још више актуализацији оваквих исказа доприноси комбиновање једночлане или вишечлане номинације са релационом, и то просторном (а) или временском (б):

(а) *Сиоља, скученост и голотиња; изнутра, бујање и надимање* (ГПКА: 127); *У подножју падине зова*: кренула узбрдо, па се претоварила цвећем, и закочила (ГПКА: 156); *Страх око воденице, по врбацима* (ЗС: 45); *У једном углу, два висока метална кревета, са месинганим куглицама на четири угаоне шипке* (ЗС: 87); *Око кланице, смрад закланих душа* (БОС, 163);

(б) *У сумраку, заустављени покрети, радње и мисли*. Где је шта стало, ту ће и остати (ГПКА: 190); *У пролеће поврће, у лето нешто воћа*, у јесен потегне чокањ и онај ко не мари за ракију, *а у зиму – месо* (ГПКА: 256); *Буђење у глуво доба, иглице месечине по снегу, пешачење по целцу, пакети, рано читање новина, спавање по столовима* (ЗС: 56); *На крају, подшишавање* (БОС: 68); *Топла учионица у мирно зимско јутро* (БОС: 104).

Смештање денотата у одређени просторни или временски оквир, а посебно у оба истовремено, омогућава не само потпуну актуализацију исказа, већ и велики степен осамостаљења у односу на контекст.

Често је номинација комбинована и са негацијом:

Грађа јача, нестрпљење расте, а *никог да каналише неиздржљиву збрку* (БОС: 74); *Ни ветра, ни облачка* (БОС: 79); Страсно слутим и разбирам значења свих тих, разноликих кретњи и померања око мене. *Ничег сувишног, ни случајног* (ЗС: 19); *Ниђе хлада*, осим око зидова (ЗС: 31); Светлост је разголитила оскудицу, показала њена најболнија места, а понегде их и увеличала. На све стране зврји празнина, *а у њој ниђе одбаченог парчета хлеба, ни јабуке опале крај плота, ни диње ни краставца којима би се заварала глад, ни ораха откотрљаног далеко од стабла, ни пшеничног класа да се у пролазу убере. Ничега, сем зеља и коприва*... (ГПКА: 123); Два пута је, у трагању за рибом, прошао онуда с корпом у руци; узалуд. *Ни мренице!* (ГПКА: 206); Кућа је неомалтерисана, без плота, без кије: велико, сумануто страдање цигле, црепа и камена! *И ниоткуд помоћи!* (ГПКА: 213); Воде су се сјуриле у реку, а река удрила главом у зид, и ћути.

Ниīде бистроī īлићака који радосно звони и īреко којеī, лака и босоноīа, īретрчава вода! (ГПКА: 273).

Овакве конструкције, којима се уз помоћ неке одричне речи (прилога, придева, речце или заменице) означава непостојање одређеног денотата, заправо су беспредикатски еквиваленти негираних егзистенцијалних реченица, који су стилски ефективнији од предикатских реченица. Последњи примери су, уз то, и екскламативно интонирани, што појачава њихову стилогеност.

У лирској прози Милована Данојлића уочавамо још један тип екскламативно интонираних реченица без предиката, који ћемо илустровати следећим примерима:

Овце су, зато, у стању да се напасу на сваком месту, под условом да им се за пашу дадне довољно времена. А ујесен, пред њима је све време што га је Бог на земљи оставио. Због те приљежности, и велике покретљивости вилица, настрада и покоја танушна травчица, која би волу или коњу сигурно промакла. *Каква смешно-тужна усредсређеност на īоли оīстанак! Каква заморна īрактичност, и одвраћеност од свеīа шīо није у вези са īрехраном!* (ГПКА: 20); Смрт безименог ноћника, коју је изазвао незнани кућевласник, у непознатом француском селу, једне неутврђене ноћи око 1930. године он ће целог живота носити у себи и повремено о њој размишљати. *Каква сīрахоīа, īоīинуīи īако сурово и бесмислено!* (ГПКА: 86); Млада жена, или удавача, уз стадо, пева. Нико је не види, а пола села је чује; пустила је себи на вољу, као птица. Слушајући је, он у себи, сасвим тихо, прати, па му се чини да му глас чобанице излази из сопствених уста. *Какво уздиīнуће, какав узлеī!* (ГПКА: 9); Таласање и струјање тече уз брег, пребацује се преко хрбата планине, одлазећи онамо где би, по свему што зна и замишља, морало бити Драгачево. *Каква расīевана и хранљива реч: Драīачево!* (ГПКА: 131); *Каква жврљоīина, недосīојна њеноī уīледа и звања!* (БОС: 44).

Оваквим реченицама исказан је неки суд или коментар наратора на претходно описану ситуацију, а употребом придевске заменице *какав*, односно *каква*, само се интензивира значење целог исказа. За овакве исказе Миланка Бабић наводи да се јављају у разговорном стилу за исказивање одушевљења, дивљења према одређеном денотату и у контекстима који траже јак, експресиван и економичан израз (Бабић 2010: 120). Заменицом *какав*, која конгруира са именицом у роду, броју и падежу, истиче се максимум одговарајућег својства именице као носиоца исказа, а да ли ће семантика исказа бити позитивна (уп. *Какво уздиīнуће* или *Каква расīевана и хранљива реч*) или негативна (*Каква жврљоīина*, *Каква сīрахоīа*) зависи од значења именице и/или придева који уз њу долазе.

Још један тип реченица без предиката заступљен је у великом броју примера у нашем корпусу. Према структурном критеријуму, могли бисмо тај тип означити као двоструку, односно вишеструку номинацију, будући да је сачињена од две просте номинације или више њих, а које се међусобно доводе у везу:

> *Песма као излаз из света, као откриће слободе од које се доживљује вртоглавица. Песма као званични акорд хиљадугодишње историје:* кроз три-четири године, чобанице у Побрђу ће замукнути... (ГПКА: 12); Сокаком који силази ка потоку данима нико није прошао. Нетакнут целац допире до половине врзине. *Сокак: препуњен и заустављен поток* (ГПКА: 73); *Снег, као новоосвојени заборав. Ходање кроз њ: замршен подухват, где се зна једино основни правац, док се све остало открива и разрешава из тренутка у тренутак. Сударање са безизгледном, километарском масом, која никад није коначно побеђена* (ГПКА: 75); *Зима: описана тврђава голог живота; сласт принудног боравка у земуници* (ГПКА: 79); *Авлија, чаша насред васионе. Игранка, бура у чаши воде* (ЗС: 34); *Шаре плаве и црвене: слеђени крикови давних спорова, судари узвишених, а несагласних тежњи* (ЗС: 87); *Минерална вода: у небо шикнут, распрснут млаз, испаљена ракетла* (ЗС: 116); *Сводови сенки, ниски пролази између шумских стабала* (ЗС: 119); *Понеки оштар мирис, или студени дрижај ветра: замеци јасноће и чистоте* (БОС: 137); *Учионица, осматрачница од стакла и сјаја* (БОС: 120); *Живица, придављена сметом, и врана, на врху бандере: нешто збуњеног живота усред свеопште, спокојне смрти* (БОС: 140).

Видећемо, на основу наведених примера, да се у оваквим конструкцијама два појма доводе у везу, односно један се идентификује преко другог/других: сокак је препуњен и заустављен поток, шаре су слеђени крикови, авлија је чаша, игранка је бура, учионица је осматрачница итд. Међу забележеним примерима неколико је оних у којима је веза међу денотатима остварена путем поређења (*песма као излаз, откриће*; *снег као заборав*), док највећи број оваквих вишеструких номинација представља примере метафоре, и то најчешће апозитивне метафоре. Будући да се ради о беспредикатским јединицама, изостаје тип копулативне метафоре, чијим скраћивањем добијамо апозитивну метафору. „Апозитивна метафора примјеном наведене теорије настајала би укидањем копуле у предикативној метафори, чиме би предикатив добио синтаксички статус апозиције (именице уз именицу у истом падежу) [...] Умјесто копуле нефигуративни и фигуративни појам сада у говорном језику одваја пауза, а у писаном језику запета или црта" (Ковачевић 2000: 24), што потврђују и наши примери. Осим запете и црте, нефигуративни и фигуративни појам могу бити одвојени и двотачком, што је у Данојлићевој прози чест случај (уп. примере *Шаре плаве и црвене: слеђени крикови давних спорова, судари узвишених, а несагласних тежњи*; *Минерална вода*:

у небо шикнут, распрснут млаз, испаљена ракетла). Овако честа употреба двотачке у примерима са апозитивном метафором у складу је са основном функцијом овог интерпункцијског знака: да стоји између два садржаја од којих потоњи другачије описује садржај претходног (Симић 2006: 170).

2.2. Сви досада издвојени и анализирани типови реченица без предиката били су уједно и без глагола, те бисмо у тим случајевимаа могли изједначити беспредикатску и безглаголску реченицу. Међутим, нису све беспредикатске реченице нужно и безглаголске. Другим речима, има реченица без предиката које у себи садрже глагол, само што се он не налази у личном глаголском облику. Те реченице се у литератури најчешће називају инфинитивним реченицама (Пипер и др. 2005; Стевановић 2019), док их Симић посматра као директивне номинације (Симић 2000: 118). У Данојлићевој лирској прози често наилазимо на овај тип реченица:

> Уз сву муку, мора да им је било лепо, мисли Дечак, дрхтећи од ко зна ког тајног миља... *Ући, увече, у слабо познату речну долину, свити себи гнедо у прохладној помрачини... Запалити ватру, отерати хладноћу, разбити страх, прикупити се, средити се око нечега. Одспавати, како се и колико може, и доживети, у свануће, радост што се ноћ претурила преко главе...* (ГПКА: 8); Требало би, овога часа, некуда поћи, учинити нешто сласно, достојно дивног свеувида. *Предати се, изићи из себе, узлетети преко знаних граница* (ГПКА: 10); *Читати и писати, писати и читати; читати било шта, писати о било чему* (БОС: 119); *Јурнути: с које стране, куда, одакле?* (БОС: 175); *Отићи далеко, што даље. Кренути, и никада се не зауставити. Поћи за лелујавим вагонима, отпловити, до краја свих ноћију, свуда, било куда* (ЗС: 51); Увек иста игра лукавог самозаваравања. *Учинити, бар једном, с радошћу оно што сам безброј пута с гађењем и досадом извршио* (ЗС: 126); Исувише се залећем, и у љубави и у мржњи. *Свести се на нешто мало, мало, што нико не може оспорити. Бити јасна тачка у срцу пустоши* (ЗС: 127).

За разлику од номинативних реченица, које се могу јавити и у говору наратора и у говору јунака (премда је њихов говор тешко разграничити, с обзиром на то да у сва три дела наратор успоставља дијалог са млађим собом, односно, дечаком и младићем који је он сам био), инфинитивне реченице јављају се првенствено у говору јунака, и то углавном као помишљени говор. Овакву употребу инфинитива наводи и Срето Танасић: „Када се обликом инфинитива исказује проспективно значење, онда је, у ствари, реч о обелодањивању потребе коју за остваривањем неке радње осећа, у себи, неко дато лице" (Пипер и др. 2005: 479).

3. Након проведене анализе, могли бисмо закључити да су номинативне реченице, односно елипсе, најчешћи тип реченица без предиката које се

јављају у лирској прози Милована Данојлића. Могу бити једночлане, у већој мери ослоњене на контекст, или валуативне, релационе, негиране итд, са већим степеном осамостаљења и већом актуализацијом. Њима писац сажето и врло ефектно дочарава пределе и сећања из свог детињства и младости, као и импресије које они изазивају у њему. Неретко се управо у оквиру једне конструкције јављају и део предела који искрсава из сећања и импресија коју он изазива тако што конкретна појава асоцира на нешто апстрактно, творећи на тај начин метафоричне вишеструке номинације.

Номинативне и инфинитивне реченице нису једини типови реченица без предиката који се јављају у ова три анализирана дела[7], али су свакако најзаступљенији. И не само у овим, него и у другим Данојлићевим делима, пре свега путописној прози *Брисани простор*. Честа употреба оваквих јединица, посебно низање констатација, доприноси сликовитости и симболизацији језика Милована Данојлића. Тако се овакве јединице намећу као једна од основних језичко-стилских карактеристика лирске прозе не само код Данојлића него и лирске прозе уопште, те чине једну од главних диференцијалних црта између дескрипције и нарације као два основна вида приповедања.

ИЗВОРИ

ГПКА: Данојлић (2002): Милован Данојлић, *Година пролази кроз авлију*, Београд: Филип Вишњић.

БОС: Данојлић (1999): Милован Данојлић, *Балада о сиромаштву*, Београд: Филип Вишњић.

ЗС: Данојлић (1979): Милован Данојлић, *Змијин свлак*, Београд: НОЛИТ.

ЛИТЕРАТУРА

Бабић (2010): Миланка Бабић, *Огледи из граматичке синтаксе*, Источно Сарајево: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.

Белић (1998): Александар Белић, *Општа лингвистика: о језичкој природи и језичком развитку*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

[7] У малом броју примера забележене су тзв. реченице са презентативима: *Ено кумове сламе*: све што човеку, при гледању у небески свод, разумно пада на ум, јесте покоја земаљска неподопштина. *Ено Великих кола, са рудом накривљеном према северозападу*: и небески домаћин је са своје њиве дотерао шта је имао... (ГПКА: 294); Први је, разуме се, Марков Шарац, који са својим господаром пије из исте тулумине; *ево чудесног Јабучила Војводе Момчила; ево коњакулаша Милоша Војиновића*... (БОС: 31).

Данојлић (2008): Милован Данојлић, Запис о исповедању, *Зборник 24. књижевних сусрета Савремена српска проза*, 11–19.

Катичић (1971): Radoslav Katičić, *Jezikoslovni ogledi*, Zagreb: Školska knjiga.

Ковачевић (2000): Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.

Маретић (1963): Tomo Maretić, *Gramatika hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika*, Zagreb: Matica hrvatska.

Микић (2008): Радоје Микић, Исповест као наративна стратегија, *Зборник 24. књижевних сусрета Савремена српска проза*, 21–32.

Недић (2008): Марко Недић, Лирска и критичка нарација Милована Данојлића, *Зборник 24. књижевних сусрета Савремена српска проза*, 33–34.

Пипер, Антонић, Ружић, Танасић, Поповић, Тошовић (2005): Предраг Пипер, Ивана Антонић, Владислава Ружић, Срето Танасић, Људмила Поповић, Бранко Тошовић, *Синтакса савременога српскога језика*, Београд – Нови Сад: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига – Матица српска.

Симић (2000): Радоје Симић, *Основи синтаксе српскога језика*, Београд – Никшић: Филолошки факултет, Научно друштво за неговање и проучавање српског језика – Јасен.

Симић (2006): Радоје Симић, *Српски правопис*, Београд: Јасен.

Стевановић (1974): Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик (граматички системи и књижевнојезичка норма) II. Синтакса*, Београд: Научна књига.

Стевановић (2019): Јулијана Стевановић, Досадашња проучавања непредикатских реченица у науци о српском језику, у: *Савремена проучавања језика и књижевности, Зборник са X научног скупа младих филолога*, Крагујевац: ФИЛУМ, 177–185.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 173–184

Julijana S. Despotović
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Center for the Study of Language and Literature

SENTENCES WITHOUT PREDICATE IN MILOVAN DANOJLIĆ'S LYRICAL PROSE

Summary: The language of Milovan Danojlić's lyrical prose is marked by the frequent use of sentences without predicates. Based on the corpus, which consists of three novels by Milovan Danojlić: *Zmijin svlak*, *Godina prolazi kroz avliju*, and *Balada o siromaštvu*, several types of sentences without predicates are extracted according to syntactic-semantic criteria. Danojlić most often uses elliptical or nominative sentences, which, depending on their structure, may have different degrees of actualization and independence in relation to context. In addition, Danojlić often uses infinitive sentences. The paper also deals with literary and artistic values of such units, which, in stylistic terms, are more effective and expressive than their equivalents with predicate.

Keywords: lyrical prose, Milovan Danojlić, sentence without predicate, statement, ellipse, infinitive sentence.

Ненад Р. Кебара
ИП „Лира”
Крагујевац

УДК: 821.161.1-31.09 Dostojevski F. M.

КЊИЖЕВНИ ИДИОМ МАЛОГ РОМАНА О ДЕЧАЦИМА У *БРАЋИ КАРАМАЗОВИМА*

Апстракт: Књига десета можда најкомплекснијег дела светске књижевности у целини је попуњена кратким романом *Дечаци*, који самосталним елементима књижевне структуре задовољава услов засебне романескне структуре у жанру који се уобичајено назива *књижевност за децу*. У погледу фабуле и сижеа тај део *Браће Карамазових* делује као микросиже и дигресија у следу главних догађаја, док на идејном плану, митопоетским везама, *Дечаци* остварују разраду библијских порука капиталног дела Ф. М. Достојевског. Са главним сижејним током *Дечаци* су латерално повезани „отргнутим” епизодама о истим јунацима које се налазе изван Књиге десете, где су књижевне функције другачије организоване. Наш циљ је да осветлимо пут сакралног текста, који се циклично протеже великим романом и изнова оживљава у малом роману, чинећи књижевност за децу унутрашњим и недељивим делом логоса књижевности.

Кључне речи: дечји роман, композиција, сиже, парадигма, дијалог, субјект–објект.

КРАТКА АНАКРИЗА „МАЛИХ ПРОЗА”

На основу књижевне праксе Фјодора Михаиловича Достојевског, приликом објављивања разних дела, у руској науци о књижевности је настала описна жанровска квалификација „мале прозе” која се односи на амбивалентну улогу тих целина када се нађу, по правилу, прво у *Дневнику писца*, као самостално публикована дела, или у оквиру његових обимних романа.

Атрибут „мале” никако се не може довести у везу са нарочитом врстом кратког поетског романа карактеристичног за епоху модернизма, нити са било којом употребом придева у књижевној науци којим се, пре свега, обележава редуковани обим некога дела, иако се ни у тим случајевима не ради само о физичком опису публикације него и о специфичним поступцима сажимања и језичке сублимације. Овај знаменити писац руске и светске књижевности, слично Гогољу, водио је и штампао нарочите ауторске белешке о својим стваралачким и личним недоумицамама, о томе шта ради или шта

lirakragujevac@gmail.com

намерава, о актуелним догађајима, о преписци коју је водио са блиским особама, између чега је удевао и оригиналне књижевне текстове, више или мање повезане са свим другим врстама тих белешки. Према томе, те првобитно објављене књижевне целине имале су своју уобличеност као самосталне текстовне јединице, али су деловале и у заједничком ткиву пишчевог *Дневника*. Историчари руске књижевности уочили су давно ту његову склоност и по различитим критеријумима је објаснили и систематизовали. Новија истраживања учешћа малих проза у структурама великих романа и њихових идејних усмерења крећу се све више ка елементима сижејног, микросижејног и митопоетског утицаја на целину. Тако се догађа да оно што је некада сматрано за мало и споредно у тумачењу његових романа добија све већи простор и у томе се проналазе кључни атрибути пишчеве идеологије.

С почетка је Достојевски у *Дневнику ӣисца* објављивао готове приповедне целине, које су наставиле да трају као независна дела у будућности, потом се нека од њих појављују као саставни делови нових романа, да би се, повећавањем њиховог укључивања, готово сва нашла у великом епосу овога писца. То је разноврстан репертоар прозних књижевних врста, помешаних са разнородним публицистичким текстовима, али не без међусобне повезаности, што *Дневнику* даје спољашњу хибридност, али и унутрашњу усредсређеност на духовна питања *ӣокајања*, *ӣреображења* и *васкрсења*, којима је аутор од почетка до краја био посвећен. Концентрисаност Достојевског на вечна питања религије и филозофије била је једнака колико и на књижевно стварање; непорецив је утицај на њега васкршњег пројекта *музеја ӣредака* Николаја Фјодорова (Гачева 2016: 450). Независно од тога да ли је реч о мотивима, анегдотама, скицама нацрта за још ненаписана дела или о лепези обликованих прозних врста: краткој причи, повести, приповеци, новели и роману („Малишан код Христа на божићној јелки", „Сељак Марej", „Бобок", „Сан смешног човека", „Кротка" и др), оне су већ у првом објављивању приповедачки ексклузивитет. Будући да је очигледан распон, и по обиму и по сложености, приповедних врста које су код истраживача „заслужиле" назив *мале ӣрозе*, јасно је да се новостворено име односи и на роман. Пословично се тај термин везује за оне прозне целине које су првобитно објављене у *Дневнику ӣисца*, а после тога су постале саставним делом неких замашнијих књижевних остварења, заправо романа, или су након дневничког издања једноставно објављиване као самостални наслови. Неке од тих наслова Достојевски, осим у својој дневничкој прози, за живота никада није ни објавио у посебном издању, него су то други учинили у издањима након његове смрти.

Поједини одломци његових романа који су понекад у *Дневнику*, у пишчевим расправама религиозног и филозофског типа, навешћени као

нацрти будућих дела а Достојевски их у завршном облику није штампао ни ту нити издвојено, по могућој самосталности изван аутентичног приповедног контекста у којем су, задовољавају критеријуме да буду названи малим прозама. Један од занимљивијих у том погледу се налази у четвртом делу, Књига десета (главе од I до VII) *Браће Карамазових*, под насловом *Дечаци*. Наша намера је да покажемо како тај део вероватно најкомплексније романескне структуре у светској књижевности може да функционише и у оквиру књижевног идиома малога романа о дечацима.

ДИНАМИКА СТРУКТУРЕ *ДЕЧАКА*

Композиција овог исечка, који посматрамо као мали роман, сасвим је другачија од важећег принципа за дотадашње слагање приповедних целина у *Браћи Карамазовима*, заснованим на, за Достојевског, карактеристичној *неумерености*. Она је ослоњена на проверено опредељење наратора да прати јунака током некога пута, што оставља могућност читаоцу да време и ток радње дефинише према измени амбијента у којем се фабула збива. На тај начин се компонује у великој мери схематична и симетрична организација текста, јер се он састоји из више или мање подједнаких епизода, а тако организован текст могао би се, у најгрубљим цртама, свести на мере оне једне бајке коју је Проп сматрао првом.

Први део *Дечака* дешава се у кући новоуведеног јунака који се спрема да изађе и крене негде, али га у томе спутава то што служавка не долази а он не може да остави без надзора двоје мале деце који су му поверени на чување. Служавка само што није стигла, али деца су немирна и стварају међусобне размирице, што тражи стално присуство неког старијег. Други део почиње када служавка дође, он излази и упућује се на уговорено место сусрета са другом из школе. Уз пут се ређају догодовштине које сам изазива на пијаци правећи неумесне шале са продавцима, чиме себе доводи у опасност. Но, његова повремена склоност да се увлачи у опасне ситуације испричана је већ у првом делу на врло експресиван начин. Док се први део композиције одвијао пре поласка, у његовој кући, односно до кућнога прага, други започиње када прекорачи праг и осврне се пре неголи крене улицом констатујући: „Мраз!" Други композициони сегмент је распоређен тачно од његове куће до двадесет корака надомак одредишта где су се упутили. Трећи се надовезује на овај и у њему се мали јунак сусреће са главним јунаком целога романа, где приповедач поклања значајнију пажњу псету којег је јунак повео од куће. У четвртом делу улази у сиротињску кућу да би посетио на смрт болесног друга и измирио се са њим. Догађаји око пса били су разлог њихове ранije размирице, која је поред осталих неугодних догађаја изазвала огроман

душевни бол његовог друга и поспешила му болест. Изводи два трика са дресираним псом и даје му играчку, топић од бакра, како би развеселио болесног друга. У петом делу долази доктор који ће одбацити сваку наду у излечење дечака. Јунак малог романа се поздравља пред одлазак уз обећање да ће се тога дана вратити код болесника.

Таква композиција овога поглавља по свему изгледа споредна у светлу главнога тока фабуле *Браће Карамазових*, она се тек оним побочним епизодама у којима су учествовали отац и син Сњегирјови а које су се одиграле пре овога везује за, у основи, криминалну причу о оцеубиству. Споредна прича се качи танком нити за случај Дмитријевог пребијања штабс-капетана пред његовим сином, чиме је засејано семе патње у дечаковој души, да би та тетивна веза заузела централно и закључно место у сижеу целога романа. У проучавањима *Браће Карамазових* и идејних скица у *Дневнику писца* истраживачи су приметили пишчев приоритет да напише роман о „руским дечацима". Књига десета великог романа, посвећена дечацима – болесном Иљуши и његовим друговима, наизглед развија једну од споредних, секундарних прича. Делом је то последица жеље, сматра Фридлендер, да читалац предахне након стравичних догађаја који су се збили пред његовим очима и тако се припреми да прочита две, још интензивније, књиге посвећене Ивановој моралној кризи и осуди Дмитрија. Али прича о дечацима није само независна приповедна епизода, створена да читаоцу пружи прилику да осети неку врсту релаксације. Достојевски је, како се види из његових писама, придавао велику важност теми о руским дечацима. Већ започињући рад на роману, сматрао је једном од главних у замишљеном делу. И то је разумљиво: прича о болесном Иљуши и његовим друговима, која је секундарна са становишта развоја главне завере, никако није једноставна уводна кратка прича, својеврсни *appendix* причи о Карамазовима. Напротив, удео епизода о дечацима са становишта идеолошких проблема романа веома је велик (Фридлендер 1964: 338). Слично мишљење имају и други који проналазе знаке тугаљиве сентименталности – *комшоћ од ананаса* и *расшећу децу* сматрајући то удовољавањем укусу деветнаестог века, али истовремено без спремности да целој Књизи десетој и завршној глави Епилога одрекну кључно место у сижеу великог романа (Пис 2007: 35).

Чини се да сижејни ток у *Дечацима* добија на залету на месту где фабула почиње да ретардира. У првоме делу наше поделе композиције Коља Красоткин је нервозан јер не може да иде од куће „'jednim važnim poslom'" будући да се још увек није из града вратила служавка Агафја да би преузела чување двоје несташне деце, те их он искушава да ли ће да плачу ако он оде (Достојевски 1975б: 247–251). „Izašavši iz kapije, on se osvrnu, slegnu ramenima pa rekavši: 'Mraz!' uputi se pravo ulicom…" (Достојевски 1975б: 253).

Стога то нестрпљење убрзава сижејну линију код следећег преломног места, када се по договору среће са ђаком Смуровим: „Nije morao da čeka više od jednog minuta, iz kapije odjednom ispade i uputi se k njemu jedan rumen dečko, od jedanaest godina, takođe obučen u topao, čist i čak kicoški zimski kaputić", који га је већ цео сат очекивао (Достојевски 1975б: 253). Но, када су готово стигли до куће Сњегирјових, у нашој трећој целини, сижејни ток добија противне силе, после журбе коју наговештава откуцавање сата на цркви. Пред циљем тог пута Красоткин се нагло зауставља и заповеда Смурову да сам уђе у кућу и позове му Аљошу Карамазова. Финални део Смуровљевог питања у том тренутку повезује се са претходним чвориштем сижејног конца: „A što da ga izazivamo napolje – odvrati Smurov – uđi ovako, tebi će se oni strašno obradovati. Zašto se upoznati na mrazu?" (сва подвлачења Н. К) (Достојевски 1975б: 262). Следеће осипање времена, односно присуство неодлучности у сижеу није непосредно него управо суштинско за његов ток, односи се на Аљошину намеру да измири једног по једног дечака са Иљушом. Будући да је наратор описао како је, у ствари, на Иљушу најболније деловало то што му је Красоткин недостајао и што му није опростио: „[…] i to je kao kamen pritiskivalo njegovo srce", тој чежњи за праштањем и измирењем супротстављено је оклевање у сижеу: „No sam Krasotkin, kada mu je Smurov izdaleka nagovestio da Aljoša hoće da dođe k njemu 'zbog jedne stvari', odmah ga je prekinuo i presekao prilaz k sebi [...]" (Достојевски 1975б: 262). Овај опис дешава се већ у четвртом делу, тј. почетком пете главе „Крај Иљушине постељице", где сазнајемо да је Коља наредио свом млађем другу да Карамазову каже како он зна када је време и да ће код болесника поћи по својој рачуници. То што читалац сазнаје на овоме месту десило се, заправо, пре сусрета Аљоше и Красоткина у којем је Карамазов освојио Кољино срце, али је у малом роману испричано после. Кољино одлагање сусрета као успоравање сижеа мистеријско је само са тачке рецепције у тренутку док се чита то место, оно личи на дечје јогунство и каприц, но након читања *Дечака* открива се да је то било због дресуре Перезвона или Жује, те када је Красоткин сматрао да га је издресирао да изврши одређене радње пред публиком, онда се осетио спремним да посети болесника. Главна чворишта сижеа су увек повезана са главним протагонистима малога романа, они им својом вољом или нечим другим ван њихове моћи дају импулс, што у погледу утицаја на сижејни ток не оставља неактивним остале јунаке. У смислу убрзавања и успоравања тока појављује се, између подударних сижејних токова, однос сталности фона и промене која ће да уследи; описујући бригу и труд Катарине Ивановне за малог болесника, наратор каже да је, по њеном налогу, локални доктор Херценштубе редовно, сваког другог дана долазио, да би одмах потом истакао како „očekivahu jednog novog doktora, koji je stigao iz Moskve, gde je važio

kao čuven lekar" (Достојевски 1975б: 262). Осим што је преводилац[1] романа на српски језик имао осећај за ову фоностилистичку одлику микросижеа, па је перфекат (*ждали*), будући да савремени руски нема више облик имперфекта, превео прећашњим несвршеним временом (*očekivahu*), та нијанса је осетна и у разлици између онога што је стално чинио локални лекар према нестрпљењу у чекању Московљанина. У многоликим варијантама оно што је до тада била одлика на чвориштима сижејног тока постаје опште својство; уласком у собу болесника Красоткин примећује црно куценце које је Иљуша добио да би залечио душевну рану због Жује, након што јој је дао залогај са чиодама. Али тај разговор о куценцету треба само да најави Перезвона (Жују), којег је пре уласка оставио у предсобљу наредивши му „умри". Баш у реплици када саопштава Иљуши да има псето Перезвона и да је дошло са њим, доводећи то у везу са Жујом, графостилемски трима тачкама је трикратно наглашена неодлучност говорника. Тај графостилем ће се на две стране, увек када је реч о Жући, поновити у репликама Коље, Иљуше и капетана још десетак пута, а болесник ће, такође, више пута нећкањем, речима „не треба", да одлаже моменат кулминације малога романа (Достојевски 1975б: 276–277). Чак и сметеност дуго очекиванога доктора из Москове при уласку у капетанов дом представља тачку на којој сиже добија ново, нешто измењено усмерење, ту и почиње завршни део малога романа (Достојевски 1975б: 288). „Оклевање" ће се појавити још једном у директној вези са евентуалном могућношћу да Иљуша буде спашен; на упорно запомагање капетана Сњегирјова, доктор ће да одговори: „[…] kad biste, na primer, mogli… upu-ti-ti… vašeg pacijenta… odmah i bez najmanjeg oklevanja (reči 'odmah i bez najmanjeg oklevanja' doktor izgovori ne toliko strogo koliko skoro ljutito, tako da kapetan čak uzdrhta) u Si-ra-ku-zu, onda bi se… usled novih po-volj-nih klimat-skih uslova… možda moglo desiti" (Достојевски 1975б: 297). Овај графостилемима презасићени дијалог у ствари је коначна смртна пресуда Иљуши, изречена од медицине која би иначе требало да га спаси, али веома важна јер је тиме, поступком успоравања, до краја доведен сижејни ток, као да се тим формалним књижевним средствима задржавања ствара илузија дужег присуства Иљуше на овоме свету.

То су главни елементи поступка грађења главног сижејног тока, променом његовог интензитета, најчешће успоравањем јер природни ток догађаја исувише неумитно вуче крају. Но, у оквиру овога малог романа налази се и мноштво микросижејних линија које увиру у главни ток, различитог утицаја на укупност целине. Међутим, научна литература је несразмерно мање пажње поклањала микросижејним линијама Књиге десете, а њихова мрежа

[1] Јован Максимовић

је управо приоритетни носилац структуре малога романа, што упућује на закључак да је инокосност *Дечака* у жанру књижевности за децу мање или никако није вреднована. Неупоредиво су се са мање пажње проучаваоци Достојевског бавили првом половином Књиге десете, која је испуњена микросижеима од великог значаја за цели роман, али и засебно за тај део, у односу на сталну фокусираност на другу. У првом делу Коља Красоткин је у друштву са млађом децом од себе и због тога код њега не постоји тежња да се прикаже озбиљнијим него што је његова узрасна доб.

Микросижејни токови из првога дела имају своје рефлексије у другом делу малога романа по уоченом принципу *непотпуног двојништва* у романима Достојевског (Кебара 2019: 152). Они често нису видљиви на први поглед будући да се те моделативне подударности јављају у различитим околностима, из удаљених извора и разних су функција, те тиме имају и сасвим друга значења, али су основни принцип градње главног сижеа. Тек у трећем плану постоје и целине које су несижејне, али представљају неопходан услов, у којима је објашњена књижевна топографија сижеа од којих ће бити творене његове гране. Једном таквом карактеристичном целином почиње Књига десета и запрема целу прву главу под називом „Коља Красоткин" (Достојевски 1975б: 24–247). Прва половина *Дечака* је растерећена тешке атмосфере својствене романима Достојевског, као и другој њиховој половини, те се стога микросижејни предлошци не истичу толиком знаковношћу као што ће на крају бити када буду реплицирани у другачијој атмосфери. Када Красоткин извади да покаже Костји и Настји играчку, бронзаног топића из кога може да се пуца правим барутом, он то чини да би мало смирио и задовољио њихову дечју знатижељу, али када ту играчку, приликом демонстрације свог деспотског карактера над осталим дечацима, поклања болесном Иљуши, пресликана ситуација задобија озбиљна значења. Она тада већ није ни једносмерна нити једноставна. Са Костјом и Настјом, својствено игри, то пролази безбрижно, али у дому Сњегирјових, у новим околностима, безбрижни ток ствари ремети с ума сишавша мамица болесног дечака: „Ah, poklonite ga meni! Bolje da poklonite topić meni! – poče najednom moliti 'mamica', kao malo dete. Njeno lice izražavalo je tužan nemir usled bojazni da joj ga neće pokloniti" (Достојевски 1975б: 281). Сцена дечје игре с почетка *Дечака* претворила се у реминисценцију болесне инфантилности. Исто тако могли бисмо напоредо да ставимо и два простора – домове Красоткинових и Сњегирјових, али још јасније се двоје готово једнака два микросижејна језгра која се односе на заповед Жуји да „умре". Када то на почетку Коља изводи пред дечицом, у његовом дому, то ће проћи без неког ефекта, а када понавља код Иљуше, то је права симулација смрти. То, заправо, и јесте у дослуху са његовом намером: на почетку то чини због дечје разбибриге, па може да се разуме као

својеврсна проба, а после, пред ширим аудиторијумом, то је права представа. Још један гест поред болесникове постеље изазива тежак утисак садистичке природе која се може у њему развити, а реч је о самохвалисању како је приглупог Вишњакова навео да точком од кола откине гуски главу. Случај са гуском је најављен много раније – на путу према Иљуши, пролазећи поред пијаце, Смуров Кољу упозорава: „Samo nemoj da zadirkuješ, molim te, jer će opet ispasti naopako, kao onomad sa onom guskom" (Достојевски 1975б: 258).

На следеће четири и по стране догађају се вербални каламбури које Красоткин изазива правећи спрдњу на пијаци, нарочито са једним варошанином који га се сећа из неке сличне ситуације, али се Кољa њега не сећа, што значи да он често прави такве безобразне несташлуке, а то понављању догађаја даје црту стварности. На крају треће главе, када у наставку своје играрије претера, у готово пресликаној ситуацији њега, ипак, надмудри сељак којег је сматрао за будалу (Достојевски 1975б: 261–262). Осим непотпуног слагања дублетних, у *Дечацима* су присутна и комплексна пресликавања варијабилних микросижеа. Када Кољино стрпљење буде при крају, појављује се баба Агафја и изненађена каже: „'Gle ti psa!'", на шта се наставља њихово међусобно титулисање у шаљивом тону („женска главо", „балавац", „лакомислена бабо", „ова жена", „бако", „ваше женске глупости"), при чему стоји напомена: „[...] gunđala je Agafja poslujući nešto kraj peći, ali nimalo nezadovoljnim ni ljutim glasom, nego, naprotiv, vrlo zadovoljnim, čisto kao radujući se prilici da malo proćereta sa veselim gospodičićem" (Достојевски 1975б: 252). У новој таквој ситуацији, после изласка доктора из Иљушине собе, Кољина шаљива склоност из претходно наведене ситуације постаће изразом његовог цинизма: „'Ne bojte se, lekaru, moje pseto vas neće ujesti' – glasno odseče Kolja, primetivši malo nespokojan pogled doktorov na Perezvona, koji je stajao na pragu. Ljutit prizvuk odjeknu u Koljinom glasu. A reč 'lekar', mesto doktor, on reče n a m e r n o i, kao što je sam posle priznao, 'da bi ga uvredio'" (Достојевски 1975б: 298). За разлику од бабе Агафје, према којој је Коља у ословљавању био и немилосрднији, доктор је реаговао афективније: „'Iši-bati, iši-bati ga treba, iši-bati!' – stade trupkati nogama doktor, sad već odnekud i suviše razjaren" (Исто). Докторов бес, који показује пред Аљошом, исти је по форми али неупоредив по интензитету ономе што Агафја говори пред дечицом Костјом и Настјом: „'Ma idi s milim bogom! – obrecnu se već ljutito na njega Agafja. – Baš je čudan! Trebalo bi ga izlemati za takve reči" (Достојевски 1975б: 253). У средишњој, готово истоветној ситуацији говорни израз „с милим богом" замениће „ђаво нек носи", али гнев насамареног варошанина се касније поновио у једу доктора из Москве: „'Izlemaću ga, eto mu! Podsmeva mi se!'" (Достојевски 1975б: 260).

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 185–200

ДИЈАЛОШКА ФОРМА, ЈУНАЦИ И ПАРАДИГМЕ

Стабилност изменљивих понављања микросижеа осигурана је подсижеима, такође, поновљених књижевних средстава и поступака, за Достојевског специфичном употребом дијалога. У светлу већ виђених ситуација, али у новоствореним околностима, остварује се и дијалошка релација између јунака који су различито позиционирани у тексту, те се тако твори однос сличности, са битним одступањима, између ђака Смурова и Аљоше. Пре неголи ће Коља изазвати духовиту и ризичну пометњу на пијаци, његов млађи друг покушава да га спречи у томе већ наведеним упозорењем у којем се помиње немио случај са гуском. Красоткин, да би га разуверио и ослободио страха, одговара: „Ne boj se, ovoga puta se ništa neće dogoditi" (Достојевски 1975б: 258). Желећи да то буде уверљиво, у продужетку реплике прави безазлену шалу са једном пиљарицом, а тек у наставку уследиће његове лакрдијашке егзибиције. Већ је наглашавано у радовима о Достојевском да он испод тешке ситуације редовно дискретно даје призвук шаљивога тона, што често прераста у јетку жаоку будући да се налази као подтекст мучним темама. Смуровљев осећај нелагоде приликом Красоткинових вербалних испада на пијаци понавља се интензивније приликом разговора са доктором, с тим што та нелагода сада припада Аљоши: „'Kolja, ako kažete samo još jednu reč, ja ću s vama prekinuti zanavek' – zapovednički viknu Aljoša" (Достојевски 1975б: 299). На битној разлици ова два по функцији слична дијалога се раздвајају – Красоткин са потпуним осећајем надмоћи над осталим дечацима, поглавито што је од њих нешто старији, занемарује Смуровљеву молбу, али престаје са дрскошћу пред Аљошиним упозорењем. У том трену изречено признање, више монолошко него одговора ради доктору, представља кулминацију сижеа *Дечака* јер сведочи о потпуном преображају јунака: „'Lekaru, postoji samo jedno biće na celom svetu koje može naređivati Nikolaju Krasotkinu, to je evo ovaj čovek' (Kolja pokaza na Aljošu); 'njemu se pokoravam, zbogom ostajte!'" (Исто). Степен персонализације сопственог идентитета, именом и презименом, и унификације изабранога узора надаље намењује Аљоши улогу духовног узора братства руских дечака. У том његовом иступу може да се детектује монолошка свест, али истовремено и њена узрочност од утицаја другога: „Дијалог се лако уклапа у идеју говорне комуникације, о сарадњи у говорној активности. Л. П. Јакубински такође говори о природности дијалога и уметности монолога, делећи тако тезу Л. В. Шчербе да 'језик проналази своје право биће само у дијалогу'. В. В. Виноградов је писао да монолог није језик, већ производ индивидуалне конструкције"[2] (Тамарченко 2008:

[2] Превод цитата Н. К.

56). Наилазимо на сложен контрапункт оштро супротстављених гласова који се супротстављају, спајајући се један са другим, идејни план обликује дијалог у смеру сижејних линија. Истраживачи су уочили посебну, карактеристичну врсту дијалога код Достојевског, особеног *мучноī разīовора*, при чему један лик искушава или притиска другога неким доказима. Генерално, дијалог Достојевског, по правилу, води један од јунака, док му други одговара само кратким примедбама. Са друге стране, монолог јунака се готово увек претвара у својеврсни аргумент, односно, дијалог са самим собом (Фридлендер 1996: 34).

И то може да се посматра као нарочита формална дублетност књижевних средстава. Још и пре неголи су стигли до пијаце, Красоткин води један такав дијалог са Смуровим, припремајући се за онај важнији који ће готово монолошки изложити пред Аљошом: о медицини, о његовој индивидуалности, о реализму, о атеизму... Однос учешћа у дијалогу четврте главе, која има наслов „Жуја", јесте такав да Коља у значајном делу преузима улогу наратора објашњавајући кључне моменте о неспоразуму Иљуше са дечацима, али када један од саговорника узме превише учешћа у разговору, тада највише открије о себи. Из тих редова читалац сазнаје колико може да буде сурова природа једнога таквог дечака који има сувише прорачунате поступке и колико је снажна његова воља да потчини све око себе. У светлу објективних, реалних података које износи сам јунак о себи, јаснију и прецизнију улогу добија и његова надменост коју је гајио према свима другима, онима који су млађи, необразованији или су из нижег социјалног слоја. Упркос потресној судбини Иљуше, око којег се све заплиће, у погледу књижевног поступка главни субјект малога романа је, у ствари, Николај Красоткин, док је његов млађи болесни друг објектни јунак, па на трагу тог сазнања можемо да кажемо да се, и поред тога што Аљоша постаје духовним путовођом те младежи, Коља намеће за њиховог вођу у свету.

Научна литература је већ осветлила да ни у једном другом делу Достојевског дечје слике не заузимају тако велико и независно место као у *Браћи Карамазовима* и да није случајно што се роман завршава дечјом сценом, али притом Аљошу означавају као насушног вођу за којим ће они са пуно вере да крену. Као и многе идеје овога писца, и ова се појављује у *Дневнику īисца*, у мајско-јунском броју за 1877. годину, где он излаже потребу да се појави нови тип вође, као и то да се овај тип још није развио и да је тешко предвидети време када ће се то збити. Достојевски поставља још многа питања: шта би требало да буде тај нови вођа, која је његова улога, шта ће да говори, шта ће се судбински остварити... Наука је одговоре на сва ова питања наслутила у епилогу *Браће Карамазових*, особито у сублимној метафизици „говора код камена", када је Аљоши пошло за руком да их осветли унутарњом светлошћу

братске љубави. Ту се истакла пишчева профетска потреба да погоди оно што још увек настаје, још је у стварању, да покаже позитивно и лепо које се тек појављује у животу и које ће се у њему сигурно развијати. „Ево наде да ће будуће генерације бити боље од садашњих. Било би дивно на путу руских дечака да упознају такве вође као што је Аљоша Карамазов"[3] (Архипова 1985: 91). То је неподељено мишљење многих проучавалаца, које се не може сматрати погрешним, али ни потпуним. Пишчевом стварном погледу на свет био је потребан оперативнији вођа руске младежи, онај који пуним бићем учествује у светским проблемима; Аљоша је целим током *Браће Карамазових* у односу на свет неделатан јунак, он ниједним својим поступком није успео да утиче на главни ток великога романа, није спречио очево убиство, ни губљење разума једног брата, нити одлазак у затвор другога за непочињени злочин. Свугде је окаснио. Једна његова реплика у *Дечацима*, упућена Кољи, сликовито говори о кашњењу: „Pa i ja i vi bismo se ionako upoznali, ja sam takođe o vama mnogo slušao, ali ovde, ovamo ste zakasnili" (Достојевски 1975б: 264). У Књизи десетој писац прати пресудни период развоја Николаја Красоткина. По свему је овај мали роман иницијацијске врсте, о преломном периоду одрастања, и то јунака који је рано сазрео, па у том смислу и наслов шесте главе сугерише – „Рани развитак"; појављује се благотворни утицај Аљоше, иначе би млади јунак сасвим завршио у душевном беспућу Иванове парадигме.

Дечаци су прича не само о младежи, једној од најважнијих тема Достојевског, већ и о питању учитеља јер је њихово постојање услов преображаја руских дечака. Управо на овим моделативним сижејним могућностима темељи се митопоетска склоност реафирмације сакралног текста у књижевној твари руске свакодневице. Између упоредивих трансформација текста у склопу *Браће Карамазових* успоставља се (хи)јерархијска кореспонденција налик оној небеској, верна духовном низу књижевних хероја: Зосима–Аљоша–дечаци, успоставља се низ текстова који оваплоћују однос учитеља и ђака. Тако писац, најављујући Зосимино завештање, даје му податак светога текста, препуштајући ауторство Аљоши – налик постанку дела житијног жанра, онако како монах у скрипторију преноси завет умирућег старца. Узгред речено, ту Иљуша из *Дечака* има претходника у старчевом брату Маркелу, као што се међу њима појављују и друге битне симболичке везе, на пример *пшице*. Друга глава Књиге шесте, којом окончава први том, представља прототекст *Дечака* и последње главе романа која говори о Иљушиној сахрани и завету код камена. Зосима ће, поред многих упута, у исповести свом најмилијем ученику, шаљући га из манастира у свету мисију,

[3] Превод цитата Н. К.

оставити кратак а јасан тестамент: „Čuvajte, dakle, narod i srce njegovo. U tišini ga vaspitavajte. To je vaš monaški zadatak, jer je ovo narod bogonosac" (Достојевски 1975а: 400). Зосимино предсмртно слово готово да се може разумети као литургично јер је дато у облику религиозног текста о *вечном животу* и са најдубљим кореном у руској култури, утемељеним у Иларионовом „Слову о закону и благодати", којим се „прославља архетип свечаног васкрсења" (Кузмина 2001: 45). У *Дечацима* се, књижевним средствима, актуелизују алегоријске слике из библијских, псаламских, „Символа вере" и других извора религијске литературе, као и обреда, што овај мали роман чини организованом књижевном творевином (Вјетловска 2007: 268–269). Трагедија капетана Сњегирјова је исувише потресна и његова лична, али је по размерама јововска; он протестује против воље Онога у Кога верује и при томе се куне у Њега, елиптираним петим стихом из 136. Давидовог псалма: „'Neću dobrog dečka! Neću drugog dečka!' – šaptao je pomamnim šapatom, škrgućući zubima – 'ako te zaboravim Jerusalime, nek prione...'" (Достојевски 1975б: 300). Амплификацијом изостављених делова псалма у Аљошином објашњењу довршава се Кољина духовна вертикала, будући да у знању ни пре није оскудевао, мали роман се окончава његовом освешћеношћу сопствене улоге и позивом свима: „'Razumem, dosta! Dođite i vi! Ovamo, Perezvone!' – već sasvim žestoko viknu on psu i krupnim, brzim koracima pođe kući" (Достојевски 1975б: 301).

Такав је свршетак текстуалне целине *Дечаци*, али њеним неодвојивим делом треба да се сматра и Епилог, односно његова трећа глава, у којој се остварује пасхални архетип православне заједнице, „која се од католичког божићног архетипа разликује управо представом милости заснованом на основама саборног јединства које превазилази физичку смрт појединца"[4] (Јесаулов 2012: 119). Овај истраживач, упућујући и на запажања других, проналази не само ускршњи мотив, као елемент грађе, већ и вакршњи заплет, као елемент поступка (Јесаулов 2004: 44). Јесаулов види својеобразну формулу романа у саборном јединству, а нама се чини да у томе има извесне структурне правилности у књижевним просторима разнородних формалних особина који чине велики роман, па тако јединство свих значења, Зосимине преображењске исповести, карамазовске судбине и „пшеничног зрна" Иљушине жртве, завршавају у фундаменту катедралног храма братске љубави, чији темељац је камен под којим Иљуша жели да почива након смрти, а да понекад „kod našeg velikog kamena" долазе тата и Красоткин са Перезвоном (Достојевски 1975б: 301). Запамтили смо тај камен, онај исти што се свалио на Иљушино срце када је Коља одбацио његово пријатељство. Жива инкарнација Васкршње творевине настаће *код камена*, на том

[4] Превод цитата Н. К.

заветном месту *пшеничног зрна* које је ту пало и умрло да би много рода родило, премда је мали Сњегирјов сахрањен унутар ограде гробља (Јеванђеље по Јовану 12, 24). И ту би се дала изводити поређења у поступку слагања и изневеравања код Достојевског, од онога унутар једног лика када капетан шапне Аљоши да „'apostol' kako treba nisu čitali" (Достојевски 1975б: 563) до одређене атмосфере пометености приликом службе и опела у цркви над мртвим Иљушом према завршним репликама, *код камена* као *на гори*, које сабрано звуче као *анастасимататарион*, у којем поред Аљоше учествује дванаест равноапостолних дечака (Белов 2016: 37). Завршна сцена је слика новог, невиног почетка окупљене мале заједнице, духовне породице из времена ранога хришћанства. Подударност исповести и романа, као унутрашње форме, у вези са Бахтиновим бављењем поетиком Достојевског, истакнута је у науци, као и њихов структурни аналогон са тематиком (Бочаров 1999: 531–532). Поновљивост у градњи је присутна једнако и у томе јер се писац у Епилогу „враћа теми смрти невиног детета" показујући тиме „многе појединачне различите начине којим се људи крећу од пада до васкрсења" (Фридлендер 1988: 174).

СВРШЕТАК БЕЗ КРАЈА

Понављање слика, мотива, карактера, дијалога, микросижеа, сижеа, митопоетских схема и других средстава књижевног текста или ванкњижевног контекста, са извесним степеном одступања од претходних одраза, ствара склоп цикличних, поновљивих облика који чине делове једнога уређеног непрекиднога низа, без укидања њихове самосталности. Успостављена веза са Библијом у мотоу *Браће Карамазових* провлачи се као средишња идејна нит и кроз мале прозе, обликујући их истовремено цикличном целином отелотвореног вишег принципа и независним књижевним текстовима.

Књига десета Четвртог дела *Браће Карамазових* под оригиналним насловом *Дечаци* публикована је засебно као дело књижевности за децу на руском језику, али то није било увек тако лако, независно од књижевних разлога. Достојевски је до 1917. године за царску власт био писац „неразумљив" за руску младеж, посебно за „нижу" школу, најраширенију и најдоступнију образовну установу. Мишљење да је Достојевски био недохватан разумевању младог читаоца било је укорењено и у круговима виших педагошких власти (Волгин 1980: 206). Нама познато руско издање из 1947. изашло је на српском језику 1951. године (Достојевски 1951). На јапанском је публиковано 1954, а на шпанском деценијама потом итд. Јапанско издање *Дечака* је превео нобеловац Ое Кензабуро и објавио под насловом *Браћа*, чиме је истакао библијски подтекст, а у поднаслову је навео „*Браћа Карамазови* за децу".

Питање њихове функције у оквиру лектире различитог узраста тиче се претпоставки из многих области, најпре из дечје психологије, али *Дечаци* су сублимни носиоци поруке *Браће Карамазових* за мање стрпљиве читаоце.

ИЗВОРИ

Достојевски (1951): Фјодор М. Достојевски, *Дечаци*, у: *Браћа Карамазови*, Београд: Ново поколење.

Достојевски (1975а): Fjodor Dostojevski, *Braća Karamazovi I*, Beograd: Rad.

Достојевски (1975а): Fjodor Dostojevski, *Braća Karamazovi II*, Beograd: Rad.

Јеванђеље по Јовану у: *Библија*, IV књига Новога завјета.

ЛИТЕРАТУРА

Архипова (1985): А. В. Архипова, Сюжеты для романов (неосуществленный замысел Достоевского), *Достоевский, Материалы и исследования* (6), М.: Академия наук СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом), Ленинград: Наука, 81–91.

Белов (2016): С. В. Белов, Числа у Достоевского, *Сборник Достоевский и современность*, Материалы XXX Международных Старорусских чтений 2015 года, Великий Новгород: Новгородский музей-заповедник, Дом музей Ф. М. Достоевского, 36–40.

Бочаров (1999): С. Г. Бочаров, *Сюжеты русской литературы*, М.: Языки русской культуры. Вјетловска (2007): В. Е. Ветловская, *Роман Ф. М. Достоевского Братья Карамазовы*, СПб.: Издательство Пушкинский Дом.

Волгин (1980): И. Л. Волгин, Достоевский и правительственная политика в области просвещения (1881–1917), *Достоевский, Материалы и исследования* (4), М.: Академия наук СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом), Ленинград: Наука, 192–206.

Гачева (2016): А. Г. Гачева, Идеи и образы Достоевского в восприятии А. К. Горского, *Достоевский, Материалы и исследования* (21), М.: Академия наук СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом), С.-Петербург: Нестор-история, 441–454.

Јесаулов (2004): И. А. Есаулов, *Пасхальность русской словесности*, М.: Кругъ.

Јесаулов (2012): И. А. Есаулов, *Русская классика: новое понимание*, СПб.: Алетейя.

Кебара (2019): Ненад Кебара, Митопоетика сижеа на лествици персонажа *Браће Карамазова*, *Зборник радова са међународног тематског скупа „Наука без граница" 2*, Том 4: „Пејзажи ума", Косовска Митровица: Филозофски факултет, 149–165.

Кравченко (2008): Э. Я. Кравченко, у: Н. Д. Тамарченко [гл. науч. ред.], *Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий*, М.: Изд. Кулагиной, Intrada, 56.

Кузмина (2001): С. Ф. Кузьмина, Тысячелетняя традиция восточнославянской книжной культуры: „Слово о законе и благодати" Митрополита Илариона и творчество Достоевского, *Достоевский, Материалы и исследования* (16), М.: Академия наук СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом), С.-Петербург: Наука, 32–45.

Пис (2007): Ричард Пис, Правосудие и наказание: *Братья Карамазовы*, *Роман Ф. М. Достоевского Братья Карамазовы: соврем. состояние изучения* V, под. ред. Т. А. Касаткиной, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького РАН, М.: Наука, 10–38.

Фридлендер (1964): Георгий Михайлович Фридлендер, *Реализм Достоевского*, Л.: Наука.

Фридлендер (1988): Георгий Михайлович Феидлендер, Путь Достоевского к роману–эпопее, *Достоевский, Материалы и исследования* (8), М.: Академия наук СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом), Ленинград: Наука.

Фридлендер (1996): Георгий Михайлович Фридлендер, Творческий процесс Достоевского, *Достоевский, Материалы и исследования* (12), Академия наук СССР, Институт русской литературы (Пушкинский дом), С.-Петербург: Дмитрий Буланин, 5–42.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 185–200

Ненад Р. Кебара
ИП „Лира”
Крагуевац

ЛИТЕРАТУРНАЯ ИДИОМА МАЛЕНЬКОГО РОМАНА О МАЛЬЧИКАХ В *БРАТЬЯХ КАРАМАЗОВЫХ*

Резюме: Десятая книга, возможно, самого сложного произведения мировой литературы, в целом заполнена коротким романом *Мальчики*, который через самостоятельные элементы литературной структуры удовлетворяет условию особой структуры романа в жанре обычно называемом литературой для детей. С точки зрения фабулы и сюжета, эта часть *Братьев Карамазовых* выступает в качестве микросюжета и отступления в последовательности основных событий, а на идеологическом уровне, *Мальчики* с помощью мифопоэтических связей осуществляют разработку библейских посланий капитального произведения Ф. М. Достоевского. *Мальчики* латерально связаны с основным сюжетным потоком „оторванными“ эпизодами о тех же героях, которые находятся за пределами Книги Десятой, где литературные функции организованы иначе. Наша цель – осветить путь сакрального текста, который циклически проходит через великий роман и возрождается в маленьком романе, делая литературу для детей внутренней и неделимой частью логоса литературы.

Ключевые слова: детский роман, композиция, сюжет, парадигма, диалог, субъект–объект.

НОВА ЧИТАЊА КЛАСИКА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Ивана В. Ђурић Пауновић
Владислава С. Гордић Петковић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за англистику

УДК: 371.3::82

РОДНЕ ПРЕДСТАВЕ И НАРАТИВНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ: КРИЗА ОДРАСТАЊА КАО ТЕМАТСКИ И МЕТОДОЛОШКИ ИЗАЗОВ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И ОМЛАДИНУ

Апстракт: Једна од одлика добре књижевности јесте да говори „кроз време", да представља вредности које су у једном историјском тренутку друштвено подобне, а у другом времену наилазе на осуду зато што утичу на формирање погрешних или неправедних ставова. Колики је ниво свести васпитача о томе да књижевност утиче на формирање етичких и естетских параметара који одређују развој младих? Рад се бави анализом утицаја оних дела дечје и омладинске књижевности у којима су јунаци и јунакиње на удару због одступања од стандардног поимања родног идентитета, попут романа *Харијета ухода* Луизе Фицхју (1964) и *Оно што сам био* Мег Розоф (2007). Барбара Рисман (2004: 431) и Дениз Кроукер (1999: 67) указују на то да се о родним представама може говорити на три начина: историјски, тематски и теоријски. Настава књижевности у анализу рода и идентитета мора, међутим, укључити и анализу интеракције различитих културних фактора како би показала праве размере кризе одрастања и социјалне интеграције некад и сад.

Кључне речи: англофона књижевност, род, идентитет, наратив.

Сви јасно увиђамо важност разматрања тема везаних за родне, наративне и идентитетске аспекте књижевности за децу и омладину, с обзиром на динамику социокултурних околности у којима генерације одрастају; такође, свесни смо утицаја који целисходно одабрана књижевна дела могу имати на младе.

Нијансирање категорија узраста које постоји у дечјој књижевности, на дечју, раног узраста и ону за младе (young adult fiction), можда има своју сврху, и не само комерцијалну, мада не постоји стварност у којој деца никад не читају оно што није намењено примарно њима, нити има дечје књижевности коју не читају одрасли. Сви смо истовремено све, и једно и друго, и одрасли и деца, а разлика ће постојати само у искуству и приступу који

ivana.djuric.paunovic@ff.uns.ac.rs

ће довести до различитих читања једног дела: ту нема ничег спорног. Оно што треба имати на уму, и то углавном јесте случај, јесу околности одрастања сваке појединачне генерације, специфичности које нам не дозвољавају универзализовање, вишедеценијско немењање спискова лектире; нико не би смео да дозволи тај луксуз да изгуби читаоце у школској деци. Неспорно је да књижевна дела која се обрађују унутар школске лектире имају много захтевнију мисију од пуког удовољавања интересовањима уско везаним за конкретно доба нечијег одрастања. Кроз књижевност се учи историја, и не само књижевна; кроз књижевност се стиче слика о свету и разликама у исказивању и представљању тог света, савладавају се и естетска и етичка проблематика, или барем начини којима им се приступа. Све је ово и неспорно и неопходно.

С друге стране, динамика друштвеног живота има своје специфичности и изазове, а на прелазу из 20. у 21. век то је, захваљујући напретку дигиталних технологија, доступност садржаја који нису увек примерени млађим узрастима, а којима је приступ тешко контролисати. Да не понављамо познате ствари и проблеме, чињеница је да нека знања, да би била усвојена на одговоран и зрео начин, треба да сачекају одређено доба. На ту ситуацију вероватно не можемо утицати. Међутим, постоје начини, рецимо кроз изучавање књижевних дела, да се неке последице спрече пре него што начине штету. Књижевност има моћ да на сугестиван а суптилан начин укаже свима, па тако и младим читаоцима, које уз то кроз текст воде свесни и одговорни одрасли, у систему образовања, на оне аспекте сопственог поимања света који би дугорочно том свету могли нанети штету.

Једна од тема коју обрађују дела која су предмет овог рада тиче се управо исказивања свести о постојању норми и одступања од њих. Ликови који су другачији, неуклопљени, несхваћени, те њихова интеракција с околином, реакције околине на њихово понашање и активности јесу теме у којима се у одређеном животном добу лако проналазимо; аутор кроз причу о таквом јунаку, или причу таквог јунака, може код читалаца да покрене питања и да их подстакне на размишљања која ће их оснажити у ставовима толерантности, саосећања, хуманости и достојанственог живота. И то више као начелних принципа него прописа у неком конкретном сегменту.

Ако се дечја књижевност икако може упоредити и повезати са трагедијом, онда је то могуће кроз однос појединца и поретка који се у њој тематизује (Гордић Петковић 2013: 20). Уколико би примарна стратешка функција на којој инсистира Аристотелова поетика била уклањање прекомерности која „прети равнотежи појединца, те тако и самог поретка" (Боал 1979: 17), онда се трагични поредак може посматрати и у метафизичком и у социјалном значењу, као јединство човека и света.

Један од мотивационих чинилаца на којима се заснива књижевно стваралаштво за децу јесте упознавање детета са деловањем поретка у обе његове манифестације: метафизичкој и социјалној (Гордић Петковић 2013: 20). Дечја књижевност се континуирано бави темом функционисања детета у заједници, а прилагођавање заједници подразумева како разумевање граница сопствене слободе, тако и разумевање разлика. Књижевност која се пише за децу поставља пред себе задатак да проговори о социјализацији, али и о изопштености; њена је сазнајна функција да отвори пут према осамостаљивању, али и да идентификује препреке на том путу. Начелно је обавеза сваког учесника у процесу образовања да задатке и циљеве који су укључени у настанак и трајање књижевног дела за децу приближи младом читаоцу.

У мери у којој се мењала културна клима, мењао се и степен толеранције различитости и могућност социјалне интеграције књижевних јунака. Један од примера регистровања и разумевања таквих промена који се намеће сам од себе јесте свакако романескни серијал *Хари Потер*: ово дело је у великој мери педагошка сага о сазревању, адаптацији и прихватању ограничења, о томе како се, у ком год се свету нашао, јунак мора прилагођавати, учити компромисима а да ће тај свет, заузврат, прилагођавање наградити развијањем толеранције за оне специфичности хероја које га чине херојем. Романескни циклус о дечаку чаробњаку може се читати као алегорија о моралности и лојалности, о потреби служења вишем циљу и заједничким интересима а не само личним амбицијама, и то је макар део вредности које се артикулишу у процесу читања и разговора о прочитаном.

У универзитетској настави књижевности теме родних представа и родних стереотипа помажу разумевању културних пракси. Концептуализација рода као елемента друштвене структуре резултира бољим разумевањем стратегија уграђивања родних идентитета у институционалне аспекте савременог друштва. Зато постаје изузетно важно управо у вредновању књижевног дела разобличити предрасуде о биолошкој заснованости подређеног положаја жена и вредновати историјске и културолошке специфичности женског статуса у друштву.

О интеракцији рода и књижевног текста може се говорити барем на три начина, сугеришу Барбара Рисман (Рисман 2004: 431) и Дениз Кроукер (Кроукер 1999: 67): та три могућа приступа били би историјски, тематски и теоријски. *Историјски приступ* подразумева осветљивање културних разлика у читању рода и развоја сексуалности у друштву, представљајући их из перспективе књижевности; *тематски приступ* посветио би се теми рода и родних стереотипа у различитим областима (у свакодневном говору, медијима и електронској комуникацији); *теоријски приступ* фокусира се на родне теме у кључу традиционалних или модерних критичких метода

(етнолошких и антрополошких студија, постструктуралистичке критике, queer теорије, итд.).

Када у наставу уведу тему родних разлика, предавачи се одмах суоче са инхибицијом студенткиња и студената, односно, њиховим оклевањем да дискутују о теми рода; неретко влада страх да исказани ставови не буду оцењени као редукционистички, ретроградни или непримерени. Други проблем везан је за деликатност родних односа: како појачати свест о улози жена у историји а да се припадници мушког пола не осете прикраћеним и запостављеним (Кроукер 1999: 65)? Трећи проблем везан је за разобличавање предрасуда које прате феминизам и борбу за родну равноправност: потребно је сачинити адекватну стратегију да се аргументовано оспори виђење феминистичког активизма као разорног по друштвене односе и као идеолошки неприхватљивог.

У истраживање рода кроз наставу књижевности морају се интерполирати теме језика, идентитета и сексуалности, а анализа родних улога мора се одвојити од виђења идентитета као инхерентне категорије која се рефлектује у употреби језика и посветити читању идентитета као интеракције различитих културних фактора. О роду се у настави може такође говорити из перспективе поливалентних методолошких и аналитичких приступа: уз примену анализе конверзације и анализе дискурса, уз евоцирање контекстуалних или вантекстовних садржаја (Кеселман 1999: 13; Бендер-Слек 2009: 25).

Једна од могућности освешћења родних представа у којој се на подстицајан начин комбинују језик, идентитет, култура и сексуалност остварује се кроз анализу књижевних дела ауторки које су се посветиле родним представама у контексту кризе одрастања. Родни идентитет није статична категорија, а ако се такво предубеђење прихвати, та се статичност аутоматски више приписује женским ликовима: критичке теорије нас, пак, уче да се не може унапред легитимним полазиштем сматрати постојање „фројдовске или романтичарске апстракције које подразумевају постојање универзалне и непроменљиве женске природе" и које полазе од претпоставке да се „једна вековима иста суштина на различите начине манифестује" (Гордић Петковић 2012: 4).

Издвојеност и маргиналност, криза одрастања и формирање родног идентитета теме су којима обилује роман Луизе Фицхју из 1964. *Харијета ухода*, дело које се сматра својеврсном вододелницом у писању реалистичке дечје прозе. Првенац ове списатељице и илустраторке сликовница није у време објављивања дочекан са похвалама, но данас се сматра бисером дечје прозе. Иза Луизе Фицхју остаје невелик опус од четири романа: *Харијета ухода* имала је два наставка, у којима су главни јунаци Харијетини

пријатељи, а који ће још оштрије говорити о очајању одрастања, понајпре кроз представљање пубертетских криза.

Харијета је једанаестогодишња девојчица из Њујорка, са Апер Ист Сајда на Менхетну, дете из имућне породице које одбија да се идентификује са социјалним параметрима више средње класе. Изгледом (необуздана коса и немарна одећа) колико и понашањем она је изопштеник, а њени циљеви и амбиције такође су неконвенционални: јунакиња Луизе Фицхју жели да постане шпијун кад порасте, а то је наводи да пажљиво посматра и прати познанике и суседе, све време водећи дневник. Харијета ће искусити маргинализацију због тога што је у својим записима анализирала ближње и пријатеље, делом и због тога што се бори да стекне дубљи и објективнији увид у материјалну реалност, какав поседују писци и уметници; међутим, у њеним записима присутна су и мишљења која указују на недостатак разумевања и толеранције, те је стога жестока и груба реакција њеног окружења делом била ако не оправдана, оно бар разумљива. Едукативна функција романа *Харијета ухода* огледа се пародијском акцентовању тезе да увид у феномене појавног није довољан темељ сазревања уколико није праћен подуком ауторитета или наслеђеног знања.

Харијета М. Велш представница је неприлагођене деце бујне маште и неукротивог темперамента, која имају свој свет и сопствени осећај за поредак ствари: изразито неконвенционална, набусита и напрасита, а према ауторитетима пркосна и цинична, ова јунакиња ће искусити изопштеност, изолацију и осветy колектива због тога што је другачија. Харијета је могућа претходница Харија Потера само због тога што поседује натпросечне способности, способности које ће је учинити претњом за њено окружење и због којих ће бити маргинализована. Ту сличности престају, будући да Харијета нема ону ауру славе и изузетности који Харију после сваког подвига враћа накратко изгубљену популарност.

Харијета постаје жртва остракизма какав се, само деценију пре објављивања романа Луизе Фицхју, могао у много грубљем виду ишчитати у *Господару мува* Вилијама Голдинга. Ипак, роман је, између осталог, обрадио и кривицу јунака за сопствену изопштеност, те је тим комплекснија улога едукатора који мора све аспекте Харијетиног положаја учинити видљивим младом читаоцу. Представљена без идеализовања и сентименталности, Харијета је склона и побуни и превари, а њен компромис са социјалном средином, постигнут на крају романа, указује да се свака посебност ипак може бар привремено помирити са светом правила и обавеза: у Харијетином случају, дар опсервације и аналитичност биће каналисани у друштвено прихватљивом формату. След јавних казни и понижења натераће јунакињу да се бори за сопствени интегритет, али и да научи вредност компромиса. Потпуно се

посвећујући смишљању освете, Харијета ће попустити у школи и сукобити се с родитељима, који ће је одвести код психотерапеута, но њихово ће уплитање у цео случај донети решење: учитељица ће Харијету именовати уредницом школских новина, пружајући јој тако могућност и да каналише своју креативност и да се искупи за непријатну искреност.

Специфичност Харијетиног положаја огледа се у чињеници да заједница не кажњава њена дела, већ њене мисли, записане у дневнику који није ни био намењен јавном представљању. Деликт мишљења има важно симболичко значење: јунакиња ће бити жигосана због проницљивости и аналитичности, односно због увида у суштину какав имају писци и уметници, који свет познају ако не боље, онда свакако дубље од већине. Тако се њена кривица не мора нужно свести на морални преступ, већ, макар једним делом, на санкционисање увида у истину.

У Харијетином понашању назиремо трагове опсесивно-компулсивне личности: како организује и обрађује утиске и запажања да би их записала, она у своју свакодневицу уводи ритуале који је обележавају као неког ко је Други, можда не изопштен, али свакако другачији. Она одбија да за ужину у школи једе било шта осим сендвича са парадајзом, одбија да иде на часове плеса, одбија уклапање у шаблоне понашања за тинејџерке. Овај књижевни лик настаје као реакција на слике узорних девојчица које израстају у женствене и послушне младе жене: она је бунтовница која тежи да створи простор за оригиналност и разлику. Харијета се може посматрати и као алтернативни модел сексуалног идентитета: она је мушкобањаста девојчица која одбија да се претвори у конвеционалну слику женскости. Харијета ће успети да своју различитост усагласи са светом тако што ће пријатељима понудити искрено извињење, али неће променити ни своје ставове, ни своје планове. Она ће само научити да буде социјално прилагодљивија, те стога роман Луизе Фицхју заправо проблематизује однос појединца према поретку, указујући да појединац може да сачува Другог у себи тако што ће однос с колективом уредити на нивоу узајамне толеранције.

Адолесценција јесте доба у ком се најнеминовније трага за идентитетом, за местом, припадањем. Период сексуалног сазревања додатно подстиче преиспитивања и тог, али и родног идентитета, оног који подразумева став, не само биолошку заснованост. Табу који на ту тему постоји код носилаца владајућих културних матрица, у случају одступања од норме, преноси се и на адолесценте.

Тај табу је последњих деценија услед дејства различитих фактора ослабио, али тема сама и даље изазива нелагодност. У роману *Оно што сам био*

(2007), ауторка[1] управо о овим питањима проговара тако што их уклапа у део одређеног тоталитета, целине живота, посматрајући их у основи као још један од садржаја људског постојања, а начин на који је то спровела представља изузетан пример и промишљеног књижевног израза и суверено владања темом.

Тешко се ово дело може једнострано жанровски одредити; у њему су присутни елементи љубавне приче, авантуристичког романа, романа о одрастању, историјског романа, исповести, чак и криминалистичког и социјалног романа, и свака од одредница могла би се лако оправдати. Но, у њему најпре треба прокоментарисати манипулацију временским оквиром – радња је смештена у 1962. годину, али причу, своје сећање, прича човек, старац, који је дочекао стоти рођендан четрдесетих година двадесет првог века. Дакле, млади читалац стоји на терену неког не-времена: нити има сећање на прошлост у којој није постојао, нити, природно, познаје будућност из које прича допире; иако догледна, она није његово време. Та позиција оставља извесну слободу машти.

Реалистички испричана прича дечака/старца у роману *Оно што сам био* Мег Розоф отвара се сликом пејзажа источне обале Енглеске, на ком се у древна времена налазило краљевство Источне Англије. Ту се налази средња школа интернатског типа за синове имућних грађана (безбројне студије о тзв. boarding schools сведоче да је њихова намена била да одшколују будуће лидере краљевства који ће одржавати вечну ватру негдашње славне империје, макар декларативно). Школа „Свети Освалд" никако се не може поредити са најзвучнијим институцијама овог типа, али представља савршену илустрацију послератне изгубљености и конфузије која и даље траје, у којој одрастају деца бејби-бум генерације. Она је и архитектонски и по садржају (од трпезарија преко учионица до спаваоница) слика и прилика викторијанства: викторијанских навика у исхрани, кад је реч о здравственој нези и хигијени, по општој атмосфери, а ни стотинак година одмакнута

[1] Америчка списатељица Мег Розоф (1956), која од осамдесетих година прошлог века живи у Лондону, цењена је и награђивана ауторка у чијем се досадашњем опусу налазе сликовнице, књиге за децу школског узраста, као и романи намењени адолесцентима (young adult literature). Важан додатак на списку многобројних номинација и освојених награда чини и Меморијална награда „Астрид Линдгрен" коју је списатељица добила 2016. Нема сумње да је Мег Рософ посвећена стварању књижевности за младе; и не само томе – она активно ради на подизању свести о важности читања, о важности књижевности и уметности уопште, посебно за узраст који зрелост тек треба да достигне. Овај роман објављен је 2018. године у едицији Транзит Креативног центра, која, како јој сам назив каже, представља врсту књижевног преласка од детињства ка нешто старијем добу. Више о ауторкиним ставовима о књижевности за децу видети на https://www.theguardian.com/books/2016/may/31/meg-rosoff-condemns-uk-education-policy-childhood-astrid-lindgren-memorial-award.

од викторијанског доба (2007: 10). Правила времена прошлог залеђена у времену садашњем студе кроз детињство дечака старости од 12 до 18 година, прекаљених до тог доба јер су се од кућа одвојили још у четвртој или петој години живота (и ово је једна од великих тема друштвених наука: врста одгоја која држи да је челичење овакве врсте најбољи начин да се спремно закорачи у живот).

Приповедач и главни јунак је типични *misfit*, неуклопљен, аутсајдер, избачен из две школе, и о њему нам приповеда он сам, са дистанце од безмало 90 година – скоро као неко други. Дакле, приповеда се у првом лицу, али с много накнадних увида. Дечак за себе каже да се ни по чему не истиче, али се зато поноси својим мишљењем, посебно оним о улози средњег образовања: „По мом мишљењу, ова школа и њене савременице биле су тек ситни трговци друштвеним статусом, продавале су осећај сопствене самобитности дечацима средње класе који се ни по чему нису истицали" (2007: 13). Рано у причи видимо да ће она представљати преплет новостечених увида заједљивог адолесцента и накнадне памети старог човека.

Још једна чињеница у вези с јунаком пада у очи: његово име не сазнајемо скоро до самог краја. Оно представља важан део заплета, мистерије која то и јесте и није. Заплет почиње када на плажи Северног мора, по леденом времену, исцрпљен од трчања прописаног часовима физичког васпитања, приповедач наилази на дечака својих година који живи у једној од напуштених рибарских колиба. Прича је необична али не и немогућа: о дечаковом рођењу нема трага, његово постојање није забележено у матичним књигама, он живи потпуно сам, издржава се рибарењем и тако што помаже на локалној пијаци. Слобода и независност које наратор види у његовом животу толико су заводљиве, да једино што он може да пожели јесте да постане (као) тај дечак. Или да се заљуби у њега. И ту се стиже до приче о сексуалним и родним идентитетима, маестрално испричане из визуре особе која је за својих сто година видела све. Дотиче се Мег Розоф и тема живота у затвореној средини као што је интернат, и сексуалног злостављања у школама овог типа, и хомосексуалних склоности истополног окружења, лицемерја друштва које је спремно да осуди другог док истовремено крије истину о себи, занемаривања оних најрањивијих и најслабијих, усамљености, страха и поруге, и то све на такав начин да се цео мозаик склопи сасвим тек кад се читава прича заврши.

Фин, млади Робинзон живи на полуострву до којег се копном може стићи само ако се зна тачан распоред плиме и осеке; одсечен је од света и да би до њега дошао наратор мора да направи прецизан распоред кретања, тако да у школи не разоткрију његово одсуство и оно што га још више страши, разлоге тог одсуства. Од својих собних другова бива обележен као блудник,

као неко ко се продаје, но срећа коју осећа због онога што проналази у времену проведеном с Фином у маленој рибарској колиби чини га неустрашивим, али и несмотреним. Свој неугледан изглед и искуство из претходне две школе користи да заметне траг који би могао да уништи најчистије пријатељство које је икад имао. Примери разноврсних маскулинитета оличени у споредним ликовима сведоче управо о испитивањима граница и потрази за најудобнијом улогом, или кожом, за себе, а чињеница да су сви увек свесни оних које су прописане као прихватљиве и пожељне ствара велике проблеме. Модела је премало, а индивидуалних идентитета превише. Нико из те потраге не излази неповређен.

Оно што сам био обилује историјом краја у ком је радња смештена. Легенде о младом краљу Освалду, мини-златном добу које је у његово време владало, потопљеним звоницима деветнаест цркава чија се звона чују под водом, све то има већу важност од пуког отиска слова у историјској читанци. Једном приликом, двојица дечака крећу у потрагу за потопљеним градом који је, одрањањем обале, после једне велике олује нестао у 14. веку; задивљен Финовим физичким и поморским вештинама, знањем историје али и осећајем одговорности који има према свакодневици, неименовани јунак лавира између љубави и пријатељства (сасвим примерено адолесцентској потрази), не одређујући се никад до краја према осећањима о којима размишља. Та осећања су, из перспективе приповедача с половине 21. века, урођена у причу о неумољивим силама природе, времена и историје, и док из његових сећања тече живот какав је у тренутку, пун практичних проблема, не може се избећи осећај који пружа шира перспектива која својом моћи релативизовања своди све на праву меру. Ону самобитност ученика приватне школе, па још отпадника, наратор полако губи и почиње да уочава које су то стварне и трајне вредности. Треба да прође много времена да би спознаја до које је дошао постала целовита, али испоставиће се да је вредна сваког чекања.

Постоји добар разлог зашто име јунака сазнајемо тек под крај: Фину, који се разболи, по процени наратора потребна је болничка нега. Дечак у паници одјури у говорницу, позове хитну помоћ па нестаје, од страха да ће му пријатељ умрети, али и да ће се све погрешно схватити јер је врло свестан могуће реакције средине у вези са двојицом дечака који се тајно виђају. Сва његова страшна очекивања се остваре, али на сасвим другачији начин. Кад скупи храброст да га посети и крене у потрагу за њим по болничким ходницима, падне му на памет да се дечак који нема никакво здравствено осигурање морао пријавити под његовим именом, Хилари. Име Хилари могу носити припадници и мушког и женског пола, али то не пада на памет Хиларију коме је име накратко одузето.

Сцена крај болесничког кревета у којој лекар о Хиларију говори у женском роду толико збуњује а потом и жести правог Хиларија да није у стању да појми читаву забуну, да схвати како не греши лекар, него он. Хилари је, дакле, девојчица. Да ли то читаву причу у очима јавности чини мањим прекршајем? Наравно да не. Због утапања дечака из школе који наратора све време прати у стопу започиње истрага случаја, затим следи суђење (да би се установила умешаност Хиларија), уз које иде и неупитна осуда јавности због претпостављеног неморалног понашања двоје малолетника, окривљавања и претње, сензационалистички написи у новинама. Стогодишњем Хиларију јасно је да је љубав према другом људском бићу само то, љубав, основна потреба. Конструкција рода, испоставиће се, може бити до те мере произвољна да, као у његовом случају, губи сваки смисао. Очи посматрача само су један од могућих углова гледања. Енглеско друштво провинцијског обалског града, на половини 20. века, у овом роману чини се окрутније од друштва које га је насељавало тринаест векова пре, а које је било познато по неизрецивим суровостима према непријатељима (2007: 79).

„Ако упоредиш данашњу линију обале с мапама од пре сто година, моћи ћеш да видиш колико се променила", рећи ће Фин у једној од својих природњачких лекција пријатељу. Нешто што у времену садашњем нечијег живота, као што је морска обала, делује тако трајно, постојано, лакше се мења, троши и нестаје него суровост и ускогрудост људског рода. Глас који допире из будућности да би заокружио причу, јер му и самом време истиче, читаоцима нуди само свој пример, никаквих великих поука нема (иако се, кроз читав роман, појављују „Правила", које протагониста смишља после сваке епизоде). Сагледавање ствари из шире перспективе, свест о томе да је неко већ, током дугог трајања времена, прошао сличан пут, да су и искуства других била болна, као да могу олакшати тугу читавог постојања. Али зато формирање личности и потрага за идентитетом јесу унутрашње ствари које се одвијају у врло конкретним контекстима. Мег Рософ зна да поука не постоји, али постоји лепота и постоје путокази. С надом да ће их млади људи протумачити, она роман завршава на следећи начин:

„Обале сада више нема, потопљена је и наставља да тоне. Чак је и драги стари 'Свети Освалд' изгубио битку с морем, баш као моја римска тврђава. Срећан сам што могу да кажем да сам поживео довољно дуго да сам стигао да се радујем, бар толико, усред наше пропасти, због потапања тих злих малих учионица, тих злих малих тежњи, те зле мале историје. У животу ми је преостао само један циљ, а због њега морам да одвеслам до онога што је остало од тих кула.

Дакле, овде се завршава моја прича. Овде, док се љуљушкам изнад прошлости у овом поузданом малом скифу. Ја сам старац главе пуне сећања и

један део мене увек гледа уназад, плови уназад низ двадесети век, низ деветнаести век, осамнаести век, седамнаести век, и наставља да лети даље, уназад, и још даље, све док не успори и не заустави се у седмом веку у којем живим у колиби поред мора и рибарим за живот, и правим паприкаш у гвозденом лонцу, и сакупљам дрво за ватру по обали, и ловим рибу, и борим се у ратовима да бих заштитио оно што је моје, мада тога и нема толико много.

Дуги низ година имали смо договор. Путовао сам да обиђем Фина, довољног самом себи и достојанственог као и увек, с истим оним ретким осмехом, и даље с кратком косом, какву носе дечаци. Увек ме је радо дочекивала, сигурна у моју наклоност док је тек делиће своје нудила заузврат. А зашто би се то уопште мењало? Некада ме је топлина њеног погледа, и њених усана, наводила да се питам како сам уопште могао да не видим ко је била. Мада, истини за вољу, она никада није била ништа више нити мање од онога што је била одувек."

На крају, вреди поновити неке тезе с почетка овог излагања: кроз књижевност се учи историја, и не само књижевна; кроз књижевност стичемо слику о свету и истовремено се суочавамо са разликама у исказивању и представљању тог света; књижевно дело на раном узрасту нуди прво суочење са проблемима етичког и естетског поимања света. Ликови оних који су другачији, неуклопљени и несхваћени послужиће аутору да кроз причу о таквом јунаку, или причу таквог јунака, покрене стварање принципа толерантности, саосећања и хуманости код младог читатељства.

ИЗВОРИ

Розоф (2007): Meg Rozof, *Ono što sam bio*, prevod Ivana Đurić Paunović, Beograd: Kreativni centar.

Фицхју (1978): Лујза Фицхју, *Харијета ухода*, превела Мирослава Смиљанић Спасић, Београд: Нолит.

ЛИТЕРАТУРА

Бендер–Слек (2009): Delane Bender–Slack, The Role of Gender in Making Meaning of Texts: Bodies, Discourses, and Ways of Reading, *Feminist Teacher*, 1 (20), 15–27.

Боал (1979): Augusto Boal, *Theatre of the Oppressed*, London: Pluto Press.

Гордић Петковић (2012): Vladislava Gordić Petković, Rod, identitet i socijalne uloge u nastavi književnosti, *Temida*, 15 (3), 115–129.

Гордић Петковић (2012): Владислава Гордић Петковић, Алиса и(ли) Хермиона: родне перспективе карактеризације женских ликова у књижевности за децу, *Детињство*, 38 (12), 3–10.

Гордић Петковић (2013): Владислава Гордић Петковић, Херојство и жртва као обележја другог: потрага за подвигом у дечјој књижевности, *Детињство*, 39 (2), 20–25.

Кеселман (1999): Amy Kesselman, Gender Equity in the Classroom: The Unfinished Agenda. In: A. Kesselman (Ed.), *Women: Images and Reality, A Multicultural Anthology*, London: Maryfield Publishers, 13–25.

Кроукер (1999): Denise L. Croker, Putting It on the Table: A Mini–Course on Gender Differences, *The English Journal*, 88 (3), 65–70.

Рисман (2004): Barbara J. Risman, Gender as a Social Structure: Theory Wrestling with Activism, *Gender and Society*, 18 (4), 429–450.

Столер (1985): Robert Stoller, *Presentations of Gender*, New Haven and London: Yale University Press.

Столер (1986): Robert Stoller, *Sex and Gender*, New York: Science House.

Шоволтер (1985): Elaine Showalter, Towards a Feminist Poetics, In: E. Showalter (Ed.), *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory*, New York: Pantheon Books.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 203–215

Ivana V. Đurić Paunović
Vladislava S. Gordić Petković
University of Novi Sad
Faculty of Philosophy
Department of English Studies

GENDER REPRESENTATIONS AND NARRATIVE PERSPECTIVES: CRISIS OF GROWING UP AS A TOPICAL AND METHODOLOGICAL CHALLENGE IN TEACHING CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

Summary: Gender, identity and sexuality need to be integrated more closely into the broader discussion of literature and language, which can be achieved only through wider application of literary texts in the teaching process. Teaching literature serves not only the purpose of building and understanding of the human experience, but also tackles the issues of femininity and masculinity and helps sensitize the students to the gender differences and the codes of patriarchal society which result in male dominance. *Harriet the Spy* by Louise Fitzhugh and *What I Was* by Meg Rosoff have proved to be valuable texts in teaching gender representations and narrative perspectives, as discussed in the paper, which focuses on the strategies an educator can select in order to achieve the desired objective.

Louise Fitzhugh's 1964 novel about an eleven-year-old girl from New York City's Upper East Side who spends her free time stalking and careful observing of her friends and neighbours in hope to become a writer when she grows up tackles the issues of social integration and peer pressure, which will also be of great importance in J. K. Rowling's books three decades later, as well as in Meg Rosoff's third novel, which deals with a secret friendship of a lonely schoolboy and a young drifter who lives alone on one of the beaches on the East Anglian coast.

Keywords: anglophone literature, gender, identity, narrative.

Душица М. Потић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Пирот

УДК: 821.163.41-93.09

КАРНЕВАЛИЗАЦИЈА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ – ГОЗБЕНЕ СЛИКЕ И ЊИХОВ СМИСАО

Апстракт: Рад се бави гозбеним сликама као аспектом стратегија карневализације књижевности за децу усмеравајући се колико на њихов смисао, толико и на моменат модификације карневалске матрице. Истраживачки фокус чини *Антологија књижевности за децу I* Зоране Опачић јер издања овога типа временским распоном и ширином избора аутора скрећу пажњу с индивидуалне поетике омогућујући нам да сагледамо креативни механизам, који и јесте у средишту нашег интересовања. Основне одлике гозбених мотива су: позитивни хиперболизам и весело-свечани тон конкретних, чулних слика; тенденција ка свенародности; мудри разговори; амбивалентан мотив глади; афирмација телесно-материјалног принципа, рада и борбе, човека и победе човека над космичким страхом; прослава краја као новог почетка, с њима и будућности која вечно долази. Моменти модификације у књижевности за децу односе се на позитивну слику света благостања и поверења у њега – више него афирмација материјално-телесног принципа; на померање мудрих разговора ка сазнајном аспекту текста; на афимрацију детета и детињства као стално долазеће будућности.

Кључне речи: карневализација књижевности за децу, гозбене слике, српска поезија за децу.

Карневализацију можемо одредити као транспозицију елемената карневала у поступке моделовања поетског текста.[1] Тај појам у науку о књижевности уводи руски теоретичар Михаил Бахтин, проучавајући однос Франсоа Раблеа према народној култури Запада у средњем веку и ренесанси и посматра је на свим нивоима текста (Бахтин 1978)[2], док ћемо се ми у овом раду ограничити на гозбене мотиве као на аспект система карневалских слика издвајајући колико типолошки образац, толико и моменат

[1] Тенденција у науци о књижевности јесте фокус на дискурзивној многостукости књижевног дела. Видети више у: Пандуревић 2017: 107–119.

[2] Сва позивања на Бахтина су из овог издања и на њега се више нећемо позивати.

dusicapotic@yahoo.com

модификовања карактеристичан за књижевност за децу. Будући да се фокусирамо пре свега на стваралачки механизам, а не на ауторску поетику, за истраживачки корпус бирамо *Антологију* (Опачић 2018)[3], која то широким временским распоном и присуством песника различитих поетичких профила и омогућује.

Карневал је празник везан за време. По црквеном календару, пада између два велика поста, када се тело обнавља и припрема за нова подвижништва, што асоцира и на античке корене празника, издваја гозбене мотиве и слике. На годишњој кружници карневал обухвата време прелаза зиме у пролеће, крај старог и почетак новог циклуса живота, када се и природа обнавља. Он зауставља сам тренутак преласка живота у смрт и смрти у живот, што онемогућава обликовање фиксираних облика и фиксираних значења, истичући с једне стране гротескне слике, а с друге амбивалентност свих његових саставница. Карневал одбацује владајући систем и успоставља нови ред. Он спиритуалну суштину актуелне слике света окреће у потврду телесно-материјалног принципа, обара њену вертикалу наглашавајући покрет надоле, те окреће просторну представу о свету у временску, што насупрот богу устоличује човека, а насупрот довршеној прошлости променљиву бит будућности. Поричући статичност, завршеност, довршеност, он се фокусира на вечну динамичност промене, на незаустављивост будућности која непрестано надолази.

Систем карневалских слика чине гозбени и гротескни мотиви. У тесној међусобној вези, како на формалном тако и на значењском плану, одликују се пре свега позитивним хиперболизмом и весело-свечаним тоном конкретних, чулних слика. Моменат позитивног хиперболизма[4] у књижевности за децу најуочљивији је у типичним кулинарским каталозима, чија их фрекветност помера до једног од њених топоса. Карактеристични гозбени каталог обликује Војислав Илић Млађи у песми индикативног наслова „Ево јабука". Сходно очекивањима од књижевности за децу Илићевог времена, у њој доминира педагошки моменат, али само зато што је постављен у њен финални, структурно наглашени сегмент, који следи после медијалне акумулације. Песник у дугом низу набраја називе јабука: „Бећанлије, циганлије / Шећерлије, шербетлије, / Сенабије, ђулибије, / Овајлије, попадије, / Памуклије, зворниклије, / Поскурије и златије". Брзог темпа и наглашеног ритма, овај каталог се одликује и римом. Често нагомилана, пратећи и полустихове, она врхуни акустички аспект песме указујући на чињеницу да су и наши

[3] Све песме које наводимо у тексту и сви цитати су из овог издања и на њега се више нећемо позивати.

[4] „Хипербола је један од есенцијалних процеса карневалзације света" (Златковић 2017: 175).

старији песници знали колико је он битан за дететову реакцију на језик, па самим тим и за поезију за децу. Већ по себи смешно, нагомилавање се у поступцима овога типа одликује и речима из различитих лексичких слојева, што интензивира њихов хуморни ефекат. Не само – или не толико – потврда материјално-телесног принципа, кулинарски каталог је у књижевности намењеној најмлађима акустичка и хуморна карневалска стратегија, што као моменат модификације обрасца учествује у моделовању њене веселе бити.[5]

Карневал показује тенденцију ка свенародности, па је гозба богата и намењена свима. Као и у књижевности за одрасле, ова се карневалска значајка често обликује хронотопом вашара, који је још један од топоса књижевности намењене детету. Песма „Шетња једног стенографа по вашару" Љубомира Ненадовића системски је моделована посредством низа карневалских поступака (66–70). Овај каталог вашарске вреве и комешања не може да заобиђе трговце који хвале своју робу веселим слоганима, тј. блазоном, хуморном рекламом амбивалентног садржаја: „Главу треба том одсећи / Ко не може капу стећи". Продавац капа своју робу хвали пародијом пословице, која се обликује колико иронијским дискурсом, толико и претеривањем. Позитиван хиперболизам, пак, не везује се само за рекламу него и за гозбене слике, па је неизбежан сегмент и овог текста кратак весели каталог ића и пића као увод у афирмацију хедонистичке безбрижности: „Ту је весело где с'једе, пије". Карактеристичан је и по мотиву трбуха, који повезује гозбени и гротескни аспект карневала, али и по карневалском материјализовању животне истине као хране: „Трбух је живот! – Зар тако није?"

Комплекс карневалских стратегија употпуњују и мудри разговори. Весела мудрост с пуном озбиљношћу открива обичне чињенице: „Немојте штедет', треба да знате / Да само по две ноге имате" и не либи се претеривања: „Обувен можеш далеко стићи [...] Опанци темељ су на којем стојите". Не само мудра реч – и друге карневалске стратегије могу из хумора да пређу у сатиру, а Ненадовић се осврнуо на традиционални морал, који све више посрће пред помодарством: „Таква је мода, то сваки хвали, / Старинским убрусом / Ко ће да с' брише? / Старински' образа / Већ нема више. / Просвета, мода свуда се шири: / Мали образи, мали пешкири". Форма каталога и лик стенографа у структурно истакнутом наслову, који пародира неутралност ове делатности, пређутно преиспитују статус стварности, па и статус поезије, док двосеклост иронije и амбивалентност карневалских стратегија дозвољавају да и иронијски однос према књижевности тумачимо као

[5] Наглашену еротску, донекле и скаредну црту карневалске традиције, чак и у нашој култури (Карановић, Јокић 2009), па и у дечјем фолклору (Златковић 2003; 2003а), везујемо за термин *смеховно*, а да бисмо истакли моменат модификације у књижевности за децу, користимо термин *весело*.

сатиричко сагледавање пишчеве савремености. Својом сатиричком компонентом песма „Шетња једног стенографа по вашару" Љубомира Ненадовића припада књижевности за одрасле, док је карневалски предложак на коме је обликована приближава и оној намењеној малишанима.

Свенародност се у књижевности за децу, међутим, често везује не само за апстрактну гомилу која походи неку уличну манифестацију, него и за појмове блиске дечјем свету, у првом реду за другарство и породицу. Конкретност чулних карневалских слика, што је можда и кључни моменат модификације обрасца, детету приближава и ове апстрактне појмове доводећи их у везу с нечим што им је познато и блиско, у овом случају с храном: „Нема оне дружине / Да делимо ужине". Поред овог карневалског момента, који делује парцијално на нови текст, песма „Ау што је школа згодна" Љубивоја Ршумовића системски се обликује низом претеривања: „Кô да ми је кућа родна / Штета што не ради ноћу [...] Кад нисам у својој школи / Мене моја душа боли". Весела хипербола обликује веселу слику света, насмејану похвалу бивања и човека/детета, са средишњим појмом насмејаног детета, у низу метонимијских и метафоричких трансформација. Он није само високофреквентан топос књижевности за децу, већ и модификациони моменат кључан за њену веселу варијанту карневалских стратегија, будући да одбацује смеховни, скаредни карактер „одрасле верзије" примењујући их на благи хумор, на наивно афирмативан однос према животу (Данојлић 2004: 23–37), колико и на материјално-теелсни принцип постављен у дете као симбол незаустављиве будућности која непрекидно надолази.

Драгана Лукића препознајемо и по песмама које тематизују топле односе у породици, а обликоване су хуморно-емоционалном тоналношћу, као моментом модификације весело-свечаног тона, и мотивима хране. Лирска нарација његове „Баладе о руменим векнама" структурира се око оца и сина који на повратку из пекаре ломе карневалски „велике румене векне". Лирски наратор, син, обликује радњу из перспективе своје имагинативне, лудичке свести, која преобликује стварност низом маштовитих преображаја. Гозбени мотив нема другу функцију до алибија веселе слике света и њеног благог хумора. Маска коју стварност навлачи тим померањем визуре јесте успостављање новог реда, супротног статичности официјелног, рационалног поретка ствари.

Карневалска стварност-у-преображају, свет у непрекидном настајању, у књижевности за одрасле фокусира се око гротескних слика, чије симболичко значење води до пакла, закономерности супротне званичним становиштима државе и цркве, док се у оној намењеној најмлађима помера ка лудизму, обликованом у великом креативном распону од мотива игре до веселих и маштовитих трансформација реалитета. Доминација лирског

наратора и његове трансформативне свести у овој песми намеће исте особине и одраслима. Финални сегмент песме, мотив мајке која сагледава свет из визуре детета: „Ко то у џепу мишеве носи / што векне гризу по улицама?" интензивира иницијалну преображајност и затвара свет у маштовиту игру. Наглашена емоционална тоналност и благи хумор песме израз су афирмативног односа према објективитету, а алиби гозбено радосног сусрета са светом води ка идеализовању, као модификацији карневалских утопија. Оно, међутим, не тежи толико светлој будућности, колико маштовитој и ведрој истини дечјег света.

Карневалске стратегије гозбу везују и за мудру реч, евоцирајући разговоре који се воде око постављеног стола. Озбиљно иронична или шаљиво пословична, мудра реч је весела и слободна, афирмише материјални принцип, изокреће логику здравог разума и официјелне истине, хвали лудост. У делима за најмлађе срећемо је ипак у еуфемизованом облику веселе потврде искошеног погледа на свет, насталог као последица дечјег изостанка критичке свести и очекивано скучених сазнања, колико и типичног света имагинације и игре, што иронију и сатиру „великог" карневала модификују ка веселој слици света такође. Двотелесна реч, која прати карневалске стратегије, амбивалентно хвали и куди у исти мах, па пуна трпеза и њени мудри разговори и у књижевности за децу ипак могу да посредују сатиричке инвективе упућене стварности и намењене одраслом читаоцу. Карактеристична је у том смислу песма „Мали живот" Душана Радовића, карневалски изокренута побуна против дисања на сламчицу и узимања живота на кашичицу, у малим дозама. „Мали живот" је иронична похвала човека који се штеди уместо да дише пуним плућима. „Мали живот" у иницијалном сегменту садржи гозбене мотиве, као конкретизацију апстрактне семантике, док се иронијско-сатирични аспект текста очитује каталогом деминутива: „Док неко пије / ја пијуцкам" (и даље), препознатљивим Радовићевим поступком обликовања слике света и радом у језику.

Не тако фреквентна, карневалски амбивалентна мудра реч среће се и у поетским текстовима који не реферирају на свет одраслих. Иницијални мотив песме „Ђачки јади" Милана Кујунџића Абердара јесте небеска трпеза. Материјално и спиритуално повезују се у једну целину посредством конкретне слике, а корпусу карневалских стратегија припада и њен атрибут: „грдна совра мермерова". Већ епитет сигнализира да медијални део песме, који тематизује сукоб ђавола око злата, не мора да се прихвата само у дословном тематско-мотивском следу, већ и карневалски двосмислено. Финални део песме јесте и моменат преокрета. Ђак чека да бог у праведном гневу на земљу гурне „ту бруку" од грешних пара и дуката. Мали лирски субјект иронијском метафором амбивалентно напада златољубље будући да

жели благо за себе. На тај се начин отвара још један иронијски двосмислени простор који, благим хумором књижевности за децу као моментом модификације оштре сатире матрице, преиспитује људску тежњу за материјалним добрима. На другој пак значењској равни, мотив сухог злата јесте метафоричка представа звезда, што изокреће и иронијски смисао, те песму усмерава ка афирмацији духовних вредности. Непрестано осцилирајући између шале и збиље, између поетичне и иронијске метафоре, „Ђачки јади" не успостављају доминантну семантичку раван, већ се обликују управо као карневалска игра смислом, као низ маски које заклањају нетом формулисан став и непрестано мењају значења.

„Флекава песма" Владимира Андрића жалобну тему преврtљивости среће обликује доследније се позивајући на речене стратегије. Тема је, међутим, тек привидно одредљива, будући да текст обликује два емоционално-смисаона отклона, оба иронијски интонирана. Иницијални сегмент песме најпре теми даје универзалну димензију, а неизбежност ове нежељене појаве хуморном неодређеношћу простора и времена добија на интензитету: „Широм света и широм века". Андрић ипак не тежи само шали, па уводи и мотив вечите борбе између човека и хране: „Ко се лаћа зелена спанаћа / томе спанаћ истом мером враћа". Мотив је метафорички, стога и значењски отворен, што овом поетском тексту омогућава вишезначност, с њом и већи уметнички домет, а завршно семантичко омеђавање указивањем на коначног победника овог рата није ограничило смисаоно гранање централног тропа. Пародирање пословице баналном темом једна је од карневалских стратегија по себи, а у овој песми је и њен носећи структурни поступак будући да обликује њен иницијални и финални сегмент. Оно је и алиби даљег пародијског низа, који банализује различите стилске изразе из наше књижевне прошлости.

Финални сегмент иницијалног дела песме, који привидном неутралношћу тона уводи у тему, ефектно се моделује карактеристичним каталогом: „Прва флека од масна бурека / друга флека од жута дулека" (и даље). Његова нагомилана рима, као контраст АБАБ обрасцу целине, интензивира весели карневалски дух и звучно усложњава текст. Акумулација пародира народну епику, па тематско спуштање на доњи мотивски регистар онемогућава да се стихови прихвате у дословном, тематско-мотивском смислу, водећи ка емоционално-смисаоном преокрету. Обрт је такође пародијски: „Флеке су ми слатке успомене / на часове срећне за трпезом". Медијални сентиментални однос према јунакињама песме, још један кулинарски каталог, пародира узвишени стил лирике непримереним мотивским склопом, због чега се текст ни у средишњем сегменту не може пратити на дословној равни очигледности. Песник двосмислено изједначава прошлост лирског субјекта и храну, уздиже телесни принцип, али се и иронијски похвално подсмева човековој

заокупљености јелом, његовој немогућности да себе и свој идентитет дефинише другачије до материјалношћу.

Пародија и њен пратећи иронијски дискурс, пак, уводе још један значењски низ. Похвала флекама није само ода гастрономским ужицима, хедонизму, већ и аљкавости, обрнутом лицу официјелне педантности. Она је траг живог живота наспрам уштогљене крутости званичног реда, весели карневалски искорак у неред, иронијско-пародијски обликован као прљавштина. Текст кулминира финалним амбивалентним жалом, који се у веселом карневалском духу поново обликује као ирониja и пародија. У иницијалном сегменту пародија пословице уводи мотив претеће опасности од ове напасти: „Свака флека чека свог човека". Финални сегмент, пак, још једном преокреће тематско-мотивски, а с њим и емоционално-значењски ток „Флекаве песме". Завршни пад ових несвакидашњих актерки обликује се такође пародирањем пословице, да би се његова неизбежност нагласила таутолошким низом: „Ал ни флека није баш довека / свака флека своме крају мора / сваку флеку негде сапун чека / свака флека сретне свог лавора". Симболички смисао гозбених мотива очитује се као уздизање човека, док се и његов поредак ствари, насупрот званичном, представљен симболом пакла гротеске, велича покретом надоле, који моделује пародијска мрежа овог поетског текста. Његов чврст значењски склоп, међутим, тек је пародијски привид будући да га разлаже двотелесна карневалска реч, која умножава његове смисаоне линије, па и хвали и куди колико ове несвакидашње актерке, толико и њихове крвнике.

Гозбена слика у поезији за децу делује и редуковано, неким својим аспектом, али и парцијално обликујући сегмент текста. У том смислу је стратегија мудре речи модификована у сазнајни моменат песме, док мотив хране својом конкретношћу и чулношћу погодује спознајним могућностима детета сводећи апстрактно на конкретно и приближавајући му непознате и далеке појмове и појаве. Настојање да се прилагоди циљаној публици (Марковић 1991: 5) и њеним когнитивним механизмима (Пијаже, Инхелдер 1982), уосталом, једна је од поетичких особености овог типа писма, па је ова модификација обрасца карактеристична за књижевност намењену најмлађима. У песми „Рајко и рибица" Стевана В. Поповића гозбени мотив тек је алиби за исказивање чињенице из стварног света. Рајко лукаво мами рибицу глистом, но ни она није наивна: „Залогај с удице, / Никад ми не годи!", док еуфемизам и деминутив интензивирају хуморно-иронијски тон текста, посебно његове финалне веселе истине, афирмације материјалног, виталистичког принципа, који пре свега тежи да очува живот. Сличан мотив, мамљење храном, у Поповићевој песми „Крадљивац и псето", пак, посредује моралистички смисао, што упућује на прерастање тог мотивског корпуса у образац, отворен да прими различит семантички садржај.

Он је, на пример, један од тематско-мотивских окосница Ћопићевих „Огласа 'Купусног листа'" и „Огласа 'Шумских новина'". Ови циклуси моделују се посредством низа карневалских поступака као што су надмудривање противника, амбивалентна двотелесна реч која га хвалећи куди и руга му се, двосмислене иронијске алузије, типизирани комплекс парова контрастних ликова, вечитих ривала смештених у ланац исхране: „Вучинић Вујо, певач на гласу, / (знају га добро сви који пасу) [...] оснива моћан певачки хор, / музичко друштво 'Коску'. / Јагањце, најпре, позива, зна се, / с њима прекида рат, / магарце, коње, може и прасе. / Вујо, / весели брат". У песми „Лек" Момчила Тешића образац лукавство–храна добија и сатирички смисао. Текст хумором посредује сазнање о реалности – да се лукава лисица храни кокошкама, док се оно не односи само на чињенице из зоологије, већ и на народну етимологију као на још један сазнајни комплекс који дете треба да савлада. И Ћопић и Тешић наглашавају гозбену истину света и оном димензијом речених стратегија која се односи на апологију лудости, веселог искривљеног лица истине, или маске мудрости.

Модификовање мудре речи у сазнајни моменат моделован гозбеним сликама фреквентно је и у приближавању апстрактнијих појмова и појава. Песма „Суботе мог детињства" Добрице Ерића посредством мотива хлеба обликује представе породичне топлине и ведро идеализовану слику света, али не као наративну садашњост малог лирског субјекта него ретроспективно, апстрактније, као сећање на детињство. Карневалским стратегијама припада и тематизовање радног процеса, мешења хлеба, у коме се симболички сустичу како брижност и љубав мајке, тако и дететова привржености. На тај се начин апстрактни појмови, у овој песми осећања и сећање, приближавају детету конкретним представама, какве су њему когнитивно ближе и разумљивије. Бранислав Петровић у песми „Морава" апстрактно патриотско осећање обликује конкретним мотивом хране: „Шта би било од мене / Без тих воденица и брашна! // Без чувене погаче / Код воденичара Бежанић Војимира, / Па још ако се нађе / Парадајза и сира!". Куриозитет ових стихова јесте весело поистовећивање човековог идентитета с храном као метонимијском заменом роднога тла. У песми „Свици у мрачној ноћи" Добрица Ерић ће и конкретнију појаву, таму, обликовати метафором мрака који једе предметну реалност, посредовану адекватним гозбеним каталогом (петлова креста, овца, звонце, цврчци) и даљим имагинирајућим преображајима основног појма посредством гозбене слике: „Све воденице мељу то црно брашно ноћно". Појавна стварност, свет, и у овој се песми метафорички маштовито изједначава с процесом производње хране као још једном карактеристиком овог карневалског мотивског комплекса.

Одрастање се у песми „Рукосад ујака Косте" Радомира Андрића такође поставља на мрежи ових слика. Андрић уводи контрастни пар:

детињство–зрелост/старост и обликује га адекватним алегоријама. Док је детињство озвучена гозба пчела, раздобље које следи јесу „године које посте / и једу детињство / на дну празног чанка". Амбивалентност карневала уводи и слике опозитног карактера, јело и пост као други пол истог симболичког комплекса, крај који захтева нови почетак. Карневалски смисао обнове животног круга пак редукује се на детињство као на једини витални извор, кадар да храни и јаловост одраслог човека. Идилична измештеност пчелињег пира везује се за модификацију обрасца, који се у књижевности за децу уместо позитивног хиперболизма матрице, моделује и као хармонична повезаност бића. Гозбени мотив је, свакако, и метонимијска слика родне године. Она је представа обиља као вида хармоничности бића што буди поверење у свет (Малиновски 1971).

Једна од песама из тог карневалског комплекса књижевности за децу је „Пијаца на крају града" Милована Данојлића. У њој се карневалски поистовећују храна и живот. Карневалске гозбене каталоге (шљиве, рањаче, белошљиве, мацарке...) прати карактеристична надградња обрасца, која се испољила хуморним и имагинирајућим преображајем стварности у нови, игриви ред дечјег погледа на свет: „то није пијаца, то је лађа, / барјак развијен сред предгађа, / палуба старе дереглије / што вуче четири среза Србије, / са свим што у дугој години роди / на стаблу, земљи и на води". Читав је реалитет представљен као прехрамбени погон који је услов и јемац живота: „Пролазе године као дани. // Душановачка ме пијаца храни". Карневализација сагледава свет као храну, чија је истина материјално-телесни принцип, док он у књижевности за децу обухвата и реално и имагинарно као равноправне видове дечјег реалитета.

И старији писци поглед на свет доводе у везу с храном. Јован Сундечић у песми „Мати" испољава још један моменат везе карневалске конкретизације и књижевности за децу. Стихови: „Кад мало касније бјеше ми потреба, / Од капи воде, од мрве хљеба, / Или од које забаве ине / Да мене жеља или плач мине; / Ко ће ми слађе, ко л' брже дати, / Нег' опет Мати" не указују толико на једноставност и скученост дечјег света, колико упућујући на материјално, конкретно, посредно моделују апстрактнији садржај. Идиличне слике стварности, склада и невиности детета материјализују се ситошћу, као у Сундечићевој песми „Мајка сину уз колевку": „Моје злато / Спавај зато / Сад си мајци сит! // Свет је красан, / Мило – јасан, / Бајно и'шаран". Функционална флексибилност и значењска отвореност предлошка модификујући стратегију мудре речи и редукујући гозбене слике на сазнајни моменат песме за децу испољавају велики распон, који се креће од посредовања чињеница реалног света ка апстрактним садржајима, до партиципирања у моделу света. Он не мора бити у основи карневалски, али конкретизујући

га као храну и сугеришући идеју поверења наглашавају афирмативан став карактеристичан колико за један, толико и за други тип писма. Не само идеализована, хармонична слика света, већ се и њен весели двојник, алогични хуморни поредак, обликује посредством гозбених мотива. Можда и једна од најпознатијих песама овога типа, изузетно честог у српској поезији за децу, „Уторак вече ма шта ми рече" Љубивоја Ршумовића алогични ред структурира римом, а ни нови, звучни принцип света не заобилази ни храну: „У Штипу мече уштипке пече".

Гозба долази на крају рада и борбе, као у Змајевој песми „Пера као доктор". Пошто је прегледао болесну лутку, доктор Пера преписује прашак и лимунаду. Како се дечја игра може подвести под обредно-представљачке форме, она је попут карневала, један посебан ред који изједначава лудички и егзистенцијални принцип. И хумор ове песме карневалски је, удвојен. Она има два хуморна плана. На првој равни смешна је озбиљност с којом ликови приступају својим лудичким улогама, што представља изокретање званичног поретка као једну од карневалских стратегија. Други ниво хумора очитује се обртом ка реалности, Перином игриво-рационалном свешћу да лутка не пије лимунаду и да је сок за њега. Иако, дакле, реферира на стварност, она ипак није радикалан искорак из лудичког реда, већ хуморни стварнолудички свет који не раздваја своје компоненте. Овај поетски текст доследно обликује другачију стварност, што не поништава виталистички порив јунака, који је и у стратегијама карневализације и у књижевности за децу увек и афирмација материјалног принципа као симболичка замена бића.

Чест карневалски поступак јесте и тематизовање самог процеса рада посредством гозбених мотива, што за нијансу конкретније од њих предочава значењски слој текста. Потврду таквог поступка у налазимо већ у поменаним Ерићевим „Суботама мог детињства", у којима је мотив мешења хлеба ознака сложеног низа апстрактних појмова. Рад тријумфује у једењу, који је последња, победоносна фаза рада као израза човека. У песми „Барка" Арсена Диклића три лирска актера се после успешне борбе с природним силама часте рибљом чорбом и љутом ракијом. Човек гута, а није прогутан. Гозбени мотиви у бити славе његову победу над светом. Утолико су они и израз карневалског разарања владајућег идеолошког поретка, поверење у људе уместо официјелног поверења у бога. Док први путник у страху пред временском непогодом зазива Светог Николу, а други Мухамеда, трећи им се обраћа карневалским погрдама и узда се у човека, а из невоље их захваљујући својим способностима којима надвладава олујну реку, управо он и спасава. Акт једења је тријумфални и радосни сусрет са светом. Зато је лирски субјект песме „Кусам сусам" Дејана Алексића ђеврецима „познат по злу". Зато су и његови поступци тријумфални: „Кусам сусам у прса се бусам", а

текст карактерише управо карневалски позитивни хиперболизам као његов средишњи хуморни, али и семантички моменат. Стварност је производ људске руке, па се у књижевности за децу лепоте живота и света афирмишу често и конкретним плодовима природе, али онима које је узгојио и створио човек, било да су они дело ратара, јунака песме „Живорад" Божидара Тимотијевића, или да су артифицијелно оживели испод четке његовог „Молера Радована".

Карактеристична модификација обрасца у књижевности за децу везује се за анимистички поступак оживљавања неживе стварности и антропоморфизовања природе и предмета из човекове околине. Добар апетит показују сви нивои и облици бића, живо и неживо, видљиво и невидљиво, ирационално и имагинарно, као што сви и служе као храна. „Чудна птица" Душана Радовића маштовита је алегорија зидног сата с кукавицом која се храни временом, „кљуца зрна часова и дана". Редукован карневалски образац изоставља хумор, али Радовић је увек у најмању руку двосмислен, што га често приближава овим стратегијама. Алегорија посредује дечји доживљај, чуђење детета пред овом необичном појавом, па хумор ипак делује из позиције одсуства. На равни прикривеног значења, али гозбени мотив симболизује и карневалску борбу с космичким страхом. Повезано с веселим временом, једење све што му је на путу разара и обнавља. Текст се зато може тумачити и као човеков сусрет с временом и пролазношћу, било да га интроспективно обликује с дистанцираном емпатијом, било да му се у бити подсмева.

Метафоричке представе огладнелих анимистичких лирских јунака сугеришу свет који се отвара и нуди човеку, свет који сам жели да буде поједен. Посреди није само афирмација материјално-телесног принципа, те човека и његовог тријумфа, већ и модел идеализоване стварности као још један моменат модификације матрице какав се среће у књижевности за децу. У песми „Сунчани коњи" Воје Царића таква је слика обликована као алегорија и има посредно значење: „црвени коњи свако подне / на ливадици нашој пасу". Стварност је гостољубива и широкогруда, радо прихвата не само сунчеве зраке већ и њихов имагинарни одраз и све стапа у целину склада. Зато је у поезији намењеној најмлађима гозба израз и исконског поверења у свет, његове готово митске отворености за човека, пуног, непатовреног тренутка постојања. У овом типу писма храна се сама нуди. У песми „Глава ми у торби" Љубивоја Ршумовића „Свака кафа / Чека свога лафа". Земља Дембелија је један од његових топоса још од самих његових почетака. Иако докинута рационалном финалном строфом, Змајева песма „Кад би..." у бити не поништава вечну утопијску жељу за стварношћу радости, благостања и обиља. Гозбени тријумф добија облик узношења најлепше будућности. Хедонизам

је стога оправдан – не само као хуморно афирмативни однос према бивању, већ и као очекивани продукт самог идеализованог поретка. Он пак налаже да је свет подређен човеку и његовом непрекинутом ходу у времену. Будућности, а она није друго до детињство само.

Песма „Исповест вештице Смиљке" Драгомира Ђорђевића карневалски је изокренута, обесна похвала детињства. Иницијални сегмент обликује клише лика вештице, која краде и тови децу у намери да их скува, да би се каталошки опис њихових гастрономских квалитета обрнуо у апологију овог животног раздобља. Појам лепоте приказан је на адекватан начин: „Свако подгојено, / Румено и здраво / Па ти дође мило". Осећај миља који се буди пред сласним залогајем не поништава двосмисленост похвале. Весела љубав према храни ипак је љубав. Похвала детињства једна је од суштинских значењских линија симболике гозбених мотива у књижевности за децу као карактеристичне модификације предлошка. Гозба је обнова света на материјално-телесном плану, тријумф живота над смрћу, утолико и детињство, вечита будућност у настајању. Алегоријски „Мрав доброг срца" Бранислава Црнчевића сугерише идеју да је доброта у детету, да је оно идеална/идеализована потенција човечанства. И та се идеја моделује у каневалском духу. Мрав доброг срца је негодовао јер је његов тата отерао гладног цврчка и неће ништа да такне док га карневалски огроман број од три милиона мрава не доведе да са њим руча.

Ситост у амбивалентном систему карневалских слика пак има и своју супротну страну, глад и пост. Гозба често има функцију завршетка, док је и он двојак, бременит новим почетком. Њихова дволикост уводи и мотив краја гозбе, њених остатака, глади. „Циц (Рибарчета сан)" Бранка Радичевића хуморним жалом тематизује укусан оброк који је измакао из уста. Шаљиви контекст други је моменат који ову песму приближава карневалским стратегијама, подразумевајући да крај призива нови почетак, нову трпезу, свет као непрекинути богати банкет, док онирички оквир обиљем повезује стварно и нестварно пролонгирајући гозбу и у овом и у оном свету. Карневалска замена функција у песми „У гостима" Десанке Максимовић сугерише да се, у празничном гозбеном расположењу, и цела природа игра. Маштовито поистовећивање ливадског живља са гостима и прибором за јело моделује метафоричке слике, које алегоријској стварности песме, новом свету гозбене игре света, чак и ако је тумачимо као дечју имагинацију, не укидају статус истине. „Отварају се светови", финални исказ песме „О најтишим дечацима" Пера Зупца, својеврсни је мото књижевности за децу и модификације карневалске стратегије поверења у човека. Отварају се светови, пред дететом се непрекидно отвара будућност, коју оно само представља и ствара.

Обухватајући велики временски распон и померајући границе српске поезије за децу, изабрани антологијски корпус је показао да је карневалски елемент у нашој књижевности намењеној најмлађима присутан од њених почетака, да је једна од њених константи. Јован Суботић у песми „Вида и златан сан" финализира текст покретом надоле, веселом деградацијом и гротескним мотивом носа: „Златан санак на праг стао, / Преко прага на нос пао". Парцијално деловање карневалских стратегија употпуњено је хармонизујућим мотивом смеха: „А Вида се засмејала, / Па се у сну насмејала". Песма се може тумачити као успаванка, а епитет *злат̄ан* својом позитивном симболичком конотацијом упућује на магијску димензију сна и овог жанра усмене лирике. Песма „Вида и златан сан" показује још једну поетичку одлику која ће постати константом овог типа писма. Суботић се системски позива на наше фолклорно наслеђе као на фон на коме се обликује књижевност за децу, што ће остати један од њених базичних предложака све до данас. И сама карневализација, уосталом, произлази из народне културе.

Суботић у песми „Колевка" употребљава и глагол индикативан за ову проблематику: „Да му га отхрани / Да му га одгојим". Процес храњења и у језику је неодвојив од идеје раста (Скок 1971), до те мере да губи посредно значење те функционише као лексичка метафора (Драгићевић 2010), док тautологија интензивира значење. Анђео кога мајка треба да отхрани и за кога тражи колевку од Сунца и повој од Месеца јесте мала Вида. Представа о једењу као метафора развоја поставља се у космички контекст, док је његова ностранa димензија, која доминира стиховима, потискује. Јован Суботић, дакле, карневалску везу хране и раста парцијално уводи у текст и, лишавајући је изворног контекста, ставља у функцију обликовања хармоничности фолклорне слике света да би она и у новом контексту деловала својом афирмативном семантиком из равни прикривања. И због саме лексике, корена речи и ширења семантичких поља, али и због фреквенције коју је гозбени мотив показао и код наших старијих писаца, ни тврдња да су карневалски елементи латентни део наше културе не би била претерана,[6] што и карневализацији књижевности за децу даје један традицијски оквир.

Празнично осећање света Бахтин види као могућност да се превазиђе песимистичка концепција нихилизма, што га доводи у непосредну везу са схватањем наивности у књижевности за децу, како ју је формулисао Милован Данојлић (2004: 23–37), с одбацивањем великих претензија на вечне истине, на суморне увиде, с непосредним урањањем у само, голо постојање и потврдом непатвореног тренутка живота и света. Ако је цела „одрасла"

[6] На њу упућује и Светлана Торњански Брашњовић, али истиче и чињеницу да није препознавана као карневалска (2013: 11), што објашњава исту појаву и у науци о књижевности за децу.

књижевност озбиљна, суморна, иронична, она намењена деци, колико и карневал, весела је светковина постојања. Хумор карневала из књижевности за децу изобличава, али и поново саставља свет у његову изокренуту, празнично веселу слику у огледалу. За разлику од окамењеног и вечног, разигране и насмејане карневалске стратегије моделују покрет променљивих, игривих облика, динамичност обнове, веселу разградњу официјелних истина и владајућег света. Колико и игра (Пражић 1971: 10), и карневал је велика стваралачка шанса књижевности за децу.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин (1978): Mihail Bahtin, *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjega veka i renesanse*, Beograd: Nolit.

Драгићевић (2010): Рајна Драгићевић, *Лексикологија српског језика*, Београд: ЗУНС.

Златковић (2003): Драгољуб Златковић, *Тулу лан булку лан*, *Песме за децу и дечје песме из пиротског краја*, Пирот: Дом културе Пирот.

Златковић (2003а): Драгољуб Златковић, *Дечји фолклор у пиротском крају*, Софија: ДИОС.

Златковић (2017): Иван Златковић, *Ка поетици смеха*, *Хумор у српској усменој прози*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Карановић, Јокић (2009): Зоја Карановић, Јасмина Јокић, *Смеховно и еротско у српској народној култури и поезији*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Малиновски (1971): Бронислав Малиновски, *Магија, наука, религија*, Београд.

Марковић (1991): Slobodan Ž. Marković, *Zapisi o književnosti za decu*, Beograd: Naučna knjiga.

Опачић (2018): Зорана Опачић, *Антологија књижевности за децу I*, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.

Пандуревић (2017): Јеленка Пандуревић, Еротске метафоре и поетика постфолклора, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, *Карневализација у српској књижевности*, 47/2, Београд: Међународни славистички центар, 107–119.

Пијаже, Инхелдер (1982): Žan Pijaže, Barbel Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Пражић (1971): Milan Pražić, *Igra kao sloboda*, Novi Sad: Zmajeve dečje igre, Kulturni centar.

Скок (1971): Petar Skok, *Etimologijski riječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*, 1–2, Zagreb: JAZU.

Торњански Брашњовић (2013): Светлана Торњански Брашњовић, *Свадбене песме и обредни смех*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 217–231

Dušica M. Potić
Preschool Teacher Training College
Pirot

CARNIVALIZATION OF CHILDREN'S LITERATURE – FEASTING IMAGES AND THEIR INTERPRETATION

Summary: The paper deals with feast images as an aspect of strategies for carnivalization of children's literature, focusing as much on their meaning as on the moment of modification of the carnival matrix. The research study focuses on the *Anthology of children's literature I* by Zorana Opačić, as a type of publication which, by the time span and breadth of the author's choice, divert attention from individual poetics and points to the creative mechanism itself. The basic features of the feast motifs are the following: positive hyperbolism and joyful-solemn tone of sensual images; tendency towards popularity; wise conversations; ambivalent motif of hunger; affirmation of the bodily-material principle; work and struggle; man and man's victory over cosmic fear; celebration of the end as a new beginning and the incoming future. Moments of modification in children's literature are in fact related to a positive image of the world of prosperity and faith in it, rather than to the affirmation of the bodily-material principle; to direct wise conversations towards the cognitive aspect of the text; to the affirmation of the child and childhood as a constantly coming future.

Keywords: carnivalization of children's literature, feasting images, Serbian poetry for children.

Смиљка Ј. Наумовић
Вулкан издаваштво
Београд

УДК: 821.133.1-93-31.09 Сент-Егзипери А.

МИТСКА И САВРЕМЕНА СТВАРНОСТ У РОМАНУ *МАЛИ ПРИНЦ* А. С. ЕГЗИПЕРИЈА

Апстракт: Рад се бави анализом дубинске структуре у роману са циљем утврђивања логике која обједињује ликове, догађаје и односе који владају у троделној композицији. Дубљи митолошки слој се расветљава истраживањем симболике хронотопа, иконографског садржаја и медијаторске функције лика Малог Принца. Откривају се архетипски мотиви, посебно архаични мотив прождирања као лајтмотив. Функционална усмереност сижеа на духовни преображај појединца открива се у сакралности хронотопа и рађању религиозне егзистенције јунака, моделоване библијским подтекстом.

Кључне речи: жанровски хибрид, симбол, иницијација, космогонија, мит о јунаку.

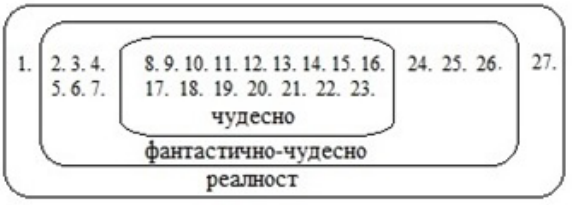
У спољашњој композицији романа *Мали Принц* има двадесет и седам поглавља у којима су уланчане епизоде три прстенасто угњеждене приче. Спољашњи сижејни оквир формирају прво и двадесет седмо поглавље у којима је остварена оквирна прича (Слика 1). Приповедач ретроспективно приповеда интимне доживљаје – у првом поглављу фрагменте из детињства, а у последњем из ближе прошлости. Хронотоп овде има одлике реалности означене одредницама савременог света, као што је пилотирање по свету од Кине до Аризоне. Посвета новинару Леону Верту је паратекст који причи даје аутобиографски удео. Документарност почива на имену Егзиперијевог пријатеља, чиме он посредно склапа аутобиографски пакт са читаоцем. Конативном функцијом посвете – обраћањем деци, аутор успоставља контакт са читаоцем да би упутио поруку на тему два опозитна света – деце и одраслих. Комуникација аутора са децом-читаоцима, успостављена посветом, у роману прераста у обраћање приповедача протагонисте „деци са његове планете" (Сент-Егзипери 2008: 24)[1]. Тако се аутобиографичност преноси на приповедање и сугерише веродостојност исповести, а читалац увлачи у улогу замишљеног лика детета.

[1] Сви наводи биће дати према преводу Мирјане Вукмировић. У даљем тексту биће навођен само број стране у роману.

smiljkanaumovic@gmail.com

У другом поглављу оквирна прича уводи утиснуту причу чију форму наговештава и сам приповедач назвавши је успоменом. На њен мемоарски карактер указује: (1) приказ догађаја у којима је приповедач учествовао или им је био сведок, (2) приповедачево померање у други план, а појављивање Малог Принца у првом плану и (3) намена записа о посведоченим догађајима деци. У овој причи се уочава феномен фантастично-чудесног[2]. Пилота је зачудила појава Малог Принца, што је догађај који уводи у фантастично, али до краја романа он прихвата натприродну појаву као стварну, те причу преводи у жанр чудесног.

Утиснута прича уводи трећу, средишњу причу о пореклу и свемирском путовању Малог Принца, уланчавањем епизода од 8. до 23. поглавља (Слика 1). Прича у којој доминира феномен чудесног, намењена приповедачу, независна је од збивања у остатку романа и представља биографију Малог Принца. Линије развоја друге и треће приче сустижу се у 24. поглављу и остају повезане до претпоследњег, 26. поглавља.



Слика1. Композиција и жанровско одређење

Са аспекта анализе улоге приповедача, карактера представљених догађаја, временске дистанце из које су догађаји презентовани, функције и намене записа, ове три приче имају редом аутобиографски, мемоарски и биографски карактер. Ипак, одређеност и раслојеност хронотопа на свет реалности оквирне приче и свет натприродне реалности у коју приповедач доспева на неко време, својствена је ауторској бајци, те се роман *Мали Принц* најчешће одређује као роман-бајка[3].

Предмет овог рада није анализа романа са аспекта карактеристика ауторске бајке, већ дубљег митолошког слоја који се открива истраживањем:

[2] Фантастично-чудесне врсте приповести Цветан Тодоров одређује као оне које се из почетка представљају као фантастичне, а завршавају се прихватањем натприродног.

[3] Одлике жанра роман-бајке приказане су у студији Зоране Опачић *Поетика бајке Гроздане Олујић* (Опачић 2011: 29–31). Посебна група ауторских бајки, приче са присуством фантастичног и чудесног и одлике њихове троделне композиционе шеме, која се може препознати и у роману *Мали Принц*, приказане су у истој студији (Опачић 2011: 207–222).

(1) симболике хронотопа, (2) иконографског садржаја, (3) медијаторске функције лика Малог Принца, (4) архетипских мотива, а посебно архаичног мотива гутања/прождирања као лајтмотива и (5) иницијастичког сижеа. Препознавање паралелних обредних елемената у структури романа покушај је да се објасни логика која обједињује ликове, догађаје и односе који владају у троделној композицији. Крајњи циљ је да се откривањем ритуално-митолошког обрасца роман сагледа као прича о духовном сазревању личности, помоћу Јунговог тумачења магијско-религијске институције иницијације као паралеле природном и несвесном процесу духовног саморазвоја (Требјешанин 2008: 163). Мост између визуелних и вербалних структура романа и доживљаја и емоционалних стања у души савременика, успостављаће се помоћу Јунгових појмова и симбола. Ово тумачење употпуниће приказ жанровске хибридности романа. Већ је указивано на постојање библијског подтекста и митских елемената у одређеним сегментима *Малоī Принца* (Радуловић 2009; Пијановић 2009), а у овом раду се одуховљење унутрашњег света приповедача открива у религиозној компоненти живљења и у томе се сагледава смисао библијског подтекста у изградњи приче у роману.

МИТСКИ СЛОЈ У ФУНКЦИЈИ МОДЕЛОВАЊА ДУХОВНОГ САМОРАЗВОЈА

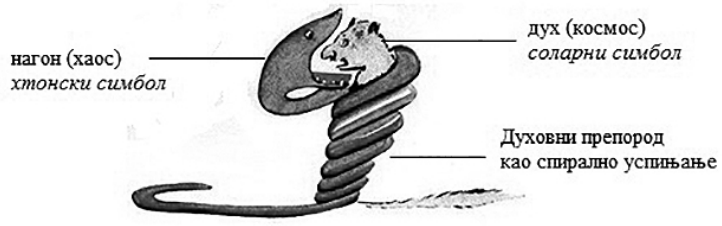
Од давнина је сврха мита била да „објашњава човеку самог њега и свет који га окружује" (Мелетински 1983: 173) да би се појединац, савлађивањем супротности свог постојања, духа и тела, прилагодио животу у друштвеном и природном окружењу. Да прикаже човеков унутрашњи свет, мит се служи језиком симбола, моделујући слику душе елементима природе и културним добрима. Прелаз од непознавања до познања, од неприлагођености до прилагођености или сазревање личности, у миту се представља претварањем хаоса у космос, при чему „космос од самог почетка укључује аксиолошко, етичко становиште" (Исто).

Функционална усмереност митског сижеа, да се појединац прилагоди социјуму, открива се већ у оквирној причи. На почетку је сукоб шестогодишњака са светом одраслих, осујећена жеља за цртањем и неразумевање цртежа праћено осећањем усамљености. На крају приповести је радостан сусрет пилота са друговима и догађаји приказани цртањем. Прелаз од усамљености до прихваћености у свету одраслих посредован је путовањем кроз пустињу као кроз царство смрти, које се моделује према прелазном обреду иницијације. Путовање које започиње као ноћно, падом у ненастањену пустињу, а завршава се ујутро десетог дана успоном и повратком међу

људе, одсликава главни смисао митова о стварању (космогонија) – претварање хаоса (конкретизују га ноћ и пустиња) у космос (дан).

Тема начела космизације постављена је на првом цртежу у роману (Слика 2) и одређује изградњу остатка дела. Роман чини јединство текстуалног и иконографског садржаја, исприповеданог и оног који аутор-наратор исказује акварелским цртежима. На симболички карактер цртежа експлицитно се указује кроз однос цртежа број 1 и број 2. Они показују да испод видљиве чулне стварности постоји загонетна невидљива емоционално обојена стварност која је са њом у вези, што је дефиниција симбола. Симбол је конкретна чулна слика (визуелна, аудитивна) неког познатог спољашњег објекта (нпр. звезда, цвет) која упућује на нешто друго што је важно, апстрактно, невидљиво, неопазиво, унутрашње, субјективно (душа), што је скривено од разума (РЈПС 2008: 368). Дакле, цртежи у роману, као симболичке представе, указују на једну од основних карактеристика мита – на његово симболичко устројство.

Сликовна представа вечног начела преображаја заснована је на мотиву гутања и териоморфним симболима духа и нагона на првом цртежу у роману (Слика 2). У прилог вечном начелу говори припадност цртежа књизи – древном симболу мудрости. Цртеж је особен по томе што постоји независно и пре свих других и потиче из књиге о прашуми *Приче из живота* непознатог творца. Као таква, ова књига асоцира на *Библију* и ближе на *Књигу Постања*, јер се прашума и хаос у митологији могу посматрати као синоними.



Слика 2. Вечно начело преображаја

Мотив гутања је веома чест у бајкама и митовима, где је остварен у архаичним ликовима змаја-гутача или змије обмотане око јунака (Проп 1990: 342). На Слици 2 мотив гутања испољава своју архетипичност, јер на магијско-религијском плану бити жив прогутан од стране чудовишта (змије, змаја, рибе), тј. улазак у његову утробу, исто је што и силазак у Доњи свет или царство мртвих. Змијски цар је хтонски симбол Доњег света. Плава боја обмотане звери одаје њену небеску природу. Положај

ових фигура на цртежу указује на равнотежу две обједињене супротности – хтонски и соларни принцип. У основи ове слике је префигурација митског мотива змаја који прождире јунака-Сунце, што је иницијастичка представа о смрти и поновном рођењу. Слика и уз њу текст: „Змијски цареви *гутају* свој плен цео, не жваћући га. Затим не могу више ни да се помере и спавају по *шест* месеци док га не сваре" (7, истакла С. Н.) симболички изражавају прелазак духовног у биолошко и њихово прожимање да би се створило ново јединство. Приповедач слику назива величанственом, јер на космичком плану представља прастање стварања космоса из хаоса, односно на личносном загонетну суштину живота – одуховљење нагонске енергије кроз вечни круг преображаја, смрти и поновног рођења.

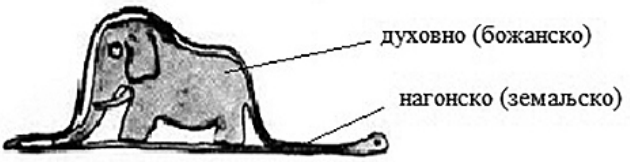
Симболички карактер првог цртежа (Слика 2) огледа се у његовој експресивној и мотивационој функционалности. Он покреће дечака на честа размишљања о пустоловинама у прашуми. Прашума је у давнини била место извођења обреда иницијације, те се ова размишљања могу тумачити потребом за самосазнавањем, односно духовног преображаја[4]. Цртање слика и симбола овде представља испољавање душе. Душа је невидљива животна снага коју карактерише моћ имагинације, стварање емоцијама набијених слика и симбола (Требјешанин 2008: 112). Цртеж број 1 има облик шешира (Слика 3), а шешир симболизује идентитет неке личности (Требјешанин 2008: 406). Приповедач назива овај цртеж својим ремек-делом, јер њиме изражава себе, оно што јесте, своју душу. Цртеж број 2 (Слика 4) симболизује дечаков доживљај сопственог унутрашњег света као царства нагона, јер је нагонско (змија) *проугутало*, превладало над духовним (слон)[5]. Овим цртежом он поистовећује свој идентитет са нагонским животом новорођенчета, односно несвесним стањем најранијег детињства.[6]

[4] По Јунгу, процес у коме личност кроз самоспознају дође до увида у своје непознате, тамне стране да би постала свесна себе као јединствене личности (индивидуација) (Требјешанин 2008: 157) има исти смисао као иницијација, која путем утврђених обреда потпомаже и усмерава спонтани и несвесни процес саморазвоја и самоиспуњења (Требјешанин 2008: 170).

[5] Змија и слон су архетипски симболи. По Јунгу, змија је симбол нагона у психички несвесном, који представљају деструктивне, али и спасоносне моћи и мудрости (Требјешанин 2008: 468). Слон је симбол мудрости (Гербран, Шевалије 2009: 845).

[6] О. Радуловић пак објашњава како цртеж број 2 носи поруку да снага мудрости побеђује телесну силу, повезујући га са библијском причом: „Позадина мистичног нацрта је, несумњиво, древна старозветна прича о Давиду и Голијату, украшена бајковитим елементима, с поуком препознатљивом у *Малом Принцу – превазићи себе*" (Радуловић 2009: 72).

Слика 3. Цртеж број 1 – идентитет



Слика 4. Цртеж број 2 – нагонски живот новорођенчета

На динамичким мотивима цртежа број 1 и број 2 заснива се заплет у роману. Они покрећу сукоб приповедача са одраслима оспољен забраном цртања и наметањем другог занимања (географија, рачун, историја, граматика), на чему се гради идеја о духовном преображају по чисто логичким законитостима, уз искључивање ирационалног сазнавања. Одавде се очитује разлика света одраслих и света деце изражена бинарним опозицијама видљиво/невидљиво, рационално/ирационално, овострано/оностранo, десакрализовано/сакрално. Постизање неопходне синтезе рационалног и ирационалног сазнавања, свесног и несвесног, духовног и природног, односно савладавање ових супротности уз помоћ медијатора, одвија се према архетипској шеми иницијације.

Почетак овог процеса одсликава цртеж број 2, као првобитно хаотично стање које прати осећање страха због неразумевања тајанственог језика сопствене душе. На крају процеса стварања је космогонијски чин одвајања неба од земље, приказан последњим цртежом у роману (Слика 5.б), праћен осећањем љубави, вере и наде у поновни сусрет са Малим Принцом. Душа првобитно има својства као тело, али се постепено, кретањем од биолошког ка етичком, претвара у носиоца етичке свести. Ово кретање је у митовима симболизовано путовањем. Тема путовања у Доњи свет се у роману удваја, јер оба лика, Мали Принц и пилот, доживљавају иницијацију. Симболику пилотове иницијације откривају: а) мотив гутања, б) мотив изолованог простора и преласка у други свет, в) искушења, г) представа о привременој смрти и поновном рођењу и д) средишња прича о свемирском путовању Малог Принца која има улогу обредног мита.

а) праматерија – хаос (неостварености, страх)

б) небо и земља – космос (остварености, љубав)

Слика 5. Симболички приказ почетка и остварења духовног развоја

ИНИЦИЈАСТИЧКИ КАРАКТЕР ПУСТИЊСКОГ ПУТОВАЊА

Застој у приповедачевом духовном развоју испољава се кроз престанак цртања и исповест да ништа није научио да црта сем змијског цара споља и изнутра. Одабир занимања управљања авионом као техничким средством симболизује опредељење за преображај по законима разума, што је припремило будућу несрећу, односно пад у духовном смислу. Далека и ненастањена пустиња симболизује тамну страну његовог унутрашњег живота са којом се суочава. Путовање кроз пустињу где проводи девет дана јесте привремена изолација од спољног света. Границу светова пилот прелази у трупу авиона који има функцију гутача-преносиоца, што у бајци и миту преноси јунака у друго царство. Гутање и избацивање из чељусти животиње у архаичном обреду замењује се летом авиона и боравком у пустињи. Препрека повратку је тежак квар на авиону као функција тешког задатка који треба да реши. Пустиња је место искушавања, а Мали Принц је гласник (чудан гласић који буди), тајновидац (разуме цртеж број 2), судија (проверава људскост), водич (до извора воде у пустињи) и учитељ (преноси тајно знање) који посредује између светова и преводи пилота-путника као новорођеног (праведника) у нови свет. Табуизација корелира са захтевом за цртање овце, одбацивањем цртежа слона у змијском цару, за размишљањем о рату између оваца и цвећа.

Привремена смрт је преобликована у изражавање страха од смрти, себичности и равнодушности према патњи и бризи Малог Принца за ружу коју би могла да поједе овца. Овај тренутак највеће емоционалне дистанце Малог Принца и приповедача јесте истовремено и највећа морална дистанца у којој се пројављује гордост као стање духовне смрти. Ово стање открива Мали Принц поистовећујући приповедача са бизнисменом који „се надима од поноса" (29) и има хтонско знамење („то није човек већ гљива" (29)). Приповедачева помиреност са смрћу „нисам марио за [...] жеђ и смрт"

(30) и покајање „одложио сам своје алатке [...] узех га у наручје, њихао сам га" (30), услов је сазнавања биографије Малог Принца у наредна три дана. Ова средишња прича иницијастичког сижеа, по садржају (парадигма божанског модела стварања) и временским одредницама (у трајању од три дана, отпочиње ноћу а завршава се дању) подудара се са митовима о стварању (на пример, Јона заробљен три дана у утроби кита), те корелира са драматизацијом обредних митова којима су се иницијантима преносила тајна знања.

У том смислу ток радње изложен од 8. до 23. поглавља може представљати описивање догађаја из сакралног митског времена (уп. Елијаде 1986: 88–90), Мали Принц митског јунака узорног обрасца понашања, а приповедач иницијанта коме се овим путем предаје свето знање. У митовима о стварању путовање је начин да се кретањем у простору другог света, у временском трајању, прикаже настајање новог модела света из хаоса[7]. Промена духовног стања након сазнавања тајне живота Малог Принца маркирана је космизацијом пустиње. Стари приповедачев доживљај пустиње као безобличне масе (хаос) мења се када уочи небо и пустињске превоје (копно, звезде, месечеву светлост), а у освит осмог дана открије и бунар са водом у којој види одсјај сунца. Космолошка слика стварања, коју чине елементи као у чину Постања (у почетку створи Бог небо и земљу, дан и ноћ, Сунце, Месец, звезде, воду итд.), симболизује процес стварања његовог новог погледа на свет. Симболика осмог дана[8] указује на преображај који је обожење по новозаветном учењу, те се у даљем току радње у подтексту ишчитавају јеванђељске приче.

Успешност иницијације, као стицања моћи над животињом, овде изражене у рационализованом облику као овладавање авионом (чудовишном техничком птицом), пилот потврђује поправком тешког квара. Симболички приказ досегнутог идеала дат је уједињењем вечних супротности када Малог Принца, као соларно божанство које „има косу као круну од злата", по договору уједе змија, „прстен месечеве боје" (60) као лунарни симбол. Овај приказ (Слика 6) представља остварење вечног начела преображаја у души приповедача, а ликови Малог Принца и змије су конкретизација териоморфних симбола са првог цртежа у роману.

[7] Мирча Елијаде објашњава да космизација непознатог простора (хаоса) значи сакрализацију, односно организацију простора, стварање опонашањем дела богова, које служи као модел (Елијаде 1986: 68–87).

[8] По Николају Берђајеву, Бог је створио свет за седам дана, а човек је позван да настави стварање – његово дело је осми дан стварања. Осми дан припада Новом завету и најављује ускрснуће праведника.

Слика 6. Вечно начело и његова конкретизација у души приповедача

БИБЛИЈСКИ ПОДТЕКСТ У САКРАЛНОЈ ИНИЦИЈАЦИЈИ

На христоликост Малог Принца и његово путовање као Христову мисију у свету указано је у радовима других истраживача. Оливера Радуловић издваја и тумачи примере библијског метафоричког говора (боравак у пустињи представља удаљеност од Бога; појава Малог Принца у Сахари упућује на објаву Спаситељевог доласка; име Мали Принц асоцира на принца јудејског који се рађа из рода цара Давида; Мали Принц стиже с неба као јагње Божје које узе на се грехе света; веза приче Малог Принца о ружином трњу и легенде о томе како је ружа добила трње), одломак о баобабу са основом параболе о сејачу и њиви, изједначавање божићне радости и сусрета са Малим Принцом. У раду Петра Пијановића „Мали Принц је као доносилац благе вести фигура љубави и наде; као и Божји син тако и он унапред зна свој земаљски крај, имајући и сам удела у својој физичкој смрти [...] *Мали Принц* модерном репликом приче о паду или рођењу, смрћу као ускрснућу и другом Христовом доласку, тј. повешћу о месијанском ходочашћу главног јунака у роману, на нов, литерарно промишљен и узбудљив начин актуелизује библијску причу" (Пијановић 2009: 35).

У овом раду функција библијског подтекста проналази се у изградњи *сакралности* иницијастичког сижеа којим се моделује преображај у приповедачевој души. Преображај, као прелаз од усамљености профаног до радости сакралног живљења, одвија се поистовећивањем иницијанта са божанством или митским јунаком са циљем стицања новог идентитета, нове душе. Лик митског јунака Малог Принца изграђен је по обрасцу архетипа божанског детета, те се код њега, као носиоца највиших духовних врлина, могу препознати атрибути архаичних божанстава (силазак с неба на земљу са мисијом да обуче људе култури, униште зле демоне, уведу религијске култове и др.), а у интеракцији са пилотом и христоликост (мач као симбол божанске правде – одвајања истине/добра од лажи/зла, добри пастир, смрт

и нестанак тела, ишчекивање повратка). Карактеристичан мотив стицања космичких и културних предмета од митских јунака преобликован је тако да се уместо предмета стиче спознаја добра и зла. Биографија Малог Принца је у функцији сазнавања о настанку прихватљивог и неприхватљивог понашања, снагама и слабостима које ће приповедачу постати морални оријентир у личном животу. На путовању које започиње из осећања *гордости* и уврежености, напустивши своју планету и ружу, митски јунак Мали Принц у сусрету са људима на седам планета одолева *искушењима људских мана* (гордост, самољубље, ошрашћеност, похлепа, лицемерје, лењост, лаж), а у сусрету са лисицом спознаје *преображај покајањем* као условом за *стицање врлина* (жртвовање, одговорност), значај обреда[9] за *неговање духовних врлина*, да би се на крају *жртвом и смрћу* вратио на своју планету. Путовање Малог Принца је стога иницијастичко и представља узор божанског модела стварања (духовног живљења) који пилот треба да подражава.

Поистовећивање пилота са Малим Принцом кореспондира са променом егзистенцијалне дистанце која је на почетку велика (пилот јесте, а Мали Принц није ни гладан, ни жедан ни уплашен), а на крају укинута (ни пилот више није ни жедан ни уплашен). Варијација егзистенцијалне, емоционалне и етичке дистанце међу ликовима у површинском наративном слоју може се у дубинском слоју прочитати као варирање религиозне дистанце. Стога се нов идентитет ствара променама духовног статуса приповедача, које се могу одредити анализом приповедних ситуација и догађаја који носе библијски референцијални код.

1) Иницијално стање одређује ситуација тешког квара на мотору, пада у пустињу и усамљеност упоређена са усамљеношћу бродоломника на сплаву усред океана. Поређење асоцира на старозаветну причу о грешном Јони док је бежао од заповести Божје и описује *стање удаљености од Бога*, тј. губитак „онога што је божанско: слободе и савести" (Поповић 1979: 80). Пад у ненастањену пустињу је губитак слободе, а квар на мотору је метафора за губитак савести.

2) Приповедачево објављивање вере у раније откриће турског астронома као у епифанију, алузија је на веру Мудраца са Истока који су вођени звездом пронашли Богомладенца. Њега је дакле, у остварењу жеље да нађе „правог саговорника" (10), у сусрет Малом Принцу водила вера *богочежњивог незнабошца* чија се глад и жеђ у пустињи може схватити као мука духа – глад и жеђ за Богом и његовом правдом (Малог Принца назива судијом).

[9] О сусрету Малог Принца са ликовима на планетама и лисицом говори се у одељку „Мали Принц као митски јунак", у необјављеном мастер раду ауторке *Архетип божанског детета у роман-бајци Мали Принц Антоана де Сент-Егзипериja*, одбрањеном 2013. године на Учитељском факултету у Београду.

3) Преображај покреће заповест: „Нацртај ми једну овцу!" (10) и сусрет са Малим Принцом. Асоцијативност на Божју заповест којом раздваја небо од пусте земље: „Нека буде светлост!" (Постање, 1, 3) и речи Христове „Ја сам послат само к изгубљеним овцама дома Израиљева" (Матеј 15, 24), указује на божанску природу и спаситељску улогу Малог Принца. Име (алузија на принца јудејског из рода цара Давида) и изглед (поседује мач као у исказу Христовом „нисам дошао да донесем мир него мач" (Матеј 10, 34)) потврђују христоликост. У догађају богојављења добијањем заповести и цртањем сандука са овцом[10] приповедач показује поверење и послушност *душе којој се открио Бог*.

4) Преображај је условљен буђењем свести за разликовање добра и зла и изазивањем осећања покајања, што показује врхунац сукоба пилота и Малог Принца мотивисан разговором о рату оваца и цвећа. Основа поређења пилота са бизнисменом је одбијање позива на разговор. Принчево љутито разоткривање бизнисменове похлепе асоцира на Христов изгон трговаца из храма (уместо молитве, разговора с Богом, у храму тргују). Одбијање разговора стога је одбацивање молитве као стање духовног пада. Преокрет настаје када пилот одбаци алатке којима се себично бавио кваром и, саосећајно пригрливши Малог Принца, обећа да ће цртањем спречити да овца поједе цвет. Покајањем је одбацио зло/грех а пригрлио добро/врлину, те као *покајник* постао *достојан сазнавања тајне* Принчевог живота – тајне богооткривења.

5) Ново стање, нови живот душе почиње покајањем, што открива сцена проналажења извора у пустињи. Након сазнавања тајне, до воде из чудесног студенца пилот је стигао ходочашћем („проистекла је из хода под звездама"), молитвом („из песме чекрка") и личним подвигом вере („из напора мојих руку" (82)). Вода која је „добра за срце, као дар" (82) означава мир, као дар Божји до кога се долази победом над смрћу (злом у себи). Поређење воде којом ће угасити жеђ и победити смрт са божићним поклоном у детињству, маркира ново стање душе – *рађање новозаветног човека*. Благовест о новом животу садржана је у исказу „Али очи су слепе. Треба тражити срцем" (82), која одговара Христовом учењу у *Беседи на Гори*: „Блажени чисти срцем, јер ће Бога видети" (Матеј 5, 8). Успостављање новог савеза између Бога и човека кодирано је захтевом да пилот одржи обећање да ће овци нацртати брњицу да не поједе цвет. Испит испуњавања заповести оличен у недовршеним цртежима баобаба (личе на купус) и лисице (има уши као рогове) открива пилотов пад у обману. Тврдња Малог Принца да „деца знају" (83) на тим

[10] Више о симболици цртежа овце и тумачењу првог сусрета пилота са Малим Принцом видети у Наумовић 2016: 241–249.

цртежима да препознају баобабе и лисицу, открива да деца симболизују оне који прозиру обману, тј. духовно видовите. Насупрот томе, пошто „одрасле особе никад ништа не разумеју саме" (9), може се закључити да свет одраслих у роману симболизује духовно слепе.

6) Разговор Малог Принца и змије код старог разрушеног каменог зида подудара се са јеванђељским мотивима предсказања и страдања Христовог[11] и открива *апостолски идентитет* пилота. Поистовећивање са апостолом Петром остварено је мотивом о ненапуштању, јер утростручено обећање „Нећу те напустити" (89) у инверзији асоцира на Христово предсказање да ће га се Петар три пута одрећи пре него што петао запева. У договору Малог Принца са змијом да се смртним уједом врати на своју планету, у његовој смрти и нестанку тела огледа се план Божји[12]: да Богочовек страдањем, смрћу и васкрсењем победи грех, смрт и сатану (уклони зло из света). Пилот, дакле, добија знање о божанској логици спасења – да се из пада уздиже самораспећем, односно одбацивањем самовоље („стара напуштена љуштура" (91)) и усвајањем воље Божје (звезде-кладенци су праизвор, „све звезде ће ми точити да пијем" (91)).

7) Радост другова што га „виде живог" (92) на повратку симболизује *духовни статус праведника*. Духовно је жив праведник, јер исповеда веру у васкрсење: „поуздано знам да се вратио на своју планету, јер у зору нисам пронашао његово тело" (92). Он смисао постојања налази у молитви (воли ноћу да слуша звезде), у бдењу над собом (симболизује га размишљање о опасности да овца поједе цвет), будући да је пред искушењима (симбол броја шест у исказу да је од сусрета прошло шест година) и да је свестан своје недовршености (није нацртао кожни ремен на брњици за овцу).

8) Прича о изданку баобаба у петом поглављу знаковито је повезана са Христовом параболом о пшеници и кукољу, упућеном апостолима. Малог Принца са Христом повезује алузивна коњукција мотива лопате – на цртежу где Мали Принц лопатом искорењује изданке и у исказу о Христу Светог Јована Претече: „Њему је лопата у руци па ће отребити гумно своје" (Матеј 3, 12). Савет Малог Принца пилоту, који је затим уследио, да „направи један леп цртеж како би деца то добро утувила, ако једног дана буду путовала, то им може бити од користи" (24) открива проповеднички карактер

[11] О. Радуловић препознаје библијски подтекст у роману и одређене сегменте доводи у везу са јеванђељима, као што су: „Христова мисија у свету – с путовањем Малог Принца по земљи и разговори са животињама – с *Беседама на гори*, суочавање и мирење са смрћу на Маслинској гори и Гетсиманији" (Радуловић 2009: 72), али експлицитно не анализира наведене примере и не успоставља паралеле са ликом приповедача.

[12] В. тумачење плана Божјег према Светом Јустину Ћелијском (Поповић 1979: 387).

приповести у роману. „Један леп цртеж" означава благовест, „да добро утуве" заповест, а „путовање" пут покајања (васкрсења душе). Давање савета одговара Христовом давању савета (благовести и заповести) апостолима пред слање на проповед. Апостолски глас приповедача стапа се са проповедничким гласом имплицитног аутора у посвети и поговору. Посвета и поговор су оквир романа који открива идентитет имплицитног аутора и читаоца. У посвети се декодира глас Светог Јована Претече – онога који је боравио у пустињи као на небу (у пустињи сусрео Малог Принца) и одатле силазио у градове (посвећено пријатељу у Паризу) и проповедао покајање (утеху) као припрему за проповед јеванђеља (књига за децу) онима који су га пратили идући за божанским нагоном своје душе који није сасвим нестао (посвећено детету које је некада била та одрасла особа). Имплицитни аутор, дакле, има глас Светог Јована, пустињака и *пропоедника покајања*, који је ишао испред Спаситеља и позивао људе да се спреме за Његов други долазак. Стога се тај глас у поговору обраћа имплицитним читаоцима, онима који отпутују у пустињу, вођени звездом (као мудраци са Истока) и подржани пророштвом (приповест у роману) сретну описано дете. Имплицитни читаоци су дакле боготражитељи који чекају друго, духовно рођење.

Оквирном причом о приповедачевом боравку у пустињи и у њу утиснутом кружном причом о путовању Малог Принца остварена је, према Мелетинском, за мит својствена дихотомија сакралног „првобитног времена" стварања и искуственог садашњег времена. Аутобиографским елементима учвршћује се веродостојност испричаног пута самоостварења личности. У лику приповедача изражена је ова општељудска потреба. Постизање духовне зрелости задатак је који је стављен пред сваког појединца који се креће ка том циљу живота као човек-путник. Покретач и регулатор тог процеса је слика Бога у човеку (imago dei према Јунгу, боголика душа по хришћанском учењу), овде дата у лику Малог Принца. Промена која се унутар приповедача догодила може се изразити поистовећивањем са старозаветним Јоном при паду и апостолом Петром при препороду. Мали Принц као христолико биће посредује промени личности приповедача, а та промена има карактер обожења, охристовљења. Имплицитни аутор је личност која се остварила дуж осе религиозности, доживљава самоспознају као обожење и испуњава дужност преношења знања имплицитном читаоцу, оном који ће да иде путем себепознања као богопознања. Човек има урођен образац по коме тежи боголикости. Оживљавање архетипа спасиоца за вођење узорног, моралног живота остварује се *речју*, причом, митом који може бити дат и у форми романа. Можда зато приповедач каже „ја не волим да се моја књига чита површно" (20). Можда у томе лежи разлог светске популарности овог романа коме се читалац увек изнова враћа.

ИЗВОР

Егзипери (2008): Антоан де Сент-Егзипери, *Мали Принц*, превела Мирјана Вукмировић, Подгорица: Тобоган.

ЛИТЕРАТУРА

Библија (2005): превели Ђуро Даничић и Вук Караџић, Шабац: Глас цркве.

Гербран, Шевалије (2009): Alen Gerbran, Žan Ševalije, *Rečnik simbola*, Novi Sad: Stylos art, Kiša.

Елијаде (1986): Мирча Елијаде, *Свето и профано*, Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.

Мелетински (1983): Елеазар М. Мелетински, *Поетика мита*, Београд: Нолит.

Наумовић (2016): Смиљка Наумовић, Архетип божанског детета у роману *Мали Принц*, *Квалитет савременог васпитања и образовања*, Зборник радова, Шабац: Висока школа струковних студија за васпитаче.

Опачић (2011): Зорана Опачић, *Поетика бајке Гроздане Олујић*, Београд: СКЗ, Учитељски факултет.

Пијановић (2009): Петар Пијановић, Укрштање бајколиког и митског наратива у роману *Мали Принц* Антоана де Сент-Егзиперија, *Иновације у настави*, 22 (3), 25–39.

Поповић (1979): Јустин Поповић, *Тумачење Светог Еванђеља по Матеју*, Ваљево: Манастир Ћелије.

Проп (1990): Vladimir Prop, *Historijski korijeni bajke*, Sarajevo: Svjetlost.

Радуловић (2009): Оливера Радуловић, Библијски подтекст у роману *Мали Принц* А. С. Егзиперија, *Узданица*, 6 (1), 71–76.

Тодоров (1987): Цветан Тодоров, *Увод у фантастичну књижевност*, Београд: Рад.

Требјешанин (2008): Žarko Trebješanin, *Rečnik Jungovih pojmova i simbola*, Beograd: Hesperia.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 233–247

Smiljka J. Naumović
Vulkan Publishing
Belgrade

MYTHICAL AND PRESENT REALITY IN A. S. EXUPERY'S *THE LITTLE PRINCE*

Summary: The paper deals with the deep structure of the novel, with the aim of determining the principles which connect the characters, events and relationships in the three-part composition. The deeper mythological layer is analysed by exploring the symbolism of the chronotope, the iconographic content and the mediating function of the character of the Little Prince. Archetypal motifs are revealed, especially the archaic motif of devouring as a leitmotif, and the initiation plot is analyzed. The functional orientation of the plot towards the spiritual transformation of the pilot is revealed in the sacredness of the chronotope and the birth of its religious existence, modeled by the biblical subtext.

Keywords: hybrid genre, symbol, initiation, cosmogony, myth of a hero.

Страхиња Д. Полић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет

УДК: 821.163.41-93-32.09 Радичевић Б. В.

РЕТОРИКА ПРОЗЕ ЗА ДЕЦУ БРАНКА В. РАДИЧЕВИЋА У ЗБИРЦИ *ДЕВЕТАЦИ*

Апстракт: У раду се преиспитују наративни поступци на којима почива приповедни свет збирке *Девет̂аци* Бранка В. Радичевића. Необична структура текстова унутар збирке показује да се аутор служи различитим говорним формама које, уједињене, творе наративно ткиво текста. Служећи се формулацијама деривираним из разговорног функционалног стила, Бранко В. Радичевић твори необичну и у нашој књижевности за децу јединствену збирку приповедака. У њима се уочава и драмски, перформативни карактер заснован на доминантном дијалошком облику приповедања. Додатно, аутор се свесно одриче детаљније приказаног хронотопа текста, као и дескриптивног потенцијала у стварању занимљивог проседеа, а окреће се инвентивним могућностима обликовања разговорних ситуација. Сходно томе, рад испитује наративне механизме на којима почива, превасходно утврђујући говорне жанрове, фолклорне елементе и друге микрожанрове којима се ствара јединствена слика света *Девет̂ака*.

Кључне речи: нарација, *Девет̂аци*, Бранко В. Радичевић, реторика прозе, надговарање.

Посматрано из данашње књижевноисторијске перспективе, стваралаштво Бранка В. Радичевића, било да је реч о опусу за децу или одрасле, остаје без прецизне контекстуализације. Док је у домену књижевног стваралаштва за одрасле његов статус спорадично и био предметом темељнијег изучавања (иза кога је рецимо проистекао зборник *Поезија Бранка В. Радичевића* 2016. године), књижевни рад намењен млађем узрасту остаје на маргини научне јавности. Реч је о аутору антологијских књижевних текстова за децу и младе; упркос томе, Радичевићево стваралаштво остаје без подробнијих интерпретативних увида. Треба рећи да интересовање за његово дело намењено младима последњих година расте[1], међутим, својим жанровским вишеобличјем

[1] Оно се препознаје у истраживачким напорима Милице Томовић, која је 2015. године одбранила докторску дисертацију на тему фолклорних утицаја на његово стваралаштво (*Тематски, мотивски, стилски и жанровски рефлекси усмене књижевности у стваралаштву за децу Бранка В. Радичевића*). Нарочито је подстицајно за даље проучавање *Девет̂ака*, али и других Радичевићевих прозних текстова за децу, друго издање ове збирке – након скоро

polic.strahinja@yahoo.com

и даље представља књижевнонаучни изазов, опирући се претензијама књижевних историчара да такву поетику сагледају у целости. Можда се управо из тог разлога занимање за књижевни рад овог писца своди на спорадичне покушаје тумача да проникну у поетичку многоликост његовог опуса. У том смислу, чини се да сваки покушај који има за циљ да Радичевићев опус осветли оним путем који рачуна на свеобухватну, обједињујућу интерпретативну визуру – обзнањује његов специфичан отпор књижевноисторијској систематизацији. Ујединити мисао о карактеристикама Радичевићеве прозе и поезије, за децу и одрасле, чини се, више би одузело него допринело аутору. Сходно томе, поставља се питање: у каквом интерпретативном кључу би требало представити неке аспекте Радичевићеве поетике?

Можда би се управо, без претензија на целовитост, о његовој поетици могло говорити индуктивно, полазећи од једног поетичког аспекта, карактеристике која фигурира и у другим текстовима као интегративни или градивни чинилац. На такав начин би се можда избегло усиљено апстраховање ауторових поетичких назора, не укидајући могућност да се управо у трагању за појединостима обзнани и какво обједињујуће поетичко начело. У складу са оваквим приступом, неопходно је изнаћи аутентичан и довољно фреквентан елемент којим би се то илустровало – један такав поетички супстрат уочава се у збирци прича *Деветаши* (1976).

Поменута збирка прича заснована је на веома особеним наративним решењима. Посматрана у контексту целокупног опуса В. Радичевића, али и шире, у домену целокупне српске прозе за децу, *Деветаши* фигурирају као својеврстан литерарни куриозитет. Заснована више на језичкој динамици и вербалном поигравању, а мање на стандардним модусима сижејне организације приче за децу, збирка несумњиво изневерава хоризонт очекивања читалаца. Међутим, она у својој основи носи много више од пуке жанровске експерименталности. Упркос својој необичној стваралачкој замисли, *Деветаши* носе и одређена поетичка обележја којим резонирају и друга Радичевићева дела. Стога ћемо у даљем раду указати на одређене наративне механизме и аутентична приповедна решења на којима почива, а потом, колико таква интерпретативна позиција омогућава, и на поетичке везе са његовим другим текстовима, како прозом, тако и поезијом. Следствено томе, један од циљева рада је да се преко једне приповедне збирке утврде поједине координате његове поетике.

Ова необична збирка нам може послужити и као својеврсни прозор у књижевну радионицу аутора, кроз коју се могу назирати општи књижевни

четири деценије од првог издања – из 2012. године, које је приредио Милутин Ђуричковић у издању Bookland-a.

механизми Радичевићевог стваралаштва. Поменута збирка кореспондира са другим текстовима Бранка В. Радичевића, како у погледу наративних стратегија, тако у тематско-мотивском и стилском аспекту његове поетике. Доследна употреба појединих наративних модела, који у текстовима *Деветашка* фигурирају као основне јединице грађе књижевног текста, представља највећу поетичку особеност ове збирке. Тако се у читању збирке откривају јединствени, али и универзални аспекти Радичевићеве прозе за децу.

Интересовање за питање стила у стваралаштву Бранка В. Радичевића присутно је у нашој књижевнонаучној мисли још од пишчевих почетних збирки. Нарочиту пажњу привукла је збирка *Деветаши*. Радичевићева језичка минуциозност постала је предметом критичке мисли већ по њеном објављивању, 1976. године. Збирка је препозната као „надахнута језичка ковачница" у којој се писац „наслађује чарима говора, његовим непресушним и многозвучним брујем" (Тимотијевић 1976: 391). Исти аутор у *Деветашима* препознаје ауторову тенденцију да живи „у дослуху и сагласју с богатствима народног духа и с немерљивим културним искуством свог народа" и са свешћу о значају језика и говора као „најбогатијег културног искуства једног народа" (Тимотијевић 1976: 390). Свест о посебности Радичевићевог књижевног израза нарочито је уочљива у раду Јована Вуковића, који пажњу посвећује стилистичком тумачењу његовог опуса. Потцртавајући његову многоструку стилску нијансираност и својеврстан „поетски импулс" у њој, Вуковић истиче да је елемент *причања* један од основних чинилаца његове стваралачке физиономије (Вуковић 1976: 397), те да би било добро оваквој књижевној фигури посветити детаљну лингвостилистичку студију. Колико је нама познато, такав целовити приступ изостаје у проучавању овог аутора до данас. Тако се занимање за стилско-реторичка питања Радичевићеве прозе, упркос раном интересовању, углавном заснивало на препознавању њене уникатности, без подробнијег увида у њене поетичке механизме. Ослањајући се махом на Радичевићеву прозу, Вуковић истиче да се, као елементарни облик приповедања, у њој јавља форма „распричаности", у виду „широко развијеног облика народног причања" (Вуковић 1976: 399). О вези између Радичевићеве поезије и прозе пише Марко Недић, увиђајући интерполацију два обликотворна модела. Поред тога, оба књижевна рода у писању овог аутора засновани су на снажној повезаности језика, човека и завичаја:

> „Ослањање на усмени говор и народни језик, на фолклорне појмове и чињенице, на етнолошку сликовитост и необичност, на анегдотску мотивацију народских прича и на друге облике непосредне вербалне комуникације у народу умногоме објашњава њену експресивност и интонацију" (Недић 2013: 54).

Наведена констатација поводом Радичевићевог поетичког става према језику јасно се потврђује овом збирком. Реторичко читање *Девет̄ака* узимамо као методолошки оквир који се односи на „учинак дискурса и начине на које књижевна дела постижу одређене ефекте у рецепцији текста" (Радовић 2008: 11). На трагу таквог поимања реторичких обележја прозе, покушаћемо да поетику *Девет̄ака* сагледамо као специфично наративно остварење које почива на сложеном укрштају разноликих формалних решења, са циљем да се управо у том сложеном преплету открију не само механизми његовог деловања, већ и идеолошка потка текста. Књижевни материјал *Девет̄ака* открива присуство јасне наративне интенције која инсистира на реторички обликованом језику, са изразитом свешћу о фигуралности приповедног израза у ком превасходно доминирају различити облици обраћања преузети из вербалног/усменог језичког резидуума. Питање које се превасходно намеће односи се на традицију из које Радичевић црпи поменуту форму „распричаности".

Иако би се у претежно дијалошки обликованим причама *Девет̄ака* могао потражити одјек неоавангардног наслеђа, сижејна организација текста упућује на друго поетичко залеђе – усмену традицију, на шта су поједини аутори већ указали (Тимотијевић 1976; Томовић 2015). Снажно присуство усмене традиције и фолклорних елемената у Радичевићевим делима нарочито је приметно у збирци *Девет̄аци*. Она настаје управо на таквом фону; обликована у специфичној стилемичној визури аутора који се свесно поиграва са изражајним потенцијалима говорних облика и његовим неисцрпним варијацијама.

Стилизовани приповедни израз у овој Радичевићевој збирци тежи поигравању разговорним идиомом са циљем да се у досезању што већег потенцијала колоквијалног језика, жаргона и лексичке домишљатости јунака представи оригиналан и динамичан наратив. Но, Радичевић у *Девет̄ацима* нема намеру да својом збирком створи ризницу аутентичног народног говора. Она је свакако далеко од књижевних дела реалистичке традиције која за циљ имају правоверно претакање усменог у књижевно. Креирање прича на фону усмене, разговорне ситуације је *само основа* на којој аутор *Девет̄ака* гради јединствено стилизовано наративно ткиво. Реч је о својеврсној илузији усмене говорне ситуације. Отуд се Радичевић одлучује за приповедни оквир који то понајбоље омогућава – модел надговарања. Лексикографски заведено још у Вуковом *Срп̄ском рјечнику,* надговарање[2] представља уникатан дијалошки полигон у српској традицији, у ком размена мишљења има

[2] Иако је реч о важном облику усмене комуникације у оквиру наше народне културе, примећује се да до данашњих дана о њему „готово да није ни писано" (в. Томовић 2015).

широк дијапазон мотивације: од аргументованог убеђивања са циљем да се саговорник „победи", „надјача", „надмаши у говорењу", до комично обликованих дијалога који за циљ имају да насмеју слушаоце или саме учеснике, какав је рецимо случај са полагицама и ругалицама. Радичевић у *Девет̄ацима* примењује различите моделе надговарања, у зависности од теме и учесника у расправи. Надговарања су маркирана већ и насловом; у чак седам прича синтагма „надговарања за ..." се варира у зависности од теме надговарања – за мајку, за баку, сестру, другара итд.[3] Управо овакав приповедни облик условљава специфичну наративну структуру највећег броја прича унутар збирке. Продирање усменог идиома проширено је на све нивое текста: он је у средишту нарације, односно фигурира као основа (често и његов једини елемент) ситуационог заплета (тема надговарања), а присутан је на плану карактеризације јунака, па чак и у виду номиналне карактеризације. Тако се рецимо поједини ликови именују само путем атрибуисања усменог израза, какав је рецимо случај са ликовима који су названи Ид' отоле и Море, макни се. Важно је указати и на учинковитост таквог, у нашој прози за децу врло ретког поступка карактеризације. Именовањем ликова употребом узречице читалац им уписује низ квалитативних вредности. Значење узречица нуди информације о нарави јунака, његовом односу према другима, антиципира његово понашање у тексту итд. Надаље, овакав вид карактеризације не креће се само у смеру персонализације јунака, већ уноси и једну менталитетску, етнопсихолошку димензију у његов карактер – јунаци и њихов језик у *Девет̄ацима* нескривено су засновани на конкретном простору (што потврђује и реалистичка топографија у њима, попут Чачка, Мораве, Мојсиња, Брекова и др.) и директно преузетим дијалектизмима и регионализмима са тих простора. На тај начин редукција описних партија и учестала интервенција наратора не доводи до потпуног одсуства карактеризације јунака, чиме би надговарање постало деперсонализовани дијалог у ком читаочеву заинтересованост побуђује једино оригиналан и несвакидашњи језик, што свакако није довољно млађем реципијенту ком је збирка намењена.[4] Посебну пажњу привлачи сижејно устројство текста.

У *Девет̄ацима* се опажа дефицит елементарних облика приповедања, превасходно дескрипције. Ни у једној причи читалац не наилази на ближу

[3] Треба рећи да се ова тема јавља и у другим причама, али да она није маркирана насловом, какав је случај са „Ругалицама и полагицама", „Наджњевали се жетеоци", „Два лажова", „Причом о очевима".

[4] Овакав читалачки захтев донекле представља и усуд *Девет̄ака* када је у питању његова рецепција. Уникатни маркери карактеризације тако могу остати ван читалачког регистра реципијента који је просторно или временски удаљен од језика *Девет̄ака* и тиме читање збирке учинити отежаним и мање проходним.

карактеризацију ликова, дату кроз визуру наратора. Сваки облик приповедања у *Деветашима* се повлачи пред дирекним говором. Чак ни у оним причама у којима је фокус на једном конкретном јунаку и његовој необичној природи, наратор остаје суздржан, препуштајући „живом" језику да пружи више детаља о њима. Примерице, у причи „Човек који расцвета ливаде" наратор даје кратку дескриптивну информацију о његовом необичном изгледу: „кошуља у плаво, прслук у црвено, панталоне у жуто, марама у љубичасто [...]", али одмах потом даје простор пролазницима да личним опажањима веродостојније укажу на необичног суседа: „Шта га тако орумени, шта га тако жуто ожути и зелено озелени?" (Радичевић 2012: 84). Сасвим је јасна ауторова намера: у средиште приповедања опет искрсава у основи жив, аутентичан, локално обојен језик. Употребом бројних узречица (ама, ене, море) потцртава се разговорна основа текста, али се јасно препознаје и ауторова интервенција чиме су изражајни регистри додатно естетизовани. Дијалози су у свим причама *Деветаша* прегнантни неологизмима, необичним кованицама које су најчешће деривиране из основне лексеме. Илустративан пример може бити лексема „човек" која у „Причи о очевима" добија низ необичних деривација: чоја, човечина, човечић, чојак, чојановић, чојковић, чоче, чоле, чојице, човековати, чојити, чојанка. Раније поменути „поетски импулс" и језичка нијансираност се стапају са усменом основицом текста и тако индиректно приписују инвентивности народног језика у свакодневном говору, а управо та инвенција у причама о надговарању има функцију преваге над „противником". Стилизовање нарације Радичевић постиже и другим ефектима. Извесна ритмизација прозе се постиже гомилањем атрибутивних низова; тако је бака у „Надговарањима за баку" бакаста, бакастија, бакасто-наваста, нануласта. Исти поступак примећује се у употреби глагола, као у примеру „Надговарања за мајчицу": „трчи, распитуј, гледај, ослушкуј, саплићи и преплићи, такву мајку нећеш нигде наћи" (Радичевић 2012: 57, 19). Довођење у блиску везу истокоренских лексема у једном исказу Радичевићевим јунацима често даје аутентичан печат у надговарању, којим појачавају своју аргументацију: „човече човечански", „хвалама хвалили", „упетља се у своју петљу". Још чешћи облик ритмизације приповедања остварује се употребом алитерацијских и асонантних веза или, нешто ређе, унутрашње риме:

> „А када порастеш, војску служиш, кад се стасом уљудиш, дабогда те усрећило плавооко људче. Па сад ти види како ћеш" (Радичевић 2012: 22).
>
> „Уљудан живот проводио. Оца свог надрастао. И за руку га водио, баш као што он тебе сада води" (Радичевић 2012: 22).

Прегршт је оваквих примера у Радичевићевој збирци. Свака прича почива на особеном стилемичном језику који готово да од читаоца захтева једну посебну врсту читања; разбокорени дијалози учесника на известан начин позивају читаоца да их чита наглас, опонашајући усмену говорну ситуацију из текста, чиме се потврђује и драмски карактер прича.

Развијена дијалошка ситуација се скоро у потпуности ослобађа приповедачког гласа и заузима централно место унутар текста, док се приповедни коментари потискују на рубове. Да га нема ни ту, на ободима текста, поједине приче *Деветаша* би подсећале на транскрипт необичних разговора документованих у различитим околностима. Чини се да је Радичевић желео да максимално суспендује глас наратора и у потпуности омогући саговорницима да доминирају над текстом. На тај начин у критици поменута „форма распричаности" достиже пуну реализацију, са минимумом нараторове интервенције који је ту да би се остварила гаранција веродостојности изговореног, хуморно интонирани коментар у виду закључка или, у појединим причама из збирке, латентни сарказам и критика људских нарави. У морфолошком смислу, Радичевићева нарација почива на крајње једноставним облицима казивања, а одсуство дескрипције представља њен књижевни куриозитет. Наравно, консеквентно оваквим наративним решењима, свет *Деветаша* донекле губи на миметичности, али добија на динамици приповеданог. Одсуством дескрипције постиже се драмски квалитет приче, у чијој жижи остаје дијалошки елемент. Довитљиве дијалоге са врло луцидним језичким поигравањима Радичевић инкорпорира у сусрете дечијих ликова, смештајући их на позорницу у којима се одвијају хуморно интонирани вербални дуели. Тај драмски карактер прича својеврстан је *аīон малих људи*. У средишту већине налази се једна говорна ситуација, са минималним дескриптивним партијама.[5] У фокусу приповедања је један, или највише два актера. Већи део прича из збирке израста управо на занимљивим вербалним дуелима, а улога наратора је минимализована; његов задатак се односи на иницијално и финално контекстуализовање сусрета јунака у тексту. Интервенцијом наратора постиже се специфичан приповедни оквир; у уводу се најављују актери сусрета који ће уследити, а у завршном делу приповедна инстанца резимира говорну ситуацију и, најчешће, оставља семантички отворен крај.

Овакав наративни модел примењен је на највећем броју прича збирке, а најдоследније у онима у чијем је средишту разговор међу јунацима. Тако велики број прича из *Деветаша* постаје својеврсна дијалошка позорница, у

[5] У појединим причама их готово и нема, као што је случај са причама које у свом наслову имају одредницу *надīоварања.*

којој се приповедни глас ретко и готово неприметно обзнањује и у чијем је средишту једна говорна ситуација. „Надговарања", „Надговарања два људића", „Два лажова", „Како се дозива мати" – готово све Радичевићеве приче из збирке представљају необичне кратке форме које израстају на једноставним, готово рудиментарним наративним матрицама – у њеној сижејној основи налази се једна или две говорне ситуације најчешће уоквирене наративним коментарима. Композиција већине прича заснована је на наративној матрици која има пролошки, медијални и финални део. Пролошки део омогућава постављање позорнице за ликове који су у централној позицији текста. У њему се најчешће јавља глас аукторијалног приповедача који креира илузију усменог казивања. Наратор се представља као гарант аутентичности исказаног, па се неретко јављају и коментари који настоје да учврсте истинитост приповедања: „Упамтим шта рекоше. И сад, од речи до речи, преносим како су се деца надговарала" („Надговарања за мајчицу", 19). Актуализовање приповеданог постиже се приповедним коментарима којима се позиција читаоца „приближава" приповедном свету: „ено", „видиш", „бејаше то ових дана" итд. Композиција прича које у основи имају мотив надговарања одиста почивају на извесној формулативности. То потврђују и уводни коментари приповедача који се из приче у причу варирају:

> „Стану се тако надговарати два мала човека, два премлада момчића, два наша ђака." („Надговарања", 16)
>
> „Сретоше се два људића, два мала човека, два будућа чојка, две чојице." („Надговарања два људића", 22)
>
> „Ругала се два мала друга, полагивале две лаге, две мајушне лагарије." („Ругалице и полагице", 25)

У појединим причама приповедни глас је изузет из експозиције, па само надговарање отпочиње in medias res.

Медијални део приче представља поменути *аїон*, својеврсну позорницу у којој се саговорници надговарају. У овом делу текста позиција наратора готово да ишчезава; његовим повлачењем простор је у целости препуштен саговорницима који језичком инвентивношћу покушавају да надмаше свог противника. Циљ ових вербалних надметања је надговорити, односно надмудрити саговорника, имати последњу реч, бити бољи на речима. Надговарање се одвија по моделу антитетичних исказа, али су у појединим и комплементарно успостављени (као што је случај у ком дечаци покушавају да што више нахвале своју баку, односно мајку, оца и сл.).

Само надговарање не варира само у теми, већ и у употреби говорних форми. Управо у том аспекту димензија усмених књижевних облика

остварује свој највећи потенцијал. Радичевић у аргументацију саговорника интегрише различите усмене форме: здравице, клетве, брзалице, ругалице, полагице и друге. Милица Томовић у анализирању фолклорних одјека у Радичевићевој прози за децу налази формуле басми и бајки, као што су изрази „ни у гори, ни у води" и „ни на небу, ни на земљи". Једна кратка усмена форма предмет је нарочите пажње аутора *Деветаша.* Већ на својим почецима, брзалица постаје интегративни елемент ауторске српске књижевности за децу. Бранко В. Радичевић наставља традицију уметничког обликовања брзалице. Збирка песама *Скитница, или песме и приче за децу* са циклусом „Брзалице" то недвосмислено потврђује. Интересантно је да се занимање за брзалице опажа већ у *Деветашима*. Радичевић у причи „Како се брзају брзалице" надговарање саговорника[6] остварује тако што их наизменично изговарају. Прва брзалица из поменуте приче ће заправо у једном аутоцитатном маниру постати део песме објављене девет година касније, у циклусу „Брзалице", из већ поменуте збирке. Сама природа брзалица готово да захтева усмено извођење, те се тиме још једном потврђује специфична читалачка позиција на коју позивају приче из *Деветаша*.

У последњем, финалном делу приповедног модела који тематизује надговарање глас наратора опет постаје доминантан и даје завршни коментар у тексту. Приповедни коментари у причама са темом надговарања најчешће представљају хуморно интонирани осврт на ситуацију (појављивањем лика мајке који благо прекорева „завађене" дечаке-саговорнике), дечју природу и инфантилну свест оних који се надговарају, видећи у томе неотуђиву жељу за игром и маштом. У појединим причама Радичевић пак неочекивано поентира експлицитним дидактизмом, уносећи и извесни несклад између дидактизмом неоптерећене приче и традиционално схваћене поенте на крају.

Приче о надговарању показују да се Радичевић превасходно занимао оригиналношћу вербалног аспекта прича, а наративна схема показује извесну формулативност. Према томе, инвентивност не треба тражити у облику приче, већ у њеном индивидуалном стилском решењу у ком се преиспитују и истражују дубине језичког израза. Инвентивност језика *Деветаша* остварена је понирањем у инфантилни дух: селекција лексике у надговарањима представља опонашање дечјег језика, неоптерећеног језичком нормом, па се тако у аргументовању саговорника могу наћи најнеобичније лексеме: најмајчинскија мајка, мајковита мајка, најмачинастије мајче, најмајлевитији макулаћ, најмајстија, мајовита маја, маја најмастија, мајуица, мајуличица, мајица, мајкастије итд. Дечаци у току свог надговарања творе нове речи деривиране из корена речи, па некад и саме фонемске подударности са речју *мајка*.

[6] Ово је једна од ретких прича у којој је приповедач уједно и један од актера надговарања.

Још једна од последица овакве наративне стратегије је *одсуство хронот̄опа*. Наратор готово по правилу инсистира на тематизацији сусрета[7] и вербалног садржаја међу њима, дајући врло оскудне или чак потпуно изостављајући информације о хронотопу; на тај начин, читалац је препуштен дијалогу као есенцијалном елементу текста, из чијих дијалошких деоница може извести закључак о пореклу и природи говорника. Истакнуто је да се у тексту налазе бројни етнопсихолошки маркери (узречице, језички идиоми, обичаји и веровања и сл.) који пружају увид у ликове и њихове погледе на свет и учествују у њиховој карактеризацији. Тиме се велики број прича из збирке *Девет̄аци* конституише као осамостаљена дијалошка форма из које произлази и сама динамика приповедања. Ово је врло необично наративно решење, нарочито у контексту дечје књижевности. Са више или мање права се може рећи да је удео наративности неизоставан и у поезији за децу, будући да реципијентски афинитети читаоца захтевају елементарну фабуларност текста. Са друге стране, нераскидива спрега прозног текста и занимљиве фабуларности у књижевности за децу се не може порећи. Управо стога су Радичевићеви *Девет̄аци* аутентично књижевно решење – реч је о прозном тексту који се удаљава од типичног обликотворног модела. На уштрб сложенијег сижеа реализује се прича једноставне композиције, па самим тим динамика читања не произлази из ње, већ из аутентичне реторике текста којом се она надомешћује. Аутор се свесно одриче занимљивог хронотопа, дескриптивног потенцијала у стварању занимљивог проседеа, а окреће се инвентивним могућностима обликовања разговорних ситуација. Бирајући оваква приповедна решења, Радичевић својој прози даје већ поменути драмски карактер. Перформативна, отворена ка читалачкој свести и саткана од дијалошких и монолошких деоница, збирка *Девет̄аци* представља јединствено наративно решење.

Још једна особеност збирке је тенденција ка уланчавању прича; поред стилске кохезије свих текстова у њој, приметна је и тежња ка тематском уланчавању[8]. *Девет̄аци* се могу поделити у две групе: приче које тематизују животе необичних људи, односно њихових нарави и заната, и оне које тематизују необичне разговорне ситуације, најчешће настале на фону различитих

[7] Наравно, овде можемо говорити о хронотопу сурета у чисто бахтиновском схватању, који носи са собом емоционално-вредносни интензитет. Хронотоп се, начелно, и не може укинути. Ипак, у Радичевићевим причама хронотопичност има врло слабу просторну димензију, па је самим тим и њен сижејно-композициони значај минималан. У средишту нарације налази се изолована говорна ситуација у којој просторно-временски маркери играју врло малу улогу. (в. М. Бахтин, Јединство хронотопа, *Поља*, 2016, 353–357, прев. Александар Бадњаревић)

[8] Неке приче су и у директној сукцесивној вези, као што је случај са причама „Море, мак се" и „Ид' отоле", у којима се јавља исти јунак.

облика обраћања. Док су јунаци прве скупине прича одрасли, актери других прича су најчешће деца која су у различитим говорним ситуацијама. Оба типа подразумевају приповедање на фону дечјег доживљаја света: и у једне и у друге уписана је наивна слика света.

Примећује се да у овим Радичевићевим стилским поступцима аудитивно доминира над визуелним, ослобађа се своје референцијалне вредности и твори особену ритмичност текста који неретко има и римоване реченице. Овим кратким наративним стилским експериментима Радичевић побуђује пажњу читаоца, пре свега онеобиченим језичким структурама или поигравањем са лексичким конвенцијама. *Деветаши* у оваквој приповедној организацији уједно и омогућавају висок потенцијал експериментисања са изражајним могућностима језика.

Стилско уобличавање дијалога у збирци остварује се на неколико начина. Језик Радичевићевих прича у појединим тренуцима очигледно постаје проблематичан, у смислу да указује на јасну напетост између референцијалне функције и онога што бисмо могли назвати реторичким, фигуралним аспектом говора. Јован Вуковић, у већ поменутом лингвостилистичком осврту на стваралаштво Бранка В. Радичевића, указује на опасност стваралачке свести да учинковитост своје прозе одржи у оквирима највиших стваралачких домета, избегавајући пригодни карактер и обична литерарна импровизовања без уметничке вредности. Примера ради, прича са насловом „Љуба Цуп" заснована је на нарацији заснованој на доследном варирању речи „оп" и „цуп", из које се даље деривирају остале лексеме и чине наративно ткиво текста. Ниво језичке инвенције у овој причи као да надмашује њену основну замисао – у сенци необичне нарације остаје неостварени потенцијал приче о необичном јунаку, Љуби Цупу.

Све приче из збирке *Деветаши* засноване су на приповедању у ком обилују бројни говорни жанрови; већ раније поменута форма „распричаности" у *Деветашима* подразумева високу заступљеност говорних форми, попут надговарања, заклетви, клетви, брзалица, лагарија итд. Неки од ових жанрова маркирани су већ у насловима прича, попут ругалица и надговарања.

У критичким опажањима о Радичевићевим делима, већ је уочена склоност ка различитим врстама уланчавања текстова.[9] Ово се може односити

[9] Тематско-мотивска уланчавања унутар збирке и сама су део једног ширег уланчавања. *Деветаши* се тако дају читати као један од могућих уметничких израза Радичевићевих опсесивних тема. У том смислу збирка се јасно уклапа у шири тематско-мотивски регистар. У причама о надговарању препознају се мотиви и теме из песама о мајци, оцу и другим члановима породице. Једнако близак овим причама је и лирски запис о мајци *Чија је моја мајка*. Свест о завичају и нераскидивој вези човека и простора у ком је поникао тематизују и бројне друге Радичевићеве приче, романи и песме.

и на поезију и на прозу. Уланчавање иде од благе референцијалности у наслову, па све до (ауто)цитатности у самом тексту. Збирка *Деветаци* открива сличне механизме. Чак седам прича носи у свом наслову одредницу „надговарања", а неколико њих такође тематизује ову вербалну ситуацију, иако се надговарање не помиње у наслову. Наратор у појединим причама потврђује да су дечаци заправо исти актери из претходне приче, па се самим тим збирка претвара у колаж сличних говорних ситуација. Таквим уланчавањем успоставља се јединство међу причама збирке, будући да све говоре о специфичном културолошком простору, иако су сваке хронотопске референце изузете. Међутим, саме говорне ситуације, као и мали наративни портрети о необичним јунацима, несумњиво говоре о њиховој повезаности. О присуству завичајног проседеа било је речи и у ранијим радовима Бранка В. Радичевића (в. Микић 2016), међутим, у овој збирци се то не постиже толико референцама на простор и време збивања, већ на основу једне, могли бисмо рећи, етнопсихолошке равни, осведочене у вербалном контексту. Наравно, у збирци као важан референцијални елемент фигурирају топоними, па се тако на специфичан начин маркира и локализује простор јунака ових прича. Али, упркос томе, најдоминантији облик карактеризације ликова дат је кроз њихов говор. Кроз све приче збирке пулсира једна етнопсихолошка жила која их окупља и хомогенизује. Однос према природи која их окружује, према мештанима и животињском свету из њиховог окружења пре свега је посредован необичним језичким решењима. Она је уочљива у начину мишљења јунака прича, у синтаксичким и лексичким манифестацијама језика, као и у виталистичком односу према животу. Јунаци кореспондирају једни са другима управо својим начином живота, односом према природи, раду и породици. Тако на пример, јунак прве приче, Паун Пауновић, близак је породици Деветака из истоименог текста, а њима и Мирослав Мојсиловић из приче „Човек који расцвета ливаде"; везаност за природу, представљен кроз пантеистички доживљај природе и нераскидиве везе човека и природе присутан је у све три приче. Ова врста апотеозе завичаја, као простора у којем се остварује јединство човека и света, опредмећена је у готово свим причама *Деветака*. Тиме јунаци ове збирке теже својеврсној симболизацији: крећући се од конкретног, свакодневног, па ка симболичком и универзалном, приповедни свет збирке *Деветаци* постиже вишедимензионалност. И управо се у овој поетичкој тачки опажа и комплементарност Радичевићевог опуса. Почетни истраживачки импулс – трагање за реторичким моделом *Деветака* – доводи нас до уочавања једне свеобухватне стваралачке тенденције. Бранко В. Радичевић је, независно од књижевног жанра или имплицитног читаоца коме је писао, аутор који ствара из јасне и аутентичне позиције која подразумева да „завичај одређује човека" (Недић 2013: 55): оне која бескомпромисно рачуна на нераскидиву спрегу језика, менталитета, система мишљења

једног особеног завичаја и културе којој припада. Отуда се, и на тај начин, *Деветаци* уклапају у општи стваралачки механизам његовог опуса и стају у ред Радичевићевих текстова који говоре о завичају, култу земље, предака, о песмама са темом крајпуташа итд. Они су још један могући израз непресушне и аутентичне визуре једне културе и једног простора.

Збирка открива јединствени поетички ум који реторички организованим језиком производи одређено знање о свету које укључује и наглашени морални и идеолошки став. На самом крају, треба истаћи још једну димензију *Деветака*. О позицији и статусу приповедача у причама из збирке већ је било речи: иако је његово учешће свесно маргинализовано у сврху смештања јунака-говорника у први план текста, наратор нема само кохезивно дејство унутар прича – његово присуство на ободима текста понегде носи и латентни приповедни коментар којим се проблематизује наизглед идилична слика света у *Деветацима*. Иако у средиште својих прича ставља јунаке са ведром, наивном сликом света, опредељене за доброчинство и опште човекољубље, Радичевићев приповедач повремено сведочи о људској незахвалности и самољубљу. Доброчинство Милана Ђоковића из приче „Чудан човек" остаје неузвраћено, а у причама „Извињавало", „Море, макни се" и „Ид' отоле" наратор сведочи о људској сујети, егоцентризму и покварености.

ИЗВОР

Радичевић (2012): Бранко В. Радичевић, *Деветаци*, Београд: Bookland.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин (2016): Михаил Бахтин, Јединство хронотопа, *Поља*, 353–357.

Вуковић (1976): Јован Вуковић, Из беседе на Дисовом пролећу, у: Бранко Радичевић, *Изабрана дела*, Београд: Вук Караџић.

Микић (2016): Радивоје Микић, Увод у поетику Бранка В. Радичевића, *Поезија Бранка В. Радичевића*, Чачак: Градска библиотека „Владислав Петковић Дис", Институт за књижевност и уметност.

Недић (2013): Марко Недић, Писао је језиком земље и завичаја – Књижевно дело Бранка В. Радичевића, оснивача Дисовог пролећа, *Дисово пролеће*, бр. 44, 53–55.

Радовић (2008): Милош Радовић, *Нова реторика данас*, Београд: Службени гласник.

Тимотијевић (1976): Божидар Тимотијевић, Критичари о писцу, *Изабрана дела Бранка В. Радичевића*, Београд: „Вук Караџић".

Томовић (2015): Милица Томовић, *Тематски, мотивски, стилски и жанровски рефлекси усмене књижевности у стваралаштву за децу Бранка В. Радичевића* (докторска дисертација).

Књижевносш за децу у науци и насшави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 249–262

Strahinja D. Polić
University of Belgrade
Teacher Education Faculty

RETHORICAL ELEMENTS OF PROSE IN BRANKO V. RADIČEVIĆ'S *DEVETACI*

Summary: The paper analyses fundamental narrative schemes in Branko Radičević's *Devetaci*. The unusual structure of stories in the collection shows the author's various means of storytelling, mostly derived from oral forms. All oral forms from the collection are identified and analysed, as well as the way in which they were incorporated into the literary text.

Some of the concenquences of such narrative model include: reduction of a typical chronotope, story that relies mostly on dialogue, lack of classical description and drama-like, performative character of a story. Lastly, the narrative world of *Devetaci* is positioned into a wider context of Radičević's literary opus for children.

Keywords: narration, *Devetaci*, Branko V. Radičević, rethorical elements of prose.

Јелена Д. Стошић Јовић
Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању
Студент докторских студија

УДК: 821.163.41-342.09 Олујић Г.

МОТИВИ У БАЈКАМА ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ НА РАСКРШЋУ ТРАДИЦИОНАЛНОГ ЕТНОМИТОЛОШКОГ И САВРЕМЕНОГ КОНЦЕПТА

Апстракт: У раду ће се разматрати бајке Гроздане Олујић са посебним освртом на мотиве етномитологије. Покушаћемо да бајку Гроздане Олујић сагледамо у дискурсу традиционално–савремено дајући упоредни преглед мотива који су најчешће заступљени.

Кључне речи: Гроздана Олујић, књижевност за децу, бајка, етномитологија.

Предмет нашег истраживања јесте однос традиционалних и савремених мотива у бајкама Гроздане Олујић. Корпус чине следеће бајке: „Златопрста", „Небеска река", „Врапчев дар", „Зачарани чичак", „Татагина деца", „Звезданова тајна", „Плачко и смејачко", „Јасенов лист", „Златна краба", „Локвин цвет", „Ташко Орашко", „Талас и стена", „Водени свет", „Галебова стена", „Земља ветрова", „Камено јаје", „Мали свирачи", „Кишна птица", „Црвена жаба", „Мали воз", „Вилини лептири", „Златни тањир" и „Принц облака".

Бајка као књижевни жанр који, као што каже Гроздана Олујић, „језиком симбола говори о суштини света" и „као дуга отвара пут ка дечјим душама" (Тодоров 2006: 8), потпуно безазлено и ненаметљиво открива тајне понекад застрашујућег света, који је у суштини пројекција стварног и указује на његове позитивне и негативне стране. У појединим елементима бајка Гроздане Олујић успоставља везу са усменом бајком. „Бајке Гроздане Олујић наслањају се на искуства ауторске бајке и националне и европске фантастичне приче" (Опачић 2010: 115). Јунаци у бајкама Гроздане Олујић показују „тежњу за измештањем и за трансформацијом" (Денић 2014: 106), али је повратак кључни моменат: враћају се просветљени. На тај начин ауторска бајка успоставља везу између делова текста који се у било каквој бајковитој прилици базира на добро скројеној логици.

jelenastosic1990@gmail.com

Мотив гласа, гласића или гласника који се јављају како би јунака одвели у непознато зарад спознаје света и поимања сопственог ега јавља се у бајкама „Златопрста", „Врапчев дар", „Татагина деца", „Звезданова тајна", „Плачко и смејачко", „Златна краба", „Локвин цвет", „Ташко Орашко", „Талас и стена", „Земља ветрова", „Камено јаје", „Мали свирачи", „Кишна птица", „Црвена жаба", „Вилини лептири", „Златни тањир" и „Принц облака". Глас је пристутан као изражавање жеља, као опомена или као изазов који би требало савладати како би се омогућило да се јунак суочи са видљивим у невидљивом. „Хоће ли се икада распрснути? – девојчица је нетремице зурила у плод, а време се вукло као кишне капи низ окно. Па, ипак, излете из плода, једнога јутра, коштица као златна пчелица и слете девојчици на длан. Дрхтећи, она је прогута и истога трена поскочи на кревету. – Ја ходам! Ја трчим! – узвикну сва ван себе и хтеде да излети напоље, кад је прену нечији слабашни гласић: – Лепо! Лепо! Али помози ми! „Можда се врабац вратио?" – помисли и окрете се ка прозору, али врапца тамо није било. Само се, заглављен између две цепке, копрцао малени, рођи цврчак, пиштећи („Врапчев дар").[1] Већина јунака која чује гласове који зову у помоћ добија заузврат дар којим би јунак требало да паметно располаже.

Упоредо са присуством животињског света, бајке Гроздане Олујић обилују и биљакама, као што су, на пример, лековите траве које чине грађу бајки „Златопрста", „Врапчев дар", „Зачарани чичак", „Татагина деца", „Звезданова тајна", „Плачко и смејачко", „Камено јаје", „Мали свирачи", „Црвена жаба" и „Златни тањир". „По веровању, змије познају лековито биље. По таквом веровању, змија је симбол здравља. Познаје биљку помоћу које се умрли враћа у живот. И траву живота познају само змије. Кад се једна убије, друга донесе траву живота и оживи је" (Кулишић, Петровић, Пантелић 1998: 206). Мотив брезе присутан је у бајкама „Златопрста", „Татагина деца" и „Јасенов лист", и сматра се да „има снажну заштитну моћ против вештица и других демонских сила" (Кулишић, Петровић, Пантелић 1998: 65).

Мотив добијања дара присутан је у бајкама „Златопрста", „Врапчев дар", „Зачарани чичак", „Татагина деца", „Златна краба", „Вилини лептири" и „Златни тањир". Нарочито је приметан у бајци „Златни тањир": „Дечак је неко време ћутао, онда промуца: – Желим да постанем резбар каквог није било! – И постаћеш! – патуљак се насмеја. – Пажљиво прати снове и шаре у дрвету. У сваком стаблу постоји неко сличан мени, а може га ослободити само онај ко воли дрво више од свега на свету... Маленог госта, наједном,

[1] „Цврчак је, за разлику од зрикавца, шире представљен у веровањима, мада ни она нису систематски прикупљана и истраживана. Присуство у кући цврчка који пева, као и читавог низа других инсеката и гмизаваца, често доноси њеним укућанима срећу" (Гура 2005: 388).

нестаде, а нестаде и тањира. Месец се сакри иза облака, а планина постаде тамна и хладна. Дечак, посрћући, пође кући. – Где ти је тањир? – сачека га мајка пред вратима. – Не знам! – малишан слеже раменима, али, отворивши врата, занеме од чуда. На столу, састављеном од две грубе даске, блистао је његов тањир, златан. Од среће мајка пљесну рукама, а дечак јој стави тањир у крило и рече: – Више никада нећеш бити гладна. Пожели нешто за јело! Из тањира замирисе печење, а дечак се дубоко поклони мајци. – Опрости што ћу отићи! – шапну. – Много је дрвећа у чијим стаблима чаме заробљени патуљци, птице и цвеће! – дечак се још једном с поштовањем поклони мајци, узе свој резбарски нож и пође низ планину".

Мотив одбачености и самоће директно води ка мотиву спознаје света да би се јунак поново вратио себи, што је такође приметно у одлуци јунака да оду у непознато како би пронашли себе и задовољили своју радозналост – што води до крајњег одласка у небо.

Мотив очију које су у већини бајки представљене као очи златасте боје од великог су значаја за разумевање боје злата која ће бити накнадно објашњена. – Рекао сам ти! Ја сам Мерсад, принц из Рода гуштера који само једном у сто милиона година напушта звезду Бангалору! – кроз Мерсадове златасте очи прође зрак сунца, а читава соба плану светлошћу" („Принц облака").[2] Мотив пламена и ватре пристутан је у бајкама „Небеска река", „Татагина деца", „Плачко и смејачко", „Ташко Орашко", „Земља ветрова" и „Принц облака". „У свим предањима пламен је симбол духовног очишћења, просветљења и љубави. Слика је духа и трансценденције, те душа ватре" (Гербран, Шевалије 2013: 712).

Све јунаке бајки одликује упорност и неодустајање од постављеног задатка како би дошли до циља. „Воду у пустари и тако нећеш наћи: нико је није нашао. Боље се врати мени и буди што си била, а младић нека иде својим путем. Неће дуго. Једино су стене вечне, врати се... – поколеба је начас нежност у јајетовом гласу, а онда се сети светлуцања песка у пустари и младићевих очију, па рече: – Вратићеш га кад нађем воду? – Вратићу га ако нађеш воду, али ту је још нико није нашао! – јаје се подругљиво насмеја, а лепотица плану: – Ја ћу је наћи. Макар до краја света и века копала – наћи ћу је... Лепотица рођена из Каменог јајета пркосно подиже главу и пође ка

[2] Имајући у виду да је Гроздана Олујић била упућена на Индију, није чудо што се мотив злата и очију златасте боје провлачи као танана нит у грађењу лика јунака. „Злато има јаркост светлости: злато је, кажу у Индији, *минерално светло*. Оно има пламени сунчев и краљевски, чак и божански карактер. У неким земљама тело богова је златно. Од злата је и тело египатских фараона. Будине иконе су позлаћене, што означава илуминацију и апсолутно савршенство. Позадина византијских икона, понекад и позадина будистичких слика је позлаћена: то је одраз небеског светла" (Гербран, Шевалије 2013: 1096).

пустари. Од тада је више нико није видео, нико чуо, али и облаци и ветрови не престају да причају како гомила песка избачена из једног дубоког бунара у пустари не престаје да расте..." („Камено јаје").

Такође, приметан је мотив неслагања околине са јунаком а манифестује се као чуђење, исмејавање и неодобравање од околине која свако понашање које одступа од прописане норме сматра непримереним. „Све дечакове играчке смејале су се малом возу. Каквога ли шашавка, мајко рођена! Трачнице му иду од једног краја собе до другог, а он тврди да ће, једнога дана, изаћи кроз прозор и прошетати се долинама и горама чак до мора. Ко је још то видео? – Ви ћете видети! – засветле возић очицама. – Једном сам дотле дошао. Зашто не бих поново? – Зато што си ти соbни воз! подсмехнуше му се и кловн и лутка. – Смири се и вози путем који ти је одређен!". Неприхватање је повезано са физичким хендикепом, те су ликови бајки неми, не могу да ходају, имају шаку без прстију. Упркос томе, ови јунаци доказују да могу да савладају препреке на начин на који околина која их је исмевала не може. Иста околина која је немоћна наспрам јунака верује да јунак познаје језик птица, звери и трава, тачније немушти језик.[3] Јунаци бајки „Врапчев дар", „Зачарани чичак", „Татагина деца", „Звезданова тајна" и „Златни тањир" директно се доводе у везу са способношћу разумевања немуштог језика.

Мотив сна у бајкама Гроздане Олујић повезан је са мотивом привида јер се јунаци налазе у стању између јаве и сна када се њихов ум налази на релацији реално–фиктивно. Стога је сан представљен не само као носилац и творац симбола већ и као наговештај да је нереално у ствари реално јер се јунацима о томе оставља доказ. „А шта ако ме преваре?" – помисли старац, и осмехну се: – Како бисте и долазили кад је ово само сан! – Мислиш? – насмеја се Ташко Орашко и пружи му плод ораха, сав од жеженог сребра саздан. – Ја сам у њему, чувај га, могу долазити само ноћу... – Кад се пробудим, ничега неће бити! – уздахну старац. – Али како знам да сањам? Је ли тренутак или читаву вечност сањао? Ко зна!"

Насупрот земаљском свету представљен је свет вода и река као симбол пролазности који је присутан у бајкама „Небеска река", „Звезданова тајна", „Плачко и смејачко", „Златна краба", „Локвин цвет", „Ташко Орашко", „Талас и стена", „Водени свет", „Галебова стена", „Камено јаје", „Кишна птица", „Вилини лептири", „Златни тањир", „Принц облака". Језеро симболизује ограничење и самоостваривост а појављује се у бајкама „Златопрста", „Врапчев

[3] У *Српском митолошком речнику* наилазимо на следеће одређење немуштог језика: „по веровању, тајанствени говор свих живих бића, природних појава, замишљених бића, ређе и ствари" (Кулишић, Петровић, Пантелић 1998: 317); видети и: *Словенска митологија, енциклопедијски речник* 2001: 380–381.

дар", „Звезданова тајна", „Мали свирачи" и „Принц облака", док се мотив мора као симбола величине и надолажења проналази у бајкама „Златопрста", „Небеска река", „Врапчев дар", „Плачко и смејачко", „Златна краба", „Талас и стена", „Галебова стена", „Мали свирачи", „Кишна птица", „Црвена жаба", „Мали воз", „Вилини лептири", „Златни тањир" и „Принц облака". Мочвара се јавља у бајци Златопрста", где означава ограничења малограђанског друштва. Мотив таласа као симбола упорности присутан је у бајкама „Златна краба", „Талас и стена", „Водени свет", „Галебова стена", „Мали свирачи", „Кишна птица", „Вилини лептири". Мотив рибе налази се у бајкама „Звезданова тајна", „Плачко и смејачко", „Златна краба", „Локвин цвет", „Талас и стена", „Водени свет", „Галебова стена", „Мали свирачи", „Кишна птица", „Вилини лептири" и потврђује веровање да су рибе демонска бића јер воде представљају улазак у доњи свет.

ИЗВОР

Олујић (2001): Г. Олујић, *Небеска река*, Београд: Bookland.

ЛИТЕРАТУРА

Вучковачки-Савић (1995): В. Вучковачки-Савић, *Енциклопедијски речник индијске митологије и религије*, Бечеј: Пролетер.

Гербран, Шевалије (2013): А. Гербран, Ж. Шевалије, *Речник симбола: митови, снови, обичаји, поступци, облици, ликови, боје, бројеви*, Нови Сад: Stylos Art: Kiša.

Гура (2005): А. Гура, *Симболика животиња у словенској народној традицији*, Београд: Логос.

Денић (2014): С. Денић, *Књижевност за децу: крила за зачарани лет*, Врање: Учитељски факултет; Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Зечевић (2008): С. Зечевић, *Српска етномитологија*, Београд: Службени гласник.

Опачић (2010): З. Опачић, *Поетика бајке Гроздане Олујић*, Београд: Учитељски факлтет.

Словенска митологија: енциклопедијски речник (2001): Светлана М. Толстој, Љубинко Раденковић (ред.), Београд: Чигоја штампа.

Тодоров (2006): Н. Тодоров, *Ученици и бајке*, Сомбор: Педагошки факултет.

Шпиро, Петровић, Пантелић (1998): К. Шпиро, П. Ж. Петровић, Н. Пантелић, *Српски митолошки речник*, Београд: Етнографски институт САНУ.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 263–268

Jelena D. Stošić Jović
Univesity of Niš
Faculty of Education in Vranje
PhD student

MOTIFS IN GROZDANA OLUJIĆ'S TALES – BETWEEN THE TRADITIONAL ETHNOMITOLOGY AND CONTEMPORARY CONCEPT

Summary: This paper deals with Grozdana Olujić's fairytales, with special emphasis on Serbian ethnomythological motifs. Olujić's literary work is analyzed from both traditional nad contemporary standpoint, with the overview of the most represented motifs.

Keywords: Grozdana Olujić, children's literature, fairytale, ethnomythology.

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ:
МЕТОДИЧКИ ПОГЛЕДИ

Зона В. Мркаљ
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српску књижевност
са јужнословенским књижевностима

УДК:371.3::811.163.41
371.3::821.163.41

ЗНАЧАЈ КОРЕЛАТИВНОГ ПРИСТУПА У НОВИМ ПРОГРАМИМА НАСТАВЕ И УЧЕЊА

Апстракт: Поред аналитичкосинтетичког и компаративног приступа проучавању књижевноуметничких и осталих типова текстова у основној школи, у савременој настави се отвара додатни простор за корелативно приступање програмским садржајима из књижевности. У раду се разматра могућност и сврховитост корелативног приступа обавезним и изборним текстовима школске и домаће лектире, предвиђеним новим програмима наставе и учења у основној школи. Указује се на начине функционализације ученичких знања, наглашене програмским реформама, при чему се анализирају унутарпредметне и међупредметне наставне корелације (увидом у компетенције) и њихова улога у стицању општег образовања ученика. Ову тему прати и развој тематских и пројектних часова, којима се успоставља сагледавање наставних садржаја из различитих перспектива. Корелативни приступ учењу обезбеђује трајност знања и умења, као један од основних наставних принципа.

Кључне речи: корелативни приступ, српски језик и књижевност, програм наставе и учења, основна школа, пројектна настава.

Корелативни приступ наставним садржајима из Српског језика и књижевности, према новим програмима наставе и учења, заузима значајно место у опису начина реализације предвиђених програмских елемената. Инсистирање на формирању оваквог приступа тумачењу књижевноуметничког текста везује се за идеју постављања функционалних наставних поступања у први план, а ради остваривања оних циљева којима ће се досегнути практична и за живот корисна знања.

Како квалитетну интерпретацију књижевноуметничких текстова са ученицима можемо остварити заснивањем аналитичкосинтетичког, проблемског или компаративног приступа тумачењу, поставља се питање да ли нас корелативни приступ враћа у позитивистичку школу, где се предност даје тзв. спољашњем приступу, док иманентна методика, према новим програмима наставе и учења, губи битку.

zonamrkalj61@gmail.com

Да би се одговорило на ову запитаност, неопходно је прво сагледати шта се све под корелативним приступом подразумева, на шта он утиче и како се помоћу њега формира свест читаоца о прочитаном тексту / књижевном делу.

Термин „корелативни приступ" потиче од појма „корелација", који у наставној терминологији има неколико значења. Најшире и најопштије значење корелације односи се на узајамност, повезаност или зависност, односно чињеницу да су две ствари или варијабле тако повезане да је промена у једној праћена одговарајућим или паралелним појавама у другој. Како се под учењем не сматра само стицање знања, већ и прихватање различитих метода и стратегија његовог усвајања, корелација се успоставља између наставних циљева и стратегије учења, а у савременој настави односи се на исходе који воде ка стандардима ученичких постигнућа. На тај начин, успостављање корелација тиче се и димензија знања, то јест главних типова и подтипова знања: чињеничног, концептуалног, процедуралног и метакогнитивног.[1]

За интерпретацију књижевноуметничког текста најзначајнија је такозвана *функционална корелација*. Усаглашавање обиља гледишта и наставних поступака са природом уметничког текста не остварује се у виду еклектичког и рецепатског избора и збира аналитичких инструмената из већ устаљеног методолошког инвентара. Адекватност поступања испољава се путем *функционалне корелације* значајних гледишта и углова посматрања, који се не расипају у споредним правцима, већ се усмеравају на битне чињенице и водеће вредности уметничког текста. „Унутрашњи (иманентни) приступ књижевном делу има у настави примат, а спољашњи увид му служи као неопходан сазнајни корелат" (Николић 1999: 196).

Како се корелација дефинише као међусобни однос, узајамна зависност, повезаност у хармоничну целину и сл., може се закључити да је најважнија особина корелативности – структуралност. Структура се препознаје као унутрашње начело које гради неки облик. Она представља невидљиву материју која својим смислом држи на окупу целину, то јест склоп неке појаве. Тиме се осећај појединца (читаоца) за јединство целовите форме проширује. Јединствено се не доживљава само књижевноуметничко дело, већ се оно спознаје као целина у пропорционалном односу с другим „делима" које читалац има у свести, сазнању и искуству.

Тако схваћен, појам корелације води ка корелативном приступу наставној интерпретацији, који задире у свет читалачких компетенција појединаца, па самим тим и ученика.

[1] Више о овом видети у: *Појам корелације у методици наставе* (Мркаљ 2010: 47–55).

Улога корелативног приступа у настави може бити различита. Понекад се он укључује у наставни процес ради *мотивисања* ученика да прошире гледишта на књижевноуметнички текст који се интерпретира. У одређеним случајевима везује се за методичку радњу *локализовање* (нпр. у одређени историјски контекст), а његов основни задатак је да омогући остваривање *функционалних* (*практичних*) *циљева наставе* и да утиче на проширивање специфичних ученичких знања о наставној јединици која се проучава, као и на стицање општих знања. Тиме се омогућује широко постављање могућих наставних проблема и њихово решавање уз заузимање различитих тачака гледишта као полазишта у разматрању истог или сродног садржаја. Промишљене корелације (и унутар једног предмета и међупредметне) доприносе остваривању *принципа рационализације*, као и *принципа очиглед-ности*, при чему се, у склопу обавештајних метода, посебно активира *метода показивања*.

Основна улога указивања на потребу заснивања корелативног приступа у настави књижевности везана је за планирање остваривања наставних садржаја преко њихове здружености у тематске блокове у читанкама. Овде, као илустрацију, наводимо сегмент описа програма за шести разред.

Наставник може груписати и повезивати по сродности дела из обавезног и допунског програма на много начина. Могући примери функционалног повезивања наставних јединица могу бити следећи (никако и једини)[2]:

Словенска митологија: обредне народне лирске песме; Вук Стефановић Караџић: *Живот и обичаји народа српскога* (Божић, Ђурђевдан, Додоле, прпоруше и чароице); Весна Алексић: *Каљави коњ*; песма *Влашићи* Бранислава Петровића; Тиодор Росић: *Приче старог чаробњака* (избор); Миодраг Станисављевић: *И ми тргу за коња имамо*; Ивана Брлић Мажуранић: *Приче из давнина* (избор), у корелацији нпр. са филмом *Чудотворни мач* Војислава Нановића.

Марко Краљевић: народне епске песме о Марку Краљевићу (*Марко Краљевић укида свадбарину*); предање *Смрт Марка Краљевића*; Светлана Велмар Јанковић: *Књига за Марка* (прича *Сирото ждребе*); Владислава Војновић: *Приче из главе* (одломци приче *Позориште*).

Авантуре и дружине: Хенрик Сјенкјевич: *Кроз пустињу и прашуму* (одломци); Џек Лондон: *Зов дивљине* или *Бели очњак*; Ференц Молнар: *Дечаци Павлове улице*; Бранко Ћопић: *Орлови рано лете*; Владимир Андрић:

[2] Примери наведени у овом раду саставни су део *Програма наставе и учења Српског језика и књижевности у шестом разреду основне школе*, на чијем обликовању је радила ауторка овог текста. Упоредити: *Правилник* 2018, 197–198.

Пустолов; Жан-Бернар Пиј, Серж Блок, Ан Бланшар: *Енциклопедија лоших ђака, бунтовника и осталих генијалаца* – одломак о Џеку Лондону, прича о Џеку Лондону из *Били су деца као и ти* Гроздане Олујић.

Дела заснована на хумору и животном оптимизму: Коста Трифковић: *Избирачица*; Бранислав Нушић: *Аутобиографија*; Владимир Андрић: *Пустолов*; Влада Стојиљковић: *Писмо Бранку Ћопићу* (из *Писмописца*); Стеван Раичковић: *Хвала сунцу, земљи, трави*; Добрица Ерић *Месечеви миљеници* (избор); Александар Поповић: *Снежана и седам патуљака*.

Слике детињства у различитим епохама и срединама: Исидора Секулић: *Буре*; Бранко Ћопић: *Чудесна справа*; Влада Стојиљковић: *Писмо Бранку Ћопићу* (из збирке *Писмописац*); Милован Данојлић: *Овај дечак зове се Пепо Крста*; Сергеј Јесењин: *Песма о керуши*; Ференц Молнар: *Дечаци Павлове улице*; Гроздана Олујић: *Били су деца као и ти* (одабране приче); Јасминка Петровић: *Ово је најстрашнији дан у мом животу*; Реј Бредбери: *Маслачково вино* (избор); Џејмс Крис: *Тим Талир или Продати смех*; Анђела Нанети: *Мој дека је био трешња*; Никола Тесла: *Моји изуми* (одломци о детињству) уз приче о Тесли, Ћопићу и Исидори Секулић из књиге *Били су деца као и ти*.

Социјална тематика: Алекса Шантић: *О, класје моје*; Вељко Петровић: *Ратар*; Петар Кочић: *Јаблан*; Антон Павлович Чехов: *Ванька*; Итало Калвино: *Шума на ауто-путу* (из збирке прича *Марковалдо или годишња доба у граду*); Вилијем Саројан: *Зовем се Арам*; уз приче о Петру Кочићу и Чехову из *Били су деца као и ти* Г. Олујић.

Родољубива тематика: Ђура Јакшић: *Вече*; народне епске песме о Косовском боју; *Смрт Мајке Југовића*; народне епске песме о Марку Краљевићу; Десанка Максимовић: *Грачаница*; Војислав Илић: *Свети Сава*; песме *Морава*, *Дунав* Бранислава Петровића.

Лепота маштања, певања и приповедања: Добрица Ерић: *Месечеви миљеници* (избор); Мирослав Антић: *Плава звезда*; Иво Андрић: *Аска и вук*; песме *Па шта, па шта*, *Говор дрвећа* Бранислава Петровића; Владимир Андрић: *Пустолов*; Анђела Нанети: *Мој дека је био трешња*; Владимир Хулпах: *Легенде о европским градовима* (избор); Тиодор Росић: *Приче старог чаробњака* (избор).

Животиње и људи: Петар Кочић: *Јаблан*; Вилијем Саројан: *Зовем се Арам*; Сергеј Јесењин: *Песма о керуши*; Иво Андрић: *Аска и вук*; Добрица Ерић: *Месечеви миљеници* (избор); Џек Лондон: *Бели очњак* или *Зов дивљине*.

Међупредметне корелације – наставу историје могуће је допунити одломцима: Борислав Пекић: *Сентиментална повест Британског царства* („Велика повеља слободе у земљи без устава”).

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 271–285

Корелативни приступ у новим програмима наставе и учења обезбеђују и међупредметне компетенције, са којима је повезана општа предметна компетенција наставног предмета Српски језик и књижевност. Поред компетенције за учење, одговорно учешће у демократском друштву, комуникације, одговорног односа према околини, рада с подацима и информацијама, сарадње, дигиталне компетенције и одговорног односа према здрављу, у настави Српског језика и књижевности најзначајније су естетичка компетенција и компетенција решавања проблема, које подстичу иманентни приступ тумачењу литерарног текста и изазивају креативно и стваралачко мишљење и изражавање наших ученика.

Реч *корелација* често је присутна у упутствима о методичкој реализацији наставног часа, а њено право значење махом остаје нејасно и неодређено. Овај тип корелације односи се на могућност функционалног повезивања наставних садржаја различитих предмета који се у настави проучавају. Када је реч о Српском језику и књижевности, уобичајене су корелације са Историјом, Музичком културом и Ликовном уметношћу, Грађанским васпитањем, позориштем и филмом, понекад с Географијом, Филозофијом, Психологијом, Социологијом, Веронауком, а ређе с Математиком, Физиком, Информатиком или Биологијом. У уџбеницима, она се формално појављују приликом увођења илустрација уз књижевноуметнички текст (Српски језик – Ликовна уметност), или описом доживљаја неке музичке композиције (Српски језик – Музичка култура), као и у радној апаратури. У савременој настави међупредметне корелације пре свега омогућују ширење општих знања ученика одређеног узраста и развој њихове опште културе.

Значај компетенција може се на користан начин илустровати навођењем следећег примера о повезаности језичких компетенција ученика са разумевањем текстуалних задатака из математике. Наиме, у оквиру једног испитивања које је спроведено у Институту за педагошка истраживања, ученицима су постављени текстуални задаци из математике, те су потом анализирани њихови одговори са језичког аспекта – подручја правописа, морфологије и синтаксе. Тиме се пратила језичка варијабла и њена условљеност, као и повезаност са природним наукама.

Укупан утисак јесте да су ученици показали изузетне мањкавости у оквиру разумевања прочитаног, што их је на самом почетку омело да правилно артикулишу одговор.

„Анализа квалитета радова ученика млађег основношколског узраста у Србији у језичком формулисању математичких задатака указује на то да ученици нису у довољној мери оспособљени да преводе математичке изразе у форму текстуалног задатка. Као главне препреке у исправности постављања текстуалног математичког проблема јављају се следећи недостаци:

недовољно јасне језичке формулације; изостанак битног елемента задатка (налога или питања, податка о 'праведном' дељењу и сл.); неправилности у конгруенцији (пре свега с бројевима); преовладава свакодневни језик над математичким језиком; изостајање прецизности која је у језичком запису математичких формулација неопходна" (Стевановић, Ивковић 2017: 209).

Један од главних проблема који су представљали препреку ученицима да успешно реше постављене задатке јесте оскудан речник због ког нису могли да артикулишу на језички правилан начин оно до чега су дошли логичким размишљањем[3].

У редовној настави често је проблем наћи адекватну и редовнију повезаност између наставних јединица из Математике и Српског језика. Навођење следећих примера[4] показује да и ове две области могу бити условљене и повезане, чак и више него што се на први поглед чини. Стицање језичких компетенција и њихово усавршавање може се спровести само редовним језичким вежбама на часовима српског језика и у оквиру неговања језичке културе. Уопштено, ученике је важно креативно мотивисати, слушати их, исправљати, указивати им на грешке и показивати им како да их отклоне.

Знања која ученици усвоје у оквиру лекције „Заокругљивање децималних бројева" могу се повезати и са књижевношћу.

Пример 1:

У одломку из текста „Марко Краљевић" Вука Караџића наводи се: „У 72. пјесми друге књиге ('Турци у Марка на слави') пјева се да је у његовом буздовану, којијем је он једном руком махао и њиме се бацао, било шездесет и шест ока."

Једна ока има тежину 1,28 кг. Заокругли овај децимални број на једну децималу, па израчунај тежину Марковог буздована у килограмима.

У уџбенику *Математика за 5. разред* обрађује се и лекција „Скуп и припадање скупу". Знања која ученици усвоје у оквиру ове лекције могу се повезати са граматиком.

---

[3] „Ученичко невладање реченичном конструкцијом, доминантна употреба лексичких јединица из колоквијалног језика и оскудан лексички фонд узроковали су недовољно смислене одговоре и лошије постигнуће ученика. Стога, између осталог, на основу анализе одговора ученика у истраживању TIMSS 2015 можемо потврдно говорити и о међуодносу језичке, математичке и научне писмености, што је у сагласности са различитим испитивањима повезаности трију поменутих аспеката функционалне писмености ученика. Заправо, можемо рећи да је постигнуће, у извесном смислу, условљено способношћу да се постојеће знање вербално искаже, односно да се језички формулише" (Стевановић, Ивковић 2017: 217).

[4] Понуђени примери, дати у илустративном смислу у овом раду, представљају одабран и адаптиран избор из два приручника за наставнике српског језика и књижевности у петом и шестом разреду. Упоредити: Мркаљ, Ломпар 2018; Мркаљ, Ломпар 2019.

Пример 2:

Ако знаш да је А скуп промењљивих речи, а Б скуп непромењљивих речи, заокружи слова испред тачних исказа.

а) *ветар* ∈ А б) *дувати* ∉ А в) *на* ∉ Б г) *добар* ∈ Б д) *ви* ∈ А ђ) *полако* ∉ А

Корелативни приступ може се везати и за начин испитивања знања о књижевнотеоријским садржајима, путем теста.

Пример 3:

Ако знаш да је А скуп књижевних врста које припадају лирици, а Б скуп књижевних врста које припадају епици, заокружи слова испред тачних исказа.

а) *елегија* ∈ А б) *родољубива песма* ∉ А в) *бајка* ∉ Б г) *роман* ∈ Б

д) *басна* ∈ А ђ) *ep* ∉ А

Корелативни приступ наставним садржајима из Физике или Информатике и рачунарства такође се може остварити на часовима редовне или додатне наставе.

Пример 4:

Повежи одломак „Моји изуми" Николе Тесле наведен у Читанци за 6. разред са лекцијом „Притисак у мирној течности" у Физици за 6. разред. Објасни Теслину реченицу: „Моје знање о механизму није било никакво, а готово исто толико мало знао сам о ваздушном притиску, али истинктивно сам се сетио усисне цеви у води и схватио да је она запушена."

Зашто је млади Тесла поменуо „ваздушни притисак" у вези са воденом пумпом?

У уџбенику *Информатика и рачунарство за 6. разред* у лекцији „Мултимедијалне презентације" дају се техничка упутства како ученик може направити презентацију која садржи текст, слике, аудио-записе и видео-снимке. Ова знања могу се применити тако што ће се ученицима задавати (у виду домаћег задатка) тема на коју ће сами осмислити крађу презентацију (о животу неког писца, или о животу и религији Старих Словена, о одабраним обичајима (нпр. Божић, Лазарева субота) итд.).

Лекција из историје „Постанак Српског краљевства" може се повезати са песмом „Свети Сава" Војислава Илића, лекција „Слабљење Српског царства и појава обласних господара" са народним епским песмама о Марку Краљевићу, а лекција „Промене на Балкану крајем средњег века" са народним епским песмама о Косовском боју.

Пример 5:

Упореди знања о српској средњовековној историји са књижевноуметничким текстовима који су инспирисани историјским догађајима или личностима, а чији се одломци налазе у твојој читанци. Издвој две подударности и две разлике између историјских чињеница и књижевног текста по избору.

Градиво из граматике које се односи на поделу речи на слогове може се повезати са Музичком културом.

Пример 6:

Погледај како је подељен на слогове текст песме „Дуну ветар, коледо". Одреди да ли сваки слог одговара једној ноти. Затим подели на слогове прву строфу химне „Боже правде", па упореди како је потписан исти текст испод нота у твом уџбенику.

Успостављање корелативног приступа у настави српског језика и страних језика може бити посебно користан и за савладавање правила матерњег и страног језика.

Ученици би требало да уоче разлике између правописних правила у енглеском и српском језику, на примерима градива које им је познато у 5. разреду.

Пример 7:

Енглески језик	Српски језик
Имена језика пишу се великим словом: *She speaks Japanese.*	Имена језика пишу се малим словом: *Она говори јапански.*
Имена дана у недељи и месеци у години пишу се великим словом: *I really don't like getting up early on Saturday mornings!* *School starts in September.*	Имена дана у недељи и месеци у години пишу се малим словом: *Заиста не волим да устајем рано суботом ујутру!* *Школа почиње у септембру.*
У вишечланим називима институција све речи (осим предлога и везника) пишу се великим словом: *National Theatre*	У вишечланим називима институција само прва реч пише се великим словом (и властита имена у оквиру назива): *Народно позориште*

Корелативни приступ тумачењу књижевноуметничког текста у настави Српског језика и књижевности може се засновати и путем пројектне наставе.

Пројектна настава[5] је проблемски и истраживачки усмерена настава поткрепљена ученичким истраживачким радовима. То је модел наставе организован око пројекта, а сам пројекат подразумева разрађене планове у чијој припреми и реализацији сарађује више особа, а његов резултат је продукт који има јасну употребну и/или васпитну вредност.

Пројекат задовољава захтеве пројектне наставе кад је усмерен на остваривање исхода у програму наставе и учења, кад су сви ученици ангажовани (у групама, пару или индивидуално), кад успоставља партнерски однос између ученика и наставника, кад отвара простор за истраживачки рад, кад је усмерен на развој међупредметних компетенција, кад ученици могу да презентују процес и/или продукт и кад подразумева рефлексију, евалуацију и вредновање.

Наставник у пројектној настави губи улогу експерта за садржај, већ има улогу стручњака који нуди информације ученицима, постаје њихов сарадник и подршка у процесу учења. Ученици активно трагају за одговорима, постављају питања, решавају проблеме, што отвара пут учењу с разумевањем, стицању функционалних и трајних знања. Тада долази до изражаја наставникова вербална способност, његова дикција, правилан начин изговарања, као и разговор с ученицима о унапређивању њихових језичких компетенција.

Између пројектне наставе и традиционалне наставе постоје битне разлике.

Традиционална настава усредсређена је на реализацију наставног плана и програма; има јасно одређене наставне целине, теме и јединице; доминантан је фронтални облик рада; наставник је испоручилац, а ученик прималац знања; недовољно се повезују усвојена знања са ученичким вештинама и способностима; слаба је међупредметна корелација.

Пројектна настава усредсређена је на исходе наставе и учења, на бављење актуелном проблематиком из реалног живота у окружењу (или повезивањем градива и стварности); доминантан је групни рад и рад у пару; наставник је координатор и критички пријатељ, развија се сарадничко-тимски рад; повезаност са другим научним подручјима и људским делатностима; обезбеђена је одлична међупредметна корелација; знање је функционализовано; унапређене су организацијске и комуникацијске способности ученика.

Један од начина за стицање трајног знања је учење граматике помоћу књижевног текста. Ово функционално прожимање наставе има вишеструке користи. Оно није само значајно ради уштеде времена. Ученик ће на овај

[5] Образложење доносимо према приручнику Вилотијевић, Мандић 2018 и према презентацији под насловом *Програм обуке наставника другог циклуса основне школе за остваривање програма наставе и учења*, чији су аутори из Завода за унапређење образовања и васпитања.

начин најбоље развијати свој језички, литерарни, а и животни сензибилитет, а све то доприноси развоју језичке културе.

Књижевност је немогуће издвојити од историјских, друштвених и културних збивања једног периода, већ је пожељно посматрати је заједно и у оквиру периодизације са осталим врстама уметности – када се оне појављују, на који начин се компарирају, условљавају и допуњују. Књижевност, заједно са осталим врстама уметности, пружа целовиту слику времена.

У двадесет првом веку, када су доминантни медији – интернет и телевизија (слика, музика, жива реч – говорне и писане неправилности и у штампи и на телевизији; жаргон, туђице, позајмљенице и локализми), настава српског језика, уколико се своди само на слово, тј. текст, постаје монотона и једнолична ученицима. Удружују се чула вида, слуха, додира... у корелацији са осталим врстама уметности: сликарством, музиком, вајарством, архитектуром, балетом и филмом и активирају се у оквиру наставне интерпретације књижевноуметничког текста.

Савремена настава подразумева кабинетску наставу у којој су сва савремена средства у служби приближавања и што јаснијег разумевања књижевног текста, али и употребе истих средстава за стварање нових пројеката подстакнутих тим текстом. Наравно, многе школе данас у Србији, нарочито у забаченим местима, немају ни кабинет српског језика са полицама књига које су у сваком моменту доступне ученику како би пронашао неку непознату реч и добио одговор на многа питања, као ни ТВ, ДВД и рачунар са свом пратећом опремом (*штампач*, *скенер*, *приступ интернету*, *дигитални фото-апарат*) у кабинету или још чешће у учионици, но то не значи да наставници не налазе начин да осавремене приступ тумачењу литерарног текста у настави. Бојице (*воштане*, *темпере*, *водене*), маркери, креде у боји, стара штампа (*новине и часописи*), хамер папир за израду паноа и цртежа у учионици – само су малобројна средства којима се наставници служе успостављајући корелативни приступ. Здруживање знања стечених на часовима различитих општеобразовних предмета у школи, у секцијама (*ликовна*, *литерарна*, *драмска*, *хор и оркестар*, *новинарска*, *лингвистичка*, *рецитаторска*), на слободним активностима (*„млади биолози”*, *еколози*, *географи*, *историчари*...) и изборним предметима (*Народна традиција*, *Свет око нас*, *Лепо писање*, *Информатика и рачунарство*, *Веронаука*, *Грађанско васпитање*, *Цртање, сликање, вајање*, *Хор и оркестар*...) омогућује нове, занимљиве и интересантне пројекте (*представе*, *драматизације*, *луткарске представе*; *приредбе* – поводом Светог Саве, Дана школе; *рецитације*; *школске новине*; *зидне новине*; израду *паноа* на којима се уз *фотографију* објашњавају поједини непознати изрази; *књижевне вечери*, *ДВД пројекције документарних филмова* о појединим књижевним јунацима народне и

ауторске књижевности. Да би планирани пројекат био успешно изведен, подразумева се да ученици, осим што су упознали књижевно дело, поседују извесна музичка, ликовна (са)знања и глумачке способности, како би лично тумачење сугестивно пренели својим вршњацима. Оваква ангажованост ученика доприноси да још боље буду упознати са временом у које је смештен литерарни јунак, с његовим начином одевања, местом становања (земунице, манастири, чардаци, скровишта у шуми). Учествовање у драматизацијама, глумачке деонице, изражајно и интерпретативно казивање стихова у одговарајућим костимима и уз адекватну музику, шири свеукупни доживљај и доприноси остваривању највиших циљева сваралачке наставе. Настанак оваквих пројеката доводи до позитивне комуникације међу ученицима и доприноси међусобном вршњачком уважавању. Планирање пројеката претходно мора бити поткрепљено посетама музејима, црквама и манастирима, ТВ и радио станицама, позоришним и музичким фестивалима, уметничким галеријама, ДВД пројекцијама и презентацијама, градским и школским библиотекама, изложбама фотографија, одговарајућим сајтовима на интернету.

Унутрашње и спољашње корелације односе се на међусобно повезивање наставног градива у оквиру једног или два школска часа. Када је реч о пројектној настави, она је усмерена ка дугорочнијем тематском планирању. Подразумева се одређивање теме која ће бити заједничка већини предмета у школи. Одабиром наставних јединица и тема, сваки предметни наставник даје допринос ширењу знања ученика.

Тематски дан или тематску недељу ваљало би уврстити у програм наставе и учења већ на почетку школске године. Могућности за тематску наставу има доста. Најчешће су то светски дани заштите околине, здравља, планете и слично. Поред тога, овај тип наставе може бити везан за планету Земљу, одређени топоним, историјски догађај (на пример, стогодишњица Великог рата, знаменита личност из наше културне прошлости и сл.).

Следи пример тематског обележавања Светског дана здраве хране (16. октобар) у петом разреду основне школе.[6]

Предмети који корелирају су: Српски језик и књижевност, Математика, Физичко васпитање, Музичка култура, Биологија, Енглески језик.

[6] Пример тематског обележавања Светског дана здраве хране у пракси је проверила колегиница Љубица Георгијев, за потребе писања завршног мастер рада на Филолошком факултету Универзитета у Београду, код ментора проф. др Зоне Мркаљ.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 271–285

ПЛАН НАСТАВНЕ НЕДЕЉЕ

- Дан 1.

Физичко васпитање: У току часа наставник упућује ученике на појаву гојазности која све више узима маха у свакодневном животу. Ученици се упознају са термином *калорија* и с вредношћу различитих намирница. Указује се на принципе здраве исхране и на здрав начин живота. Следи бављење спортом, рекреативна шетња. Вежбе против гојазности.

Математика: У току часа ученици рачунају калорије одређених намирница, са нагласком на здраву и нездраву храну. Прављење пирамиде здраве исхране.

- Дан 2.

Српски језик: Припреме мини-скеча о здравој храни. Идеја је да ученици заједно са наставником осмисле текст у којем би се драматизовало какве све непогодности доноси нездрава храна и колико урушава здравље. Осмишљавање костима који би личили на намирнице, како би порука скеча који се изводи била упечатљивија.

Музичка култура: Учење и певање песме *Здрава храна*.

- Дан 3.

Енглески језик: Лекција о здравим намирницама; учење назива намирница на енглеском језику. Могућа израда паноа здраво/нездраво.

Српски језик и књижевност: Увежбавање драмског дела. Вежбање правилног изговора. Циљ оваквог приказа јесте преношење поруке кроз текст који ученици говоре, о последицама нездравог живота и погодностима које здрав живот доноси.

Биологија: Разговор са ученицима о генетски модификованој исхрани и последицама које има по здравље људи. Упућивање на начине правилног узгоја намирница и њихов значај за човека.

- Дан 4.

Ликовна култура: Цртање радова на тему: (НЕ)здраво

Српски језик и књижевност: Читање ученичких литерарних радова на исту тему. Одабир најбољих који ће ићи на школски пано у холу школе.

После часова следи предавање педијатра из локалног дома здравља, који би ученике упознао са темама вршњачке гојазности, анорексије и здравог стила живота.

Петог дана резимирао би се рад током недеље. С циљем систематизације, укључује се пратећа изложба литераних и ликовних радова, као и паноа које су ученици израдили уз наставникову помоћ. Централни догађај је драмски приказ, то јест скеч на коме се радило на часовима српског језика.

Циљ овакве наставе био би да се преко повезаних садржаја наставних предмета подигне ученичка свест о датој теми. Заједничким ангажовањем ученика и наставника, кроз игру и дружење, знања се умрежавају и јачају међупредметне компетенције сваког појединца. Планирани исходи би подразумевали да ученици, ако не у потпуности онда барем у одређеној мери, промене своје животне навике на боље, користећи се знањима стеченим на тематским часовима.

Важно питање које се у оквиру ове теме намеће јесте колико је простора остављено за остваривање међупредметних компетенција у току школовања. Међупредметне компетенције не треба раздвајати посебно, циљ у настави је да се оне сједине са предметним компетенцијама. Уколико би се то остварило, међупредметне компетенције би условиле боље разумевање градива и његову успешнију систематизацију. Ученици би се поступком аналогије научили да градиво различитих предмета повезују и научили би како да стечена знања сачувају и примене.

Смисао заснивања корелативних приступа у настави књижевности, а према новим програмима наставе и учења, широко се испољава и приликом планирања школских излета и екскурзија.

Корелативни приступ омогућава ученицима да стекну увид у контекст (друштвени, историјски, стилски, психолошки) онога шта се учи.

Постојање корелативног приступа не искључује заснивање аналитичкосинтетичког или проблемског приступа тумачењу књижевноуметничког текста, већ омогућује поузданије мотивисање ученика и њихову бољу припрему за читање, доживљавање и тумачење прочитаног.

Функционализација знања путем заснивања корелативног приступа у настави примерена је и у основној и у средњој школи јер подстиче ученике на низ стваралачких активности, чиме се обезбеђује трајност знања и умења као један од основних наставних принципа.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 271–285

ЛИТЕРАТУРА

Вилотијевић, Вилотијевић, Мандић (2018): Младен Вилотијевић, Нада Вилотијевић, Данимир Мандић, *Пројектна настава у ИКТ окружењу*, Београд: Учитељски факултет.

Мркаљ (2010): Зона Мркаљ, Појам корелације у методици наставе, *Методички видици*, [S.l.], 1/1, 47–55. http://metodickividici.ff.uns.ac.rs

Мркаљ, Ломпар (2018): Зона Мркаљ, Весна Ломпар, *Српски језик и књижевност 5: приручник за наставнике са дневним припремама за часове*, Београд: Klett.

Мркаљ, Ломпар (2019): Зона Мркаљ, Весна Ломпар, *Српски језик и књижевност 6: приручник за наставнике са дневним припремама за часове*, Београд: Klett.

Николић (1999): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 15/2018-77, 18/2018-1, 3/2019-83 110-00-898/2017-04.

Стевановић, Ивковић (2017): Јелена Стевановић, Биљана Ивковић, Значај језичке компетенције за постигнуће ученика из математике и природних наука, Библиотека *Педагошка теорија и пракса*, 44, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 271–285

Zona V. Mrkalj
University of Belgrade
Faculty of Philology
Department for Serbian Literature
with South-Slavonic Literatures

THE IMPORTANCE OF A CORRELATIVE APPROACH IN THE NEW CURRICULA

Summary: In addition to the analytical-synthetic and comparative approach to the study of literary and other types of texts in elementary school, contemporary teaching opens up additional space for a correlative approach.

The paper discusses the possibility and purposefulness of a correlative approach to compulsory and optional texts of school and home reading, which are prescribed by the new primary school curricula. The paper also stresses the ways of functionalizing students' knowledge, emphasized by the curriculum reform, and analyses inter- and cross-curricular integrations (with insight into competences) and their role in acquiring general knowledge in students.

This issue is related to the enhancement of theme-based and project-based learning, which enables different perspectives of a teaching content. Correlative approach to learning ensures permanent knowledge and skills, as one of the basic teaching principles.

Keywords: correlative approach, Serbian language and literature, curriculum, elementary school, project-based teaching.

Милан Д. Вурдеља
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српску књижевност
са јужнословенским књижевностима

УДК: 371.3::821.163.41-93
821.163.41-93-32.09 Раичковић С.

НАРАТИВИЗАЦИЈА ФОРМАТИВНОГ ИСКУСТВА У *ВЕЛИКОМ ДВОРИШТУ* СТЕВАНА РАИЧКОВИЋА

Апстракт: Методолошки приступ аутобиографским или аутофикционалним књижевноуметничким текстовима изискује подробније разматрање начина на које се естетски посредује претпостављено аутентично искуство. На примеру обраде приповедне збирке *Велико двориште* Стевана Раичковића, назначени проблем биће у овом раду сагледан у светлу специјалних (стручних) наставних метода, али и одређених концепата који порекло имају у психологији. Предмет изучавања, према томе, биће репрезентативне кратке приче из Раичковићеве збирке, које се тумаче на различитим нивоима обраде, и то са становишта применљивости рецепцијске и феноменолошке методе, уз обазриво и узрасту примерено актуелизовање неколиких поставки теорија културе. Напослетку, биће испитана и делотворност тзв. „доживљајног контекста" као модуса промишљања формативних искустава која су у *Великом дворишту* наративизована, уз посебну пажњу која се поклања пролошкој ауторовој белешци као својеврсном паратекстуалном елементу од изразите (ауто) поетичке важности.

Кључне речи: Стеван Раичковић, *Велико двориште*, формативно искуство, аутофикција, час обраде наставног градива.

Обим овде понуђеног истраживања прозне збирке *Велико двориште* Стевана Раичковића умногоме је диктиран одредницама које сачињавају наслов рада. Као део домаће лектире, Раичковићева књига показује се подстицајном за испуњавање низа образовних и, уже посматрано, естетских циљева на којима се заснива наставна обрада књижевности за децу, али су они, шире посматрано, битно условљени васпитним садржајима који се том приликом испољавају у овим приповеткама.

Обелодањена 1955. године, збирка *Велико двориште* припада првој фази Раичковићевог стваралаштва, времену у ком је постао запажен песник, понајвише захваљујући поетским књигама *Песма тишине* (1952) и *Балада о предвечерју* (1955). Иако се у *Великом дворишту* примећују препознатљива

milan.vurdelja93@gmail.com

Раичковићева расположења и лирска оптика кроз коју проговара о стварима, прва прозна књига за децу у ауторовом опусу није донела само окушај у прозном изразу, него и осетно померање стваралачког ракурса ка такозваним реалијама из сопственог искуства, одакле се од самог почетка, од уводне белешке „уз књигу", конституише и аутобиографско писмо као поетичка новина у датом тренутку. Мада ће аутор у поменутој белешци имплицитно своје детињство одредити као „ведрији део потуцања, са неким сенкама рата" (Раичковић 1998: 10), пријежно читање *Великоī двориштa* у већој мери оправдава опаску Петра Пијановића, по којој „у овој књизи игра, разбибрига и наивна дечја радост једва успостављају равнотежу са патњом и бригом" (Пијановић 2005: 72).

Већ први сусрет са *Великим двориштем* открива осетну значењску и композициону условљеност, каткад и узглобљеност приповедака које чине збирку. Осим што је главни фактор међусобне повезаности прича исти приповедач који носи са собом аутобиографски субјективитет, уочљива је развојна линија по којој се сећања и формативна искуства нижу, тако да последња прича на известан начин затвара егзистенцијални циклус јунака. Због тога при именовању жанровске природе ове збирке имамо на располагању неколике могућности: аргументовано се може говорити и о новелистичком венцу, и о елементима слободно компонованог аутобиграфског романа, и о, користећи се млађом одредницом, *coming-of-age* прози. Све ове могућности индиректно утичу на процес наставне обраде збирке јер пре свега помажу наставнику да не превиди важност узрочно-последичних односа међу наративизованим искуствима која и са ученицима треба прокоментарисати како би се уверљивије образложиле фигуре одрастања.

Да би размотрили симболику наслова, ученике треба подстаћи да рефлектују очекивања која су имали пре читања *Великоī двориштa*, а иза тога сопствено искуство „посете" том двориште, у складу са значењем *aisthesis*-а о ком рецепционисти пишу да „именује основно естетичко искуство да једно уметничко дело може освежити опажање ствари, које је навика отупела" (Јаус 1978: 393).

Узевши у обзир целокупност значења која у збирци попримају дечакови мисаони и емотивни одговори на изазове одрастања, осећај лагодности који, претпоставићемо, при првом сусрету доноси синтагма „велико двориште", биће преображен у сложенији сплет осећања и утисака.

Сагласно њима, „велико двориште" ће по сврсисходној наставној интерпретацији бити „премештено" у симболички опсег у који су уведени и неизвесност, слутња, горчина спознаје, саосећање, великодушност, пожртвованост итд., све оно што је дало печат фомативним искуствима дечака из збирке. Интуитивно установљење овакве вишезначности, на којој почива

сусрет са збирком која предочава немире и ускушења њиховог вршњака, ученике ће на прави начин привести поетици coming-of-age прозе. Даљи функционални и образовни циљ коме се овим путем усмерава обрада збирке тиче се утицања на читалачке преференције ученика, међу којима ће се наћи тзв. омладинска литература са сличном тематиком.

При читању збирке са предумишљајем наставног контекста у ком ће се њена естетика актуелизовати, важан део претпостављених васпитних циљева групише се око психолошког феномена који је у приповеткама са посебном наклоношћу аутора наративизован, а који се овом приликом именује као ексклузивитет формативног искуства. Према томе се на овај феномен надовезује одређена и одмерена идентификација, тј. прецизније, емпатски однос ученика према искуствима фиктивног вршњака који је главни јунак збирке.

Како би се захваљујући анализи ових искустава досегли што виши наставни резултати, потребно је руководити се неком од методичких „платформи" за изучавање приповедне збирке у школама. Према томе, концепт издиференцираног тумачења збирке сходно различитим нивоима тумачења, каквим га је представила Љиљана Бајић у књизи *Методички приступ збирци приповедне прозе*, у овом случају не само што обезбеђује целовит увид у поетику Раичковићевих кратких прича, већ помаже и бољем разумевању разноврсности формативних искустава која стиче јунак, сукцесивно се „селећи" из једне приче у другу. Провизорно, у овом реферату ће, у светлу повлашћеног питања о литераризацији формативних искустава, бити назначени проблеми које испоставља тумачење неколико кратких прича на нивоу приказа, односно осврта, те приче „Прва зарада дрвене Марије" на нивоу интерпретације.

Најпре, сетимо се изразитог, прекретничког значаја који пубертет има по развој индивидуе, а о чему надахнуто пише психолог Ерих Нојман: „Критеријум 'одраслости' лежи у томе да је индивидуум изведен из породичног круга и упућен у свет великих родитеља живота. Због тога доба пубертета одговара времену поновног рађања и симболике која представља саморађање хероја у борби са змајем" (Нојман 1994: 316).

Дечак *настањен* у Раичковићевом *Великом дворишту* води непрестану борбу са поменутим фигуративним змајем – по осећајним исходима различитим изазовима ратне и сиротињске свакодневице. Да би се утврдила сва преимућства брижљивог бављења овим тематско-мотивским склопом, потребно је да наставник има у виду пуно значење формативног искуства које се, не без разлога, везује за период адолесценције, за период „буре и олује" или „новог рођења", како га назива један од родоначелника психологије детињства, Стенли Хол (Хол 1904: 13).

Пошто се претпоставља да ће приповетка „Хлеб, дечак и пас" рано бити уведена као један од тематских рукаваца наставне обраде, дијалог са ученицима неизоставно ће се, како поводом проблема карактеризације главног јунака, тако с обзиром на главна осећања која приповедач настоји да изазове код реципијента уметничког света, дотаћи етичке димензије описане ситуације. У средишњој, динамично онеобиченој сцени ове кратке приче, Милан, приповедачев пријатељ, и његов пас Кића боре се за парче немарно баченог хлеба.

Усмеравајући дијалог на часу, наставник сугерише ученицима интимну вредност коју упамћени догађај има за главног јунака збирке, те утиче на маркирање његових рефлексија и изграђеног етичког става који се назире у самом финалу приче. Раичковићев приповедач се, без даљњег, болно суочава са пошастима оскудице и глади које га у датом тренутку своде на нагонску потребу, једнако као и пријатељевог љубимца, те их игром случаја стављају у главне улоге једног тужног и гротескног неспоразума.

Укључивши ову проблематику у задатке за истраживачко читање, наставник може очекивати спремност ученика да усвоје срж идејности каква одликује причу „Хлеб, дечак и пас", али и знатан број осталих приповедака које сачињавају збирку. Дату идејност представља, пре свега, слика дечака која мења слику човека, на којој се рано почињу оцртавати трагови животних удара на достојанство. Схватајући да се човек без кривице може затећи у срамотним околностима – каква је она коју је испровоцирала банална чињеница глади – приповедач, дакле ауторов фикционални двојник, стиче знање које има формативну вредност. Овоме у прилог иду закључни искази: „Не знам, чини ми се да су ми ишле сузе на очи. Нисам сигуран, али, чини ми се..." (Раичковић 1998: 58).

У светлу претходно вербализоване самосвести у тренутку изнуђеног губљења достојанства („Хитнуо сам је [каменицу, прим. М. В.] полако у правцу пса, као да у исто време молим за опроштај" (Раичковић 1998: 57)), читалац стиче утисак о приповедачкој интервенцији која потиче из позиције одраслог субјекта, што само потврђује дубинску знаковитост једне успомене из детињства.

Овако испољена способност приповедача да разуме невоље свог ближњег јесте оно што ученици треба васпитно да усвоје премештајући се, колоквијално речено, „у туђу кожу". Тачније, ако се разматра сврсисходна идентификација са светом књижевног јунака, а која може имати своје место у склопу рецепцијског метода, онда је у овом случају важно да се ученици ставе у позицију приповедача који стиче увид у важну животну истину, а не да се – што је уосталом и васпитно контрапродуктивно – као читаоци идентификују са екстремним стањем у ком се затекао.

Форме приповедања које су заступљене у Раичковићевим кратким причама такође се намећу за сагледавање у светлу формативног искуства које као тематски материјал условљава њихово естетско дејство. Ученици ће лако устврдити како је, без изузетка, прво приповедно лице оно које читаоцу предочава догађаје, али би пожељно било мотивисати их да примете дискрепанцију која се јавља у приповедачком субјекту као директном деривату пишчеве личности. На маркираним местима у тексту се, наиме, добро испољава дистанца одраслог приповедача према дешавањима из сопственог детињства, а која призива у причу. Овај случај није свеприсутан, што показује већ уводна прича – „Дечак у прозору" – сачињена као дирљиви опис боловања у детињству, прожет слатко-горким виђетама у којима учествују лекар, забринути родитељи, али и магичан поглед на пролазнике што се виде са прозора болесничке собе. Ова прича отпочиње у in medias res маниру: одрасли приповедач је изнова утеловљен у болесном дечаку какав је некада био, и управо ово измештање доприноси интензитету наративизованих доживљаја.

Премда поједине реминисценције, дакле, не подразумевају претходно конституисање приповедачког субјекта у временском исечку који је удаљен од наративизованих догађаја, корисно је да ученици не превиде поетичке импликације приповедачеве начелне дислоцираности. Када је реч о узрасту шестог разреда, примарно је усвајање интимне вредности коју искуства описана у причама попримају сходно чињеници да после низа година које стоје између два тренутка постојања – оног у дечаштву и оног у ревитализованим сећањима на дечаштво – писац одређеним доживљајима изнова удељује изразиту пажњу. Од секундарног значаја била би, узрасту једнако прилагођена, терминолошка одредница приповедне перспективе кроз коју је преломљен садржај прича на већ описан начин.

Једна од методичких могућности које зарад остварења овог васпитног исхода стоје наставнику на располагању јесте активирање тзв. доживљајног контекста кроз краћи уводни разговор који би претходио дијалошком приказу приповетке, а који би, такође мотивишуће, ученике наводио да се присете и пред одељењем саопште своје реалне доживљаје који би били поредиви са искуством тематизованим у Раичковићевим причама.

Питање доживљајног контекста у наставном проучавању ове збирке повлачи за собом извесне недоумице, јер у пракси може искрснути проблем непримерене идентификације као последице учениковог прекомерног иницијалног ослањања на нека сопствена искуства из стварности, а која наставник „износи на видело" како би мотивишућим разговором, не уско везаним за књижевноуметнички свет дела, заинтригирао аудиторијум и пребацио његов фокус на сродна искуства из поменутог, фиктивног света. Разлог је

томе већ одавно познат у теоријским круговима рецепциониста: „Психички процес код примања текста није у примарном обзору естетског искуства нипошто само произвољан слијед само субјективних дојмова, него извршивање одређених упута у процесу усмјеривања опажања, који се по својим конститутивним мотивацијама и изазовним сигналима може схватити и текстнолингвистички описати" (Бекер 1986: 256).

Из тог разлога, подразумева се да наставниково усмеравање дијалога на часу треба да буде обазриво јер се, на пример, ученички осврт на ситуације из свакодневице, у којима су деловали као да су одрасли и тиме пријатно изненадили одрасле из свог окружења, показује корисним по питању сустицања појединачног и општег искуства у причама, као што је она под насловом „Корњаче", о којој ће више речи бити у наставку.

Сагласно изнијансираности збирке *Велико двориште* по питању наглашености теме искустава која утиру пут одрастању, могуће је ову тему везивати за друге мотивске комплексе. Другим речима, наставник може да планира изучавање формативног искуства у Раичковићевој збирци као једног од интеграционих чинилаца обраде.

Примера ради, битан протежни мотив у причама („Туга", „О псу који је можда путовао") јесте дечакова љубав према животињама, па се у том смислу сасвим плаузибилно са ученицима може повести разговор о врлинама које је појединац у прилици да усаврши захваљујући бризи за вољену животињу. Међутим, у краткој причи каква је „Туга", јунак се сусреће са знатно сложенијим искуством које је суштински прожето једном појавом са метафизичким покрићем, а то је смрт. Зато опраштање од три прасета које је покосила сточна зараза обележава, условно речено, иницијацију у свет одраслости, ако је један од његових предзнака свест о сопственој и туђој коначности на овом свету.

Ова димензија приповедачевог интимног „познања добра и зла" не сме бити одстрањена из закључака до којих ученици треба да дођу током дијалога на часу. Један од важнијих васпитних циљева са тим у вези јесте поимање туге која је истакнута у наслову приповетке као, у одређеним тренуцима, вредног, безмало драгоценог осећања захваљујући ком човек, баш као и Раичковићев дечак-двојник, интензивније схвата неке околности егзистенције. Указивање ученицима на начелно непријатна осећања као природна и ни у ком случају срамотна, представља значајну „закулисну" васпитну вредност ове приче.

Најзад, интересантно је уочити на који начин приповедна инстанца у Раичковићевој краткој причи – а она је битно аутобиографски, ако не аутофикционално постављена – кроз реминисценцију побеђује трауматски доживљај некадашњег дечака, што је у складу са закључцима из области

психологије: „Механизми интелектуализације и сублимације, који се по први пут и интензивно разрађују у овој фази [фази конкретних операција, прим. М. В], ипак не могу да одраде сав посао када је обрада трауматских доживљаја у питању" (Стојиљковић 2015: 103).

У којој мери је трауму могуће превазићи или предупредити захваљујући љубави према породици која постаје залог за одважан подухват ученици увиђају током интерпретације приповетке „Прва зарада дрвене Марије". Усредсређујући се, овог пута, не само на најбитнија својства текста и приче, што је био случај са досадашњим тумачењем приповедака, ученици вођени наставниковим радним налозима у целости усвајају знања о формалним аспектима приповедања (удео првог приповедног лица, динамичност опсервације) и идејном распону приче који је у првом реду базиран на могућности појединца да самосвојним поступањем доведе у питање неутемељене представе које о њему имају ближњи (насловни фразеологизам[1]). Наставник изнова планира узрасту прилагођени разговор о формативном искуству кроз које јунак пролази као о проблему који обезбеђује свестранији увид у наведене елементе приповетке.

Тако се питања која ученици посебно треба да размотре односе пре свега на емоционални порив који дечака води кроз опасну авантуру краће трешања од бугарских окупатора. Наставник треба да истакне и афирмише привлачност коју протагониста има у оку читаоца, последично томе и дубљи смисао његовог подухвата, као што треба да, уколико ученици самостално не дођу до овог одговора, укаже на то да пуну свест о правим разлозима дечачког неваљалства приповедач добија тек као одрасла особа. Од помоћи у овом захтеву могу бити ефектни усмени осврти на контекст других прича са сличном дискрепанцијом у себи, или пак ретроспектива на Раичковићеву аутобиографску белешку у књизи. На пример, прича „Корњаче" базирана је на истоветној „замени улога": дечак и рођак Недјељко покушавају скупити корњаче не би ли их трампили за храну намењену пуној кући одраслих који су се због ратних недаћа у њу уселили. Наводећи ученике да што свестраније експлицирају чудну жељу двојице дечака да на сваки начин допринесу бољитку породице – иако у томе, практично, неће успети – наставник, без сувишних речи, изнова указује на истинкт или интуицију које могу стајати у корену формативног искуства.

Већ помињани значај суптилне замене улога, на којој се темељи опис формативног искуства у овој причи, подстицајан је за аналитички осврт у

[1] Стилска улога овог, семантички ексклузивног дела текста, може бити прокоментарисана уз активирање унутарпремдетне корелације са фразеологизмом као ученицима по правилу занимљивом језичком темом.

настави тим више што се жеља двају дечака да превазиђу „овласти" које су им наложене узрастом испрва не излаже непосредно. Тачније, приповедач без поближег објашњавања, пошто се присети да су у породичној „енклави" у ратним данима владали глад и оскудица, напросто вели: „Једне вечери, између коњушара, Неда и мене пао је чудан пословни договор" (Раичковић 1998: 49). На известан начин немушта, а суштински интуитивна потреба двојице дачака да ближњима у тешким околностима буду од помоћи, ученицима кроз коментарисање њеног наглог остварења бива упечатљивије разоткривена у свом васпитном покрићу, што опет постаје јасније у завршним, комично интонираним деловима приче, којима се сугерише да поступање дечака, премда номинално јесте преступ, има спасоносно значење хуманости у околностима које стоје управо насупрот њој.

Треба истаћи и значај осврта на пролошку Раичковићеву белешку. Са једне стране, она би представљала вид растреситог спољашњег локализовања збирке, а са друге би на упечатљив начин верификовала разлоге због којих неколика искуства која је писац описао у књизи за његово бивше „Ја" играју формативну улогу. Славећи детињство, на местима му одајући почаст и лирски му удељујући примат у односу на друга раздобља живота, аутор сопствено искуство у приметној мери универзализује.

Такође, исповедни тон који провејава кроз ову белешку код ученика изазива утисак поверења и обостраног разумевања када је реч о имагинарном дијалогу који као читаоци воде са светом у ком Раичковићев јунак одраста. Неопходно је, дакле, не третирати Раичковићеву белешку као пуки паратекстуални елемент, поготово по питању формативних искустава која су тематизована у причама, јер се захваљујући њој она ишчитавају кроз призму аутентичности, као што попримају и другачији осећајни тоналитет, неретко и анегдотални (нпр. у причи „Фијакер господина Ледерера"). У крајњој линији, и финална, епонимна прича збирке, са својом разгранатом симболиком „великог дворишта" (простор игре у природи / простор слободе / простор драгих опасности и одрастања), умногоме дугује меланхолији која се успоставља у пролошкој белешци, а која онда прати дечаково успињање степеницима одрастања.

Неколико кратких прича из *Великоī дворишта* не проговара о догађајима који су за собом оставили дубљи траг у приповедачевој личности. Такве приче разобличују „баук" одрастања кроз носталгичне виђете у којима се зрцали једноставност и непатвореност детињег искуства. У „Причи о лопти", рецимо, ништа се друго суштински не укључује у предмет приповедања изузев анегдоталне представе о неиздржљивој привлачности игре, због које група дечака уз велике напоре скупља потребан новац и купује „фудбал" да би – после једног метатекстуалног коментара који у шестом разреду основне

школе не треба битно коментарисати – купљена лопта игром случаја истог дана била пробушена, а дечаци остали тужни као да су имали смртни случај у породици. Приче налик овој, на сетно-комичан начин растерећују тематски доминантан оквир који творе сељења, оскудице, стрепње и бојазни у рату и слично. Осврт на њих би наставној обради донео разноликост при атрибуирању формативних искустава периоду у развоју личности, сагласно чему би ученици схватили наивност детета као специфичну вредност која може опстати и исказати се чак и у најтежим околностима.

При тумачењу *Великоī дворишта* Стевана Раичковића фантазијској чулности ученика треба, према свему до сада реченом, допустити да се више-мање несметано оствари у асоцијативној сфери: тако што ће ученици у доживљајима и искуствима дечака из *Великоī дворишта* пронализити оно што је за сваког од њих лични корелатив са стварношћу.

Онај рукавац збирке у ком запаженију улогу има одрасли дечак, пишчев двојник или писац сам, пуну смисаону легитимацију добија у насловној приповеци која затвара збирку. Њоме се приповедачево детињство на известан начин фаворизује по питању искуственог богатства у поређењу са детињством његовог малог сина, које пролази у ужурбаном окружењу једног велеградског солитера. Најистуренији мотив целокупне збирке, мотив дворишта са свом просторном симболиком која га прати, у низу упамћених слика које су донеле многобројне селидбе, аргументује танкоћутност приповедачеве, односно пишчеве личности. Нота меланхолије лебди над овом фабуларно неразрађеном приповетком, чија композиција поседује нешто од узрочно-последичне увезаности афективних сећања. По питању формативних искустава која су посвећено тематизована кроз претежни део збирке, приповетка са функцијом епилога пре свега служи еманацији носталгије као сентимента који везује одрастање за неумитан проток времена. Шестацима ће, по свој прилици, пажњу више заокупити друге приповетке, у којима не постоји предоминација статичких мотива; међутим, од наставника се очекује да истакне дубље значење које има оваква завршница збирке јер се њоме свеукупно искуство „бившег дечака" – да се послужимо једном насловном синтагмом Ивана В. Лалића – заодева у чежњив поглед ка времену које је ишчезло, али и даље има снагу откровења и чини се да фундаментално утиче на оформљеност приповедачког субјекта приликом чина прихватања садашњости. Изналажење читалачког уживања у прози са оваквим рефлексивним покрићем поставља се, тако, као даљи наставни циљ, васпитне и функционалне природе у исти мах, а који је између осталог условљен обрадом збирке *Велико двориште*.

Описани фокус који се приликом обраде *Великоī дворишта* управља ка теми формативног искуства на рачун ког је дечак као књижевни јунак

промовисан у субјект способан да превазиђе незавидне животне околности, отвара простор за уочавање његове узорности у васпитном домену. Последично, ученику се суптилно пружа могућност учења по моделу, што је у индиректној вези са концептима који приписују узорност одређеном књижевном лику јер се узор може схватати и као облик социјалног учења. Такво учење подразумева „усмереност особе која учи на појединца чије се понашање, мишљење и ставови вреднују као узорни, па се као такви мотивисано усвајају" (Павловић 2014: 12). Нису ли управо искуства других, која промишљамо или прижељкујемо као своја, имајући у виду њихово богатство, она која особито мотивишуће утичу на наш избор моралних узора?

ИЗВОР

Раичковић (1998): Стеван Раичковић, *Велико двориште*, Београд: ЗУНС/БИГЗ/СКЗ.

ЛИТЕРАТУРА

Бајић (1994): Љиљана Бајић, *Методички приступ збирци приповедне прозе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Деретић (1983): Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Нолит.

Бекер (1986): Miroslav Beker, *Suvremene književne teorije*, Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Јаус (1978): Hans Robert Jaus, *Estetika recepcije*, Beograd: Nolit.

Николић (2012): Милија Николић, *Методика наставе књижевности и српског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Нојман (1994): Ерих Нојман, *Историјско порекло свести*, Београд: Просвета.

Павловић (2014): Миодраг Павловић, Васпитне вредности узорних ликова у прозним делима из школског програма, *Спреми се да говориш*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Пијановић (2005): Петар Пијановић, *Наивна прича*, Београд: Српска књижевна задруга / Учитељски факултет.

Стојиљковић (2015): Aleksandra Stojiljković, Trauma u detinjstvu, *Godišnjak za psihologiju*, XII/14, 99–116.

Хол (1904): Stanley Hall, Preface, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, New York: D. Appleton and Co.

Milan D. Vurdelja
University of Belgrade
Faculty of Philology
Department of Serbian Literature
with South-Slavonic Literatures

NARRATIVISATION OF FORMATIVE EXPERIENCE IN STEVAN RAIČKOVIĆ'S *VELIKO DVORIŠTE*

Summary: Methodological approach to autobiographical or autofictional literary works demands a detailed examination of ways in which authentic experience is aesthetically represented. The paper deals with the interpretation of Stevan Raičković's collection of short stories *Veliko dvorište* (1955), from the point of view of certain primarily psychological concepts. Some of the representative short stories are analysed on different levels of interpretation , from the point of view of reception theory and phenomenology, using some age-appropriate notions from culture theory.

Keywords: Stevan Raičković, *Veliko dvorište*, formative experience, autofiction, literary analysis in teaching.

Дијана Љ. Вучковић
Универзитет Црне Горе
Филозофски факултет у Никшићу
Студијски програм за образовање учитеља

УДК: 821.113.4-93-343.09 Андерсен Х. К.

ПРЕПРИЧАВАЊЕ СА ИЗМЈЕНОМ ЗАВРШЕТКА ПРИЧЕ НА ПРИМЈЕРУ АНДЕРСЕНОВЕ БАЈКЕ *МАЛА СИРЕНА*

Апстракт: У раду су дати резултати истраживања чији је циљ био провјера начина на који ученици (њих 214) пишу измјену завршетка приче *Мала сирена*. Прича је одабрана у складу са њеним специфичним идејним слојем, одступањем од типичних завршетака бајки и чињеницом да је предвиђена за читање у четвртом разреду основне школе. Употријебљена је квалитативна методологија и техника анализе ученичких писаних састава. Пошли смо од претпоставке да ће ученици измијенити завршетак приче према типичном бајковитом крају. Претпоставка се показала тачном, а резултати истраживања указују на разноврсност ученичких рјешења. У саставима је идентификовано шест тема (тј. основних начина на које се разрјешава проблем изневјереног хоризонта очекивања) и петнаест категорија или подтема. Завршница већине ученичких састава лишена је Андерсенове спиритуалности, тј. чврсто је материјализована. Резултати показују да неки ученици нису добро разумјели причу, као и то да им недостају искуства која се односе на препричавање са измјеном завршетка. Забиљежени су и ученички одговори који носе траг оригиналности и показују да већ у четвртом разреду појединци могу успјешно да рјешавају литерарно-рецепцијске проблеме.

Кључне ријечи: измјена завршетка приче, *Мала сирена*, писано изражавање, препричавање, рецепција приче, стваралаштво ученика, ученици четвртог разреда.

УВОД

Препричавање је један од облика културе изражавања, реализује се усмено или у писаној форми и програмски се уводи од најмлађих школских разреда. Основни циљ препричавања је репродуковање реципираног садржаја. Репродуктивност се овдје третира као могућност што тачнијег преношења слиједа догађаја, њихове међусобне повезаности и условљености, а не као дословно казивање напамет наученог садржаја. Предмет препричавања не мора бити искључиво књижевноумјетнички текст, него се као предлошци за ову активност посматрају и садржаји филма, позоришне представе,

dijanav@ucg.ac.me

радијске емисије, научно-популарног штива и др. Препричавање је један од облика који доприносе функционалном повезивању унутарпредметних подручја (Мркаљ 2013).

Препричавање се, ипак, најчешће повезује са књижевноумјетничким текстом. У настави књижевности, у складу са природом садржаја који се изучавају, изузетно је важно остварити и додатну, стваралачку или продуктивну функцију препричавања. Стваралачка димензија наставе није на задовољавајућем нивоу, што се негативно рефлектује на ученичка постигнућа (Стевановић, Димитријевић 2013). Иако је почетно препричавање књижевноумјетничких садржаја суштински репродуктивно, ипак се постепено уводе и они методички поступци који омогућују ученичко саствараалачко интервенисање, што је утемељено у теорији књижевне рецепције. Рецепционистички основ наставе књижевности уважава читалачке, тј. ученичке реакције на свијет прочитаног текста, па завршне активности у процесу читања и анализе штива неизбјежно имају саствараалачки карактер (Вучковић 2006). Тако методичка теорија и свакодневна школска пракса разликују етапу самосталног и стваралачког рада ученика (Вучковић и др. 2011). Препричавање се у тој етапи може реализовати у различитим варијантама, а посебно је важно то што наставници могу бирати облик препричавања (Вучковић 1993; Николић 2006). Избор је методички условљен многим факторима, међу којима предњаче узраст ученика и карактеристике предлошка за препричавање. Сваки је књижевноумјетнички текст – исто као и други садржај које се препричава – уникатан и пружа непоновљиве идеје и могућности за наставни рад, што је комплементарно иманентном тумачењу текста у настави (Росић 2013; 2015).

Неке приче које се читају у млађим школским разредима нарочито су инспиративне и упућују на разноврсне форме препричавања, а један од таквих примјера је Андерсенова *Мала сирена*. Ова богата прича, стара готова два вијека (први пут објављена 1837. године), непрекидно изазива нову резонанцу читања. Чињеница да смо скоро два вијека удаљени од друштвених вриједности у којима је *Мала сирена* настала подстиче на истраживање њене данашње рецепције. Такво је истраживање посљедица чињенице да књижевно дјело „и поред својих унутартекстуалних константи, захваљујући, пре свега, вантекстуалним везама ни у два читања не даје исте резултате" (Росић 2013: 33). Савремена позиција тумачења показаће нове увиде у *стару* причу, увиде колорисане духом овог времена и његових вриједности. Наш циљ у овом раду је да испитамо начин на који ученици четвртог разреда основне школе пишу измијењени завршетак приче *Мала сирена.* Ученички радови показаће квалитет рецепције приче, као и вјештину рјешавања литерарно-рецепцијских проблема.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

Препричавање: методичко одређење

Препричавање и причање су два фреквентна облика културе изражавања, оба се заснивају на нарацији (Николић 2006), а темељне разлике међу њима одређене су тиме да је препричавање у основи репродуктивног карактера, док је причање продуктивни облик. Наиме, предмет препричавања је неки постојећи садржај (текст, филм, представа итд.), а причање је поступак којим настаје нови садржај. Међутим, с обзиром на суштински заједничку природу ова два облика, у методичкој теорији и пракси развијене су и подврсте које се могу сматрати граничнима, тј. које се препознају као облици у којима има елемената препричавања, али и причања. Управо ти гранични облици најближи су многим реалним ситуацијама у којима култура изражавања остварује пуну функционалност, па их из тог разлога нарочито треба подстицати у школском амбијенту јер је темељни циљ подручја културе изражавања „стицање функционалних школских знања која ће с временом бити умрежавана у читав систем ученичке књижевно-језичке културе" (Димитријевић 2019: 211). Препричавање се у наставној пракси организује често, а његова основна вриједност је у практичном значају, који је у настави готово неограничен (Вучковић 1993). Наиме, препричавање је дио културе језичког изражавања, а „језичка култура заправо представља базичну вештину за целокупно образовање" (Пурић, Костић 2016: 124).

Као што је и очекивано, облици препричавања који се реализују у млађим школским разредима потпуно су вођени од стране наставника. Овдје је ријеч о препричавању помоћу одговора на питања и препричавању садржаја по дјеловима (Вучковић 1993). Постепено се реализују и оне врсте које ученицима омогућују већу самосталност, попут слободног, сажетог, детаљног препричавања, препричавања у цјелини или са измјеном граматичког лица (Вучковић 1993). Кад ученици развију основне вјештине препричавања, уводе се врсте које имају елементе продуктивног карактера. Такви облици су проширено препричавање и препричавање са измјеном завршетка садржаја (Вучковић 1993). Поред наведених врста, Милија Николић (2006) разликује и препричавање са промјеном гледишта.

Препричати се могу многи садржаји, па се у школској пракси посебна пажња мора посветити избору предлошка за ову говорну активност. Веома је важно да садржај који треба препричати има јасну структуру, да је у питању текст (филм/представа итд.) који су ученици темељно упознали и истраживачки анализирали. Мисаони образац или план препричавања нарочито је важан у млађим школским разредима. Тај план уочава се и његове цјелине

формулишу током анализе садржаја, уз значајну ученичку активност (Вучковић и др. 2011). На почетку се препричавање реализује усмено, па се постепено преводи и у писану форму, што се нарочито успјешно може реализовати тзв. процесним приступом (Поповић, Нововић 2016; Поповић 2018).

Базични слијед методичких етапа које обухватају рецепцију текста (или другог садржаја) и доводе до препричавања је:

1. мотивација ученика за слушање/читање/гледање;
2. слушање/читање/гледање садржаја...;
3. интерпретативно-аналитички, проблемски и/или истраживачки поступак упознавања садржаја (нпр. анализа садржаја, утврђивање структуре текста, анализа ликова и идеја, језика и стила);
4. самосталан и стваралачки рад ученика.

У оквиру завршне етапе, препричавање добија значајно мјесто и улогу. Наиме, путем неке од форми препричавања ученици ће у овој фази исказати како су доживјели и разумјели текст, тј. садржај који се изучава. Репродуковању садржаја, дакле, мора претходити његово детаљно упознавање, уочавање свих оних структурално важних елемената, нпр. наративних цјелина код књижевноумјетничког текста (Вучковић и др. 2011), појмовног или мисаоног обрасца код научног, популарног или информативног штива (Поповић 2014), ликова који су носиоци радње, пишчевих идеја и значајних мисли итд.

У методици се сматра да „препричавање са изменом завршетка садржаја тражи од ученика највећу мисаону ангажованост, емоционалну опредељеност и језичку оспособљеност, чиме се још више приближава причању као сложенијем говорном захтеву" (Вучковић 1993: 128). Овај облик препричавања близак је причању јер ученици један дио текста препричавају, а у финалним дјеловима стварају нови завршетак. Овим обликом изражавања ученици показују разумијевање текста, али и познавање његових жанровских, те језичко-стилских особености.

Андерсенова Мала сирена као предложак за препричавање

Приче из жанра фантастике, почевши с бајком, имају изузетну рецепцију у свијету дјеце и адолесцената, што је сигуран доказ да те приче о реалности стварају значајну слику (Опачић 2015; Вучковић 2018). Истраживачи истичу да је највећа иронија у вези с фантастиком у томе што „упркос нестварним ликовима, чудним имагинарним свјетовима, бизарним ситуацијама на које наилазимо, она [фантастика] има моћ да нам помогне да

боље разумијемо реалност" (Куркијан, Ливингстон, Јанг 2006: 492). Бајке су снажан агенс социјализације (Парсонс 2004), па их истраживачи тумаче као књижевни облик који утиче на формирање слике о себи у оквирима одређених друштвених норми и концепција (Барос-дел Рио 2018; Вучковић, Машнић 2018).

Андерсенове приче су „превасходно уметничке приповетке које тематизују психолошка стања јунака и примењују облике приповедања психолошке прозе" (Опачић 2011: 23). *Мала сирена* је једна од најпознатијих свјетских ауторских бајки (Зајпс 2000). Разлози за њену популарност су бројни, а најјасније се повезују са снажном умјетничком природом ове приче. Прича на аутентичан начин изневјерава читалачки хоризонт очекивања на самом крају приповијести и остварује финале који јој обезбјеђује изузетну естетску дистанцу. Очекивано је да ова бајка буди снажне емоције јер – како истичу представници когнитивног критицизма – реагујемо на фикционалне свјетове као да су стварни (Николајева 2014). При томе, тај чувени Андерсенов наративни завршетак потпуно је дивергентан, па га можемо тумачити на различите начине. Прича убједљиво илуструје мишљење Зоране Опачић о Андерсеновом стваралаштву: „Приче се заснивају на страдању праведника и њиховом узнесењу у небеско царство; жртви појединца у име љубави за ближњег; претпостављању сопствених интереса добробити других људи" (2011: 26). Захваљујући свему томе, прича је нарочито погодна за препричавање са измјеном завршетка пошто садржај „мора бити са неким израженим моралним, социјалним или психолошким усмерењем и са крајем који у себи носи или може да наговести више алтернатива" (Вучковић 1993: 129).

Сви елементи приче (хронотоп, слијед догађаја, структура приповиједања, заплет, ликови итд.) организовани су тако да остваре фикционални свијет који слика сиренин успон, али и њено велико одрицање. Простор је организован досљедно вертикално навише и његово оцртавање почиње са најдубљег морског дна да би се довршило у вишим слојевима ваздуха, у зони горњег свијета, свјетлости и спиритуалности. На почетку приче сирену упознајемо на морском дну, што је сугестија доњег свијета, наравно из стајне тачке људског посматрача. Постепено, ношена властитом жељом, надама и стремљењима, протагонисткиња излази у копнену биосферу, а потом се уздиже у ваздушне слојеве, као кћи ваздуха, што недвосмислено упућује на горњи свијет, на просторе духа и душе. Од почетне до финалне позиције јунакиња прелази путању са којом се по дужини успона тешко може упоредити иједна трајекторија женског лика из жанра бајке (Вучковић 2018). У прилог литерарној вриједности су бројна и разноврсна тумачења приче (Прошић Сантовац 2019). Поруке Андерсенове приче из прве половине 19. вијека у настави се морају транспоновати у ново вријеме, прилагодити се

духу времена и духу епохе у којој ученици одрастају (Вуковић 2017; Вучковић 2015; 2017).

Прича о сирени није остала само у оквирима штампаног текста, него је *Мала сирена* много пута адаптирана, па постоје сликовнице, илустроване књиге и друга издања. Постојање различитих издања под истим насловом има утицаја на интерпретацију у настави, и то посебно у савременом окружењу у коме су дјеци од најранијег узраста доступне многе верзије приче. Прича је била предмет филмског адаптирања, а најпознатија екранизована верзија потиче из 1989. године и дјело је Дизни продукције. Та верзија добила је многе критике, па се каже да је филм извршио моралну симплификацију приче. Наиме, док код Андерсена доминира спиритуалност, акценат филма је чиста материјализација осјећања (Хејстингз 1993). Међутим, истраживања показују да гледаоци филма, посебно они који су филм реципирали у раном дјетињству, остају вјерни тој верзији приче, јер филмска прича има срећан крај (Фенг Сун, Шарер 2004).

Богатством значења, лирско-дескриптивним тоналитетом приповиједања и молском тугом која почиње од првих наративних тактова, ова бајка омогућује скоро неограничен репертоар стваралачких активности ученика.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овог истраживања био је утврдити како ученици четвртог разреда основне школе врше измјене у завршном дијелу бајке *Мала сирена* током активности препричавања са измјеном завршетка. Препричавањем приче уз промјену завршетка ученици показују доживљај и разумијевање читаног текста, али исто тако и вјештине креативног рјешавања литерарних проблема. У истраживању смо користили квалитативну методологију и технику анализе писаних састава (тј. педагошке документације). Ученици су добили задатак да препричају причу и промијене њен завршни дио.

У активностима које су претходиле истраживању (читање и анализа текста), детаљно је интерпретирана прича, па су ученици усмјерени да уоче најдраматичнији тренутак у завршници текста (кад сирена добија нож од сестара). Тај моменат представља литерарну *раскрсницу* за ученичка писана рјешења. Препричавање до тог, најдраматичнијег тренутка реализовано је усмено, на нивоу одјељења, а затим су ученици индивидуално писали промјене завршетка. За такав модел опредијелили смо се с обзиром на обим укупног текста, што је фактор који би могао да демотивише ученике током израде писаног одговора. Наш циљ био је фокусиран на промјену завршетка,

па смо сматрали да је препричавање осталог дијела текста довољно реализовати у усменој форми. Усмени дио препричавања био је потребан како би се ученици присјетили тока најважнијих догађаја. Ученичке писане одговоре назвали смо саставима, иако су они само парцијално у тој категорији. Састави су писани у школи, током једног школског часа који је обухватио активности заједничког усменог препричавања и израде писаног одговора.

С обзиром на квалитативну методологију, поставили смо истраживачка питања:

1. Како ће ученици измијенити завршетак приче, тј. хоће ли њихове идеје бити засноване на хоризонту очекивања за жанровске карактеристике бајке? Овдје подразумијевамо могућност увођења слиједа најчешћих – а за ову бајку врло могућих – завршних функција бајке: јунакињу препознају, лажна јунакиња бива разоткривена, јунакиња добија нови изглед, *непријатељица* бива кажњена, јунакиња се удаје за јунака (Проп 2013). Иако је ријеч о ауторској бајци, њена завршница морфолошки асоцира на претходне функције.
2. Да ли ће ученици поштовати жанровске карактеристике текста, тј. хоће ли њихове промјене имати карактер чудесног без обзира на уведене мотиве и/или функције?
3. С обзиром на то да је прича екранизована, да ли су штампани текст и екранизације реципирани као одвојене приче или долази до преплитања мотива?
4. Да ли је прича *Мала сирена* добро изабрана у односу на узрасне карактеристике дјеце?

Узорак истраживања

У истраживању је учествовало 214 ученика четвртог разреда из три града у Црној Гори (Мојковац, Подгорица, Никшић), тј. из укупно шест школа. Узорак се састоји од 99 ученика и 115 ученица. Разлика у броју мушких и женских испитаника постоји, али то за наше истраживање не представља препреку пошто нећемо упоређивати одговоре по варијабли рода.

Обрада података

Састави ученика обрађени су у складу са примијењеном квалитативном методологијом. Сваки састав је кодиран и категоризован, тј. обиљежен је кључним мотивима који су уочени у ученичком тексту. Категорије

су организоване по темама (Вилиг 2016). Издвојено је укупно петнаест категорија, које су сврстане у шест тема, и то: *прича није прочитана*, *интерферирање са другим садржајем*, *писање наставка*, *препричавање без измјене*, *повратак сирене у њен природан облик*, *удаја сирене.* Издвојена је и група специфичних одговора који нису могли бити категорисани, али припадају теми *удаја сирене*. Категорије су одређене након читања састава и њиховог кодирања. Оне су, дакле, проистекле из емпиријских података које смо добили, а не из унапријед дефинисаних критеријума. Кодирање је подразумијевало препознавање образаца унутар података (односно – идентификовање значењских јединица) и рађено је индуктивним приступом (Вилиг 2016). У једну категорију сврстани су састави у којима доминира уочени образац. На примјер, сљедећи састави припадају категорији *повратак сирене у њен природан облик без убиства принца*, што је дио теме *повратак сирене у њен природан облик*:

„Сестре су тражиле да купе лијек, али неко је рекао да треба крви од праве сирене. Трећа сестра се жртвовала и дала крв. Остале су јој рекле да то не ради, али она се жртвовала и дала мало крви. На сву срећу, није јој било ништа. Мала сирена је попила лијек, вратила се у воду и живјели су срећно до краја живота."

„Мала сирена је бацила нож и скочила у воду. Мислила је да ће се претворити у пјену. Њена љубав према принцу била је велика, па се није претворила у пјену. Брзо је пливала и стигла у свој двор. Видјела је тужне сестре, баку и оца како плачу за њом. Када су је видјели, осмијех им се вратио на лице. Направили су чак и славље. Сирена је сада била срећна пошто су она и принц живи."

Претходни састави разликују се у погледу мотивације: у првом једна од сестара помаже, а у другом јој облик враћа њена велика љубав. Ипак, оба састава имају исту финалну позицију – сирена се враћа у пређашње стање, у облик сирене и живот на дну мора.

Ученици су промијенили завршетак приче уз инструкцију: *Промијените завршетак приче Мала сирена онако како биste ви жељели да се прича завршава.*

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Резултате истраживања саопштавамо према уоченим и издвојеним темама. Све теме и категорије илустроване су примјерима ученичких кратких састава. Састави су лекторисани, али уз очување аутентичности ученичког писаног израза. Уочене су бројне грешке у граматици и правопису, сличне онима које су идентификоване у другим истраживањима (Златић, Ђорђевић 2014; Вучковић 2019).

Резултати истраживања приказани су дијаграмом, који садржи теме и категорије (Графикон 1).

Графикон 1. Структура састава по темама и категоријама

Прича није прочитана

Прва група одговора уједно представља и прву тему, а односи се на укупно 14 ученичких одговора који нису довољно смислени и повезани и за које је могуће изнијети претпоставку да *прича није прочитана*. Такви су, рецимо, сљедећи састави:

> „Мала сирена отишла је на врх океана. Тада је одједном нешто повукло за реп и одвело у кавез. То је била зла вјештица. Она је хтјела њен предивни реп. Сирена је звала упомоћ, али никога није било зато што је била далеко од свих. Нико је није чуо, па чак ни животиња која најбоље чује."

„Мала сирена је имала најбољи глас. Вјештица је рекла да ће је претворити у пјену. Претворила је у пјену. Њене сестре су дале вјештици косу како би сирена преживјела."

Наведени и остали састави из ове категорије показују да ова група ученика није прочитала или није разумјела причу и/или задатак. Интересантно је да се у овим одговорима истиче лик вјештице, што потврђује закључак. Наиме, лик вјештице у овој причи није упечатљив попут аналогних ликова у другим бајкама (Прошић Сантовац 2019). Неочекивано је да ученици четвртог разреда нису прочитали причу која је предвиђена за читање код куће (Програм 2017). Ако већ у четвртом разреду дјеца не читају редовне домаће лектире, то значи да су њихове читалачке вјештине и навике недовољно развијене (Пурић 2018). Наставници би морали провјерити ученички квалитет разумијевања текста током анализе на часу. С обзиром на узраст ученика, могуће је да је овдје ријеч о дјеци која још увијек нису добро савладала читање с разумијевањем (Мркаљ 2016).

Препричавање без промјена

У оквиру теме *препричавање без промјена* издвојена је једна, истоимена категорија. Осам ученика препричало је завршетак приче у који нису унесене измјене:

„У зору је сирена ушла у собу гдје су спавали принц и принцеза, али га није могла убити. Превише га је вољела. Умјесто тога, бацила је нож с палубе брода и скочила у воду. Истог тренутка се претворила у морску пјену."

„Мала сирена је била кћерка морског краља. Имала је баку и четири сестре. Заљубила се у принца који је разочарао и претворила се у морску пјену због тога."

Ученици/ученице чији су се одговори нашли у овој категорији нису разумјели задатак. То може бити посљедица а) нејасне инструкције (која је била иста за све и коју је велики број ученика разумио) или б) неискуства ученика са задацима овог типа. Наиме, писање измијењеног завршетка читане приче није задатак који су ученици често радили, што је видно из наших резултата и у прилог је оним истраживањима која истичу да се креативно ученичко изражавање не развија у довољној мјери у школском амбијенту (Копас-Вукашиновић, Јовановић 2012). Прилично јасни и језгровити састави

(нарочито други наведени примјер) говоре да ова група ученика има потенцијала да писано изрази идеје. У наставној пракси треба примјењивати различите форме писаног изражавања како би стваралачке могућности биле интензивиране.

Интерферирање са другим садржајем

У ученичким радовима (16) наишли смо и на интерферирање мотива текста са онима из анимираног филма Дизни продукције. Такво је преплитање двије нарације истог наслова потпуно очекивано, нарочито ако се има на уму да нека истраживања показују да је ученицима данас много познатија Дизнијева него Андерсенова верзија (Прошић Сантовац 2019; Вучковић 2015; 2017). Слиједе примјери:

„Након толиког мучења, сирена је постала принцеза. Живјели су у прекрасном двору. Побиједили су Урсулу. Сирена је владала цијелим двором. Била је принчева жена. Испунила јој се жеља."

„Краљ Тритон је поново имао свој трозубац. Морем је изнова завладао мир, док су се у прозирној води купали блистави зрачци сунца. Мала сирена била је очарана Ериковом храброшћу.

– Ох, шта ћу са тобом, уздахну краљ.

Био је мудар отац. Умјесто репа, она је сад имала пар складних ногу. И имала је свог Ерика."

Иако број одговора у којима долази до преплитања садржаја текста и цртаног филма није претјерано велики, они ипак сугеришу да се још од најмлађих разреда посебна пажња мора посветити чињеници да је велики број текстова који се читају у школи екранизован, што може утицати на ученике да не читају текст, него да се ослоне на гледање екранизације. Како би се осигурало читање, али и уважило гледање филма насталог адаптацијом, у настави можемо организовати упоређивање двију нарација, и то као вид истраживачког учења уз употребу графичких организатора знања (Вучковић 2015; 2017).

Писање наставка приче

У оквиру теме *писање наставка приче* (48), издвојене су три категорије: сиренин одлазак у Рај (2), писање стандардног наставка текста (22) и писање

епилога (24). Писање наставка као стваралачко рјешење ученика за уочени литерарни проблем може бити тумачено њиховим неискуством у области стваралачког изражавања. Наш узорак ученика похађа четврти разред, па је њихово школско искуство писања ограничено.

Интересантно је да се само у два ученичка одговора помиње сиренин одлазак у Рај, што упућује на то да религиозна димензија није нарочито присутна у васпитању дјеце. Помињање бесмртне душе нашли смо и у неким саставима који су сврстани у друге категорије (њих 12), јер је неки други мотив у њима доминантан. Спорадично помињање бесмртне душе и још рјеђе писање о одласку у Рај упућују на недовољно разумијевање приче од стране ученика. Наиме, јунакиња једнако снажно испољава двије жеље: стећи бесмртну душу и освојити принца. Прва жеља очигледно није довољно јасна дјеци или је не уочавају као важну. Дијелом ови резултати сугеришу да би причу требало читати на нешто старијем узрасту, у периоду кад се дјеца нађу у периоду формално-логичких операција. Слиједе примјери ученичких састава:

„Принц је био срећан зато што је она барем отишла у Рај. Њена породица је била баш срећна."

„Тако је сирена стигла у Рај. Била је добра док је живјела, па је отишла у Рај, а они који су зли иду у пакао."

Десетак процената ученика из нашег узорка писало је наставак приче. Сви су одговори испоштовали жанровске карактеристике бајке и углавном су се фокусирали на доживљаје које је сирена имала након одласка међу кћери ваздуха:

„Мала сирена се претворила у добру вилу. Отишла је до породице и испричала им шта се десило. Кренула је да доброј дјеци испуњава жеље. Многима је испунила жеље. Када је прошло триста година, добила је бесмртну душу."

„Мала сирена је као дух радила шта жели. Много се забављала. Стицала је нове пријатеље. Чинила је лошу дјецу бољима и срећнијима. Није могла ни да се повриједи. Све јој је изгледало сиво и бијело, али то јој није сметало јер су сви били срећни и расположени баш за све."

„Када је Мала сирена стекла бесмртну душу, родила се као човјек. Скоро се није сјећала свог старог живота. Први пут је отишла до мора.

Осјетила је да тамо припада. Стално је слушала приче о сиренама. Када нешто погледаш, исто би јој било као сирена или као човјек. Увијек би хтјела да буде нешто друго."

У овој категорији забиљежени су нарочито занимљиви одговори ученика (неки од њих и оригинални!), мада и даље треба имати на уму да ова група ученика није урадила задатак у складу са датом инструкцијом. У настави морамо варирати различите врсте стваралачког изражавања, јер недостатак искуства у вези са неким задатком онемогућује ученике да испоштују дату инструкцију. У претходним саставима назиру се стваралачке идеје (реинкарнација у једном од састава, одушевљење становницима ваздуха и животом у ваздушној сфери итд.) и вриједна запажања која сугеришу мисаону зрелост поједине дјеце (нпр. исто би јој било у било ком облику).

Блиска претходној категорији је варијанта писања наставка у форми епилога, што значи да су дјеца нарочиту пажњу посветила осјећањима ликова која су настала након сиренинога одласка међу кћери ваздуха:

„Сви у мору били су тужни што је сирена умрла. Бака је чувала врт и садила ново цвијеће. Отац није могао вјеровати да је жртвовала свој живот за тог принца. Сестре су се осветиле принцу тако што су излазиле на површину и плашиле га."

„Када је мала сирена постала морска пјена, сви су били тужни. Биле су тужне њене сестре, бака и отац. Мала сирена је пловила морем. Њене сестре су туговале, плакале. Бака је исто тако била тужна. Њен отац је такође био тужан, јер је изгубио кћерку."

Из састава се уочава да ова група ученика није развијала додатну динамичку мотивацију којом би се радња покренула даље, у неком новом току, нити мотивацију којом би крај био промијењен. Они су прихватили крај као такав и пажњу су скренули на емоционалне реакције ликова, што упућује на снажне и богате емоционалне реакције ученика на читани текст (Николајева 2014).

У наставку су састави који су у цјелости одговорили на постављени задатак и промијенили завршетак приче. Разликују се двије теме: повратак сирене у природан облик и њена удаја.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 299–321

Повратак сирене у природан облик

У оквиру теме *повратак у природан облик* (49 одговора) биљежимо двије категорије: а) повратак убиством принца и/или његове супруге (19) и б) повратак без убиства (30).

Повратак у претходни живот и облик група ученика ријешила је тако што је сирена (или неки други лик) извршио убиство принца и/или његове вјеренице/супруге:

„Сестре су јој донијеле нож. Она је убила принца и узела му крв. Ноге су почеле да се претварају у пераја. Ускочила је у воду прије зоре. Сестре су заједно пливале до дворца. Испричале су оцу све. Рекао им је да увијек иду заједно и да се не раздвајају никад. Оне су биле срећне. Мала сирена је била мало тужна, али је то прежалила."

„Мала сирена је убила принца. Убила је и принчеву жену. Натјерала је сестре да ошишају косу. Ножем је тјерала вјештицу да јој врати реп. Поломила је кип принца у свом врту."

„Једног дана сестре су дале малој сирени посебан нож који треба да заболе принцу у срце. Она је узела нож и кренула да потражи принца. Пронашла га је, био је у цркви са дјевојком. Узела је нож и забола га у његово срце. Принчева крв пала је на њене ноге и она се претворила у сирену. Одмах је отишла код свог оца у подводни свијет. Поздравила се са сестрама и заједно су пливале по мору."

Чињеница је да су крвави призори у бајкама чести и да је то дјеци очигледно добро познато. У том смислу, претходне одговоре не можемо тумачити као неку врсту неодговарајуће реакције на свијет бајке. Први цитирани састав открива типично дјечију перцепцију – важно је све испричати у кругу породице и држати се заједно. У другом одговору присутна је доза агресивности, јер је свака акција посвећена властитом спасењу, али и освети. Трећи састав, као и остали из ове групе, дијелом свједочи о недостаку идеја да се литерарни проблем ријеши. Наиме, у тексту бајке заиста се тестира могућност убиства принца ради спасења хероине, али се таква идеја упечатљиво одбацује пошто би уништила њене прилике да стекне бесмртну душу. У том смислу, и ова група састава усмјерава нас према закључку да бајка није добро одабрана у односу на узраст ученика и/или није ваљано методички интерпретирана.

Друга категорија – повратак на претходно без убистава – много је успјелије остварена. Ова група састава указује на чињеницу да неки од младих

читалаца већ разумију да је сирена имала жељу за трансформацијом која јој одузима живот, те да је јунакињу потребно вратити у претходно стање:

„Када се сирена вратила у море код сестара и баке, поново је осјетила слободу. Мало је била тужна зато што се принц жени другом дјевојком. Дружила се са сестрама и причала им о својим доживљајима. Отац је био мало љут на њу, јер га није слушала. Бака је исто била љута. На крају се све лијепо завршило."

„Сиренине сестре изашле су на копно и донијеле напитак. Она га је попила и добила поново рибљи реп. Њена бака се томе највише обрадовала. Сирена је обећала баки да од сада неће ићи на копно без пратње сестара. Бака се обрадовала ономе што чује. Није јој баш потпуно вјеровала."

Већина одговора из ове категорије – како цитирани, тако и нецитирани – показује тежње и преокупације дјеце овог узраста, васпитне поруке њихових родитеља и осјећај сигурности у кругу породице.

Сиренина удаја

Типични и најчешћи крај бајке обиљежен је браком (79 састава), па протагонистикињу за другог принца „удаје" девет ученика:

„Мала сирена се прије принчевог вјенчања вратила мору и наставила да живи у дубини са породицом. Заборавила је принца. Прошле су године и угледала је принца из другог мора. Упознала се с њим и послије постала његова жена. Сви су живјели срећно до краја живота."

„Мала сирена је одлучила да се врати у море. Тамо је срела сасвим нови свијет и упознала нову љубав: другог, љепшег, шармантнијег принца. Они су се заљубили једно у друго на први поглед. Послије неколико дана почела је и свадба. Мала сирена је била баш срећна са својим принцем. Касније су добили и дјецу. Живјели су срећно до краја живота."

Рјешења из ове групе прилично су креативна и показују да ученици већ имају зрелих идеја за рјешавање литерарних проблема. Овдје се – као и у већини осталих одговора – слуте обриси ученичке личности. Тако, рецимо, ауторски печат снажно боји други одговор, па сирена тражи и налази много бољу прилику од оне која ју је разочарала.

Занимљиви и креативни, па и оригинални су одговори ученика (укупно 6) који главне јунаке претварају у сирене (некад уз помоћ чаробних помоћника), да би их затим „вјенчали":

„Ноге су сирену све више бољеле. Одједном се појавила добра вила. Она је рекла сирени да може да пожели жељу. Она је пожељела да она и краљевић имају рибље репове. Одвела је краљевића до воде. Ускочили су у воду и појавили су им се репови. Живјели су у двору морског краља."

Неколико ученика (12) укључило је чаробне помоћнике у рјешавање литерарног проблема на копну:

„Принц је позвао добру вилу, па је добра вила макла чаролију са сирене. Сирени се вратио глас. Принц је са задовољством одлучио да ће је оженити. Сви су били срећни и задовољни."

У четири ученичка састава проблем се рјешава тако што се принц сјети дјевојке која га је спасла:

„Краљевић је видио принцезу сусједне државе. Хтио је да је ожени, али одједном се сјетио олује и бродолома. Погледао је малу сирену и узео јој руку. Осјетио је ту њежност коју је осјетио и у бродолому. Онда је одбио принцезу сусједне државе. Тако је оженио сирену и живјели су дуго и срећно."

Аутори претходних састава рационално су препознали да је једна од литерарних препрека за сиренину удају за принца заправо његова амнезија која прекрива њихов сусрет.

Сирена је остала без гласа и то је дио њеног страдања. Ту чињеницу уочило је и у саставе унијело као кључни мотив 13 ученика:

„Сирена је добила глас захваљујући сестрама. Потрчала је код принца да му исприча шта се све догодило. Принц је све схватио и они су се вјенчали."

Група ученика (њих 29) завршила је саставе браком који се реализује у типичном кључу бајке:

„Једнога јутра, када је принц шетао обалом, угледао је сестре мале сирене. Оне су му рекле да су оне сестре његове пријатељице. Испричале су му како јој је вјештица одузела глас, али да га је она сачувала од буре. Било му је тешко да повјерује, али је ипак потрчао ка дворцу и узео сирену. Појурио је ка вјештици. Поразили су је и вратили сирени глас. Вјенчали су се и сви су били поносни. Добили су дјецу и живјели срећно до краја живота."

У оквиру ове теме и, нарочито, посљедње категорије појављује се очекивани слијед завршних функција.

Неколико одговора (6) не уклапа се у претходно уочене категорије, мада припадају теми *удаја сирене*:

„Мала сирена је бацила нож у воду. Нож је пао дубоко и дошао до вјештице и отиснуо са њеног врата огрлицу у којој је била њена моћ. Огрлица је полетјела према сирени. Док је падала у море, сирени се вратио глас. Она је тужно запјевала, принц је видио грешку и скочио за њом да је спасе. Видјевиши толику љубав, морски краљ је употријебио све снаге да би они живјели."

„Мала сирена се вјенчала са принцем, а друга дјевојка је нашла другог и вјенчала се. Малој сирени се вратио глас и имала је бесмртну душу. Престали су јој болови у ногама и могла је да посјећује своју породицу. Сви су живјели дуго и срећно."

У цитираним саставима уочљиве су креативне идеје ученика и њихово добро познавање жанра бајке. У првом примјеру, дјевојчица инвентивно рјешава проблем увођењем чаробног предмета у коме је моћ (огрлице). Други састав у свега неколико реченица успјешно рјешава све проблеме ликова и упечатљиво илуструје бајковити принцип добра.

ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ

С обзиром на примијењену квалитативну методологију, у истраживању смо поставили истраживачка питања. Прво истраживачко питање било је усмјерено на утврђивање ученичких реакција у односу на њихов изневјерени хоризонт очекивања. Прича чији је завршетак требало измијенити припада жанру бајке, али њен завршетак није типичан. Јунакињу за принца (не нужно принца из приче!) „удаје" 79 ученика, док је срећан завршетак за лик сирене реализован у чак 168 састава (сви састави осим категорија: прича није прочитана, препричавање без измјена и писање епилога). Завршне функције бајке – онако како их предвиђа Пропова (2013) морфологија – уочене су нарочито у саставима у оквиру теме *удаја сирене*. Карактер догађаја у категорији чудесно познат је ученицима (друго истраживачко питање), јер су сви писали саставе у жанровском кључу бајке, а неки су увели и чаробне помоћнике, магичне предмете, дилатацију времена итд.

Треће истраживачко питање односило се на могуће преплитање садржаја текста са истоименом екранизацијом и показало се да је мањи број ученика прибјегао таквом рјешењу (14). Кад је ријеч о томе да ли је ова прича добро одабрана у односу на когнитивне и остале карактеристике узраста (четврти разред, 9–10 година), мишљења смо да велики број ученика ипак не разумије текст у довољној мјери. Тај закључак изводимо из а) недовољне

пажње коју су ученици посветили сирениној жељи да стекне бесмртну душу и б) чињенице да велики број ученика нема стваралачке могућности да литерарни проблем ријеши тако да сирена оствари обје жеље: романтичну и спиритуалну. Дјеца су више фокусирана на задовољење прве жеље, што свједочи о чврстој материјализацији Андерсенових идеја и скоро потпуном изостављању духовне димензије. Тема *повратак сирене у природан облик* сугерише да дјеца од десет година старости ипак не дијеле жеље и стремљења хероине. Они је враћају тамо гдје припада – њеној породици на дну мора. У ситуацији кад су ученици били у прилици да у улози стваралаца нађу најбоље рјешење, ипак не можемо рећи да су лик хероине потпуно разумјели.

Пронашли смо и нека оригинална рјешења, у нешто мањем броју, што недвосмислено потврђује недовољно његовање и подстицање креативности и ученичког стваралаштва у школском амбијенту (Копас-Вукашиновић, Јовановић 2012).

На основу истраживања износимо сљедеће препоруке.

1. Пошто се испоставило да чак ни након заједничке анализе и препричавања на часу неки ученици и даље нису довољно упознати с текстом, потребно је кориговати методички приступ и обезбиједити провјеру разумијевања текста од стране свих ученика. Ако нечитање домаће лектире постане пракса ученика још у млађим разредима, тада исходи читалачких активности у старијим разредима извјесно не могу бити остварени.
2. У наставној пракси потребно је упоређивати различите верзије наратија које носе исти наслов (нпр. екранизованих са штампаним), и то путем истраживачког учења. Такве активности могу побудити интересовања дјеце, мотивисати их и помоћи у развоју критичког мишљења.
3. С обзиром на то да је нешто мање од половине ученика из нашег узорка неадекватно реаговало на задатак, тј. нису писали промјену завршетка, него су писали наставак, епилог и слично, јасно је да различите варијанте препричавања нису довољно присутне у наставној пракси. Врста коју смо истраживали у овом раду – препричавање са измјеном завршетка – посебно је интересантна јер има елементе стваралаштва. Неопходно је обогатити наставну праксу креативним активностима које подстичу стваралаштво ученика.
4. Недискутабилно је да бајка *Мала сирена* треба да буде у склопу читалачке лектире ученика, али наши резултати сугеришу да би за њену квалитетну рецепцију било значајно да је читају за годину или двије касније него што је Програмом предвиђено или да се методичка интерпретација приче иновира како би разумијевање било унапријеђено.

ЛИТЕРАТУРА

Барос-дел Рио (2018): Maria Amor Barros-del Rio, Emma Dononghue's and James Finn Garner's Rebellious Cinderellas: Feminism and Satire for Empowerment in Contemporary Fairy Tales, *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7/5, Footscray: Australian International Academic Centre, 239–246. doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.239

Вилиг (2016): Karla Vilig, *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*, Beograd: Clio.

Вуковић (2017). Vuk Vuković, Supermoć i strategije medija: kako pričamo bajke danas?, *In medias res*, 6/10: 1567–1583.

Вучковић (1993): Мирољуб Вучковић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вучковић (2006): Дијана Вучковић, *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*, Никшић: Филозофски факултет.

Вучковић (2015): Dijana Vučković, Metodički pristup književnom djelu i njegovoj filmskoj adaptaciji u nižim razredima osnovne škole u Crnoj Gori, *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Učiteljski fakultet, 101–112.

Вучковић (2017): Дијана Вучковић, Филмске адаптације у функцији потпоре читању књижевности, *Културно-потпорна средства у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет, 177–190.

Вучковић (2018): Dijana Vučković, A Fairy tale (r)evolution: the value and the critical reading of fairy tales in the contemporary educational context, *History of Education and Children's Literature*, XIII/2, Macerata: Edizioni Universita Macerata, 309–336.

Вучковић (2019): Dijana Vučković, Acquisition and development of students' vocabulary in lower grades of elementary school, *Children and Languages Today: First and Second Language Literacy Development*, Delaware, USA: Vernon Press, 37–64.

Вучковић, Пајовић, Вулић, Мујичић (2011): Дијана Вучковић, Милица Пајовић, Невенка Вулић, Анка Мујичић, *Како то може 2 – приручник за наставнике*, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Вучковић, Машнић (2018): Dijana Vučković, Jelena Mašnić, Contemporary educational value of studying folk fairytale – literary, social and psychological elements of fairytale in the Mediterranean cultural metanarrative, *Annales – Series Historie et Sociologia*, 28/1, Koper: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko, 119–138. doi: 10.19233/ASHS.2018.09

Димитријевић (2019): Маја Димитријевић, Методички потенцијал књиге *Били су деца као и ти...* Гроздане Олујић, *Узданица*, 16/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 201–213.

Зајпс (2000): Jack Zipes (ed.), *The Oxford Companion of Fairy Tales*, Oxford: Oxford University Press.

Златић, Ђорђевић (2014): Марина Златић, Јелена Ђорђевић, Проблеми културе писменог изражавања у основној школи, *Синтезе*, 5, Крушевац: Висока школа струковних студија за васпитаче, 85–94.

Копас-Вукашиновић, Јовановић (2012): Емина Копас-Вукашиновић, Виолета Јовановић, Говорне активности предшколске деце у функцији развоја њихових креативних потенцијала, *Настава и васпитање*, LXI/2, Београд: Педагошко друштво Србије, 266–279.

Куркијан, Ливингстон, Јанг (2006): Catherine Kurkjian, Nancy Livingston, Terrell Young, Worlds of Fantasy, *The Reading Teacher*, 59/5, Newark, Delaware: International Literacy association, 492–503.

Мркаљ (2013): Зона Мркаљ, Функционално повезивање наставе језика и књижевности у млађим разредима основне школе, *Иновације у настави*, 26/2, Београд: Учитељски факултет, 45–51.

Мркаљ (2016): Зона Мркаљ, Стицање вештине читања и разумевања прочитаног, *Од буквара до читанки: методичка истраживања*, Београд: Учитељски факултет, 135–163.

Николајева (2014): Maria Nikolajeva, *Reading for Learning – Cognitive approaches to children's literature*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Николић (2006): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Опачић (2011): Зорана Опачић, *Поетика бајке Гроздане Олујић*, Београд: СКЗ / Учитељски факултет.

Опачић (2015): Зорана Опачић, Претпостављени читалац (културни и идеолошки контекст књижевности за децу), *Иновације у настави*, 28/4, Београд: Учитељски факултет, 18–28. doi: 10.5937/inovacije 1504018O.

Парсонс (2004): Linda T. Parsons, Ella evolving: Cinderella stories and the construction of gender-appropriate behaviour, *Children's literature in education*, 35/2, Heidelberg: Springer, 135–154. doi: 00456713/04/0600-0135/0

Поповић (2014): Dušanka Popović, *Čitati – razumjeti – znati. Savremeni pristup nastavi jezika*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Поповић (2018): Dušanka Popović, Preparing Pupils for Creative Language Production, *Croatian Journal of Education*, 20/2, Zagreb: Učiteljski fakultet, 585–620. doi:10.15516/cje.v20i2.2851

Поповић, Нововић (2016): Dušanka Popović, Tatjana Novović, Teaching Writing Skills – How to Start Writing a Text, *Croatian Journal of Education*, 18/4, Zagreb: Učiteljski fakultet, 1235–1273. doi:10.15516/cje.v18i4.2016

Програм (2017): *Nastavni predmet Crnogorski jezik i književnost, predmetni program za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole*, Podgorica: Ministarstvo prosvjete i Zavod za školstvo.

Проп ([1982], 2013): Владимир Проп, *Морфологија бајке*, превод Петар Вујичић, Београд: Просвета.

Прошић Сантовац (2019): Danijela Prošić Santovac, *The Magical Art. Appropriation, reception and interprettion of fairy tale*, Novi Sad: Faculty of Philosophy.

Пурић (2018): Далиборка Пурић, Настава српског језика у функцији подстицања читалачких интересовања ученика млађег школског узраста, *Иновације у настави*, XXXI/4, Београд: Учитељски факултет, 31–45. doi: 10.5937/inovacije1804031P

Пурић, Костић (2016): Далиборка Пурић, Љиљана Костић, Вредновање писаних састава у функцији унапређивања културе језичког изражавања ученика, *Наслеђе*, 13/35, Крагујевац: ФИЛУМ, 123–136. doi:10.5937/naslKg1635123P

Росић (2013): Тиодор Росић, *Иманентно-методичко тумачење песничког текста*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Росић (2015): Тиодор Росић, *Иманентно-критичке и методичке интерпретације*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Стевановић, Димитријевић (2013): Јелена Стевановић, Маја Димитријевић, Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва у настави српског језика и књижевности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 45/2, Београд: Институт за педагошка истраживања, 381–403. doi:10.2298/ZIPI1302381S

Фенг Сун, Шарер (2004): Chyng Feng Sun, Erica Scharrer, Staying True to Disney: College Students' Resistance to Criticism of *The Little Mermaid*, *The Communication Review*, 7/1, London: Taylor & Francis, 35–55.

Хејстингз (1993): Waller A. Hastings, Moral Simplification in Disney's *The Little Mermaid*, *The Lion and the Unicorn*, 17/1, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 83–92. doi: 10.1353/uni.0.0281

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 299–321

Dijana Lj. Vučković
University of Montenegro
Faculty of Philosophy in Nikšić
Department for Teacher Education

RETELLING BY CHANGING THE ENDING OF THE STORY ON THE EXAMPLE OF ANDERSEN'S FAIRYTALE *THE LITTLE MERMAID*

Summary: This paper presents the results of a research study conducted with the goal to determine the competence of fourth grade elementary students in writing the modified story ending of Andersen's fairytale *The Little Mermaid*.

The theoretical part of the paper deals with definition and types of retelling, as well as with the main difference between retelling and storytelling, i. e. (re)productivity. A special part is devoted to the so-called borderline forms of retelling, which have elements of creativity and are more related to storytelling. One of these types is retelling by changing the ending of the story. This type of activity is particularly suitable for texts with ending that betrays student's horizon of expectation. This is the reason why Andersen's fairytale *The Little Mermaid* was chosen for the research.

The qualitative research method and the technique of analysis of students' papers were used. The research set out several questions: a) How will students respond to the task, will their ideas be based on the horizon of expectation typical for fairytales? b) Will students understand the text and its genre characteristics? c) Will the fact that the fairytale is adapted for the screen affect students' ideas? d) Is the chosen fairytale appropriate for students' age?

Students were given the assignment to write a different story ending. The activity was carried out at school, during the class. The sample included 214 students from six primary schools. Each paper is coded and categorized. Six categories were defined: *the student has not read the story*; *interference with other content*; *writing a continuation of the story*; *retelling without changing the ending*; *the mermaid regained its natural form*; *the mermaid got married*. The papers belonging to the first four categories did not respond to the task correctly (did not change the ending), while the last two followed all the instructions given.

The research results indicate that some students did not read the story and/or did not understand it (14 of them); some students could not cope with the assignment – they simply retold the existing ending of the story (8 students) or wrote a continuation (48); some students (16) used the elements from Disney's animated film in their papers. The rest of the students changed the ending of the story (128 of them) in two ways: by making the mermaid regain her natural form (49 students) or by her marriage (79 students). The last two groups of papers included some of the functions Prop recognizes as part of

the fairytale morphology. There were six students' papers that could not be categorized, although they belong to the group that modified the ending of the story.

Taken into consideration that the students have largely neglected the mermaid's second desire (spiritual – to acquire an immortal soul) and accentuated the romantic one (marrying a prince), it can be concluded that Andersen's ideas were "materialized". However, all students' papers respected genre characteristics of the text, which testifies to their good knowledge of literary features of fairytales. In addition, students' responses suggest that they were too young to be able to fully understand the story; therefore it is advised that its interpretation be postponed.

Keywords: betrayed horizon of expectation, fourth grade students, changing the ending of the story, retelling, problem-solving activities in teaching literature, story reception, *The Little Mermaid*.

Оливера В. Урошев Палалић
Основна школа „Жарко Зрењанин”
Зрењанин

УДК: 821.163.41-93-31.09 Коларов И.

КОРЕЛАЦИЈА РОМАНА ИГОРА КОЛАРОВА *АГИ И ЕМА* И ИСТОИМЕНОГ ФИЛМА

Апстракт: Циљ рада је да укаже на значај корелације филмске уметности и романа у наставном процесу на примеру књижевног дела Игора Коларова *Аги и Ема*. По новом програму наставе овај роман се интерпретира у петом разреду основне школе. Указаће се на значај повезивања ова два вида уметности, као и на стваралачки приступ обради романа – повезивањем ова два медија, што доводи до лакшег разумевања књижевног дела, применом принципа очигледности у настави.

Предмет рада јесте корелација две врсте уметности – филма као наставног средства и књижевног дела, као и развијање естетичке, дигиталне, читалачке и компетенције за учење код ученика. Корелацијом књижевности и филмске уметности осавремењује се наставни приступ, богате се ученичка сазнања и проширују когнитивне могућности сваког ученика. Показаће се да је, поред читања романа, екранизовани роман *Аги и Ема* допринео богаћењу ученичког искуства, развијању вештина, ставова, уверења, те је неизоставно у наставном процесу корелисати роман и филм.

Кључне речи: корелација, роман *Аги и Ема*, стваралачки приступ, филм.

1. УВОД

Човек је од праисторије окружен уметношћу. Почео је цртежима у пећини, украшавањем оруђа, делатностима везаним за рад, да би у савременом добу стигао до *лепе уметности*. Овај термин први је употребио Шарл Бате, обухватајући њиме и поезију, док је филмску, седму уметност, окарактерисао први филмски теоретичар Рикото Канудо[1].

Уметност ради уметности, уметност која оставља утисак на гледаоца, прати сваку културу, везана је за пропаганду и за човеков живот у целини. Стваоцу пружа осећај могућности да своју уметност вешто изрази. Уметност око нас примамо несвесно, али се и свесно њом бавимо када је

[1] https://sr.wikipedia.org/wiki/

olivera.palalic@yahoo.com

реч о читању, креативном стварању, изражавању емоција. Уметност делује на посматрача тако што код њега побуђује размишљања, развија ставове, подстиче доношење одлука, истиче значај и доживљај лепоте. Без различитих видова уметности човеков живот би био осиромашен и мање подстицајан. Уметност подстиче размишљања, размену мишљења, те отуда и постоје критичари уметности који сагледавају лепоту, сврху и циљ појединог уметничког дела. У уметничком стварању неизоставно је повезати уметност лепе речи са осталим видовима уметности, јер на тај начин књижевност још више оплемењује читаоца и развија осећај запажања и синтетизовања. Књижевност је и наука, према теоретичарима који у науку о књижевности убрајају њена три аспекта**:** теорију, критику и историју.

У овом раду ће бити представљен значај повезивања два вида уметности у наставном процесу – књижевности и филма, ради лакшег разумевања књижевног дела, применом принципа очигледности у настави.

2. ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

2.1. Корелација и уметност

Корелација се детерминише као „узајамност, повезаност или зависност, односно чињеница да су две ствари или варијабле тако повезане да је промена у једној праћена одговарајућим или паралелним променама у другој" (Мркаљ 2010: 48). Ауторка наводи да се корелација „успоставља и између оријентационих циљева наставе и стратегије учења" (Мркаљ 2010: 48), што ће се показати на примеру књижевног дела. Овде је реч о узајамној вези филмске уметности и књижевности, као и развоју „стратегија усвајања знања", како наводи Мркаљ, а то су: „како потражити и пронаћи информацију, организовати одговор, планирати, обликовати, визуелизовати одговоре различитог типа, препознати, разумети..." (Мркаљ 2010: 48). Филм се у настави користи као наставно средство или предмет проучавања и анализе. Он може да подстакне ученике на читање књижевног дела, или да се након обраде дела дискутује о разлици између филма и дела. Очигледним наставним средствима, у која спада и филм, код ученика се развијају знања која се односе на проналажење информација, поређење и закључивање.

Употреба дигиталних филмова у настави треба да има следеће циљеве.

- „Повећање мотивације ученика за учење и развијање интересовања за наставу приказивањем филмова прилагођених теми часа, предзнању, интересовањима и узрасту ученика. Приказивањем дигиталног

мултимедијалног филма истовремено се омогућава лако усвајање изложених теза за ученике са различитим стиловима учења.

- Подстицање ученика да уочава, запажа, разуме, уочава односе и ситуације које су видео репродуковане на филму (препознавање и анализа ситуације).
- Подстицање ученика да усвоји и користи податке и принципе који су му изложени. Повезивање наставних тема са реалним ситуацијама приказивањем пажљиво одабраних филмова (контекстуализација знања).
- Подстицање ученика да вреднују, критикују и изнесу свој суд о ономе што виде на филму (формирање сопственог мишљења, аргументација и дискусија).
- Развијање маште и интересовања код ученика; ученик се подстиче га да процењује, класификује, предвиђа и претпоставља (развијање критичког и апстрактног мишљења).
- Оспособљавање ученика да реформулише, резимира и синтетизује сазнања добијена гледањем филма. Оспособљавање ученика да самосталног гради и примени своја знања на основу филма, нпр. кроз самосталне филмске пројекте" (Раковић 2013).

Већина књижевних дела оставља свој траг и кроз друге видове уметности, било да је реч о сликарству, драми и филму који је „уметност многоструких односа" (Гиндл-Татарова 2017: 23). Ауторка истиче да филм „користи средства осталих уметности", да „произлази из њих", али и да „стоји паралелно са њима" (Гиндл-Татарова 2017: 23).

Канадски филозоф и теоретичар медија Маршал Меклуан сматра да медији проузрокују „трајне и дубоке промене у човеку и његовом односу са другима" (Попадић и др. 2017: 38). Меклуан истиче три типа комуникације који су значајни. То су усмена, писана и електронска. У раду ће бити речи о споју писане и електронске.

Филмском ствараоцу је тешко да у свом делу, као и у сваком уметничком делу, не остави свој лични печат. Он произлази из несвесног дела аутора, било да је реч о теми коју приказује, или о најобичнијој поставци угла камере, на пример. Тај лични печат дао је и Милутин Петровић у свом филму *Аīи и Ема.*

2.2. Роман *Аги и Ема* Игора Коларова[2] и филм Милутина Петровића[3]

Роман *Аги и Ема* Игора Коларова од 2018/2019. године део је наставних програма за пети разред. Невелик роман, кратких реченица, „неретко цитатним" (Кљајић 2013: 557), постаје омиљени роман за читање ученика основношколског узраста. У овоме предњачи његова (не)обимност, тематика блиска данашњој деци – тематика „усамљеног детета" (Вељковић Мекић 2018: 117). Детета које живи свој живот док родитељи, како каже Аги у роману, стално некуда јуре. Наташа Кљајић пореди Коларовљев роман са Егзиперијевим *Малим Принцом* јер „иако смештени у свет деце, они се наново, искуством животним, рашчитавају на нови, другачији, обично дубљи и болнији начин" (Кљајић 2013: 557). Она истиче да овај и слични романи постају „књиге-филозофеме о детињству и необичном, вредне и дубоке за све генерације читача" (Кљајић 2013: 557).

Мотив пријатељства, усамљености, одрастања, али и запитаности да ли је Ема стварни или измишљени лик усамљеног дечака, прожима овај роман који је потпуна супротност романима „о ђачким дружинама доминантним у ђачкој лектири. Жеља за пријатељством, племенита, топла и испуњујућа, и даље је ту, али у помереном дружењу са старијим, другачијим или непостојећим другом/друговима" (Кљајић 2013: 563–564).

Филмска уметност се базира на „подражавању стварности" (Гиндл-Татарова 2017: 22), у блиској је вези са уметношћу и, како каже Гиндл-Татарова, „заснована је на споју специфичне технике с креативном идејом" (Гиндл-Татарова 2017: 22), што се види у именованом филму. Корелација књижевности и филмске уметности односи се на везу ове две категорије и њихов одраз на читаоца, односно гледаоца. Неки критичари филма оштро осуђују овај

[2] Игор Коларов (1973–2017) један је од најзначајнијих домаћих писаца за децу и младе. Објавио је књиге за децу: *Хионијине приче* (песме и приче, 2000); *Аги и Ема* (роман, 2002; награда „Политикин Забавник"); *Приче о скоро свему* (приче, 2005; награда „Невен"), *Кућа хиљаду маски* (роман, 2006; награда „Политикин Забавник", награда „Сима Цуцић", награда „Мали Принц" за најбољу дечју књигу у региону) и друге. Поред наведених, добио је и награду Змајевих дечјих игара (2006) за изузетан стваралачки допринос савременом изразу у књижевности за младе, као и Златну значку Културно-просветне заједнице Србије (2009) за стваралачки допринос ширењу културе. (https://www.laguna.rs/a1259_autor_igor_kolarov_laguna.html).

[3] Филм је настао 2007. године. Режија и сценарио Милутин Петровић. Трајање филма – 86 минута. Улоге: Стефан Лазаревић, Милена Дравић, Ана Софреновић, Драган Мићановић, Никола Ђуричко, Лена Богдановић, Борис Миливојевић, Слободан Нинковић... Интернет оцена филма 7/10 (https://mojtv.net/film/37798/agi-i-ema.aspx).

филм за децу. Данко Јешић[4] истиче да „филм отвара призор дечака који у руци држи светлећу куглу и све време асоцира на почетак класичног хорора [...] Мотив крвавоцрвене светлеће кугле се често понавља током филма, без икаквог објашњења [...] Сви изгледају као са краја осамдесетих година прошлог века, мада се из саме радње не наслућује да је прича измештена у времену" (Јешић 2007). Аутор даље истиче да „филм додатно оптерећује наратор, односно Аги, који покушава да објасни оно што се у филму дешава". Аутор критикује лоше дијалоге, као и неуверљиве специјалне ефекте. „Музика[5], углавном камерна, делује помпезно и подсећа на музику са старих рингишпила" (Јешић 2007). После 25 година ово је први филм за децу на нашим просторима и то му даје вредност. Писац Верољуб Вукашиновић каже да је „роман за децу и одрасле дирљива прича о усамљености једног дечака који из перспективе дечјег света разобличава сурову отуђеност света одраслих" (Вукашиновић), што се приказује и у филму.

У поговору романа налазимо објашњење да се и сам аутор појављује два пута у филму: „у сцени родитељског састанка и као воштана фигура Алфреда Хичкока [...] То је онај лични печат аутора филма о којем је било речи. У једној сцени романа може се видети књига прича за децу Игора Коларова *Приче о скоро свему*. Воштана фигура Џингис-кана у музеју[6] заправо је преправљена фигура прослављеног српског кошаркаша Саше Ђођевића" (Коларов 2017: 141).

Упркос подељеним коментарима критичара, на часовима интерпретације ученици петог разреда жељно ишчекују гледање филма и закључују о различитим елементима присутним у филму, у односу на роман: закључују да у роману нема детаља када Аги упеца брод; да нема кристалне кугле; да у сцени када Ема тера дечаке који вређају Агија – није обучена као у роману. Износе и своје импресије замишљеног и приказаног: другачије су

---

[4] Рођен је у Београду 1970. године. Од 1991. ради професионално као новинар. Био је уредник информативног програма Радио Индекса. Као уредник и сарадник радио је за готово све релевантне домаће медије, штампане и електронске. Био је главни и одговорни уредник филмског магазина *Mc Guffin* и *лајфстајл* магазина *Lice/Dolce Vita*. Активан као филмски критичар, учествовао је у раду више домаћих и међународних филмских жирија. Његови радови о теорији и естетици филма налазе се у многим домаћим и страним зборницима. Писао је и филмске сценарије, позоришне комаде, као и више десетина радио-драма. Неки од његових текстова емитовани су и у термину култне емисије *Индексово радио-позориште*. Превео је више књига за децу и одрасле са енглеског језика. Од 2005. ради као уредник у издавачкој куци ИПС. До сада су му објављене следеће књиге: *Филм и стрип* (Плато), *Она ствар* (Плато), *Филм и стрип 2* (Плато). (https://www.knjizara.com/Danko-Jesic-o15800).

[5] Музику за филм је компоновао И. Тасовац.

[6] Снимано је у згради Народне скупштине.

замишљали Ему, Зачарани замак... Запазили су да се у роману не даје Агијев физички изглед, док је у филму плавокоси дечак; да у филму ујак није ћелав, већ стално мења одећу (стил) и фризуре.

Све ово не умањује ученичку импресију, подстицање на закључивање, поређење, вредновање и дискусију, што су, како је речено, неки од циљева примене филма у настави.

2.3. Наставно проучавање романа и корелација са филмом

Електронски медији су све више заступљени у савременом друштву, па је пожељно и наставни процес обогатити јер „покретна слика је несводива на писану нарацију. Слика се не може на једнозначан начин описати речима нити опис може бити исцрпан" (Попадић и др. 2017: 40). Како наводе аутори, у филму „влада доминација аудио-визуелних елемената над текстом".

У раду са ученицима, након гледања филма, може се применити метода као асоцијација на осећања, да се од ученика тражи да наведу сцену из филма; I.N.S.E.R.T. метода као *меӣода рефлексије* након погледаног филма. Уз знакове ученици наводе + (шта је за њих у филму било позитивно); – (шта је негативно); ! (у зависности од филма, нпр. шта им је било ново или шта је најснажније деловало на њих); ? (постављање питања) (видети у Табели 1. (Попадић и др. 2017: 56)).

Табела 1: I.N.S.E.R.T.

+	–
?	!

Ово су неки од начина рада након гледања филма, а у сврху развоја мишљења, запажања, изношења ставова, дискутовања и слично.

2.3.1. Припрема за час[7] – основни методички елементи

[7] Табеларни образац/форма прилагођене припреме је са онлајн семинара „Интегративни приступ обради граматичких садржаја у млађим разредима основне школе", ОКЦ Бор, 10. 12 – 7. 1. 2018, http://okc.rs/.
Припрема је послата на Конкурс Друштва за српски језик за најбољу методичку припрему децембра 2018.

ПРИПРЕМА ЗА ЧАС	
Амбијент	Окружење у ученичкој блиској средини – учионица и библиотека (школско окружење)
Наставна тема јединица	Игор Коларов, Аги и Ема
Интегрисани садржаји	Филмска уметност
Тип часа	Обрада
Циљ часова	Циљ обраде домаће лектире је развијање читалачких компетенција, али и подстицање имагинације, естетско доживљавање и критичко мишљење.
Образовни циљеви	Оспособљавање ученика за разумевање и тумачење романа, подстицање на самостално читање, доживљавање и тумачење дела. Уочавање значаја правилног изражавања, као и аргументованог излагања у прилог некој тези.
Функционални циљеви	Оспособљавање ученика за примену стечених знања и за самосталан рад. Навикавање ученика на рад у групи. Развијање моћи запажања, анализирања и закључивања. Неговање језичке културе ученика. Стварање читалачких навика.
Васпитни циљеви	Развијање истраживачког духа ученика. Формирање позитивних моралних и духовних вредности. Неговање љубави према матерњем језику.
Наставне методе	Монолошка, дијалошка, истраживачка, демонстративна, текстуална
Наставни облици	Индивидуални, групни, фронтални, рад у пару
Материјали и наставна средства	Наставни листићи, филм, лектира
Време	2 + 2 школска часа за обраду и часови за читање (5 часова)

Образовни стандарди	СЈ.1.1.5. Проналази и издваја основне информације из текста према задатим критеријумима СЈ.1.2.8. Примењује правописну норму (из сваке правописне области) у једноставним примерима СЈ. 1.4.1. Разуме текст који чита наглас и у себи СЈ.1.4.3. Разликује основне књижевне родове: лирику, епику, драму СЈ.1.4.7. Уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик... СЈ.1.2.3. Саставља једноставан експозиторни, наративни и дескриптивни текст СЈ.2.1.1. Чита користећи различите стратегије; читање с оловком у руци СЈ.2.2.1. Саставља експозиторни, наративни и дескриптивни текст, који је јединствен, кохерентан и унутар себе повезан СЈ.2.2.5. Зна правописну норму и примењује је у већини случајева СЈ.2.4.8. Уочава разлику између препричавања и анализе дела СЈ.2.4.9. Уме да води дневник о прочитаним књигама СЈ.3.1.3. Издваја аргументе у прилог некој тези СЈ.3.4.7. Изражава свој став о конкретном делу и аргументовано га образлаже
Исходи	Ученик ће бити у стању да: – чита са разумевањем; – опише свој доживљај дела; – уверљиво и реалистично исприча доживљај из романа користећи нарацију, дескрипцију и дијалог; – развија имагинацијски богате асоцијације на основу тема и мотива из дела; – аргументовано износи свој став о прочитаном; – илуструје особине ликова примерима из романа; – вреднује поступке ликова; – упоређује књижевно и филмско дело; – доследно примењује правописну норму; – зна да комуницира у групи; – приказује свој рад и рад одељења објашњавајући кораке у раду; – процењује и вреднује свој допринос и допринос других учесника у раду, као и продукте рада.
Међупредметне компетенције	Компетенција за учење, решавање проблема, комуникација, сарадња, рад са подацима и информацијама, дигитална компетенција, вршњачка едукација, читалачке компетенције

Ток часова

Временска артикулација часова:

1. Часови читања
2. Часови интерпретације – 2 часа
3. Час гледања филма
4. Час синтезе

Ученицима је најављено да ће се обрађивати роман Игора Коларова *Аīи и Ема*. С обзиром на то да је реч о новом роману у Програму, ученике благовремено треба подсећати о динамици рада (нпр. план за октобар). У складу са тим, ученицима треба дати истраживачке смернице за читање.

Истраживачки задаци се односе на оно што треба да прате у роману.

– Портрет Агија.
– Однос Агија и Еме.
– Шта је необично у роману? Издвојте.
– Пријатељство Агија и Еме.
– Занимљиви цитати.

Прочитано ученици бележе у Дневник читања, а претходно им је објашњено чему он служи и како се записи уносе, те шта су цитати и како их наводити.

Могуће је да школска библиотека располаже мањим бројем примерака романа (пошто је у питању нови наставни програм) и да наставник примећује да у предвиђеном року ученици неће успети да га прочитају. У складу са тим, примењује методу екстензивног читања[8]. Наиме, ученици једног одељења недељу дана читају роман при крају сваког наставног часа (по 15 минута), са оловком у руци, бележећи одмах у Дневник читања или на папиру (да би код куће преписали у Дневник). Овом динамиком рада могуће је прочитати роман. Овакав начин рада омогућује наставнику да прати динамику читања појединих ученика, да уочава степен разумевања прочитаног, увидом у Дневник и белешке, те да бележи у ученичке портфолије своја запажања о читању сваког ученика. Биће и оних ученика који у оквиру *Недеље читања* неће прочитати роман, те ће читање завршити код куће.

Након наведених припремних читалачких радњи, наставник се са ученицима договара о часу обраде романа.

[8] О методи екстензивног читања било је речи на 59. републичком семинару – Материјали са 59. републичког зимског семинара 2018; др Јелена Ангеловски, *Метод екстензивног читања у настави српског језика*, http://drustvosj.fil.bg.ac.rs/?p=6245.

Обрада романа

С обзиром на то да је рад на обради романа логичан след *Недеље читања*, прво ће се са ученицима разговарати о основним импресијама о прочитаном, о њиховом доживљају романа. Потом ће наставник ученике поделити у шест група.

Свака група је формирана према индивидуалним карактеристикама ученика. Пратећи дотадашњи рад, наставник уочава који ученици брже читају, лакше формулишу реченицу, исказују аргументовано своје тврдње; лепо цртају; закључују. Задаци у 2, 3, и 4. групи су нешто захтевнији у односу на 1, 5. и 6. групу.

Сходно тим карактеристикама, формирају се групе, и то пет група од по 4 до 5 чланова и два пара који ће чинити једну групу.

Следи ученичка анализа романа, а након тога интерпретација резултата рада група.

Називи група проистичу из мотивске структуре романа.

ЗАДАЦИ ЗА ГРУПЕ

1. НЕОБИЧНО

Издвојте необичности у роману. Анализирајте их и објасните на који начин је машта у њима приказана.

2. РОДИТЕЉИ

Наведите што више потврда, цитата из романа, као и препричаних ситуација, које говоре о неразумевању између Агија и његових родитеља.

3. ЕМА И АГИ – ПРИЈАТЕЉСТВО

Опишите како су се Ема и Аги упознали. Наведите притом цитате или препричајте одговарајуће делове романа. Објасните ко је Ема. Како изгледа? Где живи? Како су она и Аги проводили дане? У чему је лепота њиховог пријатељства? Наведите особине Агија и Еме.

4. ЖИВОТ

У роману писац даје занимљиве тврдње о животу. Прокоментаришите их. Изнесите свој став о томе.

5. О РОМАНУ

Наведите неколико биографских појединости о аутору романа. Одредите књижевни род и врсту овог књижевног дела. Шта би била тема романа? Забележите где и када се дешава радња. Сажето препричајте радњу романа. Истакните неколико најважнијих порука.

6. ИЛУСТРАЦИЈА[9]

По својој замисли о прочитаном, нацртајте једну сцену из романа.

Док ученици раде у групи, наставник их обилази, прегледа Дневнике читања, усмерава на размишљање и проналажење аргумената.

Наставник затим, као помоћ групама, дели наставни материјал – цитате, тј. тврдње из романа[10]. Након одређеног времена предвиђеног за самостални рад, за проналажење цитата и потврда у роману, ученицима треба понудити решења, у складу са тим како наставник процени да су урадили. Евидентно је да је ученицима петог разреда тешко да уоче већину реченица које носе специфично значење, те им треба помоћи истицањем примера. Потребно је од ученика тражити да у разговору у групи дођу до значења реченица.

ПРИМЕРИ ЦИТАТА

НЕОБИЧНО

„Ако бисте питали Агија, рекао би вам да је једење јагода савршен начин да се избегне једење јабука." (Коларов 2017: 7)

– Ти немаш флеку на кошуљи.

– Немам?

– Не. Ти имаш кошуљу око флеке." (Коларов 2017: 54)

– Сваким даном све сам ближе звездама – насмеја се Ема. (Коларов 2017: 81)

„Погледај у свој сат и видећеш да је време савршено..." (Коларов 2017: 61)

„[...] али за мене је данас недеља." (Коларов 2017: 105)

РОДИТЕЉИ

„Аги је велики дечак. Ако му је нешто потребно, довољно је да затражи." (Коларов 2017: 19)

ЕМА И АГИ – ПРИЈАТЕЉСТВО

„Аги, погледај нас двоје: ти си дериште, а и ја сам нешто слично. Ако би нам требало допуштење од било кога да ловимо рибу, онда овај свет заиста не би имао смисла!" (Коларов 2017: 43)

---

[9] Ову групу ће чинити два пара ученика који ће заједно илустровати једну сцену из романа. Формирајући групу, наставник је уважио индивидуалне карактеристике ученика: ученици који воле и лепо цртају чине један пар, док су други пар ученици који раде диференциране задатке. Они ће, сходно томе колико су прочитали, илустровати.

[10] По угледу на поједине примере из *Припреме за час за 5. разред*, Klett, стр. 436–441, (http://www.klett.rs/baza-znanja/5561).

„[...] како си ти? Недостајеш ми. Данас те нисам видео чак три пута." (Коларов 2017: 44)

„ДРАГА ЕМА СТОП ПЛАКАО САМ СТОП НЕМОЈ НИКАДА ДА МЕ ИСПИТУЈЕШ О ТОМЕ СТОП АГИ

ДРАГИ АГИ, ВОЛИМ ТЕ НОН-СТОП! ЕМА" (Коларов 2017: 62–63)

„Када би душа могла да се види кроз микроскоп, имала би лице Еме." (Коларов 2017: 84)

„А Ема је Океан." (Коларов 2017: 90)

„Ема је учила живот заједно са њим." (Коларов 2017: 90)

„Желео је само једног, јединог пријатеља." (Коларов 2017: 91)

„Ема је таква – у свему учествује на свој начин. Ко то успе да разуме, тај је врло близу тога да постане Ема." (Коларов 2017: 108)

ЖИВОТ

„Све је, дакле, исто само је сваки наредни дан истији од претходног." (Коларов 2017: 11)

„Живот је нешто што у почетку не може да се разуме, а касније још мање." (Коларов 2017: 24)

„Једина уметност у животу је да се научи да је живот диван и бескрајан, и да никакви бројеви не могу да га смање." (Коларов 2017: 58)

„Самоћа је сваки тренутак који се не дешава у лети или на цвету." (Коларов 2017: 64)

„Чак и када би знао сва правила на свету о томе како живети, твој живот би нашао начин да се прелије изван тих оквира и спусти у тебе тајну која га чини толико лепим!" (Коларов 2017 : 91)

„Зашто толико много људи не зна прави тренутак када треба да престану да бесмислено журе због најразличитијих глупости и простоураде неку ствар која нема везе ни са чим?" (Коларов 2017: 120)

Ученици користе наставни материјал, Дневник читања, роман. Дискутују, бележе, закључују. У овој фази рада код ученика су развијани основни, средњи и напредни нивои размишљања, односно демонстрирања знања и вештина (по Блуму).

Основни ниво

Ученици описују своја запажања и утиске о прочитаном; дефинишу основне карактеристике романа; одређују идеје/поруке романа; именују јунаке, тему, мотиве.

Средњи ниво

Анализирају однос Агија и Еме, као и однос родитеља према Агију; пореде дате тврдње из романа; особине ликова илуструју одговарајућим деловима романа.

Напредни ниво

Креирају цртеж; повезују са стварним животом уопштене тврдње о животу и пријатељству; приказују поступке јунака и аргументовано их образлажу.

Из овога проистиче и проверљивост исхода часова: читање с разумевањем, опис доживљаја дела, одређен књижевни род и врста; илустроване особине ликова кроз поступке / цитате (потврде из романа); упоређени и вредновани поступци јунака; закључци о порукама романа.

Даљи рад на интерпретацији резултата организује се тако што представници група излажу, али наставник инсистира да у образложењу продукта рада учествује што више ученика, да се у оквиру група ученици договоре о томе ко ће изложити одређене закључке и одговоре, тако да сваки ученик има прилику да се искаже.

У договору са ученицима утврђена су правила излагања, као и вредновање резултата рада (Табела 2).

Табела 2: Вредновање рада група[11]

Група	Садржај	Презентовање	Оцена
	– Усклађен са захтевом – Прецизнан – Јасан	– Уверљиво – Прегледно, јасно и смислено се надовезују активности – Правилан и јасан говор	1 – не задовољава форму 2 – у мањој мери задовољава захтеве 3 – у већој мери задовољава захтеве 4 – потпуно одговара захтевима
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

[11] Табела за вредновање је настала по узору на инструмент за праћење и вредновање презентовања ЗУОВ-а (Обука наставника – Програм обуке наставника за реализацију наставе оријентисане ка исходима учења, јун 2018).

Ученици излажу, приказују резултате рада група, вреднују презентовање група, чиме се налазе у двострукој улози: вреднују, односно процењују садржај – да ли су групе одговориле у складу са захтевима, али и вреднују начин излагања својих другара. На овај начин развија се вршњачко учење. Тачније, поступци вредновања су у функцији даљег учења, према *Стандардима квалитета рада установе* везаним за област *Наставе и учења* – као и индикатор 2.4.5. – Ученик уме критички да процени свој напредак и напредак осталих ученика.[12]

Гледање филма

На трећем часу се гледа филм „Аги и Ема" М. Петровића из 2007. године. Филмска уметност константно је присутна у ученичком одрастању, али им је потребно предочити неке основне смернице: шта је посао режисера; шта је сценарио за филм; како и колико филм мора да буде у складу са романом; избор глумаца и слично.

Након краћих усмених смерница датих излагањем наставника и међусобним разговором са ученицима, гледа се филм. Због ограниченог времена, ученици ће погледати одређене делове екранизованог романа, те *на прескок* погледати филм у целости. Пре гледања филма рећи ће се ученицима да, док гледају, бележе у Дневницима читања разлике између филма и оног што су прочитали. Саопштава им се да ће се на наредном часу водити дискусија о разлици између прочитаног романа и одгледаног филма.

Са ученицима је могуће урадити и анкету о разлици између филма и романа и о томе да ли је и у којој мери филм испунио њихова очекивања.

Четврти час

Последњи час у оквиру рада на роману биће усмерен на ученичку дискусију о разлици између филма и романа, као и на синтезу свега урађеног. Ученици ће у виду одговора на питања, кроз писмену вежбу, синтетизовати резултате рада. Наставник дефинише тему писмене вежбе. Као смернице могу да послуже следећа прилагођена питања[13]:

1. Зашто се Аги разликује од осталих ученика? Он се стално сели, не може да се укопи у нову средину и вршњаци га малтретирају. Објасни због чега се све то дешава.

[12] *Правилник о стандардима квалитета рада установе*, http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2018/14/1/reg.

[13] *Припреме за час за 5. разред*, Klett, стр. 436–441, http://www.klett.rs/baza-znanja/5561.

2. На који начин се Агијеви родитељи односе према њему и његовом одрастању? Примећујете да стално некуда журе. Како се све то одражава на Агија? Зашто се осећа усамљено?
3. Како је Аги упознао Ему? Где она живи? Опишите како изгледа. Које особине је красе? Како се она опходи према Агију? Како проводе време заједно? Зашто је Ема Агију пријатељ? Шта он о њој каже? Са чим је пореди?
4. Опишите неке хумористичне (смешне) ситуације кроз које су њих двоје пролазили и како су се забављали. Шта вам је било смешно?
5. Изнесите свој доживљај романа и одгледаног филма. Објасните у чему је разлика.

Ученицима треба скренути пажњу да не препричавају роман, већ да износе доживљаје и догађаје везане за главне јунаке, које ће коментарисати, затим да образложе свој став, да направе паралелу са стварним животом.

Напомена: За ученике који раде диференцирано, кључно је слушање резултата рада група, гледање филма и читање одломка у Читанци. У складу са тим раде писмену вежбу.

1. Један од начина је да се на часу након гледања филма поведе дискусија о разлици у доживљају филма и романа.
2. Може се организовати и подела улога међу ученицима, у паровима, да одглуме неки догађај из романа (по угледу на филм или самостално да осмисле).
3. Још једна продуктивна активност јесте да ученици напишу другачији крај романа и да, у стилу разговора, маштања и шала главних јунака, допишу још 5–7 реченица дијалога Агија и Еме у новом крају у који се Аги доселио, водећи рачуна о карактерима јунака.

Час након обраде

На часу након обраде домаће лектире, ученицима се даје повратна информација о вредновању њихових писмених вежби, као и о раду на претходним часовима. Наставник уписује што формативне оцене – рад у групама, што сумативне оцене у ученичке евиденције (портфолио и Дневник рада).

Са ученицима се своде утисци о раду у претходне две недеље – *Недеља читања* и недеља обраде романа. Ученици уз помоћ емотикона на табли износе свој став о начину рада и постигнутом успеху, опредељујући се за један од понуђена три.

2.3.2. Оправданост наставног приступа

Представљени наставни приступ омогућава ученицима петог разреда да превазиђу читалачку кризу и стекну навику читања ради уживања, с обзиром на то да је реч о роману кратке садржине, а садржајно блиском дечијем свету.

Овај приступ има позитивне ефекте пошто, како истиче Павле Илић, „у групном раду ученика, кратким текстовима и организацији наставног рада на принципу креативне игре, са којом упознавање и читање и обимнијих књижевних дела представља за ученика извор задовољства и нових сазнања" (Илић, Гајић, Маљковић 2008: 133). У складу са наведеним и тврдњом аутора да млађи разреди основне школе „нису захваћени" *кризом читања*, овакав групни рад се сматра оправданим. Исти аутори наводе да деца свет књижевног дела „прихватају као свој, да га прихватају као игру" и да се кроз свет дела за децу остварују образовни, васпитни и практични задаци, развијају когнитивне способности, али и естетска осећања (Илић, Гајић, Маљковић 2008: 149). Значај стицања „ваљаног читалачког искуства" је у томе што уводи читаоце, како наводе аутори, „у основе изражајног, доживљајног и истраживачког читања" (Илић, Гајић, Маљковић 2008: 150).

3. ЗАКЉУЧАК

Корелацијом књижевности и филмске уметности осавремењује се наставни приступ, богате се ученичка сазнања и проширују когнитивне могућности сваког ученика. Роман се у наставном процесу открива кроз другачији приступ, запажају се његове везе са ученичком блиском стварношћу, утиче се на то да „уметност делује на реалност: на реалан живот друштва" (Гиндл-Татарова 2017: 24). Филм постаје „значајан извор уметничке инспирације; ту настаје обострана плодна интеракција са уметничке и с развојне тачке гледишта" (Гиндл-Татарова 2017: 24). Дело подстиче ученике „на делање" (Илић, Гајић, Маљковић 2008: 150), на стварање, креативност (у овом случају, ученички продукт – писмена вежба, драматизација или писање наставка романа).

Књижевност помаже младом читоцу да имагинализује свет који чита, док се филм „ослања на унутрашње сећање гледаоца, које му дозвољава да обогати сопствени доживљај приказаним осећајима и животом ликова на платну, на његову способност да посматра и доживљава ово туђе делање као своје сопствено и да допусти да буде увучен у његово унутрашње, симулирано подражавање" (Гиндл-Татарова 2017: 62).

Док гледају филм, код ученика се јавља саосећање, емпатија према главном јунаку, моћ фикционализације, али и катарза због ситуација кроз које пролази главни јунак. Отуда је екранизован роман *Аги и Ема* дао допринос богаћењу ученичког искуства, развијању вештина, ставова и уверења, те је у наставном процесу неизоставно корелисати роман и филм.

ИЗВОР

Коларов (2017): Igor Kolarov, *Agi i Ema*, Beograd: Laguna.

ЛИТЕРАТУРА

Вељковић Мекић (2018): Јелена Вељковић Мекић, Ликови у романима за децу Игора Коларова, *Детињство*, XLIV/1, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змејеве дечије игре, 116–123.

Гиндл-Татарова (2017): Zuzana Gindl-Tatarova, *Praktična dramaturgija*, Beograd: Filmski centar Srbije.

Илић (1997): Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, методика наставе*, Нови Сад: Прометеј.

Илић, Гајић, Маљковић (2008): Павле Илић, Оливера Гајић, Миланка Маљковић, *Криза читања – комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*, Нови Сад – Београд: Градска библиотека Нови Сад – Нова школа Београд.

Јешић (2007): Danko Ješić, *Agi i Ema, žena koje nema*, https://www.b92.net/kultura/moj_ugao.php?nav_category=389&yyyy=2007&mm=08&nav_id=259263

Кљајић (2017): Наташа Кљајић, Поетика (од)необичене самоће у романима Игора Коларова, *Савремена проучавања језика и књижевности: зборник радова са IV скупа младих филолога Србије*, Књига 2, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 557–564.

Марјановић (2009): Воја Марјановић, Дечији читалац између књиге и медија, *Детињство*, XXXV, 3, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечије игре, 20–23.

Мркаљ (2010): Зона Мркаљ, Појам корелације у методици наставе, *Методички видици*, 1/2010, Нови Сад: Филозофски факултет, 47–54.

Попадић, Радуловић, Станчић, Рајовић, Јоксимовић (2017): Dragan Popadić, Lidija Radulović, Milan Stančić, Vera Rajović, Jelena Joksimović, *Film u nastavi. Priručnik za studente – buduće nastavnike*, Beograd: New Image, http://moodle2.f.bg.ac.rs/course/view.php?id=31

Правилник о стандадима квалитета рада установе, http://www.pravno-informacioni sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2018/ 14/1/reg

Припреме за час за 5. разред, Klett, 436–441, http://www.klett.rs/baza-znanja/5561

Раковић (2013): Zorica Raković, *Digitalni film u nastavi*, https://onlineucionica.wordpress.com/2013/11/10/digitalni-film-u-nastavi/

Станковић-Шошо, Сувајџић (2018): Наташа Станковић-Шошо, Бошко Сувајџић, *Уметност речи*, Читанка за пети разред основне школе, Београд: Нови Логос.

Вукашиновић: Veroljub Vukašinović, *Agi i Ema*, https://www.korisnaknjiga.com/agi-i-ema-naslov-52520

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 323–341

Olivera V. Urošev Palalić
Primary school "Žarko Zrenjanin"
Zrenjanin

IGOR KOLAROV'S NOVEL *AGI AND EMA* AND THE MOVIE OF THE SAME NAME – CORRELATION

Summary: The paper deals with the possibility of correlating film and literature in teaching, by using the example of Igor Kolarov's novel *Agi and Ema*, which is prescribed by the new fifth grade curriculum. This method enables a more creative approach to interpreting literature and develops students' esthetic, digital, reading and learning competencies. It makes teaching more interesting, enriches students' knowledge and develops their cognitive skills.

It is concluded that watching the film contributed to enriching students' experience, developing their skills, attitudes and beliefs, which makes it an indispensable tool in teaching literature.

Keywords: correlation, *Agi and Ema*, creative approach, film.

Ружица Д. Јовановић
Висока школа струковних студија за васпитаче
Шабац

УДК: 821.163.41-24.09 Сретеновић М.

„НЕМАЊА" МИХАИЛА СРЕТЕНОВИЋА – АКТУЕЛНЕ ВАСПИТНЕ ПОРУКЕ У ДРАМСКОМ ТЕКСТУ СА ПОЧЕТКА XX ВЕКА

Апстракт: Када говоримо о Михаилу Сретеновићу (1866–1934), учитељу, школском надзорнику, уреднику часописа за децу, књижевнику – доминантно је увек првонаведено, јер су из тог аспекта његовог рада настала сва остала његова, не мање битна ангажовања. У области стваралаштва за децу, које јесте тема овог рада, појављује се као уредник дечјих листова *Зорица* и *Мала Србија*. Битан моменат у пишчевом друштвеном и књижевном раду јесте покретање „Малог позоришта", заједно са Бранимиром Нушићем, 1905. године. Уређује текстове и пише за библиотеку „Мало позориште", коју издаје београдска књижарница „Рајковић и Ћуковић". Писање поучних драмских текстова јесте значајан Сретеновићев допринос књижевности намењеној деци у времену у коме је стварао. Драмски текст „Немања", објављен 1906. године, за тему има преломне моменте у историји српског народа. Учење путем драмског текста данас је популаран метод у раду са децом млађих узраста. Предмет анализе биће актуелност образовних чињеница и васпитних порука које садржи поменута, пре више од једног века написана Сретеновићева драма.

Кључне речи: реализам, драма, васпитање, актуелност поруке.

Педагошки музеј у Београду је 18. октобра 2018. године организовао изложбу посвећену успомени на живот и рад Михаила Сретеновића. Подсећање вредно пажње јер педагошки рад и књижевно дело овог учитеља заслужују да га се сећамо и да му се враћамо.

Овај рад такође је подсетник на Сретеновићева пре свега драмска дела за децу, али и на његово свеукупно дело. Учитељ по професији, књижевник из љубави према лепој речи, рођен је на Убу 1866. године. После завршене основне школе у Липолисту, школовање је наставио у нижој гимназији у Шапцу. Учитељским радом почео је да бави као ученик четврте године учитељске школе, 4. децембра 1885. године, у савамалској школи. Учитељска скупштина (шеснаеста, односно 1899. године) одлучила је да Учитељско удружење буде издавач дечјег листа *Зорица*, а Михаило Сретеновић изабран

realizamrj@hotmail.com

је за уредника. Касније ће уређивати и часопис *Мала Србија*, такође дечији лист. Бавио се и писањем уџбеника – аутор је *Рачунских задатака за III разред основне школе* (1896), у издању књижаре Велимира Валожића у Београду, као и читавог низа чланака у струковним часописима *Школске читаонице и књижнице*, *Наша сталност* (*Учитељ*) и другим.

Са Бранославом Нушићем 1905. године покреће „Мало позориште", чији ће комади бити у вези са школским програмом. Покреће, уређује и пише за библиотеку „Мало позориште", коју издаје књижарница „Рајковић и Ђуковић" у Београду, на Теразијама. Сарадник је истовремено многих часописа: *Учитељ*, *Босанска вила*, *Зора*, *Коло*, *Дело*, *Звезда.* На овом списку нису само књижевни часописи, што сведочи о Сретеновићевом свестраном ангажовању. „Учитељ који је свој посао схватио као позив да свој живот посвети просвећивању и где се рад са децом не схвата као извор зараде већ задовољство упућивања младих на пут знања, поштења, родољубља" (Јовановић 2009: 185).

У реалистичким приповеткама са сеоском тематиком, по којима је и најпознатији, нема Глишићеве критике друштвене стварности, без обзира на то што Сретеновића као човека плаши то социјално раслојавање. Његови књижевни ликови нису бунтовници против зеленаштва, подмитљивих чиновника и сеоских политиканата. Сретеновић је више окренут селу своје младости (чија реалистичност приказа и јесте интересантна због временског раздобља које се поклапа са врхунцем реализма као правца). Сукоби међу јунацима у његовим делима избијају због неспоразума и углавном се, условно речено, лако решавају, захваљујући доброти, поштењу, кајању и, наравно, уз Божију помоћ. У тридесетој години, 1895. године, објављује своју прву већу приповетку – „Радетића Мара". Штампана је у Београду у књижари Велимира Валожића, са посветом „Блаженој сени моје миле матере Анке". У „Радетића Мари", као и касније у „Бисерки", женски ликови су у центру збивања и њиховим портретима Сретеновић је посветио велику пажњу. Радња „Бисерке", издате 1897. године, смештена је такође у Мачви. Приповетку „Девојачки гроб", првобитно посвећену Јанку Веселиновићу, који му је био пријатељ и књижевни узор, завршио је 1896. године, а за тему му је послужило усмено предање из околине Шапца. У приповеци „Милићев гроб" писац је уложио мање труда у карактеризацију ликова, а више у опис догађаја. После ових првих обимнијих прозних дела, почиње да пише драмске текстове: „Јелисавка Обилића мајка", „Вилински суд", као и историјску драму „Ђакон Авакум", касније и „Први српски устанак". Следеће значајније дело је „Моравка", у једном чину са певањем, а потом велики број драмских дела која су била последица његовог ангажовања у „Малом позоришту". Желео је да на сцени оживи појмове и ситуације са којима се кроз педагошку

праксу сретао и као резултат те тежње настају „Цар Ћиро", „Српчетов сан", „Славково страдање", „Паметна шала", „Јелино доброчинство", „Луда шала", „Живе лутке", „Сама шала" и многа друга драмска дела. Приповетка „Светли дани" представља виђење рата из угла детета. „Црни дани", деценију касније написана, контрастна је у односу на „Светле дане", где на почетку даје живу слику села из детињства дечака, главног јунака.

У српској књижевности Сретеновић нема довољно запажено место. „Михаило Сретеновић, могуће, није ни имао амбиција да живи у вечности. Он је био само мали обичан човек који је све своје радове и људске обавезе савесно извршавао, и који је вероватно сматрао да његов задатак учитеља не треба да буде ограничен зидовима учионице, срицањем, читањем и бројањем до 100. Позив учитеља деце и одраслих схватио је шире и племенитије. Његова бројна читалачка публика живела је једноставно и скромно и, сасвим је могуће, радо се поистовећивала са ликовима из његових приповедака" (Дојчиловић 1986: 187). Желео је да поучи и да забележи. Његова читалачка публика наликовала је његовим књижевним јунацима и добро их разумела, чиме је испуњавала пишчево очекивање – да и одрасли уче. Сретеновић је пензионисан као школски надзорник 1926. године, са четрдесет година учитељског стажа.

Активно је учествовао у стварању драмских дела намењених млађој популацији. Архивски подаци показују да је у време када је Јован Јовановић Змај био драматург Народног позоришта у Београду, на репертоару било неколико представа намењених деци, међу којима су биле и светосавске представе. „Шала за децу у једном чину, Стара и нова школа", изведена 1881. године, чији су аутори били Милорад Поповић Шапчанин и Милован Глишић, јесте „први оригинални и премијерно изведен драмски текст за децу на даскама Народног позоришта" (Љуштановић 1997: 161). Постојала је потреба за драмским текстовима за децу, али и њихов осетан недостатак. Младеновић у свом тексту „Питање дечјег позоришта" наглашава да је у Европи тог времена питање дечјег позоришта било веома битно, а у Србији је ситуација била сасвим супротна: „На уметност за децу се у ствари и не мисли [...] Нема се ни плана, ни система. Чак нема ни иницијативе, сем делимично приватне" (Младеновић 1933: 6). Он такође наглашава: „Промашују највише такозване недељне представе за децу у позориштима за одрасле […] Треба по сваку цену избегавати ерзац – представе за децу […] Оно што увире, извире и понире у дечју душу, никако не захвата једна таква представа […] она их психолошки поремећује, јер их у већини случајева застрашује. Уместо да пробуди у њима смисао за непосредно естетичко уживање, таква једна представа, туђа дечјем духу, изискује за схватање једне – њиховој души – далеке ствари" (Младеновић 1933: 6). У складу са Младеновићевим схватањима, како

то наводи Ивана Игњатов-Поповић, улога позоришта јесте да забави, поучи и оплемени. Управо у сагласју са том идејом, више од две деценије пре поменутог разматрања, у време активног рада *Малог позоришта*, Михаило Сретеновић пише драмска дела, углавном једночинке намењене деци.

„Немања", историјска слика у четири чина, објављена је 1906. године у оквиру прве књиге четврте свеске библиотеке „Малог позоришта". Остале свеске у оквиру поменутог издања су „Сеоба Срба, историјска сличица у три чина", „Не бежи из школе, прича из читанке у два чина", „Пепељуга, бајка у четири чина", затим „Рођење Христово, побожна игра у три чина", „Живе лутке, шала у два чина", „Говори истину, прича из читанке у два чина", „Растко Немањић, комад у три слике", „Нови учитељ, шала у једном чину", „Јосиф, библијска сличица у три чина", „Косовка девојка, историјска слика у три чина", „Цар Ћира, шала у три чина". Две од дванаест свезака написао је Михаило Сретеновић (четврту и шесту). Из приложеног се види да су уреднице библиотеке „Малог позоришта" водили рачуна како о забавном карактеру дечјег позоришта, тако и о његовој васпитној и образовној функцији. Од дванаест наведених свезака, шест је историјског и библијског карактера.

Драмско дело за децу које је предмет овог рада релевантан је пример Сретеновићевог стваралаштва у оквиру „Малог позоришта". Радња се одвија у дванаестом веку. Први, трећи и четврти чин одвијају се на Немањином двору, а други у планинама, за време боја са браћом и Грцима. Седамнаест ликова носиоци су драмске радње, од којих су Стефан Немања, његова жена, синови и браћа историјске личности (Стефан, Ана, Вукан, Завид, Страцимир и Првош).

Историјски моменат у коме се радња драме дешава јесте стварање самосталне државе. Централна улога припада Стефану Немањи. Васпитна порука коју је писац желео да пренесе деци-гледаоцима може се препознати у следећим речима: „Ма какав да беше Завид према мени, опет је витез и мој рођени брат. Нек' се међу мртвим потражи тело брата ми Завида, и нек' се по светом обреду сахрани" (Сретеновић 1906: 29). У овом кратком цитату огледа се љубав брата према брату и поштовање према њему без обзира на то што су у неком моменту били непријатељи. Низ сличних секвенци у тексту јасно показује жељу аутора да у релативно кратком штиву, што представља императив сажетости када се говори о драми за децу, саопшти своје виђење модела васпитања. С обзиром на тему, писац се све време труди да низом емотивних дијалога дочара како време тако и атмосферу у дому Немањића, приказујући их као пример врлине, храбрости и патриотизма. О томе сведоче и речи Немањине супруге Ане: „О хвала ти, хвала, о хвала ти, хвала, седи Звездане. Од срца ја се радујем свог, да видим браћу опет збраћену" (Сретеновић 1906: 33). Ослањајући се на античке вредности морала,

како обичног човека тако и јунака у ратним походима, Сретеновић издваја савладавање гнева као врлину. Сажимајући низ добрих особина успева да у неколико реченица истакне благост која води опроштају и покајању, као даровима које поседују изузетни: „Оно је јунак над јунацима свим што у себи може да савлада гнев. То је срце увек благо било, опрости браћи која се кају" (Сретеновић 1906: 40). Помирење Стефана Немање са браћом писац схвата као битан историјски моменат, усаглашавајући дивљење према Немањићима са васпитном поуком драме. Он жели да историју приближи дечјем узрасту највише што је могуће, из више разлога. Сматра да битни историјски моменти треба да буду познати млађим гледаоцима и, ма како на моменте све изгледало идеализовано, покушава и успева да удружи образовање, васпитање и забаву.

Моменат када Стефан Немања напушта свој владарски трон и одлази у манастир приказан је у складу са Немањиним искреним убеђењем да је све што је урадио, урадио у служби народу и за његово добро: „Доста сам народу послужио свом, у служби њему провео сам век. Ово што оста' данас живота, хоћу Господу да посветим ја" (Сретеновић 1906: 44). Најважнија порука овог текста, старог више од једног века, актуелна је и свевремена. Пропагирајући слогу, љубав, међусобно поштовање, Михаило Сретеновић сажима слику историјског момента и читаву своју животну филозофију: „Имајте, децо, вазда на уму да сте са једног срца поникли. Љубите се, децо, као браћа рођена, јер је у слози Србину спас, а неслога само носи несрећу [...] Договор кућу држи и гради, стога у свему питајте се ви, и један другом помоћ будите" (Сретеновић 1906: 51).

Низ кратких цитата из драмског текста „Немања", као и комплетан текст драмског дела потпуно су употребљиви и данас, у двадесет првом веку, у васпитно-образовном раду. Не постоји ниједна тежња учитеља и писца који је стварао на размеђи векова, у доба реализма, а да је у супротности са захтевима васпитања коме ми данас тежимо током образовног процеса. Савладавање и памћење чињеница из историје сопственог народа, толеранција, утврђене и свевремене моралне вредности, храброст, истрајност и упорност актуелне су и данас. Враћање у прошлост драмске уметности за децу, као што то чинимо подсећањем на Сретеновићеве текстове, вишеструко је корисно. Актуелизовање заборављених, а квалитетних писаца књижевности за децу може се посматрати као веома слично подухвату писца који је сажимао српску историју и прилагођавао је извођењу на сцени Народног позоришта.

Књижевност је увек пратила развој друштва у ком је настајала. Стога је корисно историју књижевности сматрати важном колико и историју. Актуелизовање старих текстова подједнак је израз знања савременог васпитача

као и познавање историје свога народа. Уз мало труда и упорности дају се открити заборављени текстови препуни мудрости, корисних поука и сазнања. Архаичност језика не треба да буде препрека, већ извор сазнања о томе како се у прошлости говорило и размишљало. Драма као књижевни род, могућностима своје примене у васпитном процесу, добробитима које доноси и широким спектром могућности импровизације и примењивости у свим условима, омогућава будућем васпитачу успех у том процесу, за који је неизоставно схватање драмског текста: „Ако позорницу посматрамо као поприште на које се преносе сукоби из људске свести, или из стварности да би се колективним посматрањем боље сагледали, разумевали и тумачили, онда је разумљиво што дете, налазећи се пред сукобима у стварности и пред сукобима на позорници, своје искуство гради и прожима оним што види" (Мисаиловић 1991: 126).

Можемо закључити, на основу вишегодишње праксе у васпитно-образовном процесу, да коришћење драмског текста, савременог или старог више од једног века, мноштвом различитих елемената које драма захтева и заузврат пружа, омогућава сваком детету да покаже ону вештину (говорну, музичку, естетско-ликовну и др.) коју поседује. Све то заједно савременом слушаоцу, читаоцу и извођачу млађег узраста може бити само од користи. Тенденцију актелности и прихватљивости драмске књижевности на раном узрасту требало би да имају на уму сви који образују и васпитавају будућу читалачку и позоришну публику.

ИЗВОР

Сретеновић (1906): Михаило Сретеновић, „Немања", четврта свеска, Библиотека „Мало позориште", Београд: Књижара „Рајковић и Ђуровић".

ЛИТЕРАТУРА

Дојчиловић (1986): Даница Дојчиловић, Михаило Сретеновић, учитељ и књижевник, *Зборник Међуопштинског архива Шабац*, број 22, Шабац: М. А. Ш.

Јовановић (2009): Ружица Јовановић, *Перо реализма*, Шабац: Заслон.

Љуштановић (1997): Јован Љуштановић, Прве представе за децу у Народном позоришту, *Зборник радова са научног скупа 125 година Народног позоришта у Београду*, Београд: САНУ.

Мисаиловић (1991): Миленко Мисаиловић, *Дете и позоришна уметност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Младеновић (1933): Ранко Младеновић, Питање дечијег позоришта: поводом комада „Аладиново кандило", *Време*, бр. 4080, Београд, 6–9.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 343–349

Ružica D. Jovanović
Preschool Teacher Training College
Šabac

MIHAILO SRETENOVIĆ'S "NEMANJA" – CONTEMPORARY MORAL LESSONS IN A DRAMATIC TEXT FROM THE BEGINNING OF THE TWENTIETH CENTURY

Summary: Literature has always followed the development of the society in which it is created. Therefore, the history of literature is as important as the history of society. Today's teachers should have equal knowledge of both.

Mihailo Sretenović is primarily known as a teacher, and this is the aspect of his life which all other aspects, equally important, originated from – he was also a school supervisor, editor of numerous magazines for children, writer. He was the editor of children's magazines *Zorica* and *Mala Srbija*; together with Branislav Nušić, in 1905, he started the "Little Theater" and wrote plays, printed and issued in Belgrade by "Rajković and Đuković". Sretenović's educational plays represent an important contribution to children's literature of the epoch. Published in 1906, his play "Nemanja" deals with some decisive moments in Serbian history. This paper points to contemporaneity of educational principles and moral lessons which can be found in Sretenović's play, written over a century ago.

Learning through drama is a very popular method in teaching young learners today. There is a wide range of possibilities of using drama in teaching, and the benefits are invaluable.

Keywords: realism, drama, education, contemporaneity of educational messages.

Марија С. Раковић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и књижевности

УДК: 371.3::82-93

ПРИМЕНА *МАЛИХ* КЊИЖЕВНИХ ЖАНРОВА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ[1]

Апстракт: Рад се бави утврђивањем начина примене *малих* књижевних жанрова у настави књижевности за децу. Циљ је да се уочи методички потенцијал *малих* књижевних жанрова самостално примењених у наставном процесу, као и при обради садржаја из поезије, прозе и драме за децу у функцији помоћних дидактичких средстава. У раду ћемо под *малим* књижевним жанровима обухватити: питалице, загонетке, пословице, легенде, чланке из часописа за децу, речничке и енциклопедијске одреднице, анегдоте и афоризме. Поред наведених књижевних форми, покушаћемо да утврдимо и начине примене ђачких приредби и луткарских представа као књижевних жанрова у настави књижевности за децу. Анализа методичких потенцијала примене *малих* књижевних жанрова у настави књижевности за децу је показала да они могу послужити као мотивација за активно учешће ученика у наставном процесу, као и допринети иновативном приступу обради садржаја из књижевности за децу на коме се инсистира у процесу активне наставе.

Кључне речи: *мали* књижевни жанрови, питалице, загонетке, пословице, легенде, чланак из часописа за децу, речничка и енциклопедијска одредница, анегдота, афоризам, књижевност за децу.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Како народно књижевно стваралаштво представља неизоставни део културе и традиције једног народа, па готово и део његовог идентитета, ваља му посветити пажњу, како са аспекта књижевнотеоријских тумачења, тако и са методичког аспекта са циљем укључивања садржаја о народној књижевности у наставни процес још од нижих разреда основне школе. Међутим, поред осврта на књижевне форме, које су готово неизоставни део антологија српског народног стваралаштва, као и на истицање методичких

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

marija.rakovic@filum.kg.ac.rs

препорука за њихово коришћење у настави, циљ овог рада јесте разматрање методичких потенцијала савременијих краћих књижевних форми попут афоризама, анегодота, чланака из часописа за децу, енциклопедијских и речничких одредница, луткарских представа и ђачких приредби. Циљ нам је да направимо избор књижевних форми које би се могле довести у везу са ученичким личним или образовним искуством, у циљу мотивисања ученика за активно учешће у наставном процесу, као и учење кроз игру и уз хумор, на коме се у активној настави све више инсистира.

Примена *малих* књижевних жанрова у настави књижевности могла би допринети и превазилажењу кризе читања, „[...] на коју се са све већом забринутошћу указује више од деценије, и која јасно указује на непостојање изграђених читалачких интересовања и навика, што је један од примарних задатака наставе књижевности на основном нивоу образовања" (Марковић 2014: [473]). Превазилажењу наведене *кризе* доприноси кратка форма књижевних жанрова, који се, било самостално или уз обимније књижевно дело[2], укључују у наставне садржаје, као и њихови занимљиви садржаји, поготову они који су у вези са животињама, маштањима или играма ученика.

С обзиром на то да је реч о краћим књижевним формама, у нашем раду названим *малим* књижевним жанровима[3], претпостављамо да такве форме привлаче пажњу ученика још од нижих разреда основне школе. Поред методичког потенцијала савладавања и увежбавања техника почетног читања и писања, *мали* књижевни жанрови попут брзалица, питалица, загонетки, а свакако и шаљивих прича и анегдота, лако се памте и имају хумористички карактер, па могу да представљају кратак предах при обради наставног садржаја, уносе хумор у разред, али и доприносе мотивацији ученика за активно учешће у наставном процесу. Поред наведеног, народне умотворине су саставни део *Наставног плана и програма за основну школу*, па се ученици са њиховом тематиком, формом и стилским одликама срећу још у првом циклусу образовања, памте их и често користе у разговорном језику, у комуникацији са вршњацима или одраслима. Наставном интерпретацијом народне књижевности у млађим разредима основне школе бавила се у својој дисертацији Снежана Марковић, разматрајући народне песме, приче и кратке говорне облике, колико су и на који начин присутни у настави. Методичко и методолошко опредељење у проучавању народне књижевности Снежане Марковић усмерено је на динамику наставне интерпретације. Оно је засновано на развојним способностима ученика и утемељено на принципима

[2] Детаљније о малим фолклорним формама у роману в. Николић 2011.

[3] О улози жанрова у настави књижевности на примеру песме и хумористичке приче в. Бајић 2009.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 351–363

методолошког плурализма који омогућавају да ученици кроз интерпретацију доживе етичке и естетске вредности народних песама, прича и кратких говорних облика. На основу наведене претпоставке, а у дисертацији и потврђене хипотезе, у раду ћемо покушати да утврдимо моделе на основу којих *мали* књижевни жанрови могу допринети: (1) савладавању поетичких одлика народне и уметничке књижевности погодних за млађи основношколски узраст; (2) семантичком одређењу ученицима непознатих лексема; (3) интерпретативном потенцијалу познатих кратких књижевних форми (који поред врсте дела зависи и од узраста ученика, као и чињенице да је рецепцијска комуникативност књижевног дела повезана са начином на који жанр антиципира учешће/улогу читаоца), али и новијих књижевних жанрова попут речничких и енциклопедијских одредница, чланака из дечјих часописа, анегдота, афоризама, луткарских представа и ђачких приредби.

Методичка и педагошка пракса дају потврде за активну примену луткарских представа и ђачких приредби као ваннаставних активности, при чему се драматизација књижевног текста спроводи посредством аудио и видео-средстава и активним, самосталним учешћем ученика при извођењу, док активно учешће у припреми имају наставници српског језика и књижевности, као и васпитачи и учитељи. Упознајући се са народним умотворинама, ученици ће, поред књижевних знања, дознати понешто и о српској историји, култури и традицији, као и о другим научним дисциплинама утканим у књижевна дела чија се интерпретација спроводи у настави књижевности за децу попут географије, биологије, историје и сл. Поред свега наведеног, *мали* књижевни жанрови могу знатно утицати на когнитивни, али и васпитни развој ученика, при чему ће у потпуности бити реализовани васпитни циљеви наставе.

2. *МАЛИ* КЊИЖЕВНИ ЖАНРОВИ И НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ: ИЗАЗОВИ И ПЕРСПЕКТИВЕ

Предмет нашег рада неће бити само *мали* жанрови који су део народне књижевности, већ и кратке ауторске творевине. Како је један од књижевних задатака, још од најранијих разреда основне школе, уочавање разлике између народне и ауторске књижевности, управо би ове форме могле допринети остваривању тог образовног циља. Њихова примена у наставном процесу имала би вишеструки значај, како образовни, тако и методички и васпитни. Наиме, савладавање књижевних одлика, али и методичких и васпитних потенцијала кратких форми, може допринети бржем и лакшем запамћивању сложенијих књижевно-теоријских поставки, бити мотивација за активно

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 351–363

учешће у настави и понудити добре примере васпитних – естетских и моралних – начела која ученици, још у најранијем образовном периоду, ваља да усвоје. Не само део књижевне културе и традиције српског народа, ни само део савременијих књижевних остварења, нити прилика да се успостави међупредметна корелација, *мали* књижевни жанрови су, због своје форме и занимљиве тематике, погодно средство за стицање читалачких навика, али и стваралачких, у првом реду креативних, компетенција ученика. Примена ових жанрова може позитивно утицати и на рад учитеља и наставника. Створиће се позитивна радна атмосфера у учионици, направити предах након монолошког облика рада и савлађивања сложених књижевнотеоријских појмова, уз остваривање нових образовних и васпитних циљева наставе књижевности за децу. Како је један од циљева такве наставе да се кроз игру учи, уз групни рад или у пару, ученици ће стећи књижевна знања, али и имати могућност да се развијају на социјалном и естетском плану.

Сада ћемо размотрити књижевне и методичке потенцијале сваког од наведених *малих* жанрова.

2.1. **Питалице** су „кратке неразвијене причице у којима се најчешће збија шала. Реч је о сажетом, контрастираном исказу или духовитој опаски. Исказују се у облику шаљивог или мудрог дијалога" (Петровић 2007: 51). Могу послужити као наставна средства којима се ученицима најављује наставни садржај који ће се обрађивати на часу, па би адекватан избор биле **песме о животињама** као што су „Кокошка" Владимира Антића, „Чујмо шта нам вели петао", „Мара и њено јаре", „Чудни су то пилићи" Јована Јовановића Змаја, „Ждребе", „Веверица и зец", „Довитљиви зечић" Момчила Тешића, „Зечићи" и „Зечићев сан" Гвида Тартаље, „Зечије ухо" и „Хвалисави зечеви" Десанке Максимовић или песма Добрице Ерића „Зецу" која гласи: *Теби, зеко / добричино куса / желим брдо / најслађеī куīуса // И да īе бар / на īразничном īиру / ловци и īси / осīаве на миру*. С обзиром на то да наведене песме чине један тематски круг, питалице би могле бити мотивационо средство за укључивање ученика у наставни процес обраде песама о животињама, а наставници и учитељи, би, зависно од тема обрађених у поетским или прозним делима, могли захтевати од ученика да пронађу питалице чији би одговор чинио кључну тачку њиховог наставног садржаја.

2.2. С обзиром на то да је функција **загонетки** развијање дечје оштроумности, осетљивости и разборитости, оне су погодна наставна средства за развој когнитивних способности ученика. Оне се, као и питалице, могу користити за најаву наставног садржаја, али у првом реду за развој мисаоних процеса код ученика, са циљем да се, у старијим разредима, формира критичко мишљење ученика о књижевном делу које обрађују. Загонетка се дефинише као „замршено питање у виду компликованог описа или појаве".

Као кратка прича појављује се форми загонетке скривалице и ребуса (ребуси су често делови дидактичких игара које се спроводе у наставном процесу, делови асоцијација најчешће). Једна од примењивих загонетки је *Коке беле с неба пале, па и врата затрпале* (снег). Ова би загонетка могла послужити и као наслов писменог састава у млађим разредима основне школе када је задатак ученика да опишу зиму. Песме о раду се могу најавити загонетком *Грбаво прасе све поље попасе* (срп). Загонетке, поготову оне које се базирају на парадоксу, део су нонсенсне књижевности (уп. Николић 1997: 87), па су тако често присутне у настави књижевности за децу. Загонетке подстичу ученике на сложеније мисаоне процесе, при чему развијају логичко мишљење које ће им касније, у старијим разредима основне школе, бити од користи. Развој логичког мишљења посебно ће бити значајан при решавању такозваних *задатака за разумевање прочитаног* који су последњих година постали саставни део пријемних испита за упис у средњу школу.

2.3. На значај постојања и познавања пословичке традиције код Срба указује још и Вук Стефановић Караџић својом збирком *Српске народне пословице*. **Пословице** изражавају у афористичкој и ритмичкој форми животну истину и норме људског живота. Израз су друштвене стварности, памети и разборитости. Пословичну садржину испуњавају мисли од општељудског или националног значаја (Петровић 2007: 51). Уколико прихватимо мишљење „да су пословице – у условима где је људима на располагању само усмена реч, па и не само ту, већ и у наше време, у коме све више преовлађује писмена реч и слика – најчешћи и најефикаснији облик чувања прошлог искуства речи" (Јовановић Симић 2014: 19), можемо закључити да су, за младе читаоце, пословице богат извор знања о српској историји и традицији, као и погодна средства за васпитно-образовни развој ученика још од најраднијег узраста. Пословице попут *Лако ти је сјетовати мудра, а још лакше преварити луда* или *Богата је тешко даровати, сита госта још теже частити* или *Тешко другу без својега друга и славују без зелена луга* носе са собом моралне, али и васпитне поруке. Значајне су за анализе књижевних дела, када се изводе поуке, посебно када је о књижевној анализи басни реч. Наставник пословице може користити и при реализацији проблемске наставе, у којој би, као почетну тачку књижевног дела, дао пословицу за коју би ученици везивали мотиве прочитаног књижевног дела. Пословице се могу довести у директну везу са књижевном анализом басни, па, као краће форме, могу послужити као добра мотивација за активно учешће у наставном процесу. Малом читаоцу ће бити лако да запамти пословицу, али учитељи и наставници српског језика и књижевности имају задатак да отклоне све семантичке недоумице како их ученици не би погрешно разумели. Грешка у разумевању пословице може довести до тога да и остали поступци у анализи књижевног

дела буду погрешни, па примену пословица у наставном процесу предавачи морају брижљиво испланирати. Пословице могу послужити као наслов писменог састава још у нижим разредима основне школе. Пословица ће сугерисати да је тема из градива и да је главно тежиште онога о чему треба да пишу садржано у њој. Ученици могу применити научено и у свакодневном животу, па пословице у великој мери могу допринети остварењу васпитних циљева наставе књижевности за децу и често се примењују у наставном процесу – било самостално или у саставу књижевног тумачења дужих форми попут романа, приповедака, а најчешће басни.

2.4. **Легенде** су по садржају врло блиске бајкама, па због тога привлаче читалачку пажњу најмлађих читалаца, којима највише годе бајке због фантастичних елемената и могућности да стварају своје измаштане светове. Легенде су и у тесној вези са митом, а „mitski junaci privlače decu, ona pomoću njih uče da u svetu postoji dobro i zlo i da dobro pobeđuje zlo, a zlo uvek biva kažnjeno" (Миливојчевић, Грчић 2017: 42), па могу послужити као погодан наставни садржај за остваривање васпитних циљева наставе књижевности за децу. Легенде су тесно повезане и са историјом, па се њиховом применом у наставном процесу остварује међупредметна корелација између књижевности и историје. Током основношколског образовања ученици се највише сусрећу са легендама о Светом Сави, а њихов богат извор јесте збирка *Педесет легенди о Светом Сави*. Поред занимљиве тематике, често са елементима хумора, легенде носе и бројне моралне поуке које ученици усвајају читањем, као и уз помоћ додатних објашњења учитеља и наставника.

2.5. Како **енциклопедије** могу бити богат извор историјског знања о књижевном делу, веома лако се могу примењивати као дидактичка средства у наставном процесу. Наиме, енциклопедијске одреднице могу послужити као добра основа за реализацију додатне наставе књижевности за децу, пре свега са циљем припреме ученика за књижевна такмичења, као и за проширивање њихових знања и интересовања. Најмлађи ученици су најчешће у контакту са школским енциклопедијама, попут *Мале школске енциклопедије* коју је приредио Васа Павковић. Управо су енциклопедије овог типа у потпуности прилагођене најмлађим корисницима, садрже једноставне дефиниције њима непознатих појмова, па их ученици могу користити и самостално, без помоћи учитеља, наставника или родитеља.

Поред енциклопедијских одредница, ученици су често у контакту и са **речницима** књижевних термина, такође посебно прилагођеним њиховом узрасту и когнитивним способностима. Наиме, у речницима попут *Малог речника књижевних термина за основну школу* ученици могу пронаћи објашњења њима непознатих књижевнотеоријских појмова. Објашњења књижевнотеоријских појмова и непознатих речи саставни су део и читанки, па

су ученици, с обзиром на то да их користе још од првог разреда основне школе, упознати са њиховом формом и без потешкоћа их користе у савладавању наставног садржаја.

Како одлике форме енциклопедијских и речничких одредница ученици усвајају и кроз наставне садржаје из лексикологије и лексикографије, њихова примена у настави књижевности за децу може допринети унутарпредметној корелацији између наставних области *Граматика* и *Књижевност*. Као богат извор нових сазнања о ученицима непознатим појмовима, енциклопедијске и речничке одреднице се препоручују као веома погодна дидактичка средства, с тим да је методичка препорука да оне буду добро дидактички обликоване – у складу са узрастом, образовним потребама и когнитивним способностима ученика.

2.6. Иако најчешће садрже чланке који се односе на опис дешавања у школи, у виду извештаја са екскурзија или такмичења, **школски часописи** садрже и креативне творевине самих ученика. С обзиром на то да су ученици учествовали у креирању часописа, уколико њихове радове укључимо у наставу књижевности, додатно ћемо их мотивисати за учешће у наставном процесу. Ученички литерарни састави, песме или приче могу послужити као добар пример начина на који се формира књижевни текст. Уколико га примени у настави, учитељ или наставник може од ученика захтевати и лингвостилистичку анализу, чиме се постиже међупредметна корелација између наставних области *Граматика* и *Култура изражавања*.[4]

Политикин Забавник, као један од најпознатијих часописа за децу, може послужити као погодно наставно средство. Форме стрипа, као и кратких информативних текстова, прожетих шаљивим досетками и хумором, заокупљају читалачку пажњу ученика. Поред тога, могу бити и пример *стављања маште на папир*, па послужити и као погодно средство при реализацији литерарних радионица и секција. Са друге стране, пак, могу бити прикладни за отпочињање часа уколико се тематски везују за неки од ликова књижевног дела, у смислу проналажења занимљивих података, поготову ако је реч о историјским личностима или догађајима који се у књижевном делу описују.

2.7. Према тону, **анегдоте** могу бити шаљиве и озбиљне. Ако је анегдота прожета хумором и уколико је у служби забаве и разоноде, приближава се, са једне стране, *шали* и *шаљивој причи*, а са друге *досетки*, *вицу*, *загонетки*, *пословици* и *питалици*. Супротно, уколико јој је садржај озбиљан или, пак, садржи елементе симболизације и митизације, додирује се с једном врстом *предања* и *легенди* (Златковић 2007: 284–285). Испод површинског,

[4] Примере самосталних ученичких радова видети у часописима *Школски часопис* и *Наша радост*, чије електронске адресе дајемо у списку извора на крају рада.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 351–363

стварносног, неретко најтривијалнијег приповедног слоја, дају се препознати и издвојити хришћански, легендарни, епски и митски одјеци живота (Златковић 2007: 288). Најмлађим ученицима посебно су занимљиве анегдоте из живота писаца књижевности за децу, па оне могу бити мотивација за учешће у наставном процесу.

Учитељ или наставник може захтевати од ученика да исприча анегдоту из живота, уколико је она тематски и искуствено везана за књижевно дело које се обрађује на часу, па се тако ученици поистовећују са писцима или јунацима књижевних дела намењених деци. Ученицима је ова активност веома занимљива – мењајући улоге изграђују своје ставове, што ће касније допринети развоју критичког мишљења, значајног за тумачење књижевних дела.

2.8. Када је жанровско одређење **афоризама** у питању, ваља напоменути да „ради се о тзв. уметничкој обради народне пословице, у чијој се сажетости и језгровитости налазе, пре свега, разне досетке, духовите мисли, језички обрти, критичке опаске, мудрости, идеје, поруке" (Ђуричковић 2007: 163). Афоризам је као кратка форма погодан за исказивање животних искустава и етичких ставова, а његове основне карактеристике су непосредност, отвореност, духовитост, оштроумност, асоцијативност.

Поред народних пословица и изрека, афоризми имају низ заједничких тачака са *графитима*, који у последње време представљају нови облик духовитог и сатиричног изражавања (Ђуричковић 2007: 163).[5] Претпостављамо да су учитељима и наставницима књижевности, али и ученицима, најзанимљивији афоризми Душка Радовића и да их најрадије памте. Радовићеви афоризми присутни су и у телевизијским и радио-записима насталим на основу његовог књижевног стваралаштва – *На слово на слово* и *Београде, добро јутро!*. Радовић је и „сам живот згусну је у симболику Миће и Аћима[6] – човека и лутка истог имена, с тим што прво читамо на уобичајен начин, а друго унатрашке" (Потић, Јовановић 2013: 236). Поистовећујући се са Аћимом и Мићом, ученици усвајају знања о стваралаштву Душка Радовића, али и моралне поруке које афоризми са собом носе. Верујемо да готово ниједна обрада радио-драме *Кајетан Џон Пиплфокс* или Радовићеве поезије не може проћи, а да се не спомену његови афоризми и да се не доведу у везу са делом које се обрађује на часу, или пак да буду само мотивација ученицима за учешће у настави.

[5] О примени графита у наставном процесу и њихове примере в. Ђуричковић 2012; Ђуричковић 2018.

[6] Пишчеви протагонисти су ликови из телевизијског серијала за децу *На слово на слово*.

2.9. Како веома често, од предшколског и током читавог основношколског периода привлаче пажњу ученика, **луткарске представе** и **ђачке приредбе** би могле бити погодна средства за реализацију наставних садржаја о књижевности за децу. Због могућности мењања улога, као и учешћа у, да их тако назовемо, школским јавним наступима и презентацији рада школа – како њихових радника, тако и ученика – ученици радо учествују у овим активностима. Луткарске представе и ђачке приредбе доприносе и развоју стваралаштва код ученика с обзиром на то да често учествују у прављењу лутака и дају идеје, у виду корекција драмског текста, мимике или покрета, како би се представа што боље реализовала. Како су у тесној вези са драмским текстом, због своје дијалошке форме, али сада реализоване у говорној форми, могу послужити као погодна средства када се обрађује драма као књижевни жанр у књижевности за децу. Уочавање елемената драмског текста, у теоријском смислу, значајно је за стицање знања о науци о књижевности које се још лакше усваја с обзиром на то да су ученици били креатори и реализатори приредби и представа, што их додатно мотивише за рад. У тексту који је изведен на сцени и пред публиком ученици могу уочавати елементе драмског текста – у првом реду дијалоге и дидаскалије, и тако обнављати или стицати нова књижевнотеоријска знања посредством практичних примера. То им, свакако, омогућава лакше усвајање наставног садржаја о одликама драме за децу и младе.

Поред наведеног, „сценски говор (дијалошки и монолошки текст) праћен је сценским радњама, мимиком и гестикулацијом, што продубљује утисак о разумевању и доживљају књижевног текста и његовом преиначењу у сценски приказ" (Марковић 2014: 484), а то доприноси стицању компетенција ученика за тумачење књижевних дела још у млађим разредима основне школе. Драматизација се може реализовати и луткама, али тада треба имати у виду да луткарска сцена не трпи превише текста. „Оно што ће лутке изговорити мора бити сажето и јасно, без много речи, кроз динамичну радњу и без дугих дијалога" (Марковић 2014: 484), што је још једна од потврда да су *мале* књижевне форме погодне за реализацију наставе књижевности за децу – кроз игру и хумор без кога нема позитивне, али и радне атмосфере у учионици. „Kada deca igraju mitske sadržaje u svojim lutkarskim dramskim igrama, oni im pružaju nadu u uspešno odrastanje i srećnu budućnost, jačaju njihovo samopouzdanje i veru, pomažu im da razvijaju svoja složena osećanja i odgonetaju svet i položaj čoveka u njemu" (Миливојчевић, Грчић 2017: 41), што доприноси и реализацији васпитних циљева наставе књижевности за децу. „Ako se mit iskoristi kao osnova za dečiju dramsku igru lutkom, kojoj prethodi niz aktivnosti usmerenih na razvoj dečijih komunikativnih sposobnosti, dobija se svojevrsna pozorišna umetnost koja je za decu škola prijateljstva" (Миливојчевић,

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 351–363

Грчић 2017: 42), као и прилика да се уочи таленат за позоришну уметност ученика, па их постепено треба укључивати у драмске секције, што ће предодредити и будући глумачки позив ученика.

ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

У раду смо покушали да дамо преглед *малих* књижевних жанрова погодних за реализацију наставе књижевности за децу – било да је реч о усвајању њихових жанровских одлика појединачно или у вези са одликама осталих књижевних врста – најчешће као мотивација за активно учешће у наставном процесу или као извор додатних, ученицима занимљивих, података о ликовима или догађајима у књижевном делу. С обзиром на то да је реч о кратким књижевним формама, оне привлаче читалачку пажњу ученика и доприносе, најпре, савладавању техника почетног читања и писања, као и стицању читалачких навика, због занимљивих и шаљивих садржаја, али представљају и изворе знања о књижевнотеоријским појмовима неопходним за тумачење књижевних дела. *Мали* књижевни жанрови доприносе и међупредметној, као и унутарпредметној корелацији, на којима се све више инсистира у процесу активне наставе.

Поред наведеног, *мале* књижевне форме носе са собом велики број моралних и етичких порука, што доприноси реализацији васпитних циљева наставе књижевности за децу. Разликујући добро и зло, као и начине на које се од зла могу одбранити, ученици, уз помоћ учитеља и наставника, граде свој васпитно-образовни пут још од најранијег узраста што је, између осталих, једна од главних улога науке о књижевности. Због честе екранизације појединих *малих* жанрова, додатно се ученици мотивишу да о њима стичу знања, да их лако памте и користе кад год се за то укаже прилика – чак и у свакодневној комуникацији и животним околностима. *Мали* књижевни жанрови доприносе и развоју стваралачког и критичког мишљења ученика, што је добра основа за тумачење сложенијих књижевних дела у вишим разредима основне, али и у средњој школи.

ИЗВОРИ

Ђуричковић (2018): Милутин Ђуричковић, *Поруке на зиду*: *одабрани графити младих*, Чачак: Пчелица издаваштво.

На слово на слово, https://youtu.be/hiP-EHUTeAM.

Најлепши афоризми Душка Радовића, https://zelenaucionica.com/najlepsi-aforizmi-duska-radovica/.

Наша радост, Основна школа „Живан Маричић" Жича, Краљево.

Павковић (2006): Васа Павковић, *Мала школска енциклопедија*, Београд: Политика.

Политикин Забавник, http://politikin-zabavnik.rs/public/magazini.

Станковић Шошо (2014): Наташа Станковић Шошо, *Мали речник књижевних термина за основну школу*, Београд: Нови Логос.

Ћоровић (2000): Владимир Ћоровић, *Педесет легенди о Светом Сави*, избор, Пројекат Растко, https://www.rastko.rs/knjizevnost/usmena/legende_o_savi_c.html.

Школски часопис, Основна школа „Бранко Радичевић" Нови Београд, http://brankoradicevic-nbgd.edu.rs/skolski-casopis/.

ЛИТЕРАТУРА

Бајић (2009): Љиљана Бајић, Улога жанра у настави књижевности, *Тумачење књижевног дела и методика наставе*, део 2, Нови Сад: Филозофски факултет, 40–51.

Ђуричковић (2007): Милутин Ђуричковић, Поетика афоризма за децу и младе, *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књ. 1, Краљево: Висока школа струковних студија за васпитаче Алексинац, 163–167.

Ђуричковић (2012): Милутин Ђуричковић, Графити за децу и младе и њихова примена, *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста*: *тематски зборник*, Врање: Учитељски факултет, 315–320.

Животић (2007): Радомир Животић, Поетика наше савремене приче за децу, *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књ. 1, Краљево: Висока школа струковних студија за васпитаче Алексинац, 130–135.

Златковић (2007): Бранко Златковић, Усмена народна анегдота, *Књижевност и језик, часопис Друштва за српскохрватски језик и књижевност*, LIV/3–4, Београд: Друштво за српскохрватски језик и књижевност Србије, 281–289.

Јовановић Симић (2014): Јелена Јовановић Симић, Хумане поруке (српских) народних пословица, *Узданица*, XI/2, Јагодина: Факултет педагошких наука, 7–20.

Марковић (2014): Снежана Марковић, Драматизација књижевних текстова у функцији ослобађања покрета, говора и маште ученика разредне наставе, *Наука и слобода*, књ. 9, 1/1, филолошке науке, Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, [473]–485.

Марковић (2017): Снежана Марковић, Друштвено-историјска стварност као контекст разумевања текстова народне књижевности, *Наука и стварност*, књ. 11, том 1, Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, 423–440.

Миливојчевић, Грчић (2017): Tatjana Milivojčević, Slobodanka Grčić, Mitski sadržaji kao podsticaj dečije komunikacije, *Krugovi detinjstva*, 1, Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 41–53.

Николић (1997): Видан Николић, Функционални нивои нонсенсне књижевности, *Књижевност и језик, часопис Друштва за српскохрватски језик и књижевност*, год. 45, 2/3, Београд: Друштво за српскохрватски језик и књижевност Србије, 85–92.

Николић (2011): Милка Николић, Мале фолклорне форме у романима Добрила Ненадића, *Зборник радова*, Ужице: Учитељски факултет, 165–176.

Петровић (2007): Тихомир Петровић, Усмена књижевност, *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књ. 1, Краљево: Висока школа струковних студија за васпитаче Алексинац, 46–51.

Потић, Јовановић (2013): Душица Потић, Виолета Јовановић, Игра ироније Душана Радовића, *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. 61, св. 1, Нови Сад: Матица српска, [227]–238.

Стојковић (2018): Ненад Стојковић, Драматизација и луткарство у настави и ваннаставним активностима као елемент васпитног утицаја на ученике у млађим разредима основне школе, *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 451–468.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 351–363

Marija S. Raković
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Center for Studying Language and Literature

THE USE OF SHORT LITERARY GENRES IN TEACHING CHILDREN'S LITERATURE

Summary: The paper deals with the use of short literary genres in teaching children's literature. It highlights the didactic potential of short literary genres, as an independent content or a supporting material while interpreting children's poetry, fiction or drama.

The paper includes the following types of short literary genres: trick questions, riddles, proverbs, legends, articles from children's magazines, dictionary and encyclopedia entries, anecdotes and aphorisms. In addition to this, different ways of using school plays and puppet shows in teaching literature are presented. The analysis of didactic potential of short literary genres in teaching children's literature has shown that they may serve as a motivation for active participation of the students in the teaching process. Furthermore, they may represent an innovative approach to the interpretation of children's literature, which is a characteristic of active teaching.

Keywords: short literary genres, trick questions, riddles, proverbs, legends, articles from children's magazines, dictionary and encyclopedia entry, anecdote, aphorism, children's literature.

Андријана Ж. Милетић
Ирена Б. Голубовић-Илић
Оливера Д. Цекић-Јовановић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

УДК: 371.3::3/5
371.3::811.163.41

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ У ИНТЕГРИСАНОЈ НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Апстракт: Један од захтева савременог васпитно-образовног процеса којим се слабости традиционалне предметно-часовне наставе превазилазе јесте интеграција садржаја. Учење засновано на овом приступу омогућава ученицима стицање квалитетнијих и дуготрајнијих знања.

Анализом Програма наставе и учења за први разред и Наставног програма од другог до четвртог разреда основног образовања и васпитања разматрали смо могућности интеграције садржаја Света око нас / Природе и друштва и Српског језика. У раду посебно разматрамо функционалну употребу књижевних текстова у млађим разредима основне школе на часовима природе и друштва, након чега су понуђена конкретна решења за повезивање сродних садржаја у целину.

Кључне речи: настава природе и друштва, настава српског језика, интеграција, књижевни текстови.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

У складу са динамичним и континуираним променама савременог друштва, које пред појединца врло често стављају сложене задатке и проблеме за чије решавање су неопходне бројне вештине и знања из различитих области, неопходно је и образовни систем мењати и унапређивати у складу са потребама модерне цивилизације. Основне мањкавости наставе која доминира у великом броју основних школа видљиве су у оквиру резултата PISA (Programme for International Student Assessment) и TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) тестова. Поменути тестови показали су да су знања ученика основних школа у Србији углавном на нивоу репродукције и препознавања, те да нису функционална и практично применљива. То значи да мали проценат наших ученика има вештине и знања која су потребна за решавање релативно тешких проблемских задатака

andrijana.jakovljevic@yahoo.com

(Павловић Бабић, Бауцал 2013) који захтевају практичну примену знања из различитих наставних предмета у новим и другачијим ситуацијама. Један од разлога за нижа постигнућа ученика и њихову смањену могућност да дивергентно мисле и проблему приступају са више страна, користећи знања из различитих области, могао би да буде проблем с којим се сусреће образовни систем наших основних школа, а односи се на неекономичне, преопширне, међусобно неусаглашене и оптерећујуће наставне програме различитих предмета.

У складу са претходно идентификованим проблемима, *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, у циљу побољшања квалитета наставе, њених ефеката и остваривања вишег нивоа ефикасности курикулума, предвиђа тематизоване наставне програме чији је циљ адекватније и потпуније изражавање повезаности и целовитости природних, друштвених и других социокултурних подручја која се изучавају у основној школи. Ово у извесној мери указује на могућности корелације и интегрисања садржаја различитих наставних предмета у основној школи, на шта упућују тестови TIMSS истраживања где су за сваки домен садржаја дефинисани задаци за чије решавање су неопходне вештине и операције из свих когнитивних домена (Картал 2014).

Анализом стратешких докумената и садржаја програма за основне школе којим се, кроз упутство учитељима, сугерише да приликом планирања и реализације наставе треба да се оствари интегрисан тематски приступ самосталним избором кохерентних и компатибилних садржаја из наведених тема, долазимо до закључка да би у настави требало „поштовати одреднице принципа корелације на свим нивоима – предметном, разредном и међупредметном" (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 112). Учитељима се, дакле, даје могућност да комбинују, како садржаје унутар једног предмета, тако и оне на нивоу разреда из различитих наставних предмета, те да на основу тога примењују мултидисциплинарни приступ при изграђивању појмова, а све у циљу унапређења наставе и подизања квалитета знања ученика. У том контексту, *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године* даље предвиђа да се у складу са моделом тематског и оперативног планирања, према целовитој и унутрашњој дидактичкој структури градива, адекватно изаберу и остали методички елементи: наставна средства, облици рада, методе, поступци, системи, иновативни модели и др., како би се одређене појаве, процеси и законитости у природи и друштву боље разумели и усвојили (*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine* 2012). Дакле, један од могућих начина за растерећење ученика од обимних садржаја и стицање квалитетних, практично применљивих знања могао би врло смислено да буде корелацијско-интеграцијски приступ наставним садржајима.

Сходно томе да се садржаји природних и друштвених наука у првом циклусу основног образовања, према важећем наставном плану, изучавају у оквиру обавезног наставног предмета Свет око нас / Природа и друштво (у даљем тексту СОН/ПиД), а кроз наставу српског језика „развија поштовање према културној баштини [...] читају и тумаче популарни текстови из илустрованих енциклопедија и часописа за децу [...] уочавају значајне појединости у опису природе" (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 2), требало би размотрити могућност интеграције садржаја управо ова два предмета.

Како се све више намеће потреба за интердисциплинарним приступима у решавању различитих научних, привредних и друштвених потреба, поставља се захтев да се у току наставе следи и објасни смисао динамичног и функционалног јединства међу различитим дисциплинама. Ради се о непрестаном истраживању које се врши на општем плану знања у интердисциплинарном правцу, у повезаности и односима између појединих дисциплина, а пре свега између оних које су најближе једна другој (Ђурђевић 1995). Имајући у виду овакав захтев, корелација и интеграција наставних предмета, области и садржаја постаје неопходна и нужна у разредној настави.

Оно око чега се већина слаже, како наводи Нађ Олајош (2016), јесте да се у најопштијем смислу корелација може дефинисати као однос између две ствари или појаве, а интеграција као повезивање различитих ствари или појава које су издвојене по принципу сличности. Корелација се, према поменутом аутору, односи на повезивања два предмета, а интеграција на више наставних предмета. Компромис је направљен у повезивању идеја корелације и интеграције, при чему настаје корелацијско-интеграцијски систем наставе који подразумева да сви елементи наставног процеса буду функционално повезани и да чине хармоничну целину.

Један од представника идеје о интеграцији и повезивању садржаја у настави био је Џон Дјуи (Дјуи 1970). Он је сматрао да је неопходно реализовати комплексну и целовиту организацију садржаја, да би се избегло презентовање изолованих чињеница распоређених у различите предмете које су саме по себи практично неупотребљиве у свакодневном животу и не омогућавају адекватан интелектуални подстицај. Слично овом ставу, Херберт Кол (Herbert Kohl) сматра да подела наставних садржаја на више наставних предмета представља основну препреку њиховој интеграцији. Он наводи да наставни садржаји добијају образовну вредност само када се стичу у процесу решавања проблема и само онда када постану применљиви у животним ситуацијама (Милутиновић 2009).

С обзиром на то да је сам начин размишљања у оквиру различитих области сличан, али се користи у другачијим контекстима, овај став је у

суштини захтев за одбацивањем традиционалне поделе на наставне предмете и захтев за увођењем комплексних, целовитих тема којима се обухватају сва важнија питања и проблеми из области Природе и друштва, односно из свакодневног живота. Слично претходно наведеном, неопходност интеграције истиче и Вилотијевић (2006), наглашавајући да знатно доприноси интелектуалном развоју ученика јер их оспособљава за целовито доживљавање и схватање света.

На основу резултата бројних истраживања (Благданић, Мићић 2011; Крумес Шимуновић, Блекић 2012; Полић 2005 итд.), сматра се да књижевни текстови у интегрисаном приступу настави омогућавају повезивање садржаја из различитих научних дисциплина, односно предмета, у оквиру одабране теме у јединствену целину. Управо овај приступ подразумева корелацију наставе, комплексни систем који означава повезивање свих битних компонената у хармоничну целину ради постизања јединственог, унапред постављеног циља. Буде ли се порадило на томе, ученицима ће се поједноставити савладавање градива, а предавачи растеретити посла, који је неко од колега већ учинио за њих. Функционалним повезивањем грађе различитих предмета, који су слични или се међусобно допуњују, ученицима ће се олакшати да заокруже укупно знање и увиде да предмети које уче нису непотребни и неповезани, него чине јединствену, смислену целину о свету који их окружује (Хурић 2014).

У реализацију садржаја наставних предмета СОН/ПиД треба интегрисати књижевне текстове, јер такав приступ обради садржаја не само што одговара савременим потребама друштва, већ и омогућава ученицима да са више разумевања и на вишем нивоу знања, на другачији, уметнички начин, сагледају појмове, појаве и процесе. Књижевни текстови ће их увести у свет имагинације, подстаћи даља истраживања и пружити конкретну подршку у разумевању природних и друштвених садржаја (Благданић, Мићић 2011) јер „нема познатих и једном заувек откривених путева којима се улази у свет сваког појединог књижевноуметничког остварења, већ су ти путеви унеколико увек другачији у приступу сваком поједином књижевноуметничком делу – онолико колико је оно аутономно, самосвојно и непоновљиво уметничко остварење" (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 16).

МОГУЋНОСТИ ИНТЕГРИСАЊА САДРЖАЈА СВЕТА ОКО НАС / ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И СРПСКОГ ЈЕЗИКА

С обзиром на то да се задаци наставе Света око нас / Природе и друштва заснивају на сазнавању веома битних чињеница и појмова о појавама, процесима и односима у природи и друштву, постаје јасно да је остварити све те задатке изоловано, без логичке везе са другим наставним предметима, готово немогуће (Голубовић-Илић, 2012). Међутим, „[...] да би направио везе између две или више области знања, ученик мора да поседује јасне концептуализације свих тих области. На пример, да би схватио везу између литературе и историјских догађаја из истог времена, ученик мора знати релевантне податке и из историје и из књижевности. Способност да се уоче везе између наизглед различитих области учења захтева јасну свест о ономе што сваку од тих области чини јединственом" (Пешикан 2003: 39).

Комбиновање садржаја и елемената наставних предмета СОН/ПиД и Српског језика могу позитивно утицати не само на квалитет знања, већ и на мотивацију, пажњу и активност ученика на часу. Истовремена реализација поменутих предмета и појединих садржаја може допринети интензивирању наставног процеса, повећању образовних исхода, а може уједно бити изазов и простор у коме би учитељи могли испољити своју креативност, умешност, стваралачке идеје и способности.

Анализом Програма наставе и учења за први разред и Наставног програма од другог до четвртог разреда основног образовања и васпитања, с посебним осврtом на садржаје предмета СОН/ПиД и Српског језика, долазимо до закључка да постоје бројне могућности за њихову интеграцију. У том контексту настојаћемо да размотримо и прикажемо неке могућности примене одређених књижевних текстова у функцији обраде садржаја наставе СОН/ПиД, мотивације ученика или илустрације појединих делова садржаја. Као пример наводимо песму Љубивоја Ршумовића „Ау што је школа згодна" јер сматрамо да је погодна за реализацију наставне јединице *Групе људи: породица, школска заједница, разред, одељење, суседи.* Анализом наведене песме увешћемо појам „школа" и проанализирати опис школе и школске заједнице кроз стихове:

Ау, што је школа сјајна,
У клупама пар до пара,
Сваки шапат, свака тајна
Једну нову љубав ствара...

Ау, што је школа згодна,
Лечи лењост и самоћу,
Ко да ми је кућа родна,
Штета што не ради ноћу!

Када је реч о о наставној јединици која се из предмета Свет око нас обрађује у првом разреду – *Празници: породични, школски*, може се користити књижевни текст „Срећна Нова година" Душана Радовића. Књижевни текстови предвиђени Програмом наставе и учења у првом разреду посебно су погодни за реализацију теме *Разноврсност природе* у оквиру које се ученици упознају са основним карактеристикама животиња, начином кретања, оглашања, њиховим становима. То су текстови „Голуб и пчела" (народна прича), „Жаба чита новине" Јована Јовановића Змаја, „Зец и вук" Томе Славковића (Правилник о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања 2017: 8). У оквиру поменуте наставне теме, за реализацију наставне јединице *Основна својства ваздуха: провидност, мирис, кретање*, можемо прочитати песму Мире Алечковић „Ветар сејач".

Када је у питању биљни свет, можемо користити песму „Сади дрво" Јована Јовановића Змаја:

Где год нађеш згодно место
Ту дрво посади!
А дрво је благодарно,
Па ће да награди.
Наградиће изобиљем
Хлада, рода свог,
Наградиће било тебе,
Било брата твог.

Имајући у виду да учитељ има различите могућност избора текстова, песма „Пријатељи за поштовање" аутора Пеђе Трајковића је одличан избор за реализацију наставне јединице *Изглед и делови тела биљака*:

Одувек, децо, тако стоје ствари:
Биљке су наши најбољи другари.
Само оне знају како да се храна
Направи од воде и светлости дана.
Било да су мекане, ил' тврде – дрвене,
Било да су једнобојне, ил' врло шарене,
Било да су мајушне, ил' велике – снажне,
За нас су оне необично важне...

Осим у првом, наставна тема *Разноврсност природе* из наставног предмета Свет око нас обрађује се и у другом разреду, а књижевни текстови који могу бити коришћени за њихову реализацију су: „Врабац и ласте" Лава Толстоја, „Патак и жабе" Јована Јовановића Змаја, „Потерала свака биљка" Добрице Ерића (избор из поезије) и други.

Како бисмо деци објаснили *Промене у природи у зависности од годишњих доба*, можемо прочитати стихове песме „Пролећно јутро у шуми" Момчила Тешића:

На брези се њишу вити ластари.
Новим лишћем храст се кити прастари.

Протрчала млада срна пропланком.
Побеђена ноћ је црна осванком.

Зраци сунца шуму целу залију.
Зазвиждука кос веселу арију.

Шумских птица зазвонише хорови
И Сунцу се поклонише борови.

или песму Душана Радовића „Јесења песма", у којој су на сликовит начин приказане промене по којима се препознаје ово годишње доба:

Све је пошло наопачке
за врапце и мачке,
кад је јесен окачила
своје жуте значке,
кад је ветар запевао
новембарске тачке.
...
Продајемо сунцобране.
– купујемо кишобране!
Продајемо старо лишће
– купујемо пахуљице...

Како је један од задатака интегрисаног наставног предмета Природа и друштво у трећем разреду „оспособљавање за самостално учење и проналажење информација", књижевни текстови су функционално наставно средство које ће допринети реализацији наведеног циља (*Правилник*

о наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања 2006: 89). На пример, приликом реализације наставне јединице *Ликови из наших народних песама, приповедака и бајки*, ученици могу добити истраживачке задатке које ће реализовати користећи књижевне текстове који се налазе у њиховим читанкама за српски језик (народна песма „Марко Краљевић и бег Костадин", народна приповетка „Свети Сава и сељак без среће") и на тај начин самостално стећи знања о познатим ликовима и јунацима наше народне књижевности сагледавајући их како кроз научну, тако и кроз уметничку перспективу.

Наставним програмом за трећи разред предвиђено је да наставници и учитељи бирају „најмање два, а највише четири дела за обраду" (*Правилник о наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања* 2006: 4), што омогућавају садржаји наставне јединице *Знаменити људи нашег краја*, који дају прилику ученицима да самостално истражују и у договору са учитељем донесу књижевне текстове кроз чије садржаје ће се упознати са значајним личностима свог краја и њиховим делима.

Посебна прилика и потреба за остваривањем корелације ова два предмета и примене књижевних текстова на часовима Природе и друштва јавља се у четвртом разреду приликом изучавања историјских садржаја, који су ученицима апстрактни, а „приче их приближавају нама и представљају битан начин разумевања прошлости" (Благданић, Мићић 2011: 29). Књижевни текстови који се могу интегрисати у историјске садржаје наставе Природе и друштва у циљу стварања што објективније слике о догађајима из прошлости могли би бити и текстови „Кроз васиону и векове" Милутина Миланковића и „Од пашњака до научењака" Михајла Пупина. На овај начин ученици би кроз адекватну интерпретацију поменутих текстова били у прилици да садржаје о познатим личностима и њиховим животима сагледају из другачије перспективе, што би омогућило већу мотивацију и квалитетнија знања.

Приповетка „Стефаново дрво" Светлане Велмар-Јанковић такође указује на историјске чињенице које се обрађују у четвртом разреду, а односе се на „простор (Крушевац, Београд – српска престоница), време (средњи век), историјске личности (Лазар Хребељановић, кнегиња Милица, Милош Обилић, Деспот Стефан Лазаревић), историјски догађај (Косовска битка), друштвене (изглед утврђења, начин живота) и културне прилике – преписивачка школа у манастиру Ресава" (Благданић, Мићић 2011: 34). Када је у питању иста књижевница, за обраду историјских садржаја можемо користити и приповетку „Златно јагње" (из *Књиге за Марка*), с циљем да се ученицима укаже на значај династије Немањића и њихову улогу у историји Србије:

> [...] Урликали су, ноћу, из шума око града – тврђаве у којој је живео. Град се звао Рас, а дечак Растко. Био је најмлађи син господара града, великог жупана Стефана Немање. Док их је слушао како завијају, дечаку је изгледало да су врло близу, да ће часком стићи под кулу у којој је, на самом врху, спавао са своја два брата Вуканом и Стефаном [...]

Како би се ученицима на примерен, методички осмишљен начин објаснило садржај наставне јединице *Начин живота у средњем веку*, може им се прочитати одломак „Од пашњака до научењака" Михајла Пупина:

> И данас, када се сетим свога детињства у Идвору, осећам да је главни смисао духовног живота на селу одржавање и неговање старих традиција. [...]
>
> Верни старим обичајима Срба, у дугим зимским вечерима, Идворци су одржавали своја посела. Као дечак ја сам био на многима од њих у кући свога оца. Старији људи би поседали око топле пећи на клупи, која је била део пећи, направљена од истог материјала као и сама пећ, обично од меких цигала, намалтерисана и окречена. Људи су пушили и разговарали, а изгледали су као сенатори, самозвани чувари све мудрости у Идвору. Крај ногу старијих седели су на клупицама млади људи, а пред сваким од њих је стајала котарица у коју су крунили жута зрна са великих кукурузних клипова. То би радили цело вече. Старије жене седеле су на малим клупама дуж зида; оне су преле вуну, лан или кудељу, шиле и везле.

На основу претходних навода, сматрамо да је број могућности и начина да се међу садржајима поменутих предмета успостави корелативна веза бесконачан. Идеје и успешна дидактичко-методичка решења могу се реализовати у сва четири разреда, а од инвентивности и креативности учитеља зависи успешност њихове примене.

ЗАКЉУЧАК

Интегративна настава и корелација су на неки начин иновативна организациона решења која имају низ предности у односу на традиционалну наставу, али је за њихову учесталију примену неопходно мотивисати учитеље и наставнике, организовати одређене семинаре, округле столове, скупове на којима ће се размењивати примери добре праксе. Детаљна упутства,

шаблони и „рецепти" за успешну и, у сазнајном смислу, квалитетно организовану интегративну наставу и корелацију наставних садржаја не постоје, али је важно да се оне изводе спонтано, неизвештачено, онда када се за то створе повољни услови и постоје оправдани разлози (Михајловић, Голубовић-Илић 2018).

На основу ове теоријске анализе и наших претходних истраживања о интеграцији и корелацији наставних садржаја (Вукићевић, Голубовић-Илић 2008; Цекић-Јовановић 2012; Голубовић-Илић 2012; Јаковљевић, Цекић-Јовановић 2014), можемо закључити да наставни програм природе и друштва и српског језика указују на то да постоје бројне могућности за примену текстова у корелацијско-интеграцијском методичком систему у конкретним наставним ситуацијама. Запажања до којих смо дошли током ове анализе, у контексту интеграцијско-корелацијског приступа и примене књижевних текстова у интегрисаној настави СОН/ПиД и Српског језика, наводе нас на размишљање какве ставове о корелацији и интеграцији наставних садржаја имају студенти Факултета педагошких наука и учитељи у основним школама, постоји ли код њих свест о њеним предностима и недостацима, начину реализације и учесталости примене. С тим у вези, ваљало би размотрити могућност унапређења и измене наставних програма и у складу са тим креирати електронске базе података. Оне би обухватале наставне материјале, адекватну литературу и конкретне примере припрема за часове интеграцијско-корелацијског модела које би биле доступне студентима, али и учитељима који већ раде у основним школама, што би довело до учесталије примене овог система и унапређења наставног процеса. Много је питања отворено у оквиру ове области, тако да би ваљало неко наредно истраживање посветити управо наведеним дилемама и недоумицама.

ЛИТЕРАТУРА

Благданић, Мићић (2011): Sanja Blagdanić, Višnja Mićić, Istorijska činjenica i književni tekst – u mlađim razredima osnovne škole, *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 24(1), Beograd: Učiteljski fakultet, 27–38.

Вилотијевић (2006): Нада Вилотијевић, *Интегративна настава природе и друштва*, Београд: Школска књига.

Вукићевић, Голубовић-Илић (2008): Наташа Вукићевић, Ирена Голубовић-Илић, Могућност корелације наставе природе и друштва и музичке културе у разредној настави, *Педагошка стварност*, 54(5/6), 509–523.

Голубовић-Илић (2012): Ирена Голубовић-Илић, Заједнички дидактичко-методички аспекти Света око нас и Математике, *Методички аспекти методике наставе математике II*, Јагодина: Педагошки факултет, 245–256.

Ђурђевић (1995): Милунка Ђурђевић, Корелација програмских садржаја у разредној настави, *XII сабор учитеља на Златибору*, Београд: Савез учитеља Републике Србије, 344–347.

Јаковљевић, Цекић-Јовановић (2015): Андријана Јаковљевић, Оливера Цекић-Јовановић, Свет око нас / Природа и друштво и Математика у систему међупредметне повезаности – ставови учитеља, *Методички аспекти методике наставе математике III*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 341–350.

Картал (2014): Весна Картал, Наставни програм као фактор успешности ученика на међународним тестирањима, *Иновације у настави*, XXVII/1, Београд: Учитељски факултет, 94–105.

Крумес Шимуновић, Блекић (2013): Irena Krumes Šimunović, Ivana Blekić, Prednosti korelacijsko-integracijskoga sustava u pristupu književnom djelu, *Život i škola*, 59(29), Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 168–187.

Милутиновић (2009): Јована Милутиновић, Прогресивизам у образовању – теорија и пракса, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41(2), Београд: Институт за педагошка истраживања, 264–283.

Михајловић, Голубовић-Илић (2018): Александра Михајловић, Ирена Голубовић-Илић, Могућности корелације и интеграције садржаја Математике и Света око нас / Природе и друштва у разредној настави, *Педагогија*, 73(1), 180–194.

Нађ Олајош (2016): Александар Нађ Олајош, *Могућности примене корелацијско-интегрицијског методичког система у разредној настави*, необјављена докторска дисертација, Нови Сад: Филозофски факултет. http://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/javniUvid146978219060436.pdf;jsessionid=31C60A420E8A543E1A644F58BD4147E5?controlNumber=(BISIS)101625&fileName=146978219060436.pdf&id=6630.

Павловић Бабић, Бауцал (2013): Dragica Pavlović Babić, Aleksandra Baucal, *Podrži me, inspiriši me – PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za primenjenu psihologiju.

Пешикан (2003): Ана Пешикан, *Настава и развој друштвених појмова код деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Полић (2005): Milan Polić, Integralna nastava kao odgovor na suvremene obrazovne potrebe, *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 12(2), Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, 61–72.

Правилник (2011): *Правилник о наставном програму за први и други разред основног образовања и васпитања*. http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPUOsnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/2%20Nastavni%20program%20za%20prvi%20i%20drugi%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf.

Правилник (2006): *Правилник о наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*. http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20

vaspitanja/3%20Nastavni%20program%20za%20treci%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf.

Правилник (2006): *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*. http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPUOsnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/4%20Nastavni%20program%20za%20cetvrti%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf.

Правилник (2017): *Правилник о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*. http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2017/10/1/reg.

Стратегија (2012): *Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine.* http://www.scnis.rs/files/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%B8/Strategija_razvoja_obrazovanja.pdf.

Хурић (2014): Зевцо Хурић, Корелација математике и осталих наставних предмета, *Настава математике*, LIX/4, Београд: Друштво математичара Србије, 41–44.

Цекић-Јовановић (2012): Оливера Цекић-Јовановић, Могућности корелације наставе Природе и друштва и Математике у оквиру образовно рачунарског софтвера, *Методички аспекти методике наставе математике II*, Јагодина: Педагошки факултет, 435–447.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, стр. 365–377

Andrijana Ž. Miletić
Irena B. Golubović-Ilić
Olivera D. Cekić-Jovanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology

LITERARY TEXT IN INTEGRATED TEACHING OF NATURE AND SOCIETY AND SERBIAN LANGUAGE

Summary: One of the requirements of a modern educational process that overcomes the weaknesses of the traditional way of teaching is integration of content. This approach, unlike traditional teaching which is aimed at acquiring facts, through separate subjects, enables students to acquire a more profound, long-term knowledge, which can "resist" the process of forgetting. However, apart from educational effects, it also contributes to the motivation of students, contemporaneity and dynamics of the teaching process as a whole; there is no reason to burden pupils with similar contents within different subjects if the same effect can be achieved at a single class, with adequate organization of integrative teaching.

Starting from the curricula from the first to the fourth grade of elementary school, the paper considers the possibilities of integrating contents of the World around us / Nature and Society and the Serbian language. The functional use of literary texts in lower grades of elementary school at Nature and society classes is analysed, and concrete solutions for integrating related contents were offered.

Keywords: teaching Nature and society, teaching Serbian language, integration, literary texts.

Биљана С. Солеша
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за српску и компаративну књижевност
Студент докторских студија

УДК: 371.3::82-93

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У ПРОЈЕКТНОЈ НАСТАВИ

Апстракт: Рад се бави могућностима организације и реализације наставе књижевности у виду пројектне наставе у другом циклусу основног образовања. Полазећи од утврђених садржаја наставе књижевности предвиђених за овај циклус, даје се модел наставног пројекта *Природа и човек у књижевности* који може обухватити и друге наставне предмете. Пројектна настава као методичко опредељење за интерпретацију књижевних текстова који тематизују однос човека и природе омогућава свеобухватнији приступ интердисциплинарним темама, доприноси обликовању позитивног односа према природи и јачању међупредметних компетенција. У уводном делу рада дат је осврт на опште особине пројектне наставе. Средишњи део садржи предлог модела пројектне наставе са освртом на основне истраживачке задатке. У завршном делу, поред истицања предности овог модела наставе, указује се и на другачије могућности организације предложеног наставног пројекта. Циљ рада је афирмација иновативних наставних стратегија у образовној пракси.

Кључне речи: књижевност, природа, пројектна настава, интердисциплинарне теме, међупредметне компетенције.

УВОД

Предмет истраживања овог рада је могућност организације и реализације наставе књижевности као пројектне наставе у другом циклусу основног образовања на примеру наставног пројекта *Природа и човек у књижевности*. Предложена тема наставног пројекта се не мора организовати само у оквиру наставе књижевности. Њена концепција може подразумевати и интеграцију других наставних предмета. Предлог теме наставног пројекта произлази из нашег уверења да ваљани концепт наставе књижевности може допринети ефикасном прихватању и ширењу идеја о вишеструкој неопходности промене односа савременог човека према природном окружењу. Осим тога, одговарајући, савременим ученицима прихватљиви концепт наставе,

solasabilja@gmail.com

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

утицао би на смањивање непопуларности и неупадљивог друштвеног угледа књижевности и уметности уопште. Садржаји наставе књижевности прате све видове човековог испољавања, што настави омогућава васпитну улогу која се најпре односи на хуманизацију и социјализацију личности. У нашем истраживању покушаћемо да укажемо на могућности усмеравања ученичке пажње према оним садржајима у текстовима у којима се препознаје човеков однос према природи, чијом се интерпретацијом употпуњава идејно богатство дела и уједно развијају многе врлине код ученика, између осталих љубав и одговоран однос према природи. Одабрана тема захтева примену корелацијско-интеграцијског система наставе, корелацију са различитим природним и друштвеним наукама, чиме се интегрисани комплекс још више усложњава, велику инвентивност у обради међусобно сродних садржаја из различитих уметности и наука, али и вишеструку стручност наставника (Илић 2006: 100). Коришћењем адекватних методичких система и радњи који доприносе различитим начинима наставног реализовања функционалних веза између области и подобласти предмета Српски језик остварује се прожимање наставних садржаја. Међусобно условљавање тих садржаја погодује свестранијем сагледавању одређене наставне јединице која, осветљена из различитих углова, постаје приступачнија. Тако у први план не иступа сложеност програмског захтева, која може да збуни и одбије ученика, већ управо слојевитост тог захтева, његова сликовитост и вишенаменска улога, што омогућује остварење сложених циљева наставе српског језика и књижевности. Захваљујући моментима корелације предмета Српски језик и других наставних предмета, наставник ће имати прилике да у старијим разредима континуирано шири ученичка знања о најзначајнијим садржајима која ће се, као комплексна и вишеструко повезана, понети у живот (Мркаљ 2011: 44, 136). Улога наставе књижевности у подизању еколошке свести и позитивног става према природном окружењу није занемарљива, с обзиром на то да савремени образовни системи инсистирају на стицању и развоју ученичких компетенција. У оквиру сваког наставног предмета, поред ужестручних, ученици стичу и међупредметне компетенције. У актуелном концепту образовања у Републици Србији издвојене су опште међупредметне компетенције за крај обавезног основног образовања и васпитања: компетенција за учење, комуникативна компетенција, рад са подацима и информацијама, дигитална компетенција, решавање проблема, сарадња, одговорно учешће у демократском друштву, одговоран однос према здрављу, одговоран однос према околини, естетичка компетенција, предузимљивост и оријентација ка предузетништву.[1] Када је у питању компетенција одговорног односа

[1] Детаљније о међупредметним компетенцијама у: Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, 88/2017 и 27/2018.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

према околини, на њу се надовезује, у свету веома актуелна, компетенција ученика за одрживи развој. Одрживи развој је стратегија будућег друштвеног развоја која се односи на успостављање равнотеже између потрошње и обнављања постојећих ресурса и која је усклађена са потребама очувања животне средине и потребама унапређења човековог квалитетнијег живота. Веома је важно пронаћи одговарајући начин развијања еколошке свести код младог дела популације. У многим студијама указује се на велики значај адекватно осмишљених и квалитетно реализованих образовних програма који почивају на одређеним принципима и који подразумевају укључивање деце и њихово емоционално ангажовање у окружењу, интердисциплинарно учење о постојећим глобалним проблемима, активирање на унапређењу услова локалне животне средине, укључивање деце у процес доношења одлука или идентификовање проблема, у процедуре тражења оптималних решења. Зато је веома важна улога наставника као предавача, истраживача или партнера у процесу стицања знања, од чијег професионалног ангажовања зависи изградња три битна елемента у структури личности ученика: лично искуство у животној средини, унапређење личне заинтересованости за животну средину и предузимање активности у корист животне средине (Поповић Ракочевић 2007: 118). Пројектна настава је једна од наставних стратегија којом се свеобухватно остварује више образовних и васпитних циљева.

1. ПРОЈЕКТНА НАСТАВА

Пројектна настава је метода решавања проблема заснована на самосталној активности ученика, која садржи и остале наставне методе, а о којој имамо писане трагове (Вилотијевић 2016: 138). У пројектној настави се подразумева максимално самостално ангажовање ученика и обавезна јавна презентација на крају. Ова иновативна наставна стратегија није довољно заживела у наставној пракси, иако је веома захвална за реализацију интердисциплинарних тема и садржаја, ваннаставних активности, те за рад са надареним ученицима. Успешна организација и реализација пројектне наставе захтева испуњавање одређених критеријума: 1) задовољавање потреба: интереси и потребе ученика морају одговарати одабраној теми; 2) условљеност ситуацијом: пројекат се односи на реалну, за ученике искуствену, актуелну ситуацију; 3) интердисциплинарност: сложена структура пројектне теме треба бити обрађена са различитих страна уз учешће наставника различитих предмета; 4) самоорганизација процеса учења и поучавања, као и процењивање резултата од стране ученика; 5) усмереност производу: пројекат је усмерен на неко дело, нпр. на сценско извођење, изложбу и сл.; 6) колективно остварење: сви учесници пројекта подједнако деле одговорност за

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

успешност; 7) друштвени значај: пројекат треба усмерити неком актуелном догађају, појави, он није сам себи сврха, већ треба нечему да служи. Пројекат у настави подразумева планирање дугорочних циљева и начина њиховог остваривања. Овај сложени поступак полази од одређеног плана и усмерен је ка остваривању образовних, васпитних и функционалних циљева (Матијевић 2008: 194–196). Приликом формулисања циља пројектне наставе треба водити рачуна о следећем: шта се жели постићи, на који ће се начин жељени циљ остварити, каква је могућност корелације са наставним садржајима, који су применљиви облици рада, које ћемо изворе информисања користити, колико времена је предвиђено за реализацију пројекта. У оквиру организације пројектне наставе важно је испоштовати основне пројектне фазе: иницијатива за пројекат, проналажење теме за пројекат, формулисање циља пројекта, планирање пројекта, разрада пројекта, извођење пројекта, представљање пројекта, рефлексија о пројекту.

Задаци наставника у пројектној настави односе се на постављање циљева и задатака одабране теме, подстицај ученика на стваралачко истраживање, помоћ ученицима у изради пројекта, процес планирања, предлог актуелних садржаја и метода, подстицај тимског рада и (у сарадњи са ученицима) критичко вредновање резултата. Пројектном наставом се код наставника унапређују професионализам, креативност, мотивација, сарадња и тимски рад. Улога ученика у пројектној настави односи се најпре на покретање иницијативе за рад. Тема, циљеви и задаци морају бити усклађени са ученичким интересовањима и способностима. Активности ученика подразумевају план и праћење свих етапа рада, решавање уочених проблема, учешће у самооцењивању и вредновању резултата. Вредност ове наставе огледа се у томе што она доприноси бољој примени стеченог знања, бољем разумевању и решавању проблема, развијању способности рада у групи, критичком односу према свом и туђем раду, самосталном проналажењу информација (Вилотијевић 2016: 140).

Постоји више видова пројектне наставе. Наводимо класификацију Милана Матијевића, која је извршена на основу броја учесника, подручја развоја, места реализације, циљева, наставних предмета, времена трајања. Према броју учесника, пројекти могу бити индивидуални, у пару, групни, разредни, школски. На основу подручја развоја, пројекти се могу односити на сазнајни, емоционални и моторички развој. С обзиром на тело или установу која их покреће и реализује, могу бити разредни, школски, градски, окружни, државни и међународни. У односу на циљеве, пројекти се деле на истраживачке, хуманитарне, еколошке, сарадничке, практичне, уметничке. С обзиром на наставни предмет, пројекти се деле на историјске, физичке, хемијске, биолошке, техничке, музичке, језичке или мултидисциплинарне.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

Према времену трајања, они могу бити полудневни, целодневни, недељни, месечни, полугодишњи, годишњи, вишегодишњи (Матијевић 2008: 200). Повезаност пројекта са наставом пројекте класификује у наставне, ваннаставне и ваншколске пројекте. У нашем случају могућа је комбинација свих наведених врста пројеката.

У овом раду дајемо предлог наставног пројекта *Природа и човек у књижевности*.[2] Определили смо се за тему чијом се реализацијом инсистира на остваривању васпитних задатака. Интереси и потребе ученика за овом темом су одговарајући јер је пројекат условљен актуелном, друштвено значајном, реалном и за ученике искуственом ситуацијом. Пројекат би се реализовао на нивоу школе. Иако је основа овог наставног пројекта предмет Српски језик, он је у својој суштини мултидисциплинарни јер осим интерпретације књижевних текстова подразумева информатичку обраду података, креирање анкете и реализацију анкетирања, организацију и реализацију јавне расправе, јавну презентацију резултата, дакле примену знања и из других наставних предмета (првенствено Информатике). С обзиром на тему, циљеве и задатке, овај пројекат може обухватити и наставне предмете као што су Биологија, Хемија, Физика, Математика, Музичка и Ликовна култура, Информатика, Страни језик. Пројектна настава као методичко опредељење за интерпретацију књижевних текстова који тематизују однос човека и природе омогућава свеобухватнији приступ овим темама, доприноси обликовању позитивног односа према природи и јачању међупредметних компетенција.

Предлог теме наставног пројекта упућује и на истраживање дескриптивних текстова које ученици слабије прихватају. Дескриптивни текстови се читају, али не дочитају или се, у најгорем случају, такви одломци прескачу, те је задатак наставника да ученике оспособи за њихову рецепцију. Емоционалном припремом за доживљајно прихватање текста, истраживачким задацима и афирмативним проблемским ситуацијама ученици се могу успешно подстицати да на личном искуству осете и схвате да су уметничке речи само изазов за даље читалачке активности (Николић 1992: 247–249). Драгутин Росандић наводи да се у складу са доживљајно-спознајним могућностима ученика одређују нивои рецепције, описа и интерпретације лирске песме. Рецепција претходи опису и интерпретацији. На лествици приступа тексту кровни положај заузима естетско вредновање. Другим речима, полазимо од рецепције, па преко описа и интерпретације долазимо до естетског вредновања (Росандић 2005: 292). Поред интерпретације дескриптивних и лирских

[2] О могућностима организације и реализације пројектне наставе у средњој школи, са посебним освртом на остваривање васпитних циљева и јачање међупредметних компетенција у оквиру предмета Српски језик и књижевност (опширније у: Солеша 2017: 94–108).

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

текстова, тема наставног пројекта упућује и на истраживање присуства и обраде антејског мотива у књижевним текстовима. Израз *антејски мотив* и *антејска снага* везују се за грчког јунака Антеја, сина бога мора Посејдона и богиње земље Геје. Џиновског раста и изузетне снаге, све је странце приморавао да се рву с њим и увек их је побеђивао јер је био јачи од сваког смртника. Снагу је добијао у дотицају са мајком Земљом. У легенди и језику остао је израз *антејска снага* – моћ коју осећа човек у додиру са својом земљом и својим народом. Такву снагу добијају велики песници, који стваралачке моћи узимају из свога родног тла, из народа коме припадају (Шипка 2009: 25–27). У репрезентативним делима светске и српске књижевности тематизација човекове везаности за родну земљу, као и антејски мотив, често су присутни. Овај мотив се може ваљано истраживати у оквиру наставних садржаја из књижевности у делима Војислава Илића, Јована Дучића, Десанке Максимовић, Вељка Петровића, Стевана Раичковића, Милована Данојлића, Сергеја Јесењина, Симе Пандуровића, Пеђе Милосављевића, Ива Андрића, И. С. Тургењева, Петра Кочића, Јанка Веселиновића, Растка Петровића и др.[3]

Приликом организације пројектне наставе неопходно је водити рачуна да сви елементи наставног пројекта буду заступљени. Организација пројектне наставе подразумева прецизно дефинисани циљ и сврху пројекта, време трајања пројекта, време трајања пројектног часа (или дана), дефинисане активности наставника и ученика, предвиђене материјале, помагала, опрему, изворе, резиме и закључке пројекта, оцењивање, предвиђену сарадњу између школе и других институција, рефлексију и процену.

2. ПРИРОДА И ЧОВЕК У КЊИЖЕВНОСТИ

Циљ и сврха пројекта *Природа и човек у књижевности* јесте оспособљавање ученика да у књижевноуметничким световима откривају и усвајају позитивне ставове о природном окружењу. Одговарајућом интерпретацијом књижевних дела у којима се појављују теме и мотиви односа човека и природе васпитно би се утицало на снажење еколошке свести. Пошто се ове теме и мотиви природно односе на дескриптивне текстове, уједно би се ученици оспособљавали за њихову ваљану интерпретацију и рецепцију. Методичким поступцима ученици се упућују на истраживачко и стваралачко читање које доприноси афирмацији дескриптивних текстова и књижевности уопште. Овим пројектом би се унапредиле следеће компетенције: одговоран однос према околини, одговоран однос према здрављу, решавање

[3] Наведени су само неки од аутора и дела који су предвиђени наставним програмом, уз могућност да се корпус истраживања шири сходно могућностима и интересовањима ученика.

проблема, сарадња, рад са подацима и информацијама, комуникација, естетичка компетенција.

Планирано време учења може бити три месеца. Пројекат обухвата предмет Српски језик у петом, шестом, седмом и осмом разреду основне школе. Поред метода излагања и дискусије, користиће се и методе засноване на самосталном истраживачком раду појединаца и група. Метода самосталних ученичких радова је планирана, методички припремљена и стимулисана активност. Она подразумева интензивније испољавање свесне активности и стваралачког учешћа ученика и активности наставника у смислу стваралачког усмеравања ученика, подстицања, помоћи и посебног вредновања оригиналности и креативности (Марковић 2018: 164). Наставници креирају истраживачке задатке, а ученици у складу са својим афинитетима бирају задатке, али и самостално предлажу могуће одговарајуће активности.

Улога и задаци наставника односе се на креирање истраживачких задатака по групама. Једна група задатака подразумева израду анкете и анкетирање ученика и одраслих. Предвиђа се анкетирање два пута: пре пројектних активности и након пројектног часа. Анкетни упитници се односе на: 1) рецепцију дескриптивних текстова и 2) однос ученика и одраслих према природном окружењу. Корпус истраживања чине текстови предвиђени наставним програмом у којима се уочавају теме и мотиви човековог односа према природи. Задаци се деле по разредима, већим и мањим групама. Наш предлог је да се групе задатака најпре поделе на веће, разредне групе задатака, које се касније деле на мање групе са конкретнијим задацима. Прва група задатака се односи на обраду поетских, друга на обраду прозних текстова, трећа група задатака подразумева организацију и реализацију расправа за ученике и одрасле, четврта група задатака садржи активности везане за креирање и спровођење анкете. Могући су и додатни задаци који би укључили и друге наставне предмете или ваннаставне активности: израда и изложба ликовних радова, постер презентација, фотографисање и постављање изложбе фотографија на задату тему, интерпретативно рецитовање стихова, интерпретативно читање одломака, избор музике која прати казивање стихова, израда презентације за сајт школе, организација јавног часа и слично.

Предлог поетских текстова: Војислав Илић – „Зимско јутро", Јован Дучић – „Поље", „Село", „Подне", Десанка Максимовић – „Покошена ливада", Вељко Петровић – „Ратар", Стеван Раичковић – „Хвала сунцу, земљи, трави", Милован Данојлић – „Шљива", Сергеј Јесењин – „Бреза", Сима Пандуровић – „Бисерне очи", Стеван Раичковић – „Небо", Иван В. Лалић – „Ветар". Предлог прозних текстова: Вељко Петровић – „Јабука на друму", Пеђа Милосављевић – „Потера за пејзажима", Иво Андрић – „Мост на Жепи", И. С. Тургењев – „Шума и степа", Петар Кочић – „Кроз мећаву", Јанко Веселиновић – „Град", Растко

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

Петровић – „Африка". Ученицима је омогућен самостални избор текстова. Понуђени текстови се могу обрађивати по групама, тако да је могуће пројектном наставом обухватити све наставним програмом предвиђене текстове или сачинити ужи избор. Ученици реализују конкретне задатке по групама.

Прву групу чине ученици петог и шестог разреда. На одабраним лирским текстовима ученици прате заступљеност тема и мотива о природи. Прате динамику и композицију песничких слика, откривају шта се збива у природи и шта се даље са тим запажањима дешава у песничкој и читаочевој машти, наводе осећања која изазивају песме. Размишљају о томе шта је потребно да човек доживи радост и усхићење, а шта тугу и разочарања. Покушавају да одговоре на питања каква је при томе улога наших чула и маште. Покушавају да на основу личног доживљаја песама открију њихове поруке. Откривају присуство стилских фигура. Ученици обавезно бележе своја запажања и закључке, издвајају песме или стихове које ће рецитовати, бирају најбољег рецитатора. Бирају најлепше стихове за постер презентацију, израђују презентацију или изложбу ученичких ликовних радова.

Другу групу чине ученици седмог и осмог разреда. Њихов задатак је да у прозним текстовима откривају присуство антејског мотива, доказују своје тврдње примерима из текста, анализирају ставове главних јунака о природи, те пореде са својим ставовима. Своја запажања бележе, израђују писмене саставе на тему односа човека и природе у наведеним делима, бирају најбољи писмени састав. Издвајају одломке за читање које излажу на постеру или сајту школе, израђују презентацију и ликовне радове.

Трећа група подразумева ученике осмог разреда који учествују у организацији и реализацији јавних расправа. Прва расправа предвиђена за ученике – Колико је савремени човек у власти природе? – подстакнута је интерпретацијом приповедака „Град" Јанка Веселиновића и „Кроз мећаву" Петра Кочића. Циљ расправе је подстаћи учеснике на размишљање и трагање за одговором на питање да ли је човек 21. века природу укротио и подредио себи. Ученици проналазе аргументе „за" и „против", којима поткрепљују закључке до којих су дошли.

Задаци за четврту групу ученика седмог и осмог разреда би се надовезали на претходне. Предлог је организација расправе за наставнике, родитеље, стручњаке из области екологије и заштите животне средине и заинтересоване ученике. Расправа би се организовала на тему: Човек је обдарен разумом и стваралачком моћи да би увећавао оно што му је дато; шта је стварао, а шта рушио…

Пета група ученика свих предвиђених разреда задужена је за фотографисање, снимање видео-записа, постављање постер презентација, изложбе фотографија, ликовних радова и слично.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

Шеста група ученика седмог и осмог разреда реализује анкетирање ученика и одраслих којим се истражују рецепција одговарајућих текстова и ставови о потреби очувања природног окружења.

У зависности од обима и резултата истраживања, организује се пројектни час или дан у чију се организацију такође укључују ученици. С обзиром на сложеност и обимност задатака, резултати нашег предложеног пројекта би се приказали у оквиру пројектног дана. Реализација подразумева адекватан простор, већи од стандардних учионица. Важно је напоменути да презентација резултата наставног пројекта мора бити јавна, што значи да је сарадња са родитељима, другим школама, стручњацима из одговарајућих области, институцијама и локалним медијима неопходна. Да би се увидели ефекти овог вида наставе, након пројектног дана следи поновно испитивање рецепције дескриптивних текстова и ставова ученика и одраслих о потреби очувања природе анкетирањем. Резултати могу бити представљени и касније на трибинама (на нивоу школе или града) ученицима, наставницима и родитељима, у другим школама, на сајту школе.

Закључци и исходи пројекта би требало да пруже увид у могућност утицаја књижевних текстова на развијање позитивног односа према природном окружењу и подизање еколошке свести ученика, квалитет рецепције књижевних текстова са датом тематиком, читалачке навике и интересовања ученика. Током овог пројекта ученици савладавају разне технике учења самостално или у тиму, увежбавају комуникацијске вештине, као и вештине презентовања.

Када је оцењивање ученика у питању, наставници процењују постигнућа ученика, а ученици самопроцењују своје резултате путем евалуационих листова. Током реализације и након завршеног пројекта врши се рефлексија и процена са указивањем на вредности и недостатке.

Предлог редоследа активности током пројектног дана.

1. Уводни део: информација о теми, задацима, времену реализације, броју учесника (ученика, наставника, спољних стручних сарадника), реализованим задацима и садржајима одабраним за презентацију;
2. Презентација радова ученика прве групе: Природа и човек у лирским текстовима; казивање одабраних стихова;
3. Презентација радова ученика друге групе: Природа и човек у прозним текстовима; казивање одабраних одломака;
4. Извештај о реализованом литерарном (могуће и ликовном) конкурсу. Награђивање и читање набољих радова;
5. Извештај о резултатима анкете за ученике (Рецепција дескриптивних текстова) и одрасле (Ставови о заштити животне средине);

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

6. Реализација расправе за ученике (Колико је савремени човек у власти природе?);
7. Реализација расправе за одрасле (Човек је обдарен разумом и стваралачком моћи да би увећавао оно што му је дато; шта је стварао, а шта је рушио...);
8. Презентација фотографија или видео-записа са позитивним и негативним примерима о заштити животне средине из непосредне околине;
9. Завршни део: евалуација.

Уколико постоје ученички ликовни радови, постер презентације, фотографије, неопходно је за то предвидети изложбени простор у непосредној близини места реализације пројектног дана. Неопходно је предвидети број, дужину трајања и време пауза.

Предложени наставни пројекат може бити шири, обимнији, мултидисциплинарни пројекат који би обухватио и друге наставне предмете нарочито у осмом разреду: Биологију, Хемију, Физику, Географију, Информатику. Могућа је интеграција наставних садржаја следећих наставних тема по предметима.

1. Биологија: Животна средина и одрживи развој и Животна средина, здравље и култура живљења;
2. Хемија: Хемија животне средине (неорганске и органске супстанце, загађивачи ваздуха, воде и земљишта и мере заштите);
3. Физика: Елементи атомске и нуклеарне физике (Радиоактивно зрачење, алфа, бета и гама зраци и њихово биолошко дејство на биљни и животињски свет. Заштита од радиоактивног зрачења);
4. Географија: Заштита природе Србије (Заштита геонаслеђа, ваздуха, воде, земљишта и биљног и животињског света. Заштићени природни објекти и национални паркови у Србији).

У оквиру области информатике ученици примењују стечена знања и упућују се на коришћење информационо-комуникационе технологије за прикупљање одговарајућих образовних садржаја доступних на интернету, за размену информација, за обраду података, за израду презентација и слично.[4]

[4] Предлог задатака сачињен на основу садржаја Наставног програма за осми разред основног васпитања и образовања. http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/7-Nastavni-program-za-osmi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

ЗАКЉУЧАК

Предложени модел пројектне наставе је пример ефикаснијег и свеобухватнијег приступа интердисциплинарним темама. Међу отежавајућим околностима издвајају се сложена, захтевна и обимна организација, дуготрајна припрема наставника и ученика, неприпремљеност наставника и ученика за тимски рад, неповерење наставника према иновативним методама рада, одсуство подршке других колега и одговарајућих служби, непопуларност пројектне наставе у текућој образовној пракси. Овакав вид наставе може понекад захтевати посебне услове рада и додатна материјална средства. Методичари предности пројектне наставе виде у томе што она подстиче радозналост, интердисциплинарно истраживачко учење са разумевањем, комуникацију, увежбавање способности јавног презентовања, тимски рад и подразумева потпуну оријентацију наставе ка ученику. Јавно презентовање резултата истраживања може бити подстицајно за даља истраживања. Сједињавањем знања и вештина из различитих области, тимским радом, укључивањем шире заједнице у токове наставног процеса остварује се сарадња између људи различитог узраста, образовања, интересовања и ставова, што може подстаћи младе људе на даље истраживачке активности. Покушај реализације датог наставног пројекта би допринео ученичком спознавању стварности, развоју критичког мишљења, оспособљавању ученика за преузимање сопствене одговорности за властито учење, јачању самопоуздања, стицању дуготрајног знања, вештина и навика применљивих у свакодневном животу.

Поред наведених предности, примена пројектне наставе у настави књижевности омогућава и доприноси развоју међупредметних компетенција, али и јачању мотивације код оних ученика који имају одбојан став према читању књижевних текстова и површно развијене читалачке навике. Позитивни ставови о природном окружењу, љубав према природи, потреба да је негујемо и чувамо, неће само одјекнути у свести ученика који су директни учесници, већ би се проширили и на све оне који буду пратили њихов рад.

ЛИТЕРАТУРА

Вилотијевић, Вилотијевић (2016): Младен Вилотијевић, Нада Вилотијевић, *Модели развијајуће наставе*, Београд: Учитељски факултет.

Матијевић (2008): Milan Matijević, *Projektno učenje,* Znamen: Nastavnički suputnik 2008/09. http://bib.irb.hr/datoteka/409015.Projektno_ucenje_Matijevic.pdf

Закон о основама система образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, 88/2017 и 27/2018.

Илић (2006): Павле Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Марковић (2018): Снежана П. Марковић, Самостални стваралачки рад ученика на часовима књижевности у млађим разредима основне школе (теорија и пракса), у: В. Јовановић, Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 159–175.

Мркаљ (2011): Зона Мркаљ, *На часовима српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.

Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Росандић (2005): Dragutin Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

Поповић Ракочевић (2007): Јелена Поповић Ракочевић, Значај образовања у примени стратегије одрживог развоја – светска искуства, *Глобус*, 32, Београд: Српско географско друштво, 117–128.

Солеша (2017): Биљана Солеша, Српски језик и књижевност у пројектној настави, *Школски час*, 3–4, Београд: Ваша књига, 94–108.

Шипка (2009): Милан Шипка, *Зашто се каже*, Нови Сад: Прометеј.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 379–391

Biljana S. Soleša
University of Niš
Faculty of Philosophy
Department of Serbian and Comparative Literature
PhD student

LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS IN PROJECT-BASED LEARNING

Summary: The paper deals with possibilities of organizing and implementing project-based learning in teaching literature in the second cycle of primary education. Starting from the prescribed contents, a model of teaching project entitled *Nature and man in literature* is presented, as well as the possibility of integration with other subjects. Project-based learning, as a methodological approach to the interpretation of literary texts which thematize the relation between man and nature, enables a more comprehensive approach to interdisciplinary topics and contributes to creating a positive attitude to nature and strengthening intersubject competencies.

The introductory part of the paper provides the review of general characteristics of project-based learning. The central part presents a model of project-based learning, examples of activities and the expected outcomes. The final part of the paper points to the advantages of this model of learning and offers different possibilities of organizing the project. The aim of the paper is to motivate teachers to use innovative strategies in their practice.

Keywords: literature, nature, project-based learning, interdisciplinary topics, intersubject competencies.

Шејла И. Кадрибашић
Универзитет у Сарајеву
Педагошки факултет у Сарајеву
Студент докторских студија

УДК: 371.3::81+82:39

ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ АСПЕКТ ЕТНОПЕДАГОГИЈЕ У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Апстракт: Овај рад има за циљ да представи етнопедагогију као научну дисциплину, те низ њених практичних импликација за наставну праксу језика и књижевности. Покушаћемо дати неке смјернице за коришћење етнопедагошке грађе у савременој школи у контексту успјешније енкултурације. Интенција је омогућавање боље спознаје о томе да се глобализацијски процеси као све већа хомогенизација култура и очување културног идентитета не морају нужно искључивати, а могућност њиховог приближавања се може остварити путем сазнања која нам долазе из етнопедагогије. Настојање да се у наставу језика и књижевности уведу садржаји који се односе на традицијску културу локалног становништва у мултикултуралним срединама придонијело би бржем развијању једног космополитског грађанског идентитета (који баштини универзалне традицијске вриједности) и сензибилитета спрам других народа, будући да би се кроз наставни процес упоредо одвијала и сензибилизација ученика за лакше прихватање и упознавање различитих културолошких образаца и изазова упознавања нових људи, начина живота, свјетоназора и обичаја. Руски образовни систем је међу првима у свијету препознао значај етнопедагошког потенцијала у условима свеопште кризе одгоја и живота младих у глобализираном свијету, настојањем да се етнопедагошка достигнућа у науци ставе у практичну употребу у учионици.

Кључне ријечи: етнопедагогија, енкултурација, језик и књижевност, интеркултурално учење.

УВОД

Традиционална култура представља сама по себи богату ризницу духовних вриједности човјечанства. А могућности те културе још су слабо искоришћене.

Аднан Туфекчић

kadribasic.sejla@gmail.com

Проблематика мултикултуралног и интеркултуралног одгоја и образовања налаже потребу непрекидног промишљања о култури као неопходног референтног оквира за различита учења о „Другима". Постмодернистичко поимање мултикултурализма иде у правцу стварања мреже знања о различитим културама које је пожељно усвојити током процеса учења. Култура тако добија додатно значење динамичког процеса, који нам помаже да лакше превладамо глобализацијске трендове, који између осталог треба да допринесу развоју мира и промоцији универзалних људских права. Будући да култура „прописује" правила, значења и вриједности унутар заједнице, олакшавајући адаптирање њених чланова, логично је да свако проучавање културе једног народа налаже и познавање његовог језика, те његове традицијске културе. Култура настоји да пренесе моралне вриједности, да освијести појмове добро/лоше, лијепо/ружно, односно да путем енкултурације (на)учи своје припаднике да током животног пута праве „добре изборе" према себи, али и према „Другима".

Руски образовни систем је међу првима у свијету препознао значај етнопедагошког потенцијала у условима свеопште кризе одгоја и нуспојава „модерног начина живота". Постоји огроман јаз између персонализације и социјализације дјетета у глобализираном свијету, будући да млади све више постају жртве негативних утицаја глобализацијских процеса. Хиперпродукција различитих медијских садржаја без критичког отклона условљава „одгојну драму" за све родитеље и наставнике. Настава језика и књижевности је у великој мјери запостављена, губи се прави и истински доживљај писане ријечи, те јој је одузето право морално-етичког одгоја у оној мјери у којој то она јесте, због своје специфичне природе „догађања у језику". У последњој деценији је присутан све већи број аутора из различитих области који се баве феноменом одгоја, који настоје да етнопедагошка достигнућа у науци ставе у практичну употребу у учионици. Језик је један од најзначајнијих фактора народне педагогије, с обзиром на то да се једна култура, односно један народ, „приказује" другима уз помоћ језика/говора као најзначајнијег „похранитеља" духовности једног народа. Зато је матерњи језик у народној педагогији нешто чему се посебно посвећује пажња истраживача и практичара, тако да се настојања практичне употребе крећу у широком дијапазону коришћења кроз наставу језика и књижевности, али и у одгоју и образовању за мир, демократију, интеркултуралном одгоју, религијском одгоју и др. Руска етнопедагогиња Фахрудинова (2016) наводи да је етнопедагошка компетенција централна компонента професионалне културе савременог едукатора, која се односи на изазове модерних социокултурних ситуација у контексту развоја мултинационалног и мултикултуралног руског друштва. Ова компетенција на макроразини омогућава осјећај

друштвене одговорности, (у)познавање сопствене и различитих свјетских култура одгајања дјеце, многобројних начина живота и разноликости свјетских религија, етике и морала, док на микроразини омогућава култивисање критичког мишљења, ауторефлексију, развијање радних навика код дјеце, правилан однос према природи, дому, породици, браку, пријатељству, гостопримству, итд.

Свједоци смо чињенице да напредак науке и технологије у 21. стољећу није пропорционалан развоју емоционалне интелигенције код људи. Усљед занемаривања емоционалних компетенција код дјеце у раном узрасту, креативности, моралног и естетског одгоја, предочене су нам неохрабрујуће статистике о емоционалним проблемима, пороцима и поремећајима у понашању код дјеце и младих. Међутим, да би етнопедагошке засаде биле актуелне и употребљиве у данашњем времену, нужно је да се изнова реинтерпретирају и ревитализирају у датом културном контексту.

Интенција овог рада је маркирање позитивних страна етнопедагогије као релативно младе научне дисциплине и покушај проблематизирања начина њеног кориштења у практичним условима у контексту онога што подразумијевамо под парадигмом „савремена школа". Интеркултурално учење језика и књижевности представља изазов за наставну праксу у мултикултуралним срединама, јер наглашава свијест о неодвојивости језика и културе, а овакав приступ ученицима омогућава лакше усвајање знања о другим културама.

ПОЈМОВНА РАЗГРАНИЧЕЊА

Свако проблематизирање интеркултуралног учења мора да се реферира на идеју културе као сложеног и динамичког феномена. Зато је потребно дати пресјек неких од најзначајних појмова, без којих се не може говорити о интеркултуралном одгоју и образовању.

Пракса најчешће полази од антрополошког одређења појма *културе* као „начина живота". Дефиниција културе из 1871. године, коју је дао Едвард Барнет Тајлор (Edward B. Tylor), односи се на савремено антрополошко значење израза *култура* у енглеском језику, гдје се она интерпретира као „укупна сума свих постигнућа једног народа у историјском ходу" или „[...] она сложена цјелина која укључује знање, вјеровање, морал, закон, обичај и све друге способности и навике које је човјек стекао као члан друштва" (Тајлор 1958: 1). Оно што је примјетно у овом дефинисању културе, како наводи Елер (2018), јесте референца на ментални садржај (знање и вјеровање), нагласак на стицању или учењу истог, те уважавање друштвеног чланства

– а самим тим и потенцијалним разликама у знању, вјеровању и учењу у различитим друштвима (Елер 2018: 9). Други аутори културу виде као „начин живота групе људи, односно конфигурацију стереотипних образаца наученог понашања, који се преносе путем језика и имитације са једне генерације на другу" (Барноув 1973: 6). Братанић (1991) наводи да је за савремено тумачење појма највише заслужна Рут Бенедикт (Ruth Benedict), која је предложила дефиницију културе као „[...] обрасце мишљења и дјеловања неке људске заједнице који обиљежавају све њихове активности и чине их различитима од свих других људи" (Бенедикт 1934: 45). Култура се може анализирати у три димензије: однос људи према природи и животу, симболи и ритуали помоћу којих се структурирају друштвени односи и гради и слави заједница, те тражење крајњег значења културе које нуди циљеве, идентитет групе и мотивацију (религија и идеологија) (Ападураи 1996). Најчешће се дефиниције културе фокусирају на двије семантичке разине (видљиве и имплицитне), које одређују начине на који се културе манифестују. Писани документи, национална кухиња, популарна култура, архитектура, понашање групе и слично, представљају видљиве манифестације културе, док у имплицитне сврставамо архетипске обрасце мишљења, дјеловања и др. Култура се може посматрати и као скуп пракси или доживљено искуство појединаца (Гирц 1983). Култура је у коначној анализи увијек „лингвистички посредовано чланство у дискурсној заједници, која је стварна и замишљена" (Крамш 1998: 10) јер језик изражава, утјеловљује и симболизира културну стварност (Крамш 1998: 3–4).

Језик је носилац културе једног народа и основно средство комуникације њених чланова. Проучавати културу једног народа значи познавати његов језик и познавати традицијску културу тог народа, јер само на тај начин можемо пронаћи одговоре на питања шта тај народ највише поштује/цијени; који су му богови, национални хероји, табуи, бајке, игре, светковине, празници; шта их радује, весели, чега се плаше, срамоте, чему се диве и др. (Бутјес 1990: 56). Темељ комуникације почива на култури као неопходном референтном оквиру јер култура омогућава „структурисање свијета" на начин спознаје о томе „шта људи мисле, шта људи чине и онога шта људи производе" (Бадли 2011: 12). Концепт језикокултуре, који су развили теоретичари језика и културе, даје значајан допринос бољем разумијевању усвајања страног језика путем учења. Ученик је у могућности да сам имплементира властите идиосинкратске или културне праксе у писању и говорењу, те тако не долази до асимилације у циљну културу, него се омогућава ученику да чува властити културни идентитет. То показује да сваки комуникацијски догађај изнова успоставља везу између језика и одређене културе. У том смислу, основна задаћа културе би била „структурисање свијета", због тога

што „ниједан језик не може постојати ако у свом средишту нема структуру природног језика" (Лотман, Успенски 1978: 212–213).

Традицијска култура представља укупност свих облика материјалне и нематеријалне народне културе, а изграђивала се стољећима, независно од тога да ли је везана за руралне или урбане средине. Свакодневни живот народа представља својеврсну средину у којој настају и развијају се садржаји традицијске културе. Повезана је са свим сферама народног живота, те има синтетички карактер. Сваки народ има много традиција и обичаја којима обогаћује живот, а они се појављују у односу према природи, у народним умотворинама, у творевинама занатлија, у одјећи (народне ношње), у религијским учењима, обичајима и генералним правилима уљудности и пристојности. Представља изворни допринос сваког народа, тј. етничке скупине цјелокупној свјетској културној баштини, а састоји се из експлицитне и имплицитне културе.

Енкултурација је процес укључивања појединца и развијања осјећаја културног и социјалног идентитета у заједници којој припада путем стварања мреже увјерења и вриједносних ставова. У негативном смислу може да доведе до етноцентризма као вјере у моћ и правичност властите културе. С друге стране, ако је успјешна, енкултурација резултира компетенцијама у језику, вриједностима и ритуалима припадајуће културе (Слатина 2005).

Акултурација је процес учења о прикладном културном понашању у односу на туђу културу и резултат је интеракције различитих култура. Култура на одређен начин представља комуникацију, а Умберто Еко (Еко 1973) и Едвард Хол (Хол 1976) сматрају да свака култура посједује способност „да нешто саопшти", гдје уочавамо комуникацијску позадину културе као „преносника информације". Успјешна акултурација омогућава појединцу да сачува властита начела и самопоштовање, а истовремено да је оспособљен да се носи са новинама и ситуацијама нове културе.

Интеркултурална компетенција се доводи у везу са особинама, нужним знањима, вјештинама и ставовима, које неко посједује у интеракцији са „Другим". Не постоји консензус међу теоретичарима и истраживачима о томе које димензије интеркултуралне компетенције одређују интеркултуралну компетенцију појединца (Пиршл 2014а). Она се учи и развија током живота и не представља индивидуалну особину коју неко посједује. У ширем контексту посматрана, интеркултурална компетенција представља комплекс способности потребних за ефикасно и сврсисходно дјеловање у интеракцији са особама различитим од нас у језичком и културалном смислу (Фантини 2000: 31).

Етнопедагогија је творбена грана педагогије и као таква представља самосталну педагошку дисциплину која сакупља и систематизира народна

знања, вјеровања и сву народну мудрост о одгоју и образовању. Као таква су се сачувала и исказала у народном усменом стваралаштву (загонетке, пословице, изреке, бајке, приповијетке, пјесме), народном начину живота у породици и широј заједници, народним традицијама, народним филозофско-етичким гледиштима, религијским учењима. У систему педагошких наука, она проучава онај дио одгојног феномена који се односи на искуство различитих етничких скупина у сферама одгоја и образовања (Туфекчић 2009: 268).

ЗНАЧАЈ ПРОУЧАВАЊА ЕТНОПЕДАГОГИЈЕ

Према Хрватићу (Хрватић 2007: 241), циљ интеркултуралног одгоја и образовања није само знање, него и нова конструкција и разина знања, тачније однос и став према знању, који омогућава дјеловање школе као интеркултуралне заједнице која подупире формирање интеркултуралног идентитета свих судионика одгојно-образовног процеса (ученика, учитеља, педагога). Етнопедагогија промовише локално знање у виду „локалне мудрости" као извор иновација и вјештина, које се могу искористити за стварање и изградњу хармоније и мира у једном друштву, наводи Алвасилах (Алвасилах 2009: 6). На тај начин развијена културна писменост може послужити као средство за одржавање и очување културне разноликости и мирног и хармоничног суживота у мултикултуралним срединама. Растуће тензије у међуљудским односима, проузроковане бројним неспоразумима и непознавањем другачијих култура од сопствене, условљавају све већу потребу за етнопедагошким образовањем у савременим социокултуралним условима (Валеева 2015). Образовни систем може да пружи темељно полазиште, којим може конструисати или деконструисати „Другост" и то: кроз садржаје уџбеника; употребу језика; школско окружење; школску климу; имплицитни курикулум; процесе учења; интеракције судионика наставе и др. Сам процес учења у коме доминира интеракција са другим културама може да допринесе развијању интеркултуралних компетенција код ученика, што у коначници резултира квалитетнијим људским ресурсима на пољу интелекта, вриједности и друштвеног понашања које у синкретизму чине једно друштво хуманијим и квалитетнијим мјестом заједничког живљења. Овим се остварује циљ етнопедагогије као помирење више различитих културних система, који у интеракцији модификују једни друге и дају најбоље од сваког за одгојну и наставну праксу. Етнопедагогија је релативно млада научна дисциплина, која се јавља у другој половини 20. стољећа. Процес њеног настајања је везан за интенцију да се научно истражује народна педагогија и њени резултати покушају смјестити у контекст савременог система одгоја и образовања. Њеним оснивачем се сматра руски педагог Генадиј Никандрович

Волков (Геннадий Никандрович Волков), који ју објашњава као науку која истражује народни одгој, народна педагошка гледишта, свакодневне одгојне праксе унутар породице, рода, племена и заједнице (Туфекчић 2012: 23).

Етнопедагогизација савременог система образовања подразумијева истраживање и практично коришћење традицијске културе, посебно у дијелу искустава различитих етничких и културних скупина на пољу одгоја као друштвеног и историјског феномена у структурисању савременог одгојно-образовног система. Проучавање традицијске културе може да представља неопходан образовни потенцијал, који поспјешује постмодернистичка тумачења културе као динамичког процеса, који је у непрекидној промјени и размјени са другима. Самим тим, дјеци се олакшава боље сналажење у различитим културалним контекстима. Марта Нусбаум (*Martha Nussbaum)* сматра да умјетност и књижевност у великој мјери могу да допринесу промоцији интеркултуралног разумијевања, јер би различите приче о другим културама код ученика подстицале знатижељу и развијале машту изван граница текста (Нусбаум 1996; 1997). Да би једна нација промовисала сопствени тип хумане демократије, она треба да код својих грађана развија сљедеће компетенције: способност да се компетентно размишља о политичким питањима везаним за сопствену нацију; способност да се грађани препознају и осјећају као људи са једнаким правима за све; способност бриге и одговорности за ближње; способност да се о добробити сопствене нације мисли комплексно и цјеловито, али и да се сопствена нација сагледава као дио компликованог свјетског поретка; способност да се води рачуна о слојевитости и богатству људског живота са свим односима које једна индивидуа гради од рођења до смрти, односно да се развије способност препознавања и његовања широког распона људских прича; способност да се о политичким вођама нације мисли критички и отворено за нове могућности (Нусбаум 1997: 9–11).

Етнопедагогија проучава искуство различитих етничких скупина у сферама одгоја и образовања (Туфекчић 2009), чиме се отвара проблематика њеног интеркултуралног потенцијала. Свака појединачна култура носи у себи одређене вриједности, које етнопедагошка истраживања желе да уврсте у планирање школских курикулума. Постоји цијели сплет манифестација животних појава, које тематизирају етнопедагошка истраживања, а које се на квалитетан и прагматичан начин могу искористити у наставној пракси многих предмета. Ту проналазимо веома битне ствари које се односе на живот човјека: однос човјека према природи, овладавање човјека природом, потчињавање природи, хармонија са природом, еколошка свјесност; свјесност протока времена и пролазности живота, свијест о пролазности младости и потреба да се мисли о „сутра"; просторна димензија,

друштвени односи, морал, динамика људске активности, људска природа и карактерне особине (добро/лоше). Етнопедагогија нас учи како да сваку појединачну културу цијенимо и како да од ње усвојимо најбоље. Досадашња пракса статичне идеје „толеранција на различитост", коју пропагира мултикултурализам својом идејом „мноштва у Једном" (заједнички простор планете Земље), у пракси интеркултуралног учења није получила очекиване резултате. Разлог томе треба тражити у недостатку практичних педагошких пракси које би оспособиле ученике за уочавање, препознавање и прихватање различитости око себе, те их научиле да оспособе сопствени вриједоносни инструментариј за пријемчивост других/туђих култура. Етнопедагошка начела праве искорак од статичне идеје мултикултурализма у процес дијалога одгојних метода.

Сматрамо да етнопедагошка достигнућа у науци могу успјешно да приближе и на неки начин „помире" напетост између културне хомогенизације и културне хетерогенизације, које теоретичари посматрају као централне проблеме данашњих глобалних интеракција (Ападурај 1990). Културна разноликост постаје моћан образовни алат, којим се дјеца могу едуцирати за лакше прихватање различитих културолошких образаца, а самим тим и остваривање успјешније интеркултуралне комуникације.

УНИВЕРЗАЛНИ АСПЕКТ ЕТНОПЕДАГОШКИХ ИСТРАЖИВАЊА

Универзалне људске етнокултуралне вриједности чине основу руске педагогије – „педагогије љубави", која испитује конзистентност међусобног утицаја педагошке љубави на интелектуални развој, сарадњу и саморазвој/самоостварење едукатора у процесу њихове улоге одгајатеља (Андреев 2000). Одгојна криза, као резултат друштвеног окружења са промијењеном структуром система вриједности, оставља бројне посљедице на живот младих. Поставља се питање на који начин одгојно дјеловати на ученике, на који начин им пренијети универзалне животне вриједности, али их и припремити да стеченим компетенцијама одговоре на изазове савременог начина живота. Како наводе Бабић и Дуганџић (Бабић, Дуганчић 2015: 444), омогућавање развоја пожељних вриједности је услов да једно друштво буде стабилно, етички развијено, потицајно и одгојно пожељно. Потребно је открити које су то пожељне вриједности, а да су универзалне, односно које вриједности треба пренијети ученицима током процеса учења које ће им послужити да успјешно одговоре изазовима глобализацијских процеса. Из тог разлога, пословни свијет издваја велике суме новца за истраживања културне интелигенције. Просвјетни радници широм свијета суочавају се са новим изазовом проналаска праве мјере између локалног, националног и

глобалног, у контексту друштвено прихватљивих норми, морално-етичких вриједности и пожељних особина за живот у 21. стољећу и начина њиховог преноса у процесу учења. Настава културе као компоненте наставе језика традиционално је мотивисана тежњом за универзалношћу и жељом да „маркира" оно што је differentia specifica дате културе. С тим у вези, неизбјежно је питање да ли треба нагласити заједничке особине или нагласити разлике између изворне и циљне културе (Крамш 1998). Не смијемо губити из вида тијесну повезаност између знања и вриједности, што у пракси значи да је немогуће успоставити вриједоносно неутралан систем одгоја и образовања. Полић (Полић 2006: 243) наводи сљедеће: „Човјеково је знање неодвојиво од његових вриједности, као што су и његове вриједности неодвојиве од његова знања. Спознаја је, наиме, дјеловање покренуто човјековим хтијењем и као такво усмјерено његовим вриједностима и вјеровањима, те дакако његовом способношћу дивергентног мишљења." С тим у вези, тим са Института за когнитивну и еволуцијску антропологију у Оксфорду обавио је највеће крос-културално истраживање (анализа етнографских приказа етике из 60 друштава са преко 600.000 ријечи из преко 600 извора), на челу са др Оливером Скот Керијем (*Oliver Scott Curry)* и дошао до занимљивог открића о седам универзалних моралних правила у свим културама свијета. Једина разлика се огледала у начину на који су их поједине културе рангирале, односно којем од ових седам основних моралних правила су дале приоритет на хијерархијској љествици. Ово истраживање даје корисне смјернице за промовисање онога што нам је заједничко, али и разумијевање наших разлика на начин међусобног уважавања и учења једних од других.

Према Туфекчићу (Туфекчић 2012), обнова идеје народне педагогије у великој мјери може да допринесе рјешавању све већих проблема одгоја у данашњем времену. Занемаривање педагошких традиција, које у основи имају антрополошке поставке одгоја, резултирало је бројним неуспјелим реформама у школству. Да би се о школском систему говорило као „савременом", једна школа треба да осигура мултикултуралне перспективе које би биле саставни дио цјелокупне културе школе. Ту би се промовисала разноликост као позитивно искуство учења, развијала би се интеркултурална компетенција код дјеце, а наставници би били промотери интеркултуралног учења у свим сегментима свог рада. Елементарни ниво мултикултуралног образовања пружа основно образовање за све ученике, елиминишући било какав облик дискриминаторног односа према ученицима, због њиховог поријекла и припадности одређеној култури. Увршавањем многих култура у учионицу школа добија на квалитети јер слави разноликост, учи о културама широм свијета и подиже свијест свих судионика одгојно-образовног процеса током „културалне размјене" (Глухманова 2015: 511). Исходишни циљеви

овакве иновативне праксе интеркултуралног образовања би код свих судионика образовног процеса омогућили развијање културне интелигенције, која тренутно има посебно мјесто у истраживању методологије интеркултуралног одгоја и образовања.

Свако проблематизирање интеркултуралног приступа у учионици као свијести да „живимо (у) различитост(и)" повлачи питање интеркултуралне компетенције као способности ефикасног комуницирања у међукултуралним ситуацијама, односно способности „дешифровања кодова" туђе/стране културе у одређеним контекстима. Сластенин (1998) наводи да би потреба за етнопедагошком парадигмом, која би дала смјернице за формирање поликултуралне педагогије у етнопедагошком окружењу, требало да узме у обзир специфичности етничких мјеста (поглед на свијет људи, њихово понашање, народне традиције, обреде, фолклор, празнике, свакодневни живот). Гао (2006) налаже потребу истраживања и проналаска адекватних образовних стратегија и механизама којима се фокусира на динамику интеракције између појединца и социокултуралног окружења. Школе у мултикултуралним срединама имају повластицу, али и обавезу да подстичу адаптацију на све оно што није лична (примарна) зона комфора. Етнопедагогија је усмјерена на педагошку праксу, афирмише универзалне хуманистичке вриједности, којима помирује афективни и когнитивни домен учења. Добронамјерност према другим људима и народима, међусобно помагање и разумијевање других националности, знање и морал, сензибилизираност, љубазност у опхођењу према другима, богатство културног наслијеђа, све су то темељи које у свом учењу посједује етнопедагогија. У том смислу, морамо поменути религију као један од најзначајнијих фактора народног одгоја због снажног потенцијала духовности у себи и због тога што је њена основна компонента одгој, који је садржан у свим религијским учењима и има исте нормативе када су у питању етичко-педагошке концепције (Туфекчић 2012: 83). Зато би циљ етнопедагогије као образовног програма за наставнике који раде у мултикултуралним срединама био стицање специјализованих етнопедагошких знања, упознавање са разноликошћу и саставом етничке културе и прогресивне образовне традиције, те развој пракси разумијевања јединства етничких припадности универзалних педагошких култура (Фахрудинова 2016; Нигматов 1998). Универзална димензија етичких и моралних идеала садржана је у педагошкој култури различитих народа и као таква представља темељно полазиште интеркултуралног одгоја и образовања. Према Пиршл и сарадницима (Пиршл и др. 2016), оно треба да промовише смањење стереотипа и предрасуда, суживот различитих култура, борбу против различитих облика дискриминације, етноцентризма и национализма, владавину права, толеранцију према културно различитим људима, а све у

циљу стварања могућности да се дјеци мањинских културних скупина омогући образовање које неће онемогућити задржавање сопственог културног идентитета. Интеркултурална педагогија као својеврсни педагошки пројекат будућности јесте изазов за све судионике одгојно-образовног процеса и сматрамо да нам етнопедагошка истраживања могу дати корисне конкретне и практичне смјернице за обогаћивање савремених курикулума.

МОГУЋНОСТ РАЗВИЈАЊА ЕТНОПЕДАГОШКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Концепт културе у настави језика комплексно је питање, због специфичне природе језика, односно због „испреплетености" језика и културе (Броди 2003: 40; Јианг 2000: 238). Као основно средство комуникације, језик је и главни носитељ културе. Из тог разлога, налаже се потреба непрекидног преиспитивања властите културе, док се упоредо одвија процес учења/надградње оне културе на чијем је језику посредовано књижевно или неко друго дјело. Култура је неопходни референтни оквир, који условљава значење и интерпретирање језика, тако да језик игра кључну улогу не само у изградњи културе, него обликује и настанак културних промјена. С тим у вези, поједини аутори (Гао 2006: 59; Браун 2000: 156) наводе да је „језик дио културе, а култура дио језика" и „учење језика је учење културе", док други сматрају да не постоји разина језика која би била независна од културе (Лидикоут и др. 2003). Кроз историју наставе језика препознају се три врсте веза између наставе језика и културе – универзалне, националне и локалне (Крамш 1993а). С обзиром на то да се путем учења о култури једног народа ученицима може омогућити боље разумијевање система вриједности тог народа, а самим тим и сензибилизација према тој култури, настава језика која интегрише етнопедагошка средства у наставне јединице може да допринесе бољем учењу језика, а самим тим и бољој информисаности о „Другима". За наставу матерњег језика битно је поменути важност непрекидног изучавања и испитивања језика као феномена, његове моћи и улоге у контексту темељног средства дјеловања у свијету око нас, односно његове комуникацијске, одгојно-образовне и функционалне улоге у животу и за живот сваког човјека.

У контексту постмодернистичког поимања културе као динамичког процеса, развијање интеркултуралне компетенције код ученика омогућава развијање критичке културне свијести код ученика, чиме му је олакшана интеракција са људима из других култура. Овакав активни однос учења културе захтијева да се ученици перципирају као активни судионици култура које уче, умјесто досадашњег пасивног учења о културним чињеницама

одређене културе. С тим у вези, Томалин и Стемплески (Томалин, Стемплески 1993: 5) наводе да је културна свијест одређена са три квалитете – свијест о сопственом културолошки изазваном понашању, свијест о културолошки изазваном понашању других и способност објашњења сопственог културолошког става. Сматрамо да су етнопедагошке могућности у настави језика и књижевности бројне и практично искористиве у контексту интеркултуралног учења. Ставови, понашање и когнитивни капацитети које ученици усвајају интеркултуралним учењем су: признавање идентитета других; поштовање „Другости"; толеранција за двосмисленост; емпатија; флексибилност; комуникативна свијест; откриће, тумачење и повезивање знања и критичка културна свијет о својој и туђим културама (Бајрам 2006: 22–26). Универзалност етнопедагошких начела у свим културама може се објаснити сљедећим факторима (Волков 1999, према: Туфекчић 2012): истовјетност основа народних психологија; истовјетност географских услова; истовјетност историјских услова развоја различитих народа; узајамни утицај педагошких традиција и истовјетност циљева интереса народа свих земаља. С тим у вези, најбитнији сегменти народног педагошког система могу да се искористе у контексту наставе језика и књижевности, а то се посебно односи на факторе одгоја (природа, игра, друштво, језик/говор, религија, рад, умјетност) (Волков 1999), методе одгоја (заклетве, молбе, савјети, алузије и др.) и средства одгоја (пословице, загонетке, пошалице, бројалице, приче, бајке, легенде, митови, пјесме, локалне предаје). Средства одгоја се обрађују у настави језика и књижевности под називом *народна* или *усмена* књижевност. Сви набројани сегменти народне педагогије омогућавају континуирано и досљедно провођење моралног, етичког, естетског и интелектуалног одгоја дјетета. Као што наводи Туфекчић (Туфекчић 2012: 44–86), карактеристике које посједују набројана средства аутентичног одгоја су најбитнији разлог историјског трајања народне педагошке традиције. У прилог томе, исти аутор даје кратак приказ и објашњење средстава народне педагогије.

– Важна компонента *пословице* је поука, објашњење и као таква баштини огроман одгојни материјал. Њена основна намјена је поучно исказивање животних истина и правила. Њихова садржинска и поетска структура, самосталност, логичност и мисаона довршеност, ритмичка обликованост и краткоћа чине их пријемчивим за дух дјеце и младих.

– *Загонетке* су средства дјечије духовне разоноде, гдје проналазимо комбинацију утицаја на дјететово разумијевање свијета с циљем остваривања интелектуалног одгоја, који је у складу са осталим аспектима формирања личности.

– Улога *пјесме* је огромна, пошто је у њој сублимиран израз индивидуалног осјећања умјетника, а задатак јој је да развија љубав према љепоти.

Њена педагошка вриједност је у томе што у пјевању долази до интернализирања онога што је лијепо и добро.

– Задатак и функција *успаванке* је умирити дијете, те му помоћи да лакше заспи. Творци успаванке су мајке и нене/баке, а сви који његују дјецу користе их као одгојно добро. Као оптималан однос између мисли, дјеловања и расположења, успаванка представља величанствено достигнуће народне педагогије.

– Посебна пажња се придаје *одгајалицама* (пјесме са одгојном поруком), *њихалицама* (пјесме које се користе за љуљање дјетета при успављивању) и *шалицама* (смијешне пјесме или пјесме са ироничним тоном). Пјесме су у народној педагогији веома јасан примјер сложеног система естетског и етичког одгоја у заједници.

– *Приче* су одличан потицај за усвајање универзалних моралних и етичких вриједности.

Многи истраживачи који се баве интеркултуралним аспектом у настави језика и културе предлажу да се наставници оспособе да на креативан начин осмишљавају културолошке симулације, гдје би се ученици кроз проблемско учење анимирали да истраже циљну културу у учионици, са освртом и на сопствену. Такав начин омогућава превазилажење отклона од постојећих културолошких стереотипа о „Другима". Темељни скуп начела која би ученици требало да усвоје оваквим приступом учењу културе у настави језика и књижевности били би следећи: стицање култура; поређење култура; истраживање култура и проналазак „трећег мјеста" између култура (сопственог мјеста „између") (Крозе, Лидикоут 2000; 2002). Етнопедагошке могућности у настави језика и књижевности најбоље показују креативну страну народне педагогије, будући да се средствима народне педагогије најбоље могу пренијети духовна и морална начела која би образовала младе генерације. Етнопедагогија нуди „просвјетљење душе", могућност духовног раста, не занемарујући развој когнитивних вјештина код дјеце, а у контексту глобализацијских процеса можемо уочити огроман етнопедагошки потенцијал за крос-културална истраживања. Будући да народна педагогија дјелује као педагогија љубави и слободе, она искључује било какав облик међунационалне нетрпељивости и укида подјелу на „велике" и „мале" културе, чиме омогућава и бројчано малим народима да се представе на свјетској мапи културе одгајања дјеце. Како наводи Туфекчић (Туфекчић 2012: 92–93), „демократичност народне педагогије на начин интеграције, а не асимилације, показује да су све културе подједнако добре и велике у духовној и моралној пракси одгоја и образовања". Етнопедагошки потенцијал многих елемената традицијске културе је занемарен или му се не посвећује адекватна пажња у

постојећим наставним плановима и програмима. На нивоу школских курикулума се могу обрађивати теме везане за локалне обичаје и традиције, које се односе на културне обичаје, норме, вриједности, религијски одгој, односно које се односе на цјелокупни начин живота и људску активност једног народа. Управо овакви садржаји интегрисани у наставне јединице развијају колективну свијест (припадање родном крају, друштвеној заједници) и уче традиционалним обрасцима понашања из непатворених свједочанстава својих предака и комшија. То би истовремено био и доказ универзалности људских судбина и животних искустава.

С друге стране, активно прикупљање и адекватна обрада етнопедагошке грађе може да представља полазну основу за израду програма сарадње школе и породице, као и различитих организација у мултикултуралним срединама. На такав начин осмишљена и реализована цјелокупна култура једне школе, која претендује да се перципира као „хумана", нуди могућност сваком дјетету (ученику) да живи, учи и стиче искуства у складу са својим универзалним, групним и индивидуалним карактеристикама.

ЗАКЉУЧАК

У времену глобализацијских процеса, веома је битно пронаћи праву мјеру одгојних метода и садржаја поучавања, помоћу којих би се код ученика развијао један космополитски грађански идентитет, довољно свјестан да смо сви дио једног великог заједничког цивилизацијског простора. Русија је прва земља чија је академска заједница нагласила значај коришћења педагогије других народа у контексту савремене едукације наставника. Управо би школе требало да буду мјеста сусрета и прожимања различитих култура и религија, гдје би се европска димензија у школском курикулуму односила на оне програме који би одражавали комплексност култура и етничких група које живе у мултикултуралном простору Европе, али би само уз примјену квалитетних практичних одгојних метода рада са ученицима омогућили да се код дјеце развију интеркултуралне компетенције. Сматрамо да нам у томе могу помоћи истраживања која нам доноси етнопедагогија, јер би традицијски одгој био у функцији развијања хуманијих односа међу људима и развијања сензибилизације на различитост у мултикултуралним срединама. Етнопедагогија промовише интеркултурални приступ учењу и садржи одговарајуће одгојне механизме, којима настоји одговорити свим изазовима које доноси савремено друштво јер сумира најбоље свјетске одгојне праксе, провјерава их у пракси и обогаћује их савременим методама рада. С обзиром на то да истражује, процјењује и сумира најбоље одгојне праксе разних етницитета, етнопедагогија је у могућности да формира једну метасвијест

о културама као непрегледном креативном цивилизацијском простору и духовном капиталу за сваког човјека. Примјеном етнопедагошких начела у наставној пракси, школе оправдавају своју улогу коју имају у процесима енкултурације. Не само да је у могућности да на одређени начин сачува „мале културе" трансгенерацијским преношењем одгојних метода, етнопедагогија нам истовремено омогућава ауторефлексију, јер правимо критички отклон од властитих културолошких идиома, који нас често ограничавају и стварају предрасуде и неспоразуме са другим људима, који долазе из „туђих/страних" културолошких миљеа. Промицање и одбрана наших националних и локалних интереса не треба да искључују потребу да космополитским ставовима доживимо свијет који нас окружује. Из разлога што свака појединачна култура са својим посебним манифестацијама представља извориште најразноврснијих педагошких вриједности, садржаних у системима народних вјеровања и пракси, сматрамо да као таква представља велики потенцијал за културолошке студије, те чини неизоставан допринос баштини свјетског наслијеђа.

ЛИТЕРАТУРА

Алвасила (2009): A. Chaedar Alwasilah, *Etnopedagogi: Landasan Praktik Pendidikan dan Pendidikan Guru*, Bandung: Kiblat.

Андреев (2000): V. I. Andreev, *Pedagogika: uchebnyiy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*, [Pedagogic: Academic course for the creative self-development], Kazan: The center of Innovative Technologies.

Аџагурај (1990): Arjun Appadurai, Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy, *Theory, Culture & Society*, 7(2), 295–310.

Ападурај (1996): Arjun Appadurai, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Бабић, Дуганџић (2015): Ivana Babić, Marina Dugandžić, Odgojno poželjne vrijednosti mladih u procesu društvenih promjena, *Znanost–Duhovnost–Odgovornost*, zbornik radova znanstveno-stručnog skupa održanog 27. rujna 2014, Bijakovići – Međugorje: Sveučilište Hercegovina Univerzitet i Fakultet društvenih znanosti dr Milenka Brkića Bijakovići.

Барноув (1973 [1963]): V. Barnouw, *Culture and Personality*, Homewood, IL: The Dorsey Press.

Бенедикт (1934): Ruth Benedict, *Patterns of Culture*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Бајрам (2006): Michael Byram, *Language teaching for intercultural citizenship: the European situation*, Paper presented at the NZALT conference, University of Auckland.

Бодли (2011): John H. Bodley, *Cultural Anthropology: Tribes, States and the Global System*, London: AltaMira Press.

Браун (2000): Douglas H. Brown, *Principles of language learning & teaching*, New York: Longman.

Братанић (1991): Maja Bratanić, *Rječnik i kultura*, Zagreb: SOL.

Броди (2003): J. Brody, A linguistic anthropological perspective on language and culture in the second language curriculum, *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*, Greenwich, London: Information Age Publishing, 37–51.

Бутјес (1990): Dieter Buttjes, Teaching foreign language and culture: Social impact and political significance, *Language Learning Journal*, 2, 53–57.

Валеева (2015): R. A. Valeeva, Editorial. An International Review of the Possibilities of Educational Environment in the development of Students and Teachers, *International Journal of Environmental and Science Education*, 10 (4), 514.

Волков (1999): Геннáдий Никáндрович Волков, *Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений*, Москва: Издательский центр „Академия".

Гао (2006): F. Gao, Language is culture – on intercultural communication, *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58–67.

Гирц (1983): Clifford Geertz, *Local knowledge*, New York: Basic Books.

Глухманова (2015): Marta *Gluchmanova*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 176, 509–513.

Еко (1973): Umberto Eko, *Kultura, informacija, komunikacija*, Beograd: Nolit.

Елер (2018): Jack David Eller, *Psychological Anthropology for the 21st Century*, London: Routledge.

Јанг (2000): Wenying Jiang, The relationship between culture and language, *ELT Journal*, 54(4), 328–334.

Крамш (1993a): Claire Kramsch, *Context and Culture in Language Education*, Oxford: Oxford University Press.

Крамш (1998): Claire Kramsch, *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press.

Крозе, Лидикоут (2000): Chantal Crozet, Anthony J. Liddicoat, Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching, *Teaching languages, teaching cultures*, Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia, 1–18.

Лидикоут (2002): Anthony J. Liddicoat, Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition, *Babel*, 36(3), 4–11, 37.

Лидикоут, Пападеметр, Скарино, Колер (2003): A. J. Liddicoat, L. Papademetre, A. Scarino, M. Kohler, *Report on intercultural language learning*, Canberra ACT: Commonwealth of Australia.

Лотман, Успенски (1978): Yuri M. Lotman, Boris A. Uspensky, Myth – Name – Culture, *Semiotica*, 22, 3–4.

Нигматов (1998): Zyamil Gazizovich Nigmatov, *Humanistic Traditions in Folk Pedagogy and Education Process*, Kazan: ISSO PAE.

Нусбаум (1996): Martha Nussbaum, Patriotism and cosmopolitanism, *For love of country: Debating the limits of patriotism*, Boston: Beacon Press, 2–20.

Нусбаум (1997): Martha Nussbaum, *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Пиршл (2014a): Elvi Piršl, Modeli interkulturalne kompetencije, *Pedagogijska istraživanja*, 11(2), 203–216.

Пиршл и др. (2016): Elvi Piršl i dr., *Vodič za interkulturalno učenje*, Zagreb: Ljevak.

Полић (2006): Milan Polić, *Vrijednosno i spoznajno u suvremenom odgoju – Filozofija i odgoj u suvremenom društvu*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.

Сластенин (1998): V. A. Slastenin, *Ethnopedagogical Factors of Multicultural Education*, Moscow: Prometey.

Слатина (2005): Mujo Slatina, *Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*, Zenica: Dom štampe.

Тајлор (1958 [1871]): Edward B. Tylor, *Primitive Culture*, New York: Harper Torchbooks.

Томалин, Стемплески (1993): Barry Tomalin, Susan Stempleski, *Cultural awareness*, Hong Kong: Oxford University Press.

Туфекчић (2009): Adnan Tufekčić, Etnopedagogija kao znanstvena disciplina, *Školski vjesnik*, 58 (3), 265–279, Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor, Ogranak Split; Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu; Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti u Splitu.

Туфекчић (2012): Adnan Tufekčić, *Osnove etnopedagogije*, Sarajevo: Dobra knjiga i CNS.

Фантини (2000): Alvino E. Fantini, *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*, SIT Occasional Paper Series, Issue No. 1.

Фахрудинова (2016): Guzaliya Zh. Fahrutdinova, Ethno-Pedagogical Factor of Polycultural Training, *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(6), 1185–1193.

Хол (1976): *Edward* T. *Hall*, *Beyond Culture*, Garden City: Anchor/Doubleday.

Хрватић (2007): Neven Hrvatić, Interkulturalna pedagogija: nove paradigme, *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja I*, Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 41–57.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 393–410

Šejla I. Kadribašić
University of Sarajevo
Faculty of Education in Sarajevo
PhD student

INTERCULTURAL ASPECT OF ETHNOPEDAGOGY IN TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

Summary: This paper discusses ethnopedagogy as a scientific discipline and a variety of its practical implications for teaching language and literature. It offers some guidance for the use of ethnopedagogical concepts in contemporary teaching with the purpose of a successful enculturation. The goal of the paper is to raise awareness of globalisation processes and a growing homogenisation of cultures on one side, and preservation of cultural identities on the other, which do not necessarily exclude each other. Introducing contents related to local traditional culture in multicultural environments in teaching language and literature can contribute to the development of the cosmopolitan identity (which is based on universal traditional values) and better understanding of other nations; students should be sensitized to accept different cultural patterns, different people and their way of life, worldviews and customs.

Russian educational system was among the first in the world to recognize the importance of ethnopedagogical potential in today's globalized world, characterized by educational crisis, and to use ethnopedagogical contents in teaching.

Keywords: ethnopedagogy, enculturation, language and literature, intercultural learning.

Маја М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке
Бранко А. Илић
Катедра за филолошке науке

УДК: 371.3::82-93.09

ТЕОРИЈСКИ И ИЗВОЂАЧКИ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ[1]

Апстракт: У раду се истражују могућности повезивања теоријског аспекта интерпретације одабраних садржаја у универзитетској настави књижевности за децу и активног учешћа студената у обради и систематизовању наставних тема из овог предмета. Указује се на значајну улогу интерпретативних дискурса у оснаживању специфичних извођачких вештина будућих учитеља и васпитача у предшколским установама. Разматра се сараднички однос на релацији наставник–студенти и анализирају студентске тандемске/групне презентације како би се истакли домети функционалног премрежавања теоријског и извођачког аспекта интерпретације. Такво моделовање наставних часова важан је предуслов за виши ниво постигнућа на наредним годинама студија у оквирима методичких практикума развоја говора и српског језика и књижевности јер студентима олакшава предстојећу припрему и реализацију практичних активности у предшколским установама и школама-вежбаоницама.

Кључне речи: књижевност за децу, универзитетска настава, методички практикум језика и књижевности, извођачке вештине, интерпретативни дискурси.

УВОД

Реализација савремене универзитетске наставе на факултетима где се образују учитељи и васпитачи подразумева усклађивање са актуелним променама у основношколском и предшколском васпитно-образовном

[1] Рад је настао у оквиру билатералног истраживачког пројекта „Претпоставке и могућности развоја иновативних модела наставе у функција постизања транспарентности универзитетског образовања и подизања конкурентности на националном и међународном тржишту знања" (ДимоТ), у реализацији Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина (Србија) и Педагошког факултета Универзитета Приморска (Словенија), 2017–2019.

maja0205@gmail.com

систему. Традиционални приступи и парадигме које не укључују континуирану рефлексију и евалуацију рада наставника, студијских програма и читаве универзитетске институције – сматрају се превазиђеним и недовољно функционалним. Универзитетски наставници спремни су да преузму улогу мотиватора/фацилитатора/координатора, да примењују флексибилније методичке приступе поучавању и тиме динамизују наставни процес. Све се то истовремено позитивно одржава и на активну и стваралачку улогу студената у настави, па је видљиво упоредно усавршавање специфичних професионалних компетенција.

Отуда међу утврђеним кључним компетенцијама за целоживотно учење[2] овом приликом издвајамо личну, социјалну и компетенцију за учење која, између осталог, подразумева и способност за препознавање сопствених капацитета, за учење и сарадњу у тандемима/тимовима, конструктивно комуницирање у различитим окружењима, асертивност, оснаживање толеранције и емпатије. Појединци би требало да развијају отпорност и самопоуздање као предуслове за суочавање са несигурношћу и стресом како би успешно учили током целог живота и примењивали претходно искуство у различитим животним ситуацијама.[3] Студенти су мотивисанији ако се у организацији универзитетских часова примењују подстицајни елементи који су интегрални део приступа разредној настави или планираним ситуацијама учења[4] (симулације, динамично алтернирање различитих метода и

[2] Осам кључних компетенција за целоживотно учење дефинисано је у Европској унији 2006. године (Evropska komisija / EACEA / Eurydice 2012): комуникација на матерњем језику, комуникација на страним језицима, математичка компетенцију и основне компетенције из природних наука и технологије, дигитална компетенција, способност учења (учење учења), социјалне и грађанске компетенције, смисао за иницијативу и предузетништво и културолошка освешћеност и изражавање. Ревидирање и ажурирање европског референтног оквира кључних компетенција за целоживотно учење уследило је 2018. године (в. Б. Стојановић, *Опште међупредметне компетенције и настава и учење*, Београд: Klett друштво за развој образовања, 2019).

[3] У истраживању реализованом током академске 2016/17. године на узорку од 418 студената Педагошког факултета Универзитета у Новом Саду, истраживачи су покушали да утврде предикторе субјективног благостања који регулишу опажање, доживљавање, понашање и афективна реаговања испитиваних студената. Испоставило се да је код изразито савесних и осетљивих будућих учитеља и васпитача нужно подстицати позитивна емоционална искуства и позитиван приступ животу, сигурност у себе, реалистична очекивања од себе и других, као и проактивно суочавање са препрекама и савладавање изазова (в. Сакач, Марић 2018: 105–106).

[4] *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања* (2018) дефинише планиране ситуације учења и улогу и подршку васпитача који ће у тим ситуацијама децу „подстицати на различите креативне начине изражавања [...] изражавање гласом, причање, драматизација, невербална комуникација; васпитач „приближава деци културно наслеђе [...]

облика рада, употреба савремене дигиталне информационо-комуникационе технологије и сл.), јер процењују да то јача њихове сарадничке вештине и самопоуздање у односу на искључиво индивидуално савладавање градива и предметних задатака. Позитивна искуства студената забележена у евалуацијама практичних часова/активности у школама и предшколским установама односе се и на задовољство тандемским/групним радом и организованом поделом задужења будући да се тада притисак смањује, али се истовремено прихвата одговорност за сарадднички рад у тандему или групи и остварене исходе и резултате. Претпоставља се да ће по завршетку студија, у будућој професионалној пракси, они на личан начин моделовати своје улоге као учитељи, односно васпитачи у раду са ученицима и децом у предшколским установама.

Сагледавање и разматрање усклађености наставе на Факултету педагошких наука у Јагодини[5] са различитим видовима студентске праксе (интегрисаном, континуираном, истраживачком) на различитим годинама и нивоима студија указује на потребу да се студенти што раније упознају са рефлексијом, повратном информацијом и самоевалуацијом као неизоставним чиниоцима практичног рада у непосредним предшколским и школским околностима. Такође је неопходна и интерактивност на предавањима, као и сарадничко понашање на релацији наставник–студент,[6] успостављање кохезије у оквиру истог студијског програма кроз консултативну сарадњу међу наставницима који предају сродне групе предмета како би се успоставила међупредметна (хоризонтална) повезаност и усагласила менторска подршка у извођењу сродних активности, односно учврстила веза између теоријских и практичних знања.[7]

и књижевност градећи доживљај смисла и лепоте људског делања" (http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf). Поезију додатно истичемо као неизоставни део теме/пројекта који ће развијати у планираним ситуацијама учења.

[5] Аутори су наставници на Факултету са двадесетогодишњим радним искуством у струци које, између осталог, укључује и креирање курикулума нових студијских програма, израду силабуса, учешће у (само)евалуационим процедурама, увид у исходе реализације студентске праксе и сл.

[6] Ефикасни наставници који успостављају позитивне односе са својим ученицима (овде: студентима) могу, захваљујући добром поучавању, да буду врло снажан чинилац у њиховим животима (в. Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: 30–31).

[7] „Сурадња наставника доноси бројне предности: повезивање струке и студијских програма у пракси, бољу координираност, пораст важности појединих предмета у очима студената, више прилика за креативни рад наставника, присније односе са сурадницима, већу емпатију, поштовање и солидарност међу наставницима, тражење додирних точака, што ствара бољу климу за рад [...] студенти од наставника очекују нарочито помоћ, усмеравање и потицај.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 411–424

ОД ТЕОРИЈСКЕ КА ИЗВОЂАЧКОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ ТЕКСТА

Настава предмета Увод у проучавање књижевности и Књижевност за децу представља неопходну основу за методичку теорију и праксу на наредним годинама студија за будуће учитеље и васпитаче у предшколским установама који се образују на Факултету педагошких наука у Јагодини. Управо такво хоризонтално (међупредметно) умрежавање захтева да се перманентно истражују и могућности повезивања теоријског аспекта интерпретације одабраних садржаја у универзитетској настави књижевности за децу и активног учешћа студената у обради и систематизовању наставних тема из овог предмета. Теоријска основа обухвата познавање и разумевање књижевноисторијских особености епохе, локализовање стваралачке индивидуе у токове историјског развоја српске поезије за децу, издвајање основних тематско-мотивских и језичко-стилских одлика и значаја појединачног поетског опуса, истицање особености којима песник понајчешће надраста оквир епохе у којој ствара издвајајући се као својеврстан иноватор и зачетник нових тенденција у српском песништву за децу. Књижевноисторијска и књижевнотеоријска предзнања уз интерпретативно аналитичко расклапање и синтетизовање поетског текста које студенти савладавају на предметима Увод у проучавање књижевности и Књижевност за децу – чине заправо једну комплексну и нужну претпоставку за касније успешно методичко обликовање поезије у настави књижевности у млађим разредима основне школе или у планираним предшколским ситуацијама учења.

Као пример иновативног приступа са наглашеном извођачком компонентом, у односу на уобичајени монолошки предавачки концепт, представићемо синопсис часа који је у оквиру поменутог билатералног пројекта одржан и снимљен крајем марта 2019. на Факултету педагошких наука у оквиру предмета Књижевност за децу[8] са студентима друге године студијског програма Васпитач у предшколским установама. На часу је систематизован наставни садржај о историји српског песништва за децу са циљем да се рекапитулира усвојено знање о песницима репрезентима периода од

Наставник је, дакле, у улози фацилитатора" (Целиншек, Маркич 2008: 62).

Студија случаја сачињена током школске 2013/2014. године у оквиру квалитативног истраживања које је пратило увођење иновација у огледну школу показала је да се у анализама наратива из структурираног интервјуа испитаници изјашњавају за успостављање квалитетне интеракције са другима која подразумева сарадљивост, развијање дугорочног поверења између свих актера и пружање социоемоционалне подршке током иновирања праксе (в. Ђерић, Малинић, Шефер 2017: 9).

[8] https://pefja.kg.ac.rs/videoteka-realizovanih-casova-sa-projekta-inovativni-nastavni-modeli/

половине 19. до краја 20. века.[9] Час је започео општим уводом наставника-предавача који најављује циљ и садржај и који ће у току систематизације, у сарадњи са студнтима, кратким монолошким репликама и резимирати резултате сваке од једанаест групних студентских презентација и представљати их сукцесивно формирајући на табли временску ленту – сумарни подсетник са кључним речима и ознакама временских пунктова како би се успоставио и визуелни преглед целовитог низа најистакнутијих стваралаца и најважнијих стваралачких периода: Лука Милованов – српски филолог с почетка 19. века и аутор наших првих песама за децу; Јован Јовановић Змај – утемељење српске поезије за најмлађе: песме збиље, поуке, шале и игре, лист *Невен*; Десанка Максимовић – поезија природе и детињства, збирка препорода *Врт детињства* (1927), стварала до 60-их година 20. века; Александар Вучо – надреалистички поетски експеримент у стваралаштву за децу, модернистички стилски заокрет (авангардни покрет крајем 20-их и почетком 30-их година); Гвидо Тартаља – спој „змајевске" дидактике и модерног хумора; Бранко Ћопић – бајковити свет детињства и специфичан хумор осенчен сетом; Душан Радовић – нови почетак српске књижевности за децу: књижевност за децу није неозбиљна[10]; Драган Лукић – урбани мотиви и амбијент града; Мирослав Антић – песник прве љубави; Добрица Ерић – аутентична поезија села и природе; Милован Данојлић – нови, сугестивни поетски израз; Љубивоје Ршумовић – изокренути свет детиње логике: од игре до слободе.[11]

---

[9] Исти приступ је применљив и у универзитетској настави на студијском програму Учитељ, уз адаптацију садржаја и усклађивање са актуелним предметним силабусом.

[10] Сагледавајући поетичке специфичности књижевности за децу, Д. Потић ову област литерарног стваралаштва сматра једним посебним видом књижевног писма које треба проучавати као интегрални део опште књижевности, „али тако да примена теоријских достигнућа не пренебрегне њене особености" (2008: 35–45).

[11] *Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његової професионалної развоја* компетентност васпитача у непосредном раду са децом мери на основу: *знања* о различитим стратегијама учења деце, знања из области различитих наука, уметности и културе као извора садржаја у развијању васпитно-образовног програма, знања о комуникацији и партиципацији деце; *умења* да развија програм ослањајући се на аутентична искуства деце, различите животне ситуације, културу, науку, уметност [...] да слуша и подржава различите начине изражавања деце (цртање, градња у простору, плес, покрет, звук и глас, причање и др.), као и да приближава деци локално, национално и културно наслеђе човечанства (визуелна уметност, драма, музика, плес, спорт, традиција и др.); *вредности* које се односе на оријентацију ка интегрисаном приступу учењу и игри као јединственом чину у коме се активирају сви потенцијали детета, истицања и неговања стваралаштва као суштинског људског својства.

Реформисаним програмима наставе и учења за српски језик од првог до четвртог разреда основне школе обухваћени су сви побројани песници, осим А. Вуча, а неки од њих заступљени

Припрема материјала за час рекапитулације о српским песницима за децу одвијала се уз инструктивне смернице и консултације са предметним наставником.[12] Рад је организован у мањим групама[13] кроз поделу задужења, припрему за јавно излагање пред пленумом, слушање излагача и бележење запажања спрам задатих инструкција као припреме за крађу дискусију после сваког извештајног блока. Пројектовани су адекватни биографски подаци о песнику, истакнуте значајне збирке и сваки песник је представљен и одабраним песмама које су студенти изражајно читали или казивали. Тиме су показали да вешто селектују најважније податке из биографије које треба сугестивно и на занимљив начин саопштити, да познају стваралачки опус песника којег представљају, али и да су углавном бирали песме које ће задовољити параметре прилагођености узрасту предшколског детета по тематици, стилско-језичким одликама, обиму итд. Сличан модел рада студенти ће примењивати у оквиру методичких практикума развоја говора и српског језика и књижевности на завршним годинама основног нивоа академских студија припремајући се за реализацију планираних ситуација учења у предшколским установама и практичних наставних часова у млађим разредима основне школе.

Посебну пажњу овде треба посветити и анализи, односно вредновању сарадничког односа на релацији наставник–студенти и указати на измењену, нетрадиционалну улогу универзитетског наставника који потврђује спремност да иновира своју наставну праксу. Такви наставници поседују вештину да буду рефлективни, промишљени и инвентивни у поучавању и да заправо непрекидно креирају чин подучавања, да иступе из рутине када ситуација захтева промене (в. Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: 32, 35). На конкретном часу наставник који је уводничар, модератор или фацилитатор, пре тога

су у обавезним или изборним програмским садржајима у готово свим разредима.

[12] Ефикасни наставници инструкције и процењивања прилагођавају потребама ученика, прихватају изазов нових умрежених технологија и техника, али и све време воде рачуна о емоционалним потребама својих ученика, подижу њихово самопоштовање и код њих подстичу одговорност (в. Вулфолк, Хјуз, Волкап 2014: 30–31).

[13] Истраживање ефеката увођења метода проблемског учења страног језика струке на високошколској установи резултирало је и студенатском проценом квалитета рада у тимовима. Они су као предности тимског рада најчешће наводили повезаност, комуникацију и сарадњу међу члановима тима, добро расположење, бољу организацију и уштеду времена, кооперативно учење, могућност међусобне размене знања и мишљења. Истакли су, међутим, и неколико слабости: повремено одсутне, непоуздане, неодговорне, неприлагодљиве и/или незаинтересоване чланове тима; компликовано или неуспешно временско усклађивање у заједничком раду, проблеме у комуникацији или превише пријатељску атмосферу која може негативно утицати на одговорност чланова и њихов однос према раду (в. Целиншек, Маркич 2008: 61).

има консултативну и усмеривачку улогу, а на крају је партнерски укључен у реализацију. Он напушта оквир дистанцираног предавача и у припремној фази посвећен је свакој групи студената и сваком студенту у оквиру групе.[14] Спреман је да се укључи у решавање њихових дилема поводом материјала који припремају за презентовање, усмерава их на референтне изворе и даје оквирна упутства за визуелни склоп сваке презентације како би се синхронизовали различити предлошци и остварио утисак складне целине презентованог материјала. Истовремено је спреман да студентима остави довољно слободе за креативне подухвате и идеје у оквиру истраживачког мини-пројекта како би показали да су овладали поступком селекције битних садржаја и њиховим преобликовањем и повезивањем и нову целину.

Детаљном анализом различитих квалитативних компоненти студентских групних презентација могуће је установити домете функционалног премрежавање теоријског и извођачког аспекта интерпретације, а увременьеном повратном информацијом указати на смер евентуалног побољшања и усавршавања знања и извођачке компоненте. Пожељно је да се и студенти додатно упосле попуњавањем кратког анкетног упитника о постигнутим резултатима на часу систематизације, како би се (само)евалуацијом и сажетом рефлексијом заокружио увид у исходе иновативног приступа у обнављању важних предметних садржаја.

Осим стручне димензије систематизованог материјала која се односи на теоријске основе и оквире, као и на поетичке особености и опус песника, значајно је истаћи и мотивацијски удео у припреми извођачких секвенци. Студенти се уз сажето презентовање знања о песнику, чиме се надовезују на наставников увод, опредељују и за читање или казивање одабраних стихова. То, наиме, значи да се припремају за један вид јавног наступа који има и уметнички, а не само реторички предзнак, а не би требало занемарити ни рефлексе пратеће невербалне комуникације, односно фацијалну експресију као вид кинезичке комуникације и спонтано изражавање психичких преживљавања и постурално комуницирање које се састоји у слању порука без речи – држањем тела у целини, положајем, и ставом који тело заузима у односу на друге учеснике, што представља статички невербални комуникативни знак (в. Требјешанин, Жикић 2015: 79, 103).

[14] „У високошколским установама требали би бити флексибилни, иновативни и усмјерени према потребама студената и у складу с тиме и према потребама запослених потражити могућност за тимско учење на самој високошколској установи као и изван ње: на примјер сурадња између стручњака истих подручја различитих факултета или различитих подручја на истом факултету" (Целиншек, Маркич 2008: 65, 66).

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 411–424

ИНТЕРПРЕТАТИВНИ ДИСКУРСИ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Осим успостављања чврсте везе између универзитетске наставе књижевности за децу на педагошким факултетима и наставе књижевности у млађим разредима основне школе, односно избора одговарајућих поетских садржаја за планиране ситуације учења у предшколском васпитно-образовном раду, не сме се занемарити улога интерпретативних дискурса у оснаживању специфичних извођачких вештина будућих учитеља и васпитача у припремном процесу за усвајање методичких структура и модела у наредним годинама студија. Реч је, наиме, о припремама за креативно изражавање у оквиру, условно речено, експресивних дискурса као што су изражајно читање, рецитовање и сл. „То је особито важно за оне којима је умјетничка интерпретација текстова, књижевноумјетничких и других, саставни дио професионалних активности" (Шипка 2008: 239). Од добре припреме (садржинске и дикцијске обраде текста) зависи квалитет његове говорне интерпретације како би слушаоци били заинтересовани, а мисаоно-емоционални садржаји верно пренесени. У методичком нацрту за час неизоставно је изражајно читање, док се посебност у приступу књижевноуметничком тексту у млађим разредима односи и на врсту читања изведеног на наставном часу. Методички је упутно да први сусрет са уметничким текстом буде остварен кроз изражајно читање где водећу (и незаменљиву) улогу добија учитељ, уз селективну употребу аудио-записа из звучне читанке. Ова чињеница специфичне рецепције текста на млађем школском узрасту још је израженија, и сасвим очигледна, у предшколским васпитним групама. Сугестивност овог читања усмерава слушаоце на естетски најснажније детаље и, уколико је квалитетно, оно постаје интерпретативно или бар указује на места богата значењем.[15] Методичка припрема васпитача за планиране активности у области развоја говора свакако обухвата исти третман књижевног текста. „Готово ничим нам формално није сигнализирано како ћемо од поменутих елемената конституисати овакав или онакав говорни рељеф. Сигнали за успостављање говорног рељефа долазе из самог садржаја. Зато је анализа мисаоно-емоционалних садржаја текста битна претпоставка формирања одговарајућег говорног рељефа помоћу кога се управо ти садржаји и преносе слушаоцу [...] Преко говорног рељефа говорник каткад преноси на слушаоца и снажне емоције, посебно кад је у питању интерпретација књижевноуметничког текста" (Шипка 2008: 211).

[15] „Изражајно прочитан текст увијек подстиче на размишљање и покреће емоције слушалаца, а кад је у питању интерпретација књижевноумјетничкога текста, то може бити и снажан умјетнички доживљај" (Шипка 2008: 239).

Да би се у предшколском, а нарочито у раном школском узрасту указало на важност квалитетног интерпретирања поезије, најпре у смислу тумачења песме, а истовремено у изражајном/интерпретативном читању/казивању стихова, неопходно је да постоје врло конкретне смернице које ће и васпитачима/учитељима и деци/ученицима олакшати разумевање и рецитовање поезије. У предшколској фази развоја говорних компетенција помиње се да ће васпитач подстицати креативне начине изражавања – гласом или невербалном комуникацијом,[16] док је у реформисаним програмским захтевима у првом разреду један од задатих исхода чије се остваривање очекује у току школске године управо то да ће ученик бити у стању да *слуша интерпретативно читање и казивање књижевних текстова ради разумевања и доживљавања*. Од другог до четвртог разреда основне школе у оквиру очекиваних исхода наводи се да *ученик чита текст поштујући интонацију реченице/стиха; изражајно рецитује песму и чита прозни текст*, док се у настави језичке културе очекује чешћа примена *говорних вежби које код ученика подстичу машту и креативност* и које су *у функцији изграђивања доброг језичког укуса, елоквентности и флуентности у изражавању*. Сматра се да на овом узрасту *рецитовање* и *изражајно читање* могу бити *најпогоднije говорне вежбе* (ПНУ 2018–2019)[17], па се и од аутора уџбеника очекује да предложе сажете а ефикасне инструктивне смернице за континуиран рад на наведеним интерпретативним дискурсима. „Стихови се могу интерпретирати или читањем или говорењем напамет, у оба случаја пред публиком" (Шипка 2008: 245), чему претходи утврђивање песничке врсте по садржају, мотивима и емоционалном тону, те анализа ритмичке структуре и организације. Не треба инсистирати на учењу песме напамет, већ на креативном читању, које је једини прави пут до успешног рецитовања. Оно подразумева да ће се избећи неприродно подражавање ритма и превазићи елементи патетичног и декламаторског интерпретирања[18] а да се притом развија љубав према поезији и матерњем језику, негује говорна култура, што је изузетно значајно за наставу српског језика и књижевности (в. Живковић 2009: 9, 56).[19]

---

[16] *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања* (2018): (http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf).

[17] Реформисани програми наставе и учења од првог до четвртог разреда основне школе (исходи учења и препоруке за дидактичко-методичку реализацију програма).

[18] „Добар рецитатор интерпретира стихове слиједећи мисаоно-емоционални садржај пјесме. Он их једноставно к а з у ј е, и то је најбоља индикација за добро рецитовање" (Шипка 2008: 245–246).

[19] Невербална комуникација је важан чинилац изражајног читања и казивања стихова (или прозних одломака) јер статички кодови говора тела, држање и положај тела откривају и

На Факултету педагошких наука у Јагодини препозната је потреба да се у новом акредитационом циклусу креирају изборни предмети који се односе на извођачке вештине, будући да су и студенти и факултетски наставници већ укључени у концептуализацију и реализацију додатних културно-уметничких активности. Уз хор, оркестар и фолклорни ансамбл, изузетно запажене наступе у земљи и региону са веома високим дометима у аматерском извођачком домену имали су и чланови рецитаторске секције и такмичари у беседништву. Сходно томе, предмети *Извођачке вештине 1* и *2* биће формализовани у оквиру нових курикулума студијских програма (за образовање учитеља и васпитача у предшколским установама) и интегрисаће различите категорије извођачких уметности у оквиру једног силабуса како би се олакшала координација и адекватно вредновао континуирани рад и залагање студената. На овај начин би се настава изборних предмета повезала са неким сегментима ваннаставних активности или би их у потпуности заменила. Циљ ових предмета који се повезује са наставом језика и књижевности јесте да студенти овладају теоријским знањем и практичним вештинама у области уметничког изражавања – казивању поетско-прозних текстова: да процењују свој напредак у текстуалним и говорним компетенцијама; демонстрирају елементе језичке вештине у области дикције, артикулације и акцентуације; изведу модулације у темпу, ритму и интонацији према задатим инструкцијама; експресивно казују стихове и прозне сегменте различитог жанра; изведу припремљене говорне интерпретације пред публиком; артикулишу понашање на сцени за време јавног наступа; увиде значај припреме за јавни наступ; учествују у организационим секвенцама јавног наступа. Садржај обухвата казивање стихова и прозе, а у оквиру тога: основне одлике културе говора, склоп говорног исказа, квалитативне одлике усменог говора, комуникативне потенцијале говорног исказа, интерпретативне и креативне дискурсе (изражајно читање, рецитовање, беседништво); основне елементе стандардне акцентуације, однос говорника према публици, интеракцију међу извођачима и процес припреме за јавни наступ. Рад на тексту подразумева вежбе дикције, артикулације, акцентуације, ритма, темпа и динамике читања и изражајног казивања; логички и психолошки акценат, дисање и паузе у говорењу поетско-прозних текстова, вежбе гласности и интензитета, вежбе промене интонације на задатом тексту, графичко обележавање текста,

личност и њен однос према околини, намере, ставови, па може да покаже и самоувереност сигурност у себе (в. Требјешанин, Жикић 2015: 104). То представља значајан сигнал за слушаоце, било да су у питању остали студенти или касније деца-васпитаници/ученици. Очекује се сведена гестикулација, а с друге стране експресивна мимика као паралингвистичка димензија извођачке интерпретације. „Ти се покрети, с различитим значењем и афективним вриједностима, усклађују с мисаоно-емоционалним садржајима, из којих и проистичу, најчешће као спонтане реакције" (Шипка 2008: 208).

аналитичко разматрање мисаоне и емоционалне структуре текста који се говори, мимику и гест у казивању стихова и прозе.[20]

Осим што се студенти самоиницијативно опредељују за учешће у раду секција, могуће је и очекивано да ће их часови осмишљени и организовани по иновативним моделима подстаћи да интензивније раде на развијању својих талената које су у међувремену због редовних академских обавеза запоставили. Искуства потврђују да свако даље усавршавање у оквиру посебних секција и усмерена припрема за озбиљније и чвршће организоване и структурисане јавне наступе представља драгоцен напредак у оснаживању самопоуздања и других општих и специфичних компетенција будућих учитеља и васпитача у предшколским установама.

ЗАКЉУЧАК

Иновирање постојеће просветне праксе на нивоу универзитетског образовања требало би да буде део одређених истраживачко-образовних пројектних активности у којима наставници перманентно учествују. Припрема и реализација иновативних пројеката захтева да се посебна пажња посвети професионалном учењу образовних актера и њиховој наглашеној потреби за повезаношћу, односно тежњи да се ступа у квалитетну, смислену и подржавајућу интеракцију са другима у различитим животним и радним ситуацијама (в. Ђерић, Малинић, Шефер 2017: 1, 3).

Огледање наставника у изазовним околностима професионалног кооперативног учења са колегама и сараднички однос на релацији наставник–студенти у атмосфери међусобног уважавања, уз припрему и анализу студентских групних презентација послужили су да се истакну домети функционалног премрежавање теоријског и извођачког аспекта интерпретације одабраних садржаја у универзитетској настави књижевности за децу. Приказом једне од могућности за увођење и одржавање иновација повезивањем теоријске интерпретације и активног учешћа студената у обради и систематизовању наставних тема из поезије за децу 20. века указано је на значајну улогу интерпретативних дискурса у оснаживању специфичних извођачких вештина будућих учитеља и васпитача у предшколским установама. Способности студената да изучавају поезију премрежавањем теоријског и интерпретативног аспекта уз размену знања и искуства, дијалога у тимском

[20] Гестови који регулишу вербални дијалог или служе као видљиви знак интерпункције у говору (гестови руку или покрети обрва), наглашавају или одвајају поједине речи или изразе и организују говор јер стоје уместо запете, знака узвика, питања, тачке итд. (в. Требјешанин, Жикић 2015: 76).

раду где се индивидуалне тежње усклађују са одговорним заједничким ангажманом у остваривању постављених циљева. У припреми часова који се темеље на иновативним приступима учењу неизоставна је завршна дискусија или неки други тип евалуације резултата рада у коју су укључени и студенти и предметни наставници. Такво вредновање отвара могућност да се препознају и издвоје талентовани студенти који се из различитих инхибирајућих разлога нису укључили у рад литерарно-рецитаторске или драмске секције. Уколико је наставник заинтересован и спреман да пажљиво посматра и да се уз аргументоване препоруке, подстицаје и похвале додатно ангажује у раду са даровитим појединцима, један од бенефита биће и откривање потенцијала за извођачке вештине код студената који се у доуниверзитетском школовању никада нису опробали у таквој врсти наступа – говорењу пред публиком, изражајном читању поезије, рецитовању и сл.

Иновирање и специфично моделовање универзитетских наставних часова књижевности за децу важан је предуслов за виши ниво постигнућа на наредним годинама студија у оквирима методичких практикума развоја говора и српског језика и књижевности јер студентима олакшава предстојећу припрему и реализацију практичних активности у предшколским установама и школама-вежбаоницама.

ЛИТЕРАТУРА

Вулфолк, Хјуз, Волкап (2014): A. Vulkolk, M. Hjuz, V. Volkap, *Psihologija i obrazovanju I*, Beograd: Clio.

Ђерић, Малинић, Шефер (2017): И. Ђерић, Д. Малинић, Ј. Шефер, Како унапредити процес иновирања школске праксе, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 30 (4), 1–13.

Живковић (2009): М. Живковић, *Умеће рецитовања*, Београд: Креативни центар.

Потић (2008): Д. Потић, Како проучавати књижевност за децу – један истраживачки модел, *Детињство*, 3/2008 (XXXIV), 35–45.

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања (2018):

http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf

Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (2018): Службени гласник РС – Просветни гласник, 16/2018. .

Стојановић (2019): Б. Стојановић, *Опште међупредметне компетенције и настава и учење*, Београд: Klett друштво за развој образовања.

Сакач, Марић (2018): М. Сакач, М. Марић, Психолошке карактеристике као предиктори субјективног благостања будућих учитеља и васпитача, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 50/1, 93–112. https://doi.org/10.2298/ZIPI1801093S

Требјешанин, Жикић (2015): Ж. Требјешанин, Б. Жикић, *Невербална комуникација*: *антрополошко-психолошки приступ*, Београд: Завод за уџбенике.

Целиншек, Маркич (2008): D. Celinšek, M. Markič, Izvođenje inovativnih metoda učenja u visokoškolskim obrazovnim ustanovama, *Revija za sociologiju*, 39 (1–2), 51–67.

Шипка (2008): М. Шипка, *Култура говора*, Нови Сад: Прометеј.

Књижевност за децу у науци и настави, пос. изд., књ. 25, 2020, стр. 411–424

Maja M. Dimitrijević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology
Branko A. Ilić
Department of Philology

THEORETICAL AND PERFORMATIVE ASPECTS OF THE INTERPRETATION OF CHILDREN'S LITERATURE IN HIGHER EDUCATION

Summary: The paper explores the possibilities of linking theoretical interpretation of selected children's literature texts in higher education with students' active participation in analyzing and systematizing teaching contents. It has been pointed out that interpretive texts have a significant role in upgrading future class teachers' and preschool teachers' specific verbal performative skills.

The partnership between teachers and students is taken into consideration and students' tandem/group presentations are analyzed in order to highlight the effects of linking theoretical with performative aspect of the interpretation of texts.

It has been concluded that such a model of teaching represents an important prerequisite for a higher level of students' achievments in the following years of studying, within methodological practicums in the field of speech development and Serbian language and literature, since it makes it easier for students to prepare and carry out their activities during their teaching practice in preschool institutions and schools.

Keywords: children's literature, higher education teaching, Serbian language and literature methodological practicum, performative skills, interpretive texts.

Ликовни уредник
Проф. Слободан Штетић

Илустрација на насловној страни
Душан Јевтовић, Зимске свадбе, 1986, уље на платну, 93 x 73 цм
Власништво Музеја наивне и маргиналне уметности, Јагодина, Србија

Технички уредници
Радомир Ивановић
Владан Димитријевић

Лектура, коректура и превод резимеа
Мср Марија Ђорђевић

Штампа
Свен, Ниш

Тираж
150

ISBN 978-86-7604-196-1

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3::821-82(082)
821.09-93(082)

НАУЧНИ скуп Књижевност за децу у науци и настави (2019 ; Јагодина)
Књижевност за децу у науци и настави : зборник радова са научног скупа Јагодина, 9 - 10. мај 2019. / [уредници Илијана Чутура , Маја Димитријевић]. - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2020 (Ниш : Свен). - 423 стр. : илустр. ; 24 cm. - (Едиција Посебна издања / Факултет педагошких наука, Јагодина ; књ. 25)

Тираж 150. - Стр. 7-8: Реч уредника / Илијана Чутура, Маја Димитријевић.
- Напомене и библиогрфске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад.

ISBN 978-86-7604-196-1

а) Књижевност за децу -- Настава -- Методика -- Зборници б) Књижевност за децу -- Поетика -- Зборници

COBISS.SR-ID 29230089