

Књижевност за децу у науци и настави

Зборник радова | 2022



Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција
ПОСЕБНА ИЗДАЊА
Књига 28

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У НАУЦИ И НАСТАВИ

Зборник радова са научног скупа
Јагодина, 14–15. мај 2021.



Јагодина
2022

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић

Уредник

Доц. др Јелена Спасић

Рецензенти

Проф. др Милош Ковачевић

Проф. др Виолета Јовановић

Проф. др Илијана Чутура

Доц. др Бранко Илић

Доц. др Маја Димитријевић

Доц. др Јелена Спасић

Програмно-орјанизациони одбор

Prof. dr Eleni Griva

Prof. dr Kathrin Siebold

Проф. др Милош Ковачевић

Проф. др Виолета Јовановић

Проф. др Илијана Чутура

Проф. др Милка Николић

Проф. др Ивана Ђирковић-Миладиновић

Проф. др Дијана Вучковић

Доц. др Јелена Спасић

Доц. др Маја Димитријевић

Доц. др Бранко Илић

Доц. др Вера Савић

Доц. др Марија Станојевић-Веселиновић

Проф. др Снежана Марковић

Др Златко Грушановић

Roswitha Stütz, Magistar

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

САДРЖАЈ

Милош М. Ковачевић ЈЕЗИЧКЕ ШКОЛСКЕ ИГРЕ ДУШКА ТРИФУНОВИЋА	9
Оливера В. Радуловић МЕТОДИЧКА ДЕЛАТНОСТ ЈОВАНА ЉУШТАНОВИЋА	25
Милка В. Николић ОБРАЗОВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ СТИЛИСТИЧКИХ ИСТРАЖИВАЊА РАДОЈА СИМИЋА (РОМАН СЕОБЕ МИЛОША ЦРЊАНСКОГ)	33
Јелена Љ. Спасић ГЛОБАЛИЗАЦИЈСКИ ПРОЦЕСИ У РОМАНУ <i>ЛЕТО КАД САМ НАУЧИЛА ДА ЛЕТИМ</i> ЈАСМИНКЕ ПЕТРОВИЋ	49
Душанка В. Поповић НОВА ЧИТАЊА ЈЕДНОГ ЛУТКА – ПИНОКИО У СВЈЕТЛУ САВРЕМЕНИХ КУЛТУРОЛОШКИХ ГИБАЊА И ДИГИТАЛНОГ ДОБА	65
Оливера В. Урошев Палалић МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ МОРАЛНОСТИ УЧЕНИКА СТАРИЈЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА НА ПРИМЕРИМА РОМАНА (ПРИМЕНОМ ТЕОРИЈЕ МОРАЛНОСТИ МАРТИНА ХОФМАНА)	85
Софија С. Калезић-Ђуричковић РЕЦЕПЦИЈА РОМАНА ЗА ДЈЕЦУ	105
Андријана А. Николић МОТИВИ ФАНТАСТИКЕ У РОМАНУ <i>НА ПУТУ ЗА ДАРДЕЛ</i> СЛОБОДАНА ЗОРАНА ОБРАДОВИЋА И У ПРИПОВЈЕДНОЈ ПРОЗИ ЗАПИСИ ИЗ ХОДНИКА ВРЕМЕНА АЛЕКСАНДРА ОБРАДОВИЋА	113
Бојана Б. Удовичић МОТИВ ПРИЈАТЕЉСТВА У РОМАНИМА <i>МАЛИ ПРИНЦ</i> <i>АНТОАНА ДЕ СЕНТ-ЕГЗИПЕРИЈА</i> И <i>АГИ И ЕМА</i> ИГОРА КОЛАРОВА	127

Бранко С. Ристић ТРАНСПОЗИЦИЈА МИТОЛОШКИХ ПРЕДСТАВА У ПРОЗИ ЗА ДЕЦУ ТИОДОРА РОСИЋА	135
Дијана Љ. Вучковић РЕЦЕПЦИЈА ПРИЧЕ СА НЕНОРМАТИВНОМ РОДНОМ КАРАКТЕРИЗАЦИЈОМ ЛИКОВА ОД СТРАНЕ УЧЕНИКА ПЕТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	141
Јулијана С. Деспотовић, Бојана М. Вељовић Поповић ДИЈАЛЕКТИЗМИ КАО СТИЛСКО ОБЕЛЕЖЈЕ РШУМОВИЋЕВЕ ПРОЗЕ <i>ТРИ ЧВОРА НА ТРЕПАВИЦИ</i>	161
Марија М. Станојевић Веселиновић, ФРАЗЕОЛОГИЗМИ У КЊИЖЕВНИМ ДЕЛИМА ЗА ДЕЦУ У НЕМАЧКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ	179
Душица М. Потих АКУСТИЧКИ АСПЕКТ СРПСКЕ ПОЕЗИЈЕ ЗА ДЕЦУ	191
Милутин Б. Ђуричковић ДРАМСКО СТВАРАЛАШТВО ЗА ДЕЦУ СРПСКИХ ПИСАЦА СА КОСОВА И МЕТОХИЈЕ	207
Ивана Р. Јовановић МЕДИОЛОШКО-ВЕРБАТОЛОШКА И СТИЛИСТИЧКА АНАЛИЗА ЕДУКАТИВНО-ИНФОРМАТИВНОГ ДЕЧЈЕГ ВЕБ- САЈТА <i>ЗВРК</i>	229
Маринел А. Негру, Бриндуша Т. Жујка, Вирђинија А. Поповић ИНОВАТИВНИ МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ НА РУМУНСКОМ ЈЕЗИКУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	245
Vera M. Savić GRAPHIC NOVELS AS A TEACHING TOOL FOR RAISING INTERCULTURAL SENSITIVITY IN THE PRIMARY ENGLISH CLASSROOM	257
Ivana R. Ćirković-Miladinović LITERATURE IN THE EFL CLASSROOM: CREATIVE ACTIVITIES FOR ONLINE TEACHING TO YOUNG LEARNERS	273

Milica D. Vukadin DEVELOPMENTAL BIBLIOTHERAPY IN STORYTELLING WITH VERY YOUNG LEARNERS	289
Јелена П. Вељковић Мекић, Драгана О. Драгутиновић, Бојана Н. Николић, Емилија Ј. Поповић <i>БАЈКОВИТО ПУТОВАЊЕ ЗА ПРЕДШКОЛЦЕ</i>	315
Ирена Б. Голубовић-Илић КАРАКТЕРИСТИЧНЕ ГРЕШКЕ СТУДЕНАТА – БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА У КОМУНИКАЦИЈИ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	331
Биљана С. Солеша ТЕМАТИЗАЦИЈА НАСИЉА У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ – МОДЕЛ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ	347
Веселин Р. Булатовић СТВАРАЛАЧКО РЈЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА У ТУМАЧЕЊУ ЋОПИЋЕВЕ <i>ЈЕЖЕВЕ КУЋИЦЕ</i> И <i>БАШТЕ СЉЕЗОВЕ БОЈЕ</i>	361

РЕЧ УРЕДНИКА

Седми бијенални научни скуп *Књижевности за децу у науци и настави* одржао се у Јагодини, 14. и 15. маја 2021, у организацији Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, уз подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Услед пандемије, одвијао се путем онлајн-платформе. На скуп су се пријавила четрдесет два аутора из Србије, Црне Горе и Бугарске. Од тридесет три пријављена реферата, у зборнику су штампана двадесет четири научна и стручна рада.

Скуп је започео пленарним излагањима проф. др Оливере Радуловић са Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, проф. др Милке Николић са Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу и проф. др Милоша Ковачевића са Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. Пленарна излагања су посвећена методичкој делатности Јована Љуштановића, образовном потенцијалу стилских истраживања Радоја Симића и језичко-стилским карактеристикама школске поезије Душка Трифуновића. Након пленарних излагања уследила је дискусија о снимцима излагања које су учесници могли погледати на страници посвећеној скупу. Излагања су груписана у четири радне целине:

1. Језик књижевности за децу и младе у 21. веку
2. Нова читања класика књижевности за децу и младе
3. Иновативни методички приступи књижевности за децу и младе
4. Јован Љуштановић и Радоје Симић као проучаваоци књижевности за децу

Радови у зборнику доносе лингвостилистичку, методичку и књижевнотеоријску анализу књижевности за децу. Редослед радова је сачињен према пољима истраживања. Радови у зборнику се превасходно баве прозним делима за децу, највише романом. У већем броју радова приказан је методички приступ књижевним делима за децу.

У оквиру проучавања језика књижевности за децу у 21. веку издвојена су језичка средства употребљена са циљем да заинтригирају младе читаоце, као што су језичке игре, звучне фигуре и дијалектизми. Поред појачавања језичког израза новим изражајним могућностима, указано је и на утицај енглеског као глобалног језика, дигитализације и масовних медија на језик савременог српског романа за децу.

Неколико радова посвећено је новом читању класика књижевности за децу и младе, и то у светлу савремених културолошких промена и дигиталног доба. Истакнута је мотивска блискост класика дечје књижевности и савременог српског романа за децу. Посебна пажња посвећена је рецепцији романа за децу.

На скупу су представљени иновативни методички приступи књижевности за децу у основношколској настави, као и у васпитно-образовном раду са децом предшколског узраста. Истакнуте су могућности које коришћење графичке наратије у настави језика пружа за развијање вештина као што су визуелна писменост, критичко и стваралачко мишљење, комуникативне компетенције и интеркултурална осетљивост. У условима пандемије неопходно је повећати компетенције наставника за наставу на даљину, а једна од могућности за повећање мотивације ученика јесте коришћење књижевних текстова у онлајн-настави, чему је посвећен рад у зборнику.

Радови објављени у овом зборнику сведоче да књижевност за децу има значајно место и у савременом концепту пројектне наставе и у дигиталном наставном окружењу. Већ традиционално окупљање еминентних научника и наставника из земље и региона први пут је одржано у онлајн-формату, али и даље остаје један од најзначајнијих скупова посвећених књижевности за децу на овим просторима.

Јелена Спасић

ЈЕЗИЧКЕ ШКОЛСКЕ ИГРЕ ДУШКА ТРИФУНОВИЋА

Айспиракџи: У овој раду анализирају се пјесме Душка Трифуновића „на школске теме”, и то само оне чију структурно-семантичку доминанту чине „језичке игре”. А у школској дјечијој поезији Душка Трифуновића језичке игре се темеље на следећих седам језичко-семантичко-стилских категорија: 1) хомонимији, 2) полисемији, 3) антиметаболи, 4) парадоксу, 5) неологизмима, 6) идиоматизацији и/или фразеологизмима, и 7) жаргонизмима. У раду се на примјерима из поезије Душка Трифуновића лингвостилистички анализира начин учешћа сваке од наведених категорија у пјесничким језичким играма у школским дјечијим пјесмама.

Кључне ријечи: Душко Трифуновић, примијењена поезија, поезија за дјецу, школске теме, језичке игре, језичке и лексичке категорије, дисемија, полисемичност.

Рајко Ного је седамдесетих година XX вијека о Душку Трифуновићу и његовом пјесништву написао готово пророчку реченицу: „За Душка Трифуновића је везан један риједак парадокс: то је пјесник који је више познат него што је читан” (Ного 1973: 125). На суштински готово подударан начин и сам ће Душко Трифуновић исповиједно, с мјешавином горчине и задовољства, у једној реченици слично сумирати свој животни пјеснички усуд: „Ја сам срећан човјек због тога што се моје песме знају напамет, али фалинка ми је у свему томе што не знају да сам то ја написао” (Латас 2020). И заиста, ријетко да има кога ко не зна или пак ко није бар једном у друштву запјевао пјесме *Бијелој дуїмеїа* „Има нека тајна веза”, „Шта би дао да си на мом мјесту”, „Главни јунак једне књиге”, „А милиција тренира строгоћу”, „Пристао сам бићу све што хоће”, или пјесме Здравка Чолића „Главо луда”, „Мало појачај радио”, или пак знамениту пјесму *Индекса* „Ти си ми била у свему нај, нај, нај”, или пак пјесме Јадранке Стојаковић „Живот пише

романе”, „Има нека тајна веза”, или пјесму Сеида Мемића Вајте „Буди добра до октобра”, и још само да поменемо пјесму Жељка Јоксимовића „Има нешто у том што ме нећеш”. Стихове свих тих пјесама, и не само њих него и стихове за још 290 музичких нумера поп, рок, хард-рок, хеви метал, диско, па чак и народне музике – написао је Душко Трифуновић. Трифуновићев новосадски пријатељ Богомир Мијатовић, новинар, публициста и музички уредник, у посебној књизи (Трифуновић 2018) сабрао је чак 301 Трифуновићеву пјесму на коју је компонована музика, устврдивши да је Душко Трифуновић остварио подвиг за *Гинисову књију рекорда*, јер је „песник са највише отпеваних и снимљених песама на читавој планети”¹. Зато није ни чудо што је Трифуновић „песник кога су неупоредиво више слушали него што су га читали” (Зубац 2013: 15). То је пјесник који је имао такав уплив на музичку, српску и југословенску сцену, да је познати музички критичар Пеца Поповић с правом написао да је „описменио српски рокенрол” (Бајић 2018). Та естрадна, примијењена Трифуновићева поезија бацила је у засјек преостали већински дио књижевног стваралаштва Трифуновићевог – који броји 84 књиге поезије, четири романа и двије књиге драма. Дакле, округло 90 књига.

А у вези с примијењеном поезијом, неизбјежно се поставља „питање да ли се текстови за певање у популарној музици могу сматрати поезијом и ако могу – како најбољи од тих текстова изгледају када се квалитативно упореде с прворазредном поезијом узетом у традиционалном разумевању тог књижевног рода” (Зубац 2013: 107). Критеријуми вредновања „прворазредне” и примијењене поезије нису, међутим, исти, јер „за поезију која се пева важе посебни критеријуми. Текстови популарних песама уопште узев имају специфична обележја, умногоме зависе од комбинације интонације и нотације, допадљивост дугују пре свега музици, а своју праву снагу добијају тек приликом извођења. Лишени припадајуће музичке пратње, ти текстови када се оголе на папиру често делују као риба која је из воде бачена на суво” (Зубац 2013: 112).

Управо је тај велики ангажман у области употребног, естрадног пјесништва, по мишљењу најзначајнијих изучавалаца његове поезије, био разлог „одрицања критике од Трифуновића” (Зубац 2013: 13), односно разлог што је „истинска рецепција његове поезије остала доброно запријеченом, у сваком случају прилично једностраном” (Тонтић 2016: 227). Та констатација подједнако се односи на цјелокупно Трифуновићево пјесништво, па

¹ Толико је много пјесама написао за музичаре, тако да звучи готово невјероватно да Душко Трифуновић није волио музику, јер је сматрао да она убија суштину онога што је пјесник хтио да каже, „да певање нема никакву сврху” (Зубац 2013: 12), и да је, како каже у пјесми „Браварија и Марија”, музика „моћно средство за јединство неписмених”.

сљедствено томе и на његове пјесме за дјецу, међу којима, без сумње, има и антологијских².

Душко Трифуновић је, изоставе ли се сликовнице и велики број избора дјечије поезије, написао укупно шест збирки поезије за дјецу, и то све у деветом десетљећу XX вијека: прву 1980, а посљедњу 1989. године. Те збирке су: *Дјеца сама код куће* (Сарајево, 1980); *Од ијле до локомотиве* (Зрењанин, 1984); *Бомбонал* (Београд, 1985); *Шарена лаж* (Тузла, 1987); *Сегам шума* (Сарајево, 1987) и *Рамјамјила* (Сарајево, 1989).

Попут примијењене музичке поезије, и поезија за дјецу Душка Трифуновића је „мотивски” примијењена. Наиме, Душко Трифуновић „за дјецу је прописао по службеном задатку, када су га из редакције музичко-забавног програма [Телевизије Сарајево] преместили у омладински програм” (Зубац 2013: 121). Посебан подстицај за писање поезије за дјецу имала је пјесникове сарадња са Тимотијем Џоном Бајфордом, британским режисером из Солсберија, који је највећи дио живота провео у Србији, а уређивао је програм за најмлађе и у Телевизији Београд и Телевизији Сарајево. „За антологијски *Недељни забавник* Трифуновић је написао стотинак текстова за сонгове, а емисија *Трајом ијице Додо* узела је наслов баш из једне од његових карактеристичних песама за децу. Од стихова које му је за потребе *Недељног забавника* наручио Тимоти Џон Бајфорд, Душко Трифуновић је касније саставио књигу енциклопедијског назива *Од ијле до локомотиве*. Потом се његова вештина писања за децу толико утврдила да је он све до конца живота делио своју лирску мудрост с најмлађима. Тако је Трифуновић безмало изнуђено ступио у свет књижевности за децу. Показало се да се у том испрва наметнутом књижевном миљеу одлично снашао, иако о вредностима жанра поезије за децу никада није променио мишљење” (Зубац 2013: 122) „да се деци подваљује тим песмама и да дечја литература заправо не постоји” (Зубац 2013: 121).

У поезији за дјецу Душко Трифуновић је по правилу „узимао за основу песме наручени појам или неку познату научну чињеницу, посезао је у томе и за античком баштином (Архимедов чувени узвик открића и Протагорина максима о човеку као мери свих ствари), потом је спретно асоцијативно разлагао дати појам, појашњавао га је и приближавао деци с више страна у лакоречивим, памтљивим стиховима, а затим је неретко користио прилику да суптилно поентира на филозофском нивоу који детету наједном није био недохватан” (Зубац 2013: 130).

² То уосталом потврђује и *Антологија српске поезије за децу* Душка Радовића (Радовић 1984), у коју је Душко Радовић уврстио и пет пјесама Душка Трифуновића: „Милиција”, „Дједа Мраз”, „Два јарца”, „Воће” и „Цвијеће и пчеле”.

Овдје се нећемо бавити цјелином пјесничког опуса за дјецу Душка Трифуновића. У раду смо за стилско-језичку анализу издвојили само дио поезије за дјецу Душка Трифуновића која опјевава различите школске теме. И то само оне пјесме које је сам пјесник одабрао правећи избор сопствене поезије у пет књига у издању „Унирекса” из Никшића и „Октоиха” из Подгорице 1991. године. Четврту и пету књигу тог избора чине пјесме за дјецу.³ Између тих пјесама за потребе овога рада издвојили смо условно названу школску дјечију поезију, коју чине стихови што пјеснички осликавају неки од садржаја (основно)школских предмета: математике, географије, историје, хемије, српског језика и књижевности, страних језика и др.

Много је пјесама Трифуновић написао на школске теме. Међу њима се издвајају оне које представљају пјесничку слику школскога појма коме је пјесма посвећена. Ти су школски појмови осликани упечатљивом пјесничком сликом, са врло наглашеном поентом. Репрезентативном се може узети пјесма „Круг”, која гласи:

Линија је ишла право
такорећи као стријела
Ал јој дође неки ђаво
више равно није хтјела

Скренула је с правог пута
Сама се са собом срела
па сад око круга лута
и све виче: То сам хтјела

Круг је савршенство свијета
Све се врти и све кружи
коме савршенство смета
нек продужи, нек продужи... (ШЛ, 84)

Кад се говори о Трифуновићевим пјесмама на школске теме, најприје треба поменути оне које осликавају поједине науке или научне дисциплине: Архитектура (ШЛ, 110), Хемија (ШЛ, 124), Генетика (ШЛ, 125), Музика (ШЛ, 103), Глума (ШЛ, 51) и др. Посебно мјесто међу пјесмама на школске теме свакако заузимају два циклуса пјесама.

Први о страним језицима, с пролошком пјесмом „Игроказ”, у којој се даје мотив настанка циклуса, а то је „љубавно упознавање”, или како

³ В. Изворе на крају рада: то су збирке *Шарена лажа* (ШЛ) и *Невидљиви човјек* (НЧ).

пјесник каже: „Како почиње љубав / и шта се мора знати / да двије стране силе / једном се почну звати / Да прескочим тог незнања јаз / смислио сам о љубави играказ” (НЧ, 58). А тај „љубавни играказ” подразумијева пјесме о изјави љубави на седам језика, по којима су пјесме и насловљене. Изјава љубави „волим те” написана фонетски јесте тема и рефрен сваке од седам пјесама насловљених по имену језика: „Италијански” – *Ио ѿи амо*; „Грчки” – *саіаіо*; „Немачки” – *Их либе дих*; „Руски” – *Ја љубљу ѿедја*; „Француски” – *Ж ѿем*; „Шпански” – *Јо ѿе кјеро*, и „Енглески” – *Ај лав ју* (НЧ, 58-65).

У другом циклусу Трифуновић опјевава поједине државе и континенте. Као и претходни и овај циклус започиње пролошком пјесмом. Овдје је то пјесма „На пут креће бубамара”. Разлог Бубамариног лета је „да тражи Чаробњака / који ће средити ствари / да више не буде силе / него ће власт да пређе / у руке мудрих дјечака // А дјевојчице су пјесмом пратиле Бубамару / и шириле су гласе о њеном храбром лету” (НЧ, 109). У свом путу-лету Бубамара је посјетила „Француску” (НЧ, 111), „СССР” (НЧ, 113), „Индију” (НЧ, 115), „Африку” (НЧ, 117), „Америку” (НЧ, 119), „Бразил”, (НЧ, 121), „Аустралију” (НЧ, 123) и нигдје не нађе Чаробњака, па крену „да се смрзнемо на Санти Јужног пола”, гдје јој пингвини рекоше: „Врати се свијету и реци / будућност откад постоји / припада само дјеци” (НЧ, 125). Циклус се тако и завршава „послелошком” пјесмом „Бубамара води дјецу” (НЧ, 127).

У овоме раду нећемо се бавити тим, а ни многим другим школским пјесмама Трифуновићевим. Предмет нашег рада су само пјесме чију језичко-стилску доминанту предствљају језичке игре. Јер, „језичке игре су важан конститутивни елемент Трифуновићеве поезије” (Тонтић 2016: 234), а оне посебно до изражаја долазе у његовој дјечијој школској поезији. У дјечијој поезији Душка Трифуновића језичке игре укључују принципе седам језичко-семантичко-стилских категорија: 1) хомонимије, 2) полисемије, 3) антиметаболе, 4) парадокса, 5) неологизама, 6) идиоматизације и/или фразеологизама и 7) жаргонизама.

Од свих типова језичких игара чини се да су Трифуновићу најсвојственије и поетски најуспјелије оне засноване на лексичкој и рјеђе синтагматској *дисемији* или *двозначности*. За потврду ћемо навести и анализирати неколико школских пјесама Трифуновићевих. А најприје, као једну од најрепрезентативнијих, Трифуновићеву пјесму „Прелаз Л у О”. Пјесма се састоји од три катренске строфе са завршним „репним” стихом, с тим да стихови у пјесми нису изометрички (углавном се варирају седмерци и осмерци), али јесу римовани. У првој строфи пјесник нас упознаје с темом пјесме: „Нико се живи не сјећа тога / па давно је било то: / на крају ријечи, и на крају слога / прешло је Л у О”. У наредне двије катренске строфе врло успјелом језичком играм дисемије дата је егземплификација тог историјског језичког правила:

Тада је човјек о р а л
а постао је о р а о
онда је био м о р а л
а сада је то м о р а о.

Некад је човјек р а д и л
а сада свира р а д и о
мој другар се зове Фадил
а зовемо га Џо.

Тако је то кад пређе Л у О! (НЧ, 81)

Поетска суштина пјесме своди се на саоднос парова лексема на чијем крају алтернирају фонеме Л и О: *орал* – *орао*; *морал* – *морао* и *радил* – *радио*. У тим паровима једна је од лексема, било она која се завршава на О или она која се завршава на Л, двозначна. Ради се заправо о хомоморфним хомонимијским лексемама, тј. дата лексема уједињује подударне парадигматске облике двију различитих лексема. У датим Трифуновићевим паровима дисемичке хомоморфне лексеме су: 1) *орао* као именица у значењу „птица грабљивица” и као глагол „орати” у облику глаголског придјева радног у мушкоме роду; 2) *морал* – као именица у значењу „етичност, поштење” и као мушки род глаголског придјева радног од глагола „морати”; 3) *радио* – као именица у значењу „радио-пријемник” и као глагол „радити” у облику глаголског придјева радног у мушком роду. Трифуновић тако уноси у пјесничко објашњење граматичке алтернације и питање лексичке хомонимије, стварајући својеврсну скривалицу – зашто се у истим облицима ријечи једном може а други пут не може говорити о историјски детерминисаној гласовној промјени Л у О. Све то пјеснички још интензивира типом укрштене риме коју у другој строфи чине само (не)спорне лексеме са (не)промјеном Л у О. Наиме, Трифуновић у тој строфи у оба пара римује моносемичку и дисемичку лексему: *орал* – *морал*; *орао* – *морао*. Укрштену риму Трифуновић, међутим, усложњава у последњој строфи, уводећи у систем римовања и завршни стих у функцији структурног „затварачког репа”, а све ради пјесничке поенте. Наиме, у посљедњој, трећој строфи, у прва два стиха даје се лексички пар: *радил* – *радио* (при чему, како смо видјели, облик *радио* представља хомоморфију). Притом се остварује укрштена рима, и то права или чиста између старог облика глаголског придјева радног *радил* с краја првога стиха и именице *Фадил* с краја трећег стиха, док се између завршних лексема другог и четвртог стиха остварује неправна или нечиста рима: *радио* – *Џо*. Лексема *Џо*, међутим, улази у двоструку сликовну (римовану) везу са лексемама из завршног, структурно „репног” стиха: *Тако је њо кад њређе Л у О!*. У том завршном стиху

остварена је леонинска еквивокна (каламбурска) рима: *џо* – у *О*, са чијим компонентама се римује и лексема *Џо* с краја посљедњег катренског стиха⁴: *Џо* – *џо* – у *О*. Пјесник је на тај начин довођењем именице *Џо* у троструки римовани однос (са *радио*, са *џо* и са у *О*) чињеничку истину подредио поетској, готово сугеришући да је гласовним законом „преласка *Л* у *О*” од именице *Фагил* настала и именица *Џо*. Али на схватање да та римом наметнута поента има статус само на језичкој игри засноване пјесничке, а не и „језичке/граматичке” истине, Трифуновић ће у пјесми (не)посредно указати (упутити) графостилемски: спационираним писањем парова лексема у којима се остварује прелазак *Л* у *О*, и изостављањем таквог писања код лексема *Фагил* и *Џо*. Трифуновић је у овој пјесми тако поентом језичкој игри дисемији придодао и хумористичку компоненту. Или друкчије речено: хумористички ослужио поетску језичку игру лексичке дисемије. А „хумор је стална склоност дечје песме; али и кад га не користи на непосредан начин, дечја песма изазива у нама смешак. Има дрскости и неочекиваности у самој њеној појави, има нечег смешног, пародијског у њеном изгледу” (Данојлић 2011: 32).

Језичка игра са лексичко-семантичким категоријама нити је везана само за наведену Трифуновићеву пјесму, нити само за хомоморфију. Чак чешће од хомоморфије у својим пјесмама за дјецу Трифуновић се користи *полисемијом*. За потврду ћемо навести само неколика примјера. Тако у четворокатренској пјесми „Кухиња” трећи катрен завршава стихом „з а к у в а л о с е”, и то још, баш као и у претходно анализираној пјесми, написаним спационирано:

Од кухиње се очекује
да неке тајне с мирисом носе
зато се врло често чује
з а к у в а л о с е! (ШЛ, 105)

Пјеснички контекст је тако направљен да, будући да је израз везан за кухињу, он као на примарно упућује на значење „почело се (јело) кувати”, док је интендирано значење заправо фигуративно – „настало је нешто непријатно”. Језичком игром заснованом на полисемији тако је израз „закувало се” постао у датом контексту дисемичан, или двозначан. Исти је случај и са лексемама *љети* и *зима* у пјесмама „Прољеће”, „Лето”, „Јесен” и „Зима”, у којима су они употређени двозначно – и у значењу годишњег доба, и у прилошком значењу „топло” (*љети*), односно „хладно” (*зима*):

⁴ И иначе је тај завршни стих трећег катрена у пјесми посебно истакнут као метрички уникатан: он је једини шестерачки, док су сви остали или седмерци или осмерци.

„Још прољеће – а већ *љейо*; Још си *љейо* – а већ јесен; Још си јесен – а већ *зима*; већ прољеће а – још *зима зима зима*” (НЧ, 18-22).

Полисемија синтагме „дивљи запад” (са преплитањем двају значења: 1. „западни дио САД”, и 2. „безвлашће, безакоње”) чини поетску суштину истоименоване трокатренске Трифуновићеве школске пјесме, чији трећи катрен гласи:

Мада вријеме иде троמו
индијански мину напад
постало је све питомо
ал остао Дивљи запад. (ШЛ, 120)

Најсложенију језичко-семантичку структуру, структуру стилске фигуре *анџиметџаболе*, има завршни дистих двострофне дистишне Трифуновићеве пјесме „Занимање”, која гласи:

Најбоље је занимање
и за старе и за младе

Или да раде оно што воле
или да воле оно што раде (ШЛ, 85)

Завршни дистих у потпуности репрезентује антимеритаболу, која „настаје хијастичком редупликацијом чланова конструкције, тј. понављањем истих чланова у обрнутом распореду и обрнутој синтаксичкој функцији” (Ковачевић 1998: 154). А будући да „подразумијева различито значење истог редуплицираног материјала, антимеритабола припада хомографијским и хомофонијским фигурама, а пошто је семантички однос између редуплицираних јединица по правилу антонимичан, она припада и фигурама хармоничног противурјечја” (Ковачевић 1998: 154).

А основна фигура хармоничног противурјечја свакако је парадокс, као привидно алогичан, а заправо врло логичан исказ (в. Ковачевић 2015). Трифуновићева школска поезија за дјецу обилује парадоксичким изразима, по правилу употријеђеним у функцији поенте у завршном дијелу, најчешће на самом крају пјесме. А „завршетак Трифуновићеве песме је” – како је Т. Петровић (2008: 518) већ исправно констатовао – „врхунац чаролије, стварности и игре, уметничке снаге и убедљивости: од поенте најчешће зависи успех целе песме”. Тако је и у пјесми „Вријеме тече” Трифуновић парадоксичним изразом изложио „чињеницу човекове пролазности” (Зубац 2013: 131), показујући да вријеме које „стално тече” заправо стоји, а ми који тај ток времена региструјемо заправо пролазимо. Или друкчије речено: човјек је пролазна појава у вјечном времену. У првих шест дистиха

пролазност времена показује се кроз смјењивање временских периода (дан, вече, ноћ, недјеље, мјесеци, прољећа, зиме, године, деценије, вијек, ера, милениј), док завршни двостих завршне катренске строфе представља свему томе парадоксички изражену супротност: вријеме не пролази него стоји, „а ми пролазимо“:

Кад ће стати – ко ће знати?!
Онда једном опазимо:
Вријеме стоји мили моји
а ми пролазимо... (ШЛ, 128)

Примарна језичка форма парадокса јесте сложена реченица. Тако је и у пјесмама Трифуновићевим: језички израз парадокса је увијек сложена, најмање двоклаузална реченица, представљена по правилу двама стиховима, с тим да улогу парадоксичког елемента увијек има завршна клауза или стих. Тај је „парадоксички завршетак реченице [или посљедњег стиха строфе] потпуно 'немотивисан', непредодређен семантиком претходног дијела реченице, па том својом неочекиваном реализацијом цијелу реченицу чини наоко бесмисленом” (Ковачевић 2015: 88). Дубље проницање у смисао такве реченице показује, међутим, да она представља привидно алогичан, а суштински врло логичан исказ. То потврђују и Трифуновићев парадокси за дјецу, који се могу окарактерисати као својеврсни парадоксички аформизми у функцији дјечијих разумљивих „дубоких мисли”⁵. Ево за потврду неколико примјера Трифуновићевих дјечијих „дубокомислићих” парадокса, чије се логично „разрјешење” лако препознаје најчешће у структури стихова који чине парадокс, или рјеђе у смисаоној структури пјесме као цјелине: *А сада чари летења кушај – / Ради њој своје, ал мене слушај!* (НЧ, 91); *Што сјарије* [Сарајево] – *све се млађе чини* (НЧ, 99: „Сарај – оваси”); *Што не моју велики / њој ће моћи мали* (НЧ, 127: „Бубамара води дјецу”). Парадоксичким исказом Трифуновић дефинише и статус *лејенде* у истоименој пјесми: *Мада је љрича измишљена / ми смо је огнекуд знали* (НЧ, 82: „Легенда”) итд. Код Трифуновића „парадокс, неочекиване слике, подстичу на размишљање и делање; држе читаочеву пажњу на мамцу, у неизвесности и дубокој заинтересованости” (Петровић 2008: 518).

Познато је да је дјечији језик склон *неологизмима*, тј. новоствореним ријечима (Ковачевић 2015). Ту карактеристику дјечијег језика дијели и језик Трифуновићевих пјесама за дјецу. Трифуновићев неологизми творени су у духу дјечијих неологизама, најприје по томе што им је семантичка

⁵ Афористичко изражавање једна је од битних карактеристика Трифуновићевог књижевног стваралаштва, што посредно потврђује и чињеница да је од „мисли и мудрости Душка Трифуновића” Б. Мијатовић направио цијелу књигу: Трифуновић (2020).

структура прозирна, јер је мотивисана морфемским компонентама неологистичке творенице. Једнозначност неологистичких лексема Трифуновић по правилу остварује употребом епегзегезе као стилске фигуре, тј. употребом појашњавајућих датој лексеми семантички еквивалентних стихова, најчешће једног. Епегзегеза, наиме, подразумејева „разјашњење какве ријечи онакима изрази(ма) који у самој ствари мало или ништа више не кажу него она ријеч која се има разјаснити” (Зима 1988: 173). Ево за потврду неколико Трифуновићевих неологизама са њиховим епегзегезичким објашњењем: Ово ти је овдје *Пухометшар* / њиме се мјери кад пуше вјетар (НЧ, 91: „Справе”); Био тако један Дејан / дјечак врло *йрометшејан* // што ће рећи – пун идеја / како стићи Прометеја (НЧ, 86: „Нова бајка”); Све што уче учењаци / Све што памте *йаметшњаци* / СВЕ У ЧЕМУ ИМА СЛАВЕ / кружи око моје главе (НЧ, 78: „Питам се”); не знају да имам дар / да будем *знаишничар* // Ви наравно знате дар / шта значи знаитичар // остало је моја ствар / јер све зна знаитичар (НЧ, 40: „Знаитичар”); Све полако на хос-бос / ми одосмос у космос // [...] // Ту излази слободнос! / То су врата за космос! (НЧ, 42: „Одосмос у космос”).

У посљедњем примјеру из пјесме „Одосмос у космос” остварен је специфични тип обличних неологизама. У питању су хомојотелеутонски неологизми⁶. Аналошки је, у језичкој игри, према ријечи *космос* завршно -(о)с додавано другим ријечима које га у свом књижевном облику немају: *одосмос*, *слободнос*, истовремено творећи и полусложеничку асемантичку фоничку лексему, тј. само изразну али не и конвенционално садржајну лексему *хос-бос*.

Од свих лексичкосемантичких категорија Трифуновић се у својим пјесмама најчешће „игра” са *фразеологизмима* и сродним устаљеним изразима. Ти устаљени изрази по правилу долазе или у функцији рефрена или пак у функцији завршне поенте пјесме. Навешћемо за потврду само неколико примјера, при чему ћемо устаљене и/или фразеолошке јединице истицати курзивом: Највећа је млијеку хвала / што се чује надалеко: / Има једна земља мала / којом *шече мед и млијеко!* (ШЛ, 54: „Млијеко”); Ако *млаши йразну сламу* / зар се у рад рачуна му (НЧ, 53: „Резултат”); А када узмем чекић и клијешта / одмах *ни йети ни девети* / брзо ми мјере температуру / и тјерају у кревет (НЧ, 79: „Ни пет ни девет”); А то што воли већина / зове се *злашна средина* (ШЛ, 79: „Златна средина”).

Трифуновић зна на комбинацији двају паремиолошких (пословичних) израза направити трећи као шаљиву, хумористичку поенту, какав је случај у врло успјелој духовитој пјесми „Јаје”, коју доносимо у цјелини:

⁶ Хомојотелеутон је понављање групе гласова на крају више ријечи, тј. „по две или више риечи имају на крају једнаке словке” (Зима 1988: 272).

С мудрим ријечима
још смо на муци
Сћарије шћа је
кока ил јаје

Будимо једном
на правој страни:
Боље је
јаје у руци
нећо кока на љрани (ШЛ, 74: „Јаје”)

Шта је потегни
а шта повуци
Голуб на љрани
врабац у руци

Није ово једина Трифуновићева пјесма чији тематски основ представља паремиолошки израз. Трифуновићева честа тема у пјесмама за дјецу јесу различите врсте устаљених израза, каква је нпр. пјесма „*Lupus in fabula*”, састављена од четири петостишне строфе (квинте), од којих се свака завршава српским преводом насловне латинске изреке у функцији рефренске поенте: *Ми о вуку / а вук на враћа* (ШЛ, 78: „*Lupus in fabula*”). Трифуновић неријетко пјесме за дјецу прави реинтерпретирајући кратке шаљиве народне приче⁷, чију суштину представљају из њих преузети устаљени изрази, који су тематска основа а често и поента по правилу наглашеном духовитошћу прожетих Трифуновићевих пјесама, као нпр.:

Пустио бих ја њећа
али неће он мене
шта се ради мој колега
кад се тако изокрене

Признао сам све лудости тешке
живот ме је научио свашта
правио сам и признао грешке
ко љризнаје
ћола му се љраића (НЧ, 70-71: „Пустио бих ја њега”);

Стојим скривен за завјесе
гледам злата пуне кесе
мислим – куд ме враг донесе...

⁷ Када је ријеч о пјеснички реинтерпретираним књижевним текстовима, најуспјелија је без сумње Трифуновићева духовита реинтерпретација Доситејевог басне „Два јарца”, „која ће се Душку Трифуновићу уписати у антологијски допринос југословенској поезији за децу и која ће завредити да уђе у деље читанке” (Зубац 2013: 132). Та пјесма, међутим, не улази у предмет наше језичке анализе јер њена језичка структура не укључује ниједну од карактеристичних категорија овдје разматраних „језичких игара” Душка Трифуновића.

кад ме неки глас потресе:

Ко узме – кајаће се

ко не узме – кајаће се (НЧ, 69: „Стојим скривен за завјесе”)

Што се коти то и крепа

То истина није лијепа: А закони кажу виши –

све што крепа то отпиши

Нарочиџо кад се јао

џо односи на коџао

Креџао је коџао

јер се свуда мотао

а ко му је прави газда

не зна – јер је пијан вазда (НЧ, 68: „Што се коти то и крепа”)

Устаљени језички изрази, били они фразеолошки, паремиолошки или водили поријекло из народне, по правилу шаљиве литературе, представљају чест тематски мотив Трифуновићевих школских пјесама за дјецу. Ти устаљени изрази по правилу представљају језичку и стилску доминанту Трифуновићевих пјесама. Они су основа структуре саме пјесме, представљајући истовремено и њену поенту.

Међу фразеолошким изразима у пјесмама Душка Трифуновића има и оних *жарџонских*, и то, будући да су у питању пјесме за дјецу, искључиво из омладинског жаргона, као нпр.: Успјели смо на свом путу / читави смо – *ал у жуџу* [= уопште није тако / а то није тачно] (НЧ, 94: „Погођени пали на жуту планету”); Још ти кажем осим тога / није важно ко је кога / *ко џо сада шљиви* [= то сада није битно] / само нек смо живи (НЧ, 70–71: „Пустио бих ја њега”). У ауторовом избору поезије за дјецу који нам је био извор налази се и једна цијела пјесма писана у омладинском сарајевском *жарџону*. То је пјесма „Воздра ћоек” (НЧ, 107–108). Пјесма се састоји од седам строфа, с тим да су првих пет катрени с готово досљедним четвечаким стиховима, док је шеста строфа осмостипна (октава), такође у четвечцима. Пјесма је дата паралелно у двије верзије одштампане једна поред друге: најприје на жаргону, а потом – поред ње – и у „преводу” на књижевни језик. За примјер наводимо прву и шесту строфу:

Дасву ђипо

ђику ђидо

ђени мане

Рајвоста

Свуда пођи

кући дођи

ниђе нема

Сарајева

-----	-----
Цире ниме	Реци мени
риста мој	стари мој
се шта чапри	шта се прича
за неме	за мене
Цире ниме	Реци мени
риста мој	стари мој
јелко топи	јел ко пито
за неме?	за мене?

Суштина жаргонског језика Трифуновићеве пјесме, као што се види, састоји се у преметању слогова. У питању је шатровачки говор као најкарактеристичнији израз сарајевског омладинског жаргона. Пјесма је испјевана у дијалошкој форми: непознати говорник поставља (општа) питања ја-саговорнику. У првој строфи пјесник изриче похвалу Сарајеву, одређујући га као мјесто разговора, истовремено индиректно сугеришући да је „језик разговора” сарајевски жаргон. У осталим строфама углавном се дају реплике разговора: на општа конвенционална питања неименованог говорника ја-саговорник такође даје опште конвенционалне одговоре (нпр. *иџа маи / иџа мане? // Мане иџани / жемка ја*).

Жаргонска и књижевна верзија пјесме уједињују се у завршној, седмој шестостишној хетеросилабичној строфи (секстини) која представља одговор ја-саговорника на најдуже питање говорника. С изузетком посљедњег стиха, одговор је дат наглашено жаргонским нешатровачким емоционалним узвичним исказима прожетим иронијом.⁸ Завршни стих који

⁸ Има Трифуновић и пјесамa с експлицитном иронијом, каква је пјесма „Стране ријечи”, у којој се иронијски „жигоше” надмено-помодна употреба страних ријечи:

У говор много ријечи уђе
из неког језика другогa кроја.
Те ријечи прво буду туђе
а онда свака буде твоја.

Стране су ријечи само оне
којим се служе незвани гости
који пред нама учено звоне
а ми смо кобајаги прости.

То нису криве ријечи стране
то људи мисле да лакше могу
сакрити неке своје мане
и желе да нас оборе с ногу. (ШЛ, 117)

А то иронијско „пецкање” Н. Грујичић истиче као једну од карактерних особина

изражава иронијски игноратски однос према говорнику дат је, логично, у жаргону (*Стийу ме їаїиѓо!*):

Јаштаради! Шта би друго!
Нико другог посла нема
сви питају само за те!
Јаштаради!
Јаштаради!
Стипу ме гатиѓо! (НЧ, 108)

Жаргонска поезија а и иначе склоност ка употреби жаргонских и јединица свакодневног језика вјероватно су били основни разлог што је Јован Деретић као најбитнију карактеристику „урбане поезије” Душка Трифуновића издвојио њен језик, констатујући да се „Душко Трифуновић окреће савременом животу и открива бесмисао различитих његових видова језиком естрадним, ироничним, у који продире говор улице и бирократске фразе” (Деретић 1996: 529).

* * *

И да закључимо. У раду су анализирани пјесме Душка Трифуновића „на школске теме”, и то само оне чију структурно-семантичку доминантну чине „језичке игре”. А у школској дјечијој поезији Душка Трифуновића језичке игре се темеље на следећих седам језичко-семантичко-стилских категорија: 1) хомонимији, 2) полисемији, 3) антиметаболи, 4) парадоксу, 5) неологизмима, 6) идиоматизацији и/или фразеологизмима), и 7) жаргонизмима. Тој анализи као закључак потпуно одговара мишљење Стевана Тонтића да пјесме Душка Трифуновића карактерише „лагано поигравање општепознатим истинама, фразама и дневним лозинкама. За тај говор у облицима изрека, загонетки, пословица, пошалица, у различитим облицима мудровања или поигравања у језику, могло би се рећи да истовремено казује и више и мање од нормалног, стандардног изражавања. То је говор скривања и удаљеног асоцирања, алузије и мимикрије, необичног поређења и досјетке. Такав говор претпоставља велико животно искуство и искуство 'помјерене' употребе језика” (Тонтић 2016: 228). А те пјесме на најбољи начин потврђују и само Трифуновићево схватање „да песник, ако јесте песник, има само један истински завичај – језик” (Зубац 2013: 66).

Д. Трифуновића: „Био је добри, како би рекао Петар Кочић, набодица, онај што воли с врха језика пецнути. Ту му се ваљда и заматао жар песничког талента који се ородио многим вредним песмама” (Грујић 2021: 32).

Извори

ШЛ (1991): Duško Trifunović, *Šarena laža*, Izabrane pjesme, Izbor sačinio autor, Knjiga četvrta, Nikšić: Univerzitetska riječ, Podgorica: Oktoih.

НЧ (1991): Duško Trifunović, *Nevidljivi čovjek*, Izabrane pjesme, Izbor sačinio autor, Knjiga peta, Nikšić: Univerzitetska riječ, Podgorica: Oktoih.

Литература

Бајић (2018): S[laviša] Bajić, *Duško, pesnik za Ginisa*, 27. 11. 2018. <https://www.novosti.rs/vesti/kultura.71.html:762770-Dusko-pesnik-za-Ginisa> (16. 12. 2020).

Грујичић (2021): Nenad Grujičić, *Pesnik koji nije bio izbeglica već – izmaglica*, *Blic*, 16. 5. 2021, 32–33.

Данојлић (2011): Милован Данојлић, *Наивна ђесма: Оілеги и зайиси о дечјој књижевности*, Београд: Учитељски факултет, Антологија српске књижевности, www.ask.rs.

Деретић (1996): Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Требник.

Зима (1988): Luka Zima, *Figure u našem narodnom pjesništvu*, fototipsko izdanje iz 1880. godine, Zagreb: Globus.

Зубац (2013): Милош Зубац, *Поеџика Душка Трифуновића*, Бања Лука: Бесједа.

Копривица (2018): J[елена] Копривица, *Човек који је описменио домаћи рокенрол*, <http://www.politika.rs/scc/clanak/418652/Covek-koji-je-opisмениo-domaci-rokenrol> (16. 12. 2020).

Ковачевић (1998): Милош Ковачевић, *Стилске фигууре и књижевни текстови*, Београд: Требник.

Ковачевић (2015): Милош Ковачевић, *Стилистика и драматика стилских фигура*, IV битно допуњено издање, Београд: Јасен.

Ковачевић (2015а): Милош Ковачевић, О „Досеткама и наивностима из дечијег света” Јована Јовановића Змаја, *Стил и језик српских ђисаца*, Београд: Завод за уџбенике, 252–282.

Латас (2020): Aleksandar Latas, *Pesnik koji je rokenrolu darovao poeziju: Predstavljena zbirka misli i mudrosti Duška Trifunovića „Slušaj mene, a radi po svome”*, <<https://www.blic.rs/kultura/pesnik-koji-je-rokenrolu-darovao-poeziju-predstavljena-zbirka-misli-i-mudrosti-duska/dmfe9ws> > (16. 12. 2020).

Ного (1973): Rajko Petrov Nogo, *Jesi li živ?*, Sarajevo: Veselin Masleša.

Петровић (2008): Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Радовић (1984): Душан Радовић (прир.), *Анџологија српске ђезије за децу*, Београд: Српска књижевна задруга.

Трифуновић (2018): Duško Trifunović, *Pamtite me po pesmama mojim*, priredio Bogomir Mijatović, Novi Sad: Prometej.

Трифуновић (2020): Duško Trifunović, *Slušaj mene, a radi po svome*, misli i mudrosti Duška Trifunovića u izboru Bogomira Mijatovića, Novi Sad: Prometej.

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

LANGUAGE GAMES RELATED TO SCHOOL SUBJECTS IN DUŠKO TRIFUNOVIĆ'S POETRY

Summary: The paper analyzes Duško Trifunović's poems related to school subjects, and only those whose structural-semantic dominants are "language games". In Duško Trifunović's "school poetry" for children, language games are based on the following seven linguistic-semantic-stylistic categories: 1) homonymy, 2) polysemy, 3) antimetabolics, 4) paradox, 5) neologisms, 6) idiomatization and/or phraseologisms, and 7) jargonisms.

Duško Trifunović's poems in which the principle of each of the linguistic and/or lexical categories dominates are singled out and analyzed.

Keywords: Duško Trifunović, applied poetry, poetry for children, school topics, language games, linguistic and lexical categories, dyssemia, polysemy.

МЕТОДИЧКА ДЕЛАТНОСТ ЈОВАНА ЉУШТАНОВИЋА

Айспиракџи: Циљ овог истраживања је да на примеру изабраних научних радова укаже на неколико запажених аспеката из области Методике наставе, којом се Јован Љуштановић бавио. Прва међу њима јесте савременост истраживачких метода које је примењивао радећи као предавач на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. Нагласак је стављен на подстицање сценског стваралаштва у раду с децом применом драмског метода у Методици предшколског образовања. Интересовање истраживача је усмерено и на развој говора применом методе причања бајки или шаљивих прича, као и на курсеве које је професор Љуштановић држао из ове области. Други аспект јесте његова методичка делатност на писању уџбеника (читанки, радних свезака и радних листова), као и новинама које је уносио у тај сегмент свога рада. Коначно, значајно методичко послање којим се професор Јован Љуштановић бавио било је и стручно усавршавање васпитача и наставника, оличено у акредитованим семинарима на теме: *Књижевност за децу у децјем врџићу* – увод у истраживачку пустоловину и *Причам ти бајку* – курс за стручно усавршавање наставника. Потонји је организовао Завод за издавање уџбеника поводом читанке за пети разред *Пејаво дејинство*, чији је аутор био Јован Љуштановић и која је намењена деци која слушају предмет Српски као нематерњи језик.

Кључне речи: Методика наставе, драмски метод, сценско стваралаштво, развој говора, бајке, приче о животињама, загонетке.

Готово неостварива намера овог истраживања јесте да осветли пребогату методичку делатност блаженопочившег Јована Љуштановића, професора Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду. Реч је о једном од ретких људи који се без остатка предавао ономе што је радио и обављао своју делатност знајући да је у питању мисија с јасно постављеним циљем: унапредити Методику наставе у врџићима и

што боље обучити студенте, будуће васпитаче, којима поверавамо наш млади нараштај. Преко стручног усавршавања вршио је значајан утицај и на обликовање слободне личности предшколаца као и на развој њихове креативности. Јован Љуштановић је веровао у Соломонову мудрост да нема ништа боље за човека него да се радује ономе што ради и чини добро за живота свога, те је, стога, увек био окружен студентима и младим професорима који су знали где се налази извор струковног знања и умења и где ће увек чути речи подршке и пронаћи могућност стручног развоја и напредовања. Вођен Соломоновом мудрошћу, непрекидно је надрастао професоре из исте струке, био добар пример човека у успону који је враћао достојанство својој професији. Владета Јеротић у есеју *Јаковљеве лесџе*, посвећеном сну старозаветног праоца, који симболизује живот као тежњу ка савршенству, размишља о померању граница живота, што се може применити и на професора Љуштановића: „Просветљеном човеку у успону, а успон је схваћен као духовни напредак, више није битно да ли ће у овом животу стићи близу врха који је недостижан јер за њега смрт више не постоји” (Јеротић 2009: 77–81).

У нашем осврту на професорову професионалну оријентацију трудимо се да осветлимо сва три њена главна аспекта, користећи се при томе појединим његовим делима. Када је у питању први аспект, треба рећи да је Јован Љуштановић као професор на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду држао следеће методичке курсеве на основним студијама: Књижевност за децу, Методика развоја говора и Методичка пракса развоја говора, док је на Специјалистичким студијама његов курс Подстицање сценског стваралаштва изазивао велико интересовање и одобравање. Стога ћемо посебну пажњу посветити двама професоровим радовима који су настали у контексту наведених тема. Први рад, објављен у *Сцени* 2014, бр. 1/2, часопису за позоришну уметност, насловљен је „Вртић као позориште”, а други је настао као допринос Трећој међународној научној конференцији у оквиру Методичких дана исте године с заједничком темом: *Компјутеризација васпитача за друштво знања* и који се чита као развијање и гранање горе поменуте теме. Допринос компетенцијама васпитача дао је Јован Љуштановић и у коауторству с Миленом Зорић написавши управо поменут научни рад под називом „Драматизација књижевног текста у вртићу – децја индивидуализација и социјализација”. Почетна теза рада „Вртић као позориште” јесте веома инспиративна будући да гласи да начин самоизражавања и комуникације предшколца заправо подсећа на језик позоришта. Наиме, мисли и осећања детета исказани су или праћени покретом јер се мало дете не задовољава говором па му је потребно да игром изрази мишљење, да симболизује идеје помоћу покрета или предмета, да ствари представља имитацијом, цртежом или конструкцијом, наглашава аутор позивајући се на Жана Пијежеа и његову

Психологију интелекције. Говорна и физичка радња се непрестано прожимају у свету предшколског детета, речју, дете и друге опажа на основу њихове појаве и онога што чине, на начин сличан ономе како публика у позоришту доживљава ликове на сцени. Љуштановић, надаље, констатује да је нешто од природе децје симболичке игре садржано у антрополошкој основи позоришта јер она има фиктивне ликове које тумаче деца, има сценографију и реквизите, а има и прави драмски сукоб. Још је Бранислав Нушић, присећа се аутор, који се иначе зналачки бавио делом нашег великана, указао на подударност у начину на који се твори илузија децје игре и илузија позоришта. Заправо, он је наглашавао то да је илузија децје игре спонтанија и аутентичнија, зато што је искренија и што лакше савладава јаз између мимезиса и лудуса, између приказаног и оне дивне лажи садржане у начину креативног представљања. Љуштановић даље наглашава да је игра својеврстан начин дететовог мишљења и исказивања односа према свету, јер управо кроз игру дете живи и креативно се изражава. У симболичкој активности детета може се препознати немоћ да интелектуално савлада стварност која га окружује. Децја игра је творење илузије које не значи губитак односа према стварности, већ, напротив, она тај однос изражава. Осим тога, контакт васпитача с децом у вртићу врши се неретко невербално, језиком игре која постаје театрализација, нека врста прапозоришта. Тим поступком васпитачице и васпитачи у вртићу објашњавају значење непознатих речи и појмова, као што је, наводи аутор пример, реч *досадно*, приближена преко језика покрета и телесне експресије. Тако се богата култура говора и појмовно мишљење код најмлађих. Аутор потом цитира Конфучијеву свевременску мисао: „Реци ми, заборавићу. Покажи ми, запамтићу. Укључи ме, разумећу”, којом илуструје значај драмског метода који унапређује васпитно-образовни рад у вртићу. Васпитач усмерава и организује децју енергију, коментарише Љуштановић, с намером да оствари социјални смисао живота и рада, а у свему томе му највише помаже језик децје игре.

„Драматизација књижевног текста у вртићу сложен је процес који се тиче низа културних, социјалних и психолошких аспеката који су у вези с развојем предшколског детета.” Деца воле бајке, приче о животињама, алегоријске приче о свом животу или реалистичке приче о односу деце и одраслих. За најмлађе је граница између игралишта и гледалишта условна, они у инсценацијама у вртићу препознају симболичку игру у коју хоће да се укључе. Васпитач отуд често комбинује драматуршку анализу текста с радом на његовој инсценацији с децом, наглашава аутор. Циљ покушаја драматизације у вртићу је комплексно разумевање и доживљавање текста. Том пригодном васпитач подстиче потребу за игром и играњем изазвану децјим доживљајем текста и децје представе, налази се пред изазовом да и сâм проба улоге и драмске ситуације. Васпитач, наглашава Љуштановић, има

сложен задатак будући да треба да подстиче деčју потребу за самоизражавањем, да помогне детету да свет око себе преобрази у социјално отворен систем. Акценат се ставља, применом методе драматизације, на партнерску игру којом се подржава деčји развој. Констатујући да се у вртићу реализују заокружене представе као целовите драматизације или мозаичне приредбе чији су делови облици драматизације или сценске игре, аутор закључује да се применом драмске методе предшколци психолошки, социјално и естетски конституишу као позоришна публика коју највише привлачи луткарско позориште, која реагује на виђено и гласом и покретом и сама постајући део чудесног света који се на позорници дешава.

О значају приче и причања у животу предшколског детета Љуштановић пише у раду „Драматизација књижевног текста у вртићу”, примећујући да су деца склона симболичкој игри која спонтано изражава измаштани свет. Драматизација књижевног текста у вртићу обједињује потребу за причом и игром, пружа могућност да се дете самоизрази, партнерска игра упућује дете на другог и доприноси његовој социјализацији. Јован Љуштановић је на неким примерима из наставне праксе илустровао учешће васпитача и деце у креативним процесима драматизације. Потребна коришћења поменуте методе у вртићу проиходи из деčје потребе за причом и игром, наглашава аутор, јер у животу предшколца посебно место заузима фикција симболичке игре. У вртићу се образује социјални и културни феномен који амерички теоретичар Стенли Фиш, промишљајући проблем у вези с књижевношћу, назива интерпретативном заједницом. Васпитач нуди деци песме, приче и слике као различите облике сценске игре. Он отуд треба да разуме децу и дели деčји однос према уметничким творевинама, као и да буде водитељ и активни учесник, играч. Љуштановић наглашава да већина књижевних текстова који се нуде предшколцима садржи драматичну причу, драмски сукоб и дијалог да би на тај начин била пријемљива предшколцима. Почетак рада на драматизацији јесте, несумњиво, интерпретација и драматуршка анализа текста. Свет у акцији близак је деци предшколског узраста и она су способна да уоче драмски сукоб и препознају драмску ситуацију. Разговор с децом о драмским одликама текста је основа драматизације а може прерасти у неку врсту пробе. Из свега произлази даљи рад на подели улога и организацији простора.

Истраживање процеса драматизације у вртићу проведено је за време полагања Методичке праксе студената Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, којом приликом је вршено и опсежно истраживање. Анализиране су активности у пет вртића Предшколске установе „Радосно детињство” у Новом Саду, од фебруара до априла 2014, при чему је начињен и анализиран корпус од 20 видео-снимака. У оквиру рада на тексту коришћен је познати и непознати текст и вршена је драматуршка анализа текста двеју бајки – *Три љасејта* и *Црвенкаја*.

Рад студената дао је позитивне ефекте на плану индивидуализације, социјализације и еманципације деце, закључак је датог методичког истраживања.

На овом месту морамо се осврнути и на Љуштановићев текст из исте области – „Језик драме и позоришта и драмско васпитање”, објављен у *Норми, часопису за теорију и праксу васпитања и образовања*. Почетна теза истраживања јесте да се језик драме и позоришта може описати као сложен семиотички полисистем. Рад, међутим, указује на нека противречја између таквог полисистема и образовања васпитача и учитеља код нас и отвара мноштво питања о месту драмског васпитања у нашем образовном систему. Нека од могућих питања јесу: како образовни систем препознаје драму и позориште као аутономан уметнички систем, како га вреднује и како га користи за своје непосредне, прагматичне циљеве? Тражећи одговоре на та питања, не смео сметнути с ума чињеницу да се савремена васпитно-образовна пракса односи према језику драме и позоришта на два начина: као према делу општег естетског и културног искуства, али и, све чешће, као према основи за метод уз чију помоћ се остварују различити васпитно-образовни циљеви који нису непосредно везани за драму и позориште. Рад стога проблематизује сличности и разлике између ова два приступа и покушава да размотри могућност њихове синтезе.

Други аспект Љуштановићевог доприноса Методици наставе – бављење стручним усавршавањем васпитача и наставника – одвијао се у оквиру акредитованих курсева. Онај под називом Књижевност за децу у децјем вртићу – увод у истраживачку пустиловину, осмишљен је у циљу унапређивања компетенција наставника у области планирања и реализације наставе оријентисане на подизање нивоа методичких знања релевантних за циљеве и исходе предмета. Поред тога, циљ му је и унапређивање способности васпитача да заједно с децом интерпретирају књижевно дело као сложен и отворен семиотички систем повезан с културом, традицијом, природом и савременим социјалним животом детета, чиме се подстиче децја истраживачка радозналост.

Тим предавача, предвођен професором Љуштановићем, током курса оспособљавао је васпитаче за: 1) истраживање језика књижевног дела и откривање могућности за фонолошке, морфолошке и семантичке истраживачке активности; 2) с децом заједничко проналажење слојева књижевног дела повезаних с фолклорном традицијом и историјом и на њему заснивање истраживачке активности; 3) с децом заједничко откривање у књижевном делу слика социјалних односа важних за децу; 4) препознавање односа према природи датих у књижевним делима и њихово коришћење као подстицаја за истраживачке активности; 5) планирање истраживачких пројеката у вртићу на основу различитих искустава у тумачењу књижевног дела.

Књижевност у децјем вртићу – критеријуми избора и могућности коришћења пак јесте курс стручног оспособљавања васпитача за разноврстан избор и креативну интерпретацију књижевних дела која могу допринети подстицању раног учења, развоју говора, социјализације, ширењу културног видокруга и разумевању мултикултуралности деце предшколског узраста. У оквиру курса је вршено проширивање, иновирање и освежавање избора књижевних дела за рад у вртићу. Васпитачи су упознати с неким мање познатим традиционалним и савременим књижевним делима која се могу користити у вртићу, као и критеријумима за избор тих књижевних дела. Важан сегмент рада на курсу било је проширивање увида у традиционалну културу и разумевање система вредности на којима она почива. Вршено је упознавање васпитача с темама, жанровима и поетским могућностима савремене књижевности за децу. Васпитачи су подстицани да коришћењем књижевности за децу врше индивидуализацију и социјализацију деце и родитеља, те комуникације и развоја говора преко различитих облика креативности кроз језичке игре.

Трећи аспект Љуштановићеве професионалне оријентације, ништа мање битан од претходна два, јесте рад на уџбеницима. С пуним правом можемо рећи да и он представља висок домет и потврду способности методичара којим се ретко ко може подичити. Методику наставе српског језика и књижевности засновали су оглашени стручњаци за књижевност и језик: Богдан Поповић, Александар Белић, Драгиша Живковић. Као људи широких интересовања за развој науке којом су се бавили, нису могли заобићи питања наставе језика и књижевности и рад на уџбеницима, те не треба да чуди да се таквим научницима својим прегалаштвом прикључио и Јован Љуштановић. При томе долазе до изражаја како научне тако и стручне компетенције које је он потврдио својим ауторским радом на двома читанкама – *Пејаво дейињсџиво: чиџанка за срџски као немаџерњи језик за 5. разред основне школе*, [приредио] Јован Љуштановић, Београд: Завод за издавање уџбеника, 2010. и *У срџу знања: чиџанка за друџи разред основне школе*, [приредили] Јован Љуштановић, Зорица Рацић, Београд: БИГЗ школство, 2019. и *Радна свеска за друџи разред*. По чему су, дакле, ови уџбеници особени у односу на осталу методичку литературу? Пре свега по чињеници да се у њима јасно уочава тежња да ученик, вођен зналачки осмишљеном методичком апаратуром, буде истинско средиште наставе. Избор текстова је вредност за себе, будући да упућује на изванредног познаваоца књижевности за децу с умећем тематског повезивања у целине. При томе је, што се неретко превиђа приликом састављања читанки, при избору текстова испоштован принцип примерености узрасту, те тежња да се оствари корелација и интеграција како у оквиру предмета (књижевност и језик) тако и између различитих наставних предмета. Аутор посебну пажњу поклања језику, образлаже значења непознатих речи из текста помоћу познатих, које

потом уводи у употребу у новом контексту и тако шири лексичко знање и утврђује језичке компетенције ученика. Љуштановић на модеран начин приступа књижевном делу преко пажљиво осмишљене методичке апаратуре која подстиче ученике да размишљају и закључују и охрабрује их да износе своје ставове о ономе што су прочитали. Методичка апаратура у читанкама помаже наставницима и учитељима да мотивишу ученике за рад на тексту, охрабрује их на слободно коментарисање и мишљење и, што је најважније, помаже развијању читалачких компетенција.

И овако кратак осврт на научни опус и професионална интересовања Јована Љуштановића довољан је да потврди оно у шта су се могли уверити сви који су га познавали: професор је био човек великих духовних замаха, а све што је радио имало је обједињујуће начело – љубав за децу и бригу за њихов развој. Поред разнородне методичке делатности, која обухвата давање књижевношћу за децу и изналагање нових наставних метода које афирмишу учење кроз игру, бавио се и стручним усавршавањем васпитача и наставника те писањем модерних уџбеника који су велика помоћ како ученицима тако и наставницима при тумачењу књижевног текста. Подсећао је родитеље, васпитаче и наставнике да треба деци да причају бајке верујући да су оне уско повезане с историјом културе нашег народа. Држао је надахнута предавања, па су га из тог разлога студенти звали Мали Принц, по јунаку Егзиперијевог романа који је уредио свемир као рајску башту и указивао да човек само срцем добро види, при чему је важно животно начело непрестано превазилазити себе у свему што чинимо.

Литература

Љуштановић, Зорић (2013): Јован Љуштановић, Милена Зорић, О холистичком приступу настави књижевности за децу у образовању васпитача, *Зборник радова Високе школе сѣруковних сѣудија за образовање васѣиѣача у Пироѣу*, 66–78.

Љуштановић (2014): Јован Љуштановић, Вртић као позориште, *Сцена: часоѣис за ѣозоришну умеѣносѣ*, 50/1–2, 26–33.

Љуштановић, Зорић (2015): Јован Љуштановић, Милена Зорић, Драматизација књижевног текста у вртићу – дечја индивидуализација и социјализација, *Комѣѣѣенције васѣиѣача за друшѣѣво знања: ѣемаѣѣски зборник, Трећа међународна научно-сѣручна конференција Меѣодички дани 2014*, 388–394.

Љуштановић (2018): Јован Љуштановић, Језик драме и позоришта и драмско васпитање, *Норма, часоѣис за ѣеорију и ѣраксу васѣиѣања и образовања*, 2018/2, 141–152.

Љуштановић, Зорић (2018): Јован Љуштановић, Милена Зорић, Загонетка у дечјем вртићу – од погађања до одгонетања, *Међународни научни скуп „Језик, кулѣура, образовање”*, Ужице: Педагошки факултет, 137–144.

Љуштановић, Зорић (2019): Jovan Ljuštanović, Milena Zorić, (Samo)refleksija studenata Visoke škole za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu – potraga za modelom, u: *Módszerek És Teóriák A X. Tantárgy-Pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferencia Idegennyelvű Előadásai* (Szerkesztette Bordás Sándor) [*Methods And Theories Conference Proceedings In Languages Other Than Hungarian Of The X International Conference Of Teaching Methodology*] (Edited By Sándor Bordás), Baja: Eötvös József Főiskolai Kiadó, 271–278.

Љуштановић (2010): Јован Љуштановић (прир.), *Педагогички живот: сријески као нематеријни језик, чиијанка за 5. разред основне школе*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Љуштановић, Рацић (2019): Јован Љуштановић, Зорица Рацић (прир.), *У срцу знања: чиијанка за групу разред основне школе*, Београд: БИГЗ школство.

Olivera V. Radulović

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

Serbian Literature Department

JOVAN LJUŠTANOVIĆ'S WORK IN THE FIELD OF METHODOLOGY OF TEACHING

Summary: The aim of this paper is to point to several prominent aspects from the field of teaching methodology which was the focus of Jovan Ljuštanović's research. The first aspect is the contemporary approach to research methods that Ljuštanović applied while he was working as a lecturer at Preschool Teacher Training College in Novi Sad. The approach encouraged teachers to put on theatre plays with children within the subject Methodology of preschool education. The paper also deals with Ljuštanović's work in the field of children's speech development through storytelling, as well as with the courses that he held at the College. The second aspect of his work in the methodology of teaching concerns writing textbooks (readers, work books and supplementary material) and the new elements he was introducing. Last but not least, professor Jovan Ljuštanović was devoted to improvement of teachers' competencies and he held accredited seminars on the topic of preschool children literature.

Keywords: methodology of teaching, drama workshops, theatre plays, speech development, fairy tales, stories about animals, riddles.

ОБРАЗОВНИ ПОТЕНЦИЈАЛ СТИЛИСТИЧКИХ ИСТРАЖИВАЊА РАДОЈА СИМИЋА (НА ПРИМЕРУ РОМАНА СЕОБЕ МИЛОША ЦРЊАНСКОГ)

Апстракт: Предмет интересовања у овом раду јесте образовни потенцијал истраживања Радоја Симића посвећених граматичкој и интонацијској структури романа *Сеобе* Милоша Црњанског. Резултати ових истраживања објављени су у научним чланцима 1978. и 2012. године. Циљ нашег разматрања јесте: (1) да се испита на који начин се налази Симићевих стилистичких истраживања могу применити у средњошколској обради романа *Сеобе*; (2) да се уз ослонац на његова истраживања предложи методички приступ језику и стилу романа *Сеобе* у средњошколској настави. Анализа је показала да се налази Симићевог истраживања из 2012. године (урађеног у коауторству с Јеленом Јовановић Симић) могу применити у наставној обради Црњанскијевог дела, чиме се унапређује наставна интерпретација. Семиотски приступ, који је за роман *Сеобе* препоручен у класичној методичкој литератури, може се надоградити лингвостилистичком анализом. Наставник ће усмерити ученике да истражују, запажају и разматрају језичко-стилске феномене: (1) понављање језичких јединица; (2) понављање синтаксичких структура; (3) смењивање обимних и кратких исказа; (4) употреба интерпункцијских знакова; (5) комбиновање симетричних и асиметричних синтаксичких структура. Ученици се оспособљавају да уочавају и образлажу језичке, структурне, поетичке и естетске карактеристике књижевног дела, као и да интерпретирају књижевни текст увидом у његове интеграционе чиниоце (доживљајни контекст, тематско-мотивски слој, композиција, идејни слој, језичко-стилски аспекти).

Кључне речи: Радоје Симић, језичко-стилске одлике, књижевни текст, средњошколска настава, српски језик и књижевност, роман *Сеобе* Милоша Црњанског.

1. Увод

Стилистичка остварења Радоја Симића обухватају период од четири деценије (оквирно од 1978. до 2018. године), током којих је овај лингвиста

изграђивао своја стилистичка гледишта и уједно учествовао у развоју српске стилистичке мисли (в. Ковачевић 2018). Симић је део својих научних преокупација посветио књижевним остварењима српских писаца, међу којима су и ствараоци чија се дела налазе у наставном програму за основну или средњу школу: Петар Петровић Његош, Јанко Веселиновић, Стеван Сремац, Алекса Шантић, Иво Андрић, Милош Црњански, Бранко Ћопић, Десанка Максимовић, Григор Витез, Добрица Ћосић, Тиодор Росић и др. Ова истраживања су, зависно од поетичких, жанровских и лингвистичких одлика конкретних књижевних текстова, спроведена с различитих аспеката – синтаксичког, стилистичког, версификацијског, наратолошког и вербатолошког.

Образовни потенцијал за наставну обраду књижевних текстова у основној или средњој школи налазимо у Симићевим ауторским и коауторским научним чланцима, као и у његовим књигама (в. Симић 1978; Симић 1993а: 71–108, 144–159; Симић 1993б; Симић 1997; Симић 2000а: 214–217; Симић 2000б; Симић 2001; Симић 2013; Симић 2014; Симић 2018а; Симић 2018б; Симић, Јовановић Симић 2011; Симић, Јовановић Симић 2012а; Симић, Јовановић Симић 2012б; Симић, Јовановић Симић 2012в; Симић, Јовановић Симић 2014).

Предмет интересовања у овом раду јесте образовни потенцијал Симићевих истраживања посвећених граматичкој и интонацијској структури романа *Сеобе* Милоша Црњанског. Симић се овом темом бавио у два наврата, из чега су произашла два научна чланка, објављена 1978. и 2012. године. У другом истраживању, урађеном у коауторству с Јеленом Јовановић Симић, уведене су научне новине које су се у међувремену појавиле у лингвистици (уп. Симић 1978; Симић, Јовановић Симић 2012а). Циљ нашег разматрања јесте: (1) да се испита на који начин се научни налази Симићевих стилистичких анализа могу применити у средњошколској наставној обради романа *Сеобе*; (2) да се уз ослонац на његова истраживања предложи методички приступ језику и стилу овог Црњанскијевог дела у средњошколској настави (ово дело се према *Наставном програму* обрађује у трећем разреду средње школе).¹

¹ При осмишљавању методичког приступа узећемо у обзир ученичка знања очекивана за трећи разред средње школе (тј. знања стечена у претходном делу школовања и у том разреду).

2. Стилистичка истраживања Радоја Симића у контексту средњошколске наставе српског језика и књижевности

Проучаваоци књижевности сматрају да „стилистичка анализа највише користи проучавању књижевности када је у стању да утврди неко начело јединства, неки општи естетички циљ којим је прожето читаво дело” (Велек, Ворен 1974: 218). Другим речима, „[п]римијењена у науци о књижевности, стилистика мора проучавати језик књижевног дјела с обзиром на његову стваралачку улогу и на његово значење у цјелокупној структури дјела” (Лешић 2011: 71). Слична визура постоји и у лингвистици: „Стил, [...], није само креативни модалитет производног процеса, већ и она идеја која тим процесом руководи, која се у њега уграђује, која га каналише и доводи до испуњења у креираној хармонији” (Јовановић 2009: 262). Лингвисти указују да није научно пожељна строга диференцијација између лингвистичке и књижевне стилистике (уп. Ковачевић 2011: 271).

Потреба за интеграцијом лингвистичког и књижевнонаучног приступа уметничком тексту посебно се наглашава у методичкој литератури. Јединство наставе језика и књижевности посматра се као „методолошка неминовност”: (1) „[с]ве методолошке оријентације које у средиште свога изучавања стављају књижевно дело, које му приступају иманентно, изнутра, неминовно баве се језиком дела”; (2) „то изискује повећану примену језичких знања у анализи књижевних творевина” (в. Илић 1998: 524-525); (3) „[н]астава језика позвана је да пружи настави књижевности лингвистичку подлогу за интерпретацију текста, тј. да омогући лингвистички приступ књижевном дјелу” (Росандић 1986: 222); (4) лингвостилистичка анализа књижевног текста омогућава најдиректније повезивање наставе језика и књижевности (Илић 1998: 527). Преглед новије литературе о овој проблематици показује да се лингвостилистици приписује значајна улога у настави српског језика и књижевности (уп. Вељковић Станковић 2010; Јовановић 2010; Николић 2019; Штасни 2012; Штасни 2015).²

Ако у контексту средњошколског образовања посматрамо Симићева стилистичка остварења, можемо очекивати да ће у настави најпотпунију примену наћи његове анализе конкретних текстова српских писаца, што ћемо у овом раду показати на примеру његовог рада посвећеног роману

² Предавање Душана Јовића одржано на Зимском семинару за наставнике у Београду 1973. године показује да постоји вишедеценијски континуитет у настојањима да се у наставу српског језика и књижевности уведе лингвостилистички приступ књижевном тексту (в. Јовић 2009). Овоме треба додати и књигу *Лингвостилистика и стиркујурализам у науци о књижевности и настави књижевности* Љубише Раденковића из 1974. године.

Сеобе Милоша Црњанског.³ Ово је један од Симићевих радова који се сматрају „приоритетно лингвостилистичким” (в. Ковачевић 2018: 59).

На који начин се истраживачки налази овог стилистичара могу применити у средњошколској наставној интерпретацији романа *Сеобе*? Симићева стилистичка истраживања посвећена делима српских писаца деветнаестог и двадесетог века омогућавају наставнику да примени препоруке класичне методике: (1) да се свака језичка појава осветљава са стилистичког аспекта; (2) да се сваки стилистички чинилац текста предочава са лингвистичке стране (уп. Николић 1992: 466, 473–474). Наведене методичке препоруке односе се на наставу језика, а усмеравају наставника да успоставља унутарпредметну корелацију између наставних области *језик* и *књижевности*, односно да код ученика постиже трансфер знања стеченог у оквиру језичког и књижевног образовања.

3. Методички приступ језику и стилу романа *Сеобе* Милоша Црњанског: примена стилистичких налаза Радоја Симића

У класичној методичкој литератури показано је како се помоћу семиотског приступа може конципирати наставна обрада романа *Сеобе*:

Изузетне уметничке особености и знаковна оригиналност *Сеоба* упућују нас да им приступимо са семиотског становишта. Кад имамо у виду да знаци у уметничком тексту припадају разним кодовима и да могу упућивати на сва животна подручја, да обухватају људска искуства, знања и културу, друштвени живот, морална схватања, психологију личности и погледе на свет – онда ће се од њих конституисати синхрони методолошки плуралитет као моћна методологија која одговара унутрашњем свету дела и блиским му спољним околностима (Николић 1992: 298).

Наведено методичко гледиште можемо повезати с погледом изнетим у стилистичком чланку који је предмет нашег интересовања:

3 Подразумева се да је за успешну операционализацију научноистраживачких налаза у школској пракси неопходно спровести трансформацију научног садржаја у наставни садржај, уз ослањање на дидактичке принципе (нпр. примереност узрасту, поступност, систематичност, очигледност, индивидуализација, трајност знања, вештина и навика).

Стваралачки процес у којем су настале *Сеобе* био је – по свему судећи – колико дуг толико и тежак. У народној катастрофи једног балканског етникума за који је писац везан врло чврстим унутрашњим нитима – он успева да управо из тих скривених нити сплете крвоток којим пулсира један национални живот на оним чудесно изукрштаним и замршеним путањама којима је струјао и бујичио тај етникум, спасавајући своју биолошку егзистенцију. Покушаји сецирања тога крвотока и уживљавања [...] у туђ национални и социјални организам, често силом, помоћу оштрих резова [...] – врло су нам јасно оцртани у делу, са свим крвавим појавама које неизбежно прате те процесе (Симић, Јовановић Симић 2012а: 8).

Семиотски методички приступ *Сеобима* може се надоградити наставним проучавањем језичко-стилских поступака заступљених у том роману:

Наставник може знаковни приступ *Сеобима*, према потреби, да сужава, шири и помера према другим знаковним вредностима [...]. Тако интерпретација може да се темељи на функционалним знацима као што су: [...] наратија, описи, доживљени говор, дијалог (заправо његово нулто присуство), архаична лексика, језичко-стилски поступци и др. Ако се прати и открива уметничка функција тих и таквих знакова, природно је да ће се у знатној мери захватити и знаковност [...] (Николић 1992: 317).

Дакле, наставник може проширити наставну интерпретацију Црњанскијевог дела усмеравајући ученике да истражују, запажају и разматрају језичко-стилске феномене. Ако се обрада овог текста реализује на два или три школска часа, један од њих треба посветити језику и стилу, при чему се може применити чланак Радоја Симића и Јелене Јовановић Симић. У наставку излагања издвојићемо кључне смернице које отвара њихово истраживање, а које се могу применити у настави сходно ученичком когнитивном нивоу, језичком знању и истраживачким вештинама на тексту (у питању су ученици трећег разреда средње школе).⁴

Као полазиште у конципирању методичког приступа језичко-стилском изразу романа *Сеобе* наставнику ће послужити следеће виђење Црњанскијевог стваралачког поступка:

⁴ Примере (одломке) из романа преузимамо из чланка који је предмет нашег разматрања. Коаутори су користили издање: Милош Црњански, *Сеобе I*, Београд: Нолит, 1981.

Начин обликовања исказа и текста предочава нам пишчеву жељу да својим погледом обухвати широке хоризонте пространих равница којима се његови људи крећу, и дубину мотива који управљају тим немирним духовима, – те да их наслика обједињујући велики број детаља у монолитне сижејно-мотивске блокове. При томе се често служи комплексима врло разгранатих реченица и гради их поступцима који су у целини посматрани врло успешни, али који се каткада морају сматрати неуобичајенима (Симић, Јовановић Симић 2012а: 9).

Наставник ће на одговарајућим одломцима из књижевног текста усмерити ученике: (1) да запазе и издвоје језичко-стилске поступке; (2) да опишу њихово језичко устројство; (3) да објасне њихову стилску функцију.

Семиотски засновану наставну интерпретацију Црњанскијевог романа надограђену лингвостилистичком анализом – погодно је остварити комбинацијом аналитичко-синтетичког и корелативног приступа (уп. Мркаљ 2010; Мркаљ 2020; Петровачки, Штасни 2010: 55–83, 215–243).

3.1. Аналитичка фаза наставне интерпретације

Као што је познато из методичке литературе, наставна интерпретација књижевног текста подразумева: читање, доживљавање, разумевање, тумачење и вредновање конкретног књижевног остварења. Наставни приступ који за обраду романа *Сеобе* предлаже Милија Николић подразумева истраживачке активности ученика на тексту, при чему одређени семиотски аспекти текста представљају исходиште ученичких истраживачких активности, као и исходиште интерпретације романа. Поменути методичар је такву наставну концепцију назвао „знаковном и истраживачком”, указујући на могућности њеног проширивања обрадом језичко-стилских карактеристика романеског ткива.

У складу с методичким препорукама, ученицима се приликом обраде књижевних дела дају припремни истраживачки задаци који се реализују на тексту. Припремне задатке за час који је посвећен језичко-стилским одликама Црњанскијевог романа треба осмислити тако да ученицима помажу у уочавању и промишљању следећих одлика: (1) понављање језичких јединица (речи и групе речи); (2) понављање синтаксичких структура; (3) смењивање обимних и кратких исказа; (4) употреба интерпункцијских знакова.

3.1.1. Понављање језичких јединица

Понављање речи или група речи јесте један од језичко-стилских поступака у *Сеобама*, а његова функција је да омогући обједињавање текста, што је посебно значајно у роману као прозном жанру који се одликује разуђеношћу. Лексичка понављања представљају најједноставнији начин да се integriше разуђена текстовна структура, а уједно и да се успоставе асоцијативне везе између различитих делова књижевне творевине.

Понављање лексема или њихових склопова у Црњанскијевом роману остварује се у оквиру једног исказа (пр. 1), као и изван тог оквира, при чему се више исказа повезује лексичким редупликацијама у низове упечатљивих слика (пр. 2). Ученици трећег разреда средње школе могу успешно да уочавају и разматрају поменути језичко-стилски поступак:

(1) Шуми и хуји баруштина из мрака. Сјај месечине пође са ње, појави се над помрчином, прође и нестане у ноћи што мокра *улази и оглази, улази и оглази*, једнако, заобилазећи га и влажећи му огромне груди и трбух, врућ и подбуо, увијен овнујским кожама, на којима је руно пробио зној. *Кайље* кроз трску, *кайље*, и, ма да је густа тмина, види како једна жаба скаче, све *ближе и ближе*. (*Сеобе*, 7).

(2) Лежећи у заносу, *не виде* више промену боја по стварима, и све јасније сенке гвоздене решетке прозора, иза завеса, које беше навикла да гледа, иначе, сваког јутра...

Сјај сунца *не виде* како се разлива са брда, у врбаке и поплављене шипраге и баруштине, над којима су летеле роде и вивци, које беше навикла да посматра, седећи код прозора, као мирна стада на обали, која су се огледала, главачке, у води (*Сеобе*, 150).

3.1.2. Понављање граматичких структура

Осим понављања речи или група речи, у *Сеобама* се понављају и граматичке структуре, што се остварује унутар једног исказа, као и у оквиру текстовног сегмента који се састоји од више исказа. Уочавање и разматрање овог језичко-стилског поступка представља захтевнији задатак за ученике, али на изабраним примерима и уз помоћ наставника успеће да га ураде:

(1) У страху који је лично на лудило, она му је висила о врату, *шкройећи ја*, већ бог зна који пут, освећеном водицом и

молећи ја да се јамо не жени, као што то други чине, да се јамо не иступице, да и њу после јозове онамо, да јамо не јоине (Сеобе, 13).

(2) Рекла би му да је то учинила и зато *ишћо је увек остјавља саму и ишћо одлази и ишћо се сваки час сели као Цијанин (Сеобе, 61).*

3.1.3. Смењивање обимних и кратких исказа

Даље, ученици ће уз помоћ наставника уочити да се у *Сеобама* често смењују разгранати (обимни) и једноставни (кратки) искази, с тим што је број кратких исказа знатно мањи, док обимни искази доминирају:

(1) Једном заста у том љуљању и хујање му у глави преста, тако да осети да је будан. Лежао је у мраку широм отворених очију, зачућен, и дрхћући од хладноће. *Није више сањао. Пој иећило-ва и лавез јаца чуо је.* Жена, која му је била заспала на руци, дисала му је у груди. И шум што изазва, протегливиш врат, чу, јер толика још тишина била је пред кућом. Кроз пукотину чамовине, међутим, примети танку светлост што је продирала и освести се сасвим. *Било је време да иду (Сеобе, 9-10).*

Пошто су кратке реченице ређе заступљене у роману, оне имају посебну улогу у тексту – најопштије речено оне омогућавају да се истакну одређени делови наративних или дескриптивних целина. Кратке реченице појављују се унутар композиционих целина, али и као њихови ефектни завршеци (оба ова поступка остварена су у првом од наредна два одломка):

(2) Подиже руку и велика се црна сенка начини на зиду. Хтео је тихо да је позове, да је намами, у постељу. *Да се свуче.* Да се не замара, седећи тако ћутке, обучена. Хтео је да јој предложи да он легне на тле, а она у постељу, тако обучена, да се не боји. Или да он угаси жижак, док се она свлачи, па да легне крај ње, тек кад она буде заспала. *Да се не боји (Сеобе, 61).*

(3) На дну његовог живота, већ толико година, као на дну реке по којој је путовао, било је тело, као тешки камен, које је задржавало његове лађе, и његова блага, и његове послове и мисли: дивно бело тело, на ком је хтео да се задржи дуго, дуго. *Бој му ја гадe (Сеобе, 76).*

Последњи пример показује да писац понекад употребљава додатне језичко-стилске поступке: један од њих јесте издвајање завршне реченице одређеног пасуса у засебан (нови, наредни) пасус. Посебно упечатљив поступак јесте употреба својеврсне ехо-реченице, која на читаоца оставља утисак да се наратор „из дубине мисли” враћа на крај једног од претходних исказа.

3.1.4. Употреба интерпункцијских знакова

Посебну пажњу наставник ће посветити следећим језичко-стилским поступцима: (1) усмериће ученике да запазе и размотре појављивање експресивне паузе обележене запетом на неочекиваним местима у реченици (пр. 1); (2) указаће на издвајање реченичног сегмента у посебан исказ, који се наводи након реченице из које је издвојен (пр. 2); (3) ученици трећег разреда моћи ће да запазе измештање реченичних или синтагматских делова из њихове уобичајене линеарне позиције у синтаксичкој конструкцији (пр. 3); (4) такође, могу да уоче и уметнуте језичке јединице (пр. 4). Наводимо карактеристичне примере:

(1) *Сав шарен и надувен, дошле, под њерјем, као ћуран, црвен у лицу и зелен у њошиљку, Комесар је, вичући на њомилу својих официра, њо содама, њо стјејеницама и њо дворишћу, спасавао што се спасти дало (Сеобе, 28).*

(2) Тада, помућеном свешћу, прво зачује лавез паса и пој петлова, да одмах затим широм, у мраку, отвори очи и не види ништа, али да му се учини као да види, у висини, бескрајан плави круг. *И у њему звезду (Сеобе, 8).*

(3) *Прскајући блашом дрвеће, шправу и њсе око себе, нагнао је коња низбрдо, ка Дунаву (Сеобе, 11).*

(4) Био је прошао са породицом, *дуж Дунава и дуж Тисе*, скоро сва већа места, тргујући заједно с братом, све док се није оженио и вратио поново у војску (Сеобе, 16).

3.1.5. Комбиновање симетричних и асиметричних синтаксичких структура

На крају, наставник ће, полазећи од изабраних примера, ученицима показати да Црњански настоји да постигне обједињеност текста, али

истовремено и динамику израза, што се остварује поступцима комбиновања симетричних и асиметричних синтаксичких структура:

(1) Мада беху измучени и болни у целом телу, од шест дана хода, под оружјем и теретом, заспаше само они *који су већ давно били навикли на све то* и којима више ништа није било чудно (Сеобе, 20).

(2) Сачекујући се, на дну, у јаругама, под логором, скупљаху се по троје и четворо, испитиваху се брзо: *ко је из кога села, њог којим официром...* (Сеобе, 21).

Симетрични принцип садржан је у груписању јединица исте синтаксичке вредности око заједничког језгра, као што је, на пример, груписање зависних реченица око исте управне речи (пр. 1). Асиметрични принцип настаје захваљујући различитим синтаксичким односима у самим јединицама (пр. 2).

3.2. Синтетичка фаза наставне интерпретације

Након спроведене анализе, наставник на часу наставне интерпретације књижевног дела спроводи синтетичко уопштавање којим подстиче ученике да дођу до закључка о вредностима разматраног књижевног остварења. Ако наставник примени Симићев чланак, моћи ће да у синтетичкој фази наставне интерпретације усмери ученике на следећа два закључка о вредностима *Сеоба*.

Први закључак односи се на равнотежу између разноврсности језичког израза и обједињености романеског ткива. Црњански настоји да помоћу језичко-стиских поступака елиминише једноличност казивања, али уједно и да одржи интегрисаност текста. Сваки романописац има стваралачки задатак да успостави равнотежу између граматичких правила која намеће језик, с једне стране, и богатства приповедних форми које жели да постигне, с друге стране. На тај начин он успева да избегне и једноличност и разбарушеност.

Други закључак односи се на језичко-стилску иновацију коју је у развој српског романа унео Црњански. Наиме, у прозном изразу овог књижевника јавља се једна значајна иновација којом је он допринео богаћењу језичког израза српске књижевности, а то је необична интерпункција, којом се сугеришу одређени интонациони и смисаони односи међу тематско-мотивским целинама. Такав начин структурирања текста примеренији је стиховној форми. „Црњански лиричар ту преноси искуство на Црњанског

романописца” (Симић, Јовановић Симић 2012а: 22). Ученици су претходно упознали Црњанског као лиричара, па имају могућност да, уз наставникову помоћ, дођу до оваквог закључка.

4. Закључак

Анализа образовног потенцијала Симићевих истраживања посвећених граматичкој и интонацијској структури романа *Сеоба* показује да се налази Симићевог истраживања урађеног у коауторству с Јеленом Јовановић Симић (2012) могу применити у средњошколској обради овог романа, чиме се унапређује наставни приступ Црњанскијевом романескном остварењу.

Семиотски приступ, који се у класичној методичкој литератури препоручује за наставну интерпретацију *Сеоба*, потребно је надоградити лингвостилистичком анализом, што је погодно остварити комбинацијом аналитичко-синтетичког и корелативног приступа. Ако се обрада овог текста реализује на два или три школска часа, један од њих треба посветити језику и стилу.

Ослањајући се на чланак Радоја Симића и Јелене Јовановић Симић, наставник ће надоградити класичну наставну интерпретацију Црњанскијевог дела усмеравајући ученике да истражују, запажају и разматрају језичко-стилске карактеристике поменутог текста: (1) понављање језичких јединица; (2) понављање синтаксичких структура; (3) смењивање обимних и кратких исказа; (4) употреба интерпункцијских знакова; (5) комбиновање симетричних и асиметричних синтаксичких структура.

У синтетичкој фази наставне интерпретације, уз одговарајуће наставниково методичко вођење, ученици ће доћи до закључака о вредностима разматраног романа: (1) Црњански настоји да помоћу језичко-стилских поступака постигне живописно изражавање, али уједно и да сачува обједињеност текста, што је посебно значајно у обимним жанровима; (2) Црњански је обогатио језички израз српске прозе користећи необичну интерпункцију, којом се сугеришу одређени интонациони и смисаони односи међу тематско-мотивским целинама.

Издавање посебног наставног часа на коме ће се обрађивати језичко-стилске одлике Црњанскијевог романа доприноси развијању ученичких компетенција. Узимајући у обзир *Ойишће сѣандарде йосѣиінућа за крај ойишеі средњеі и средњеі сѣручноі образовања и васѣиіиња*, закључујемо да ученик унапређује следеће компетенције: (1) уочава и образлаже језичке, структурне, поетичке и естетске карактеристике књижевног текста; (2) процењује да ли је сложенији текст добро структуриран и кохерентан; (3)

учава стилске поступке у тексту; (4) процењује колико одређене одлике текста утичу на његово разумевање и доприносе тумачењу значења текста; (5) интерпретира књижевни текст увидом у његове интеграционе чиниоце (доживљајни контекст, тематско-мотивски слој, композиција, идејни слој, језичко-стилски аспекти).

Симићева истраживања језика и стила српских писаца пружају наставницима стручни ослонац за унапређивање методичког приступа делима тих књижевника. Резултати до којих је овај стилистичар дошао истражујући остварења књижевних стваралаца деветнаестог и двадесетог века – имају значајан образовни потенцијал и могу се, уз одговарајућу дидактичку разраду, применити у осмишљавању часова српског језика и књижевности.

Литература

Велек, Ворен (1974): Rene Velek, Ostin Voren, *Teorija književnosti*, Beograd: Nolit.

Вељковић Станковић (2010): Драгана Вељковић Станковић, Језик књижевног дела, у: Босиљка Милић, Вељко Брборић (ур.), *Прилози језичком и књижевном образовању III*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 65–73.

Илић (1998): Павле Илић, *Српски језик и књижевност у насљавној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Јовановић (2009): Јелена Јовановић, *Писци и стил*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Јовановић (2010): Јелена Јовановић, Основни принципи стилистичке анализе текста, у: Босиљка Милић, Вељко Брборић (ур.), *Прилози језичком и књижевном образовању III*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 109–115.

Јовић (2009): Dušan Jović, Lingvostilistički pristup književnom delu, у: Босиљка Милић, Вељко Брборић (ур.), *Прилози језичком и књижевном образовању I*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 163–172.

Лешић (2011): Зденко Лешић, *Језик и књижевно дјело*, Београд: Службени гласник.

Ковачевић (2011): Милош Ковачевић, *Стилска значења и зрачења*, Ниш: Филозофски факултет.

Ковачевић (2018): Милош Ковачевић, Мјесто Радоја Симића у србистици, с посебним освртом на његове стилистичке доприносе, у: Милош Ковачевић, Јелена Петковић, Владимир Поломац (ур.), *Научни доприноси Радоја Симића*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 47–66.

Мркаљ (2010): Зона Мркаљ, Појам корелације у методици наставе, *Методички видици*, 1, Нови Сад: Филозофски факултет, 47–55.

Мркаљ (2020): Зона Мркаљ, Значај корелативног приступа у новим програмима наставе и учења књижевности, у: Илијана Чутура, Маја Димитријевић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 271–285.

Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић (2019): Милка Николић, Градација као стилистичка и синтаксичка категорија: методички приступ у средњошколској настави, *Књижевност и језик*, LXVI/3–4, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 357–369.

Петровачки, Штасни (2010): Љиљана Петровачки, Гордана Штасни, *Методички системи у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Раденковић (1974): Ljubiša Radenković, *Lingvostilistika i strukturalizam u nauci o književnosti i nastavi književnosti*, Beograd: Naučna knjiga.

Росандић (1986): Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Симић (1978): Радоје Симић, Граматичка и интонацијска структура прозног израза Милоша Црњанског, *Књижевна историја*, 41, Београд: Институт за књижевност и уметност, 15–58.

Симић (1993а): Радоје Симић, *Лингвистика стила*, Никшић: Унирекс.

Симић (1993б): Радоје Симић, О Андрићевој уметничкој криптографији, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 22/1, Београд: МСЦ, 347–359.

Симић (1997): Радоје Симић, Стилска вредност и поетска функција Сремчевих екскурса, у: Мирољуб Стојановић (ур.), *Књижевно дело Стевана Сремца – ново читање*, Ниш: Центар за научна истраживања САНУ и Универзитета у Нишу, 99–107.

Симић (2000а): Радоје Симић, *Стилистика српског језика I*, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика.

Симић (2000б): Радоје Симић, Стилистика фонијских структура у Андрићевој *Травничкој хроници*, *Књижевност и језик*, XLVII/3–4, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 15–36.

Симић (2001): Радоје Симић, Традиција и поезија у *Горском вијенцу*, *Српски језик*, VI/1–2, Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика, 67–79.

Симић (2013): Радоје Симић, Две варијанте приче о мачку Тоши, псу Жући и чича Триши, у: Милош Ковачевић (ур.), *Значај српског језика и књижевности у очувању идентитета Републике Српске II. Књижевни класици Републике Српске: Кочић и Ћосић*, Источно Сарајево: Филозофски факултет, 117–151.

Симић (2014): Радоје Симић, *Осма офанзива* Бранка Ћопића, у: Милош Ковачевић (ур.), *Наука и глобализација*, 8/1–2, Источно Сарајево: Филозофски факултет, 97–114.

Симић (2018а): Радоје Симић, Нека запажања о синтакси идиоматских структура (према грађи из дела Јанка Веселиновића), у: Јелена Петковић, Владимир Поломац (ур.), *Српски језик: стилаус, систем, уједињења*, Зборник радова у част проф. Милоша Ковачевића, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 145–164.

Симић (2018б): Радоје Симић, Ћосићева *Бајка* – алегоријска параболо о стварности пишчева времена, у: Радоје Симић, Вељко Брборић (ур.), *Књижевна дело Добрице Ћосића*, Београд: Филолошки факултет, 265–274.

Симић, Јовановић Симић (2011): Радоје Симић, Јелена Јовановић Симић, О Ћосићевим јунацима у *Времену власи*, *Анали Филолошког факултета*, 23/1, Београд: Филолошки факултет, 319–334.

Симић, Јовановић Симић (2012а): Радоје Симић, Јелена Јовановић Симић, Граматичка и интонацијска структура прозног израза М. Црњанског у *Сеобама* (прва књ.), *Узданица*, IX/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 7–25.

Симић, Јовановић Симић (2012б): Радоје Симић, Јелена Јовановић Симић, *Деда Тришин млин* Б. Ћопића, *Књижевност и језик*, LIX/3–4, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 213–224.

Симић, Јовановић Симић (2012в): Радоје Симић, Јелена Јовановић Симић, Мириси и доје у *Долини јорјована*, у: Виолета Јовановић, Тиодор Росић (ур.), *Књижевност за децу и омладину – наука и настава*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 33–38.

Симић, Јовановић Симић (2014): Радоје Симић, Јелена Јовановић Симић, Григор Витез – дечји песник, у: Виолета Јовановић, Тиодор Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука, 73–86.

Штасни (2012): Гордана Штасни, Лингвостилистичка интерпретација лирске песме *Грм, Методички видици*, 3, Нови Сад: Филозофски факултет, 29–46.

Штасни (2015): Гордана Штасни, Језичко-семантичком анализом до стилема, *Годишњак филозофског факултета*, XL/1, Нови Сад: Филозофски факултет, 243–258.

Milka V. Nikolić

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Department of Serbian Language

EDUCATIONAL POTENTIAL OF STYLISTIC RESEARCH OF RADOJE SIMIĆ (ON THE EXAMPLE OF MILOŠ CRNJANSKI'S NOVEL *MIGRATIONS*)

Summary: Radoje Simić dedicated one part of his scientific preoccupations to the literary works of Serbian writers, among whom are the writers whose works are included in elementary or high school curriculum. Simić's research can be a significant professional support for teachers for the improvement of teaching approach to the works of the mentioned writers. The subject matter of our paper is the educational potential of Simić's research dedicated to the grammatical and intonational structure of the novel *Migrations* by Miloš Crnjanski. Simić dealt with this topic two times (1978 and 2012), and during the second research he introduced a scientific journal which appeared in linguistics in the meantime.

The goal of our analysis is: (1) to examine the ways in which Simić's research results can be used for high school analysis of the novel *Migrations*; (2) to propose methodical approach to the novel *Migrations* in high school classes of Serbian language and literature using the base of his research. The analysis of the educational potential of Simić's research dedicated to the grammatical and intonational structure of the novel *Migrations* by Miloš Crnjanski has shown that the conclusions of Simić's research from 2012 can be used entirely for high school analysis of this novel. By doing so, teaching approach to a literary text is improved and students' competence in language and literature is developed.

The teacher will direct students to explore, observe and consider linguistic-stylistic phenomena: (1) repetition of linguistic units; (2) repetition of syntactic structures; (3) alternation of extensive and short statements; (4) use of punctuation marks; (5) combining symmetric and asymmetric syntactic structures. Students will build the following competencies: (1) observe and explain the poetic, linguistic, aesthetic and structural features of a literary work; (2) assess whether the more complex text is well structured and coherent; (3) notice stylistic procedures in the text; (4) assess the extent to which certain features of the text affect its understanding and contribute to the interpretation of the meaning of the text; (5) interpret a literary text by examining its integrative factors.

Keywords: Radoje Simić, stylistic characteristics, literary text, high school classes, Serbian language and literature, novel *Migrations* by Miloš Crnjanski.

ГЛОБАЛИЗАЦИЈСКИ ПРОЦЕСИ У РОМАНУ *ЛЕТО КАД САМ НАУЧИЛА ДА ЛЕТИМ*

Айстирај: Утицај културне глобализације на језик књижевности најинтензивнији је у књижевности за младе, у којој уочавамо одлике језика дигиталних урођеника. Предмет анализе је језик романа *Летим кад сам научила да летим* Јасминке Петровић. Основни циљ истраживања је издвајање језичких и стилских појава у којима се огледа утицај енглеског као глобалног језика, дигитализације и средстава масовне комуникације. Проблему језичке различитости није посвећено довољно пажње у досадашњим анализама посвећеним анализираном роману. Упоредо с глобалном културном хомогенизацијом долази до јачања националне свести и уздизања националних култура. Показаћемо како се процес локализације глобалног, односно глокализација, очитује у говору ликова анализираног романа.

Кључне речи: стилистика, лингвостилистика, глобализација, англицизми, роман за децу.

1. У раду¹ се бавимо утицајем културне глобализације на језик савременог српског романа за децу. Глобализација као неумитни историјски процес утиче на све области људског деловања (Чумаков 2010: 39). Културна глобализација је тесно повезана с електронском комуникацијом, технологијом и медијским сликама (Баркер 2004: 77), а у области језика најуочљивија је у језику медија, говору младих и језику популарне културе.

Насупрот маргинализацији женских књижевних ликова у патријархалном друштву, у савременој прози за децу у глобализованом свету јавља се стална унутрашња фокализација у којој је фокализатор женско дете, што обликује начин на који ће читалац доживети приповедне ситуације и

¹ Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-68/2022-14/ 200140).

догађаје (Ванг 2020: 443). Романи о одрастању женских ликова прате њихово сазревање кроз преиспитивање међуљудских односа, развијање разумевања и толеранције уместо доминације (Ванг 2020: 448).

1.1. У раду ћемо анализирати утицај културне глобализације на језик романа Јасминке Петровић *Лејџо кад сам научила да лејџим*. Вишеструко награђивани роман *Лејџо кад сам научила да лејџим*² објављен је 2015. године у издању Креативног центра и досад је доживео шест издања. Реч је о савременом билдунгс роману који прати одрастање девојчице, написаном у реалистичком кључу. Централне теме романа су отуђење, одвојеност од родитеља, различитост, усамљеност и зближавање. Роман одликује хомодијегетичко приповедање с унутрашњом фокализацијом. Фокализатор је тринаестогодишња Софија, а фокализовано је лето које Софија проводи на Хвару, односно породични односи које главна јунакиња открива и промишља током летевања. Иако је роман *Лејџо кад сам научила да лејџим* био предмет анализе различитих студија (Игњатов Поповић 2020; Гордић Петковић 2020; Роић 2020), језик романа није подробније проучаван. Вишејезичност и језичке разлике чине основу вербалног хумора, а превазилажење неспоразума у комуникацији води зближавању Софије с њеним рођацима, па ћемо језик романа посматрати у светлу глобализацијских топоса помирења и толеранције. Додатно, показаћемо како се друштвени феномени као што су технологија и савремени национални идентитети рефлектују у језику књижевности за децу.

1.2. У раду користимо лингвостилистичку методу. Проблем истраживања је начин на који глобализацијски просеци утичу на језик српског романа за децу 21. века. Основна претпоставка је да глобализацијски процеси највише утичу на језик романа за младе, који има одлике језика дигиталних урођеника. Основни циљ истраживања је издвајање језичких и стилских појава у којима се огледа утицај енглеског као глобалног језика, дигитализације и средстава масовне комуникације.

1.3. Будући да су у роману присутни одједи рата на простору бивше Југославије који је довео до раскола у мешовитим породицама, *Лејџо кад сам научила да лејџим* спада у романе антиратне тематике, иако се саме јунакиње не налазе у центру ратних збивања (Игњатов Поповић 2020: 100). Главна јунакиња се преображава кроз упознавање свог порекла и открива колико је значајно превазићи разједињеност међу људима (Игњатов Поповић 2020: 108). Одједи мита у *Лејџу кад сам научила да лејџим* огледају се у мотивима летења, сна и жртвовања (Игњатов Поповић 2020: 104). Један од централних мотива у роману је мотив летења као уздизања изнад

² Награда Невен за 2016. годину, *Плави чујерак* за 2015. годину, *Досијејево ђеро* за 2015. годину, *Мали Принц* за 2015. годину и *Сребрно Гашино ђеро* за 2015. годину.

површног, материјалног, земаљског, који је чест у митовима и сновима, а потцртан је и интертекстуалном везом с Баховим романом *Галед Џонајџан Ливинџџон* (Игњатов Поповић 2020: 104). Пред крај читања Ендеове *Бескрајне ѝриче* Софија у полусну замишља како лети с Атрејем кроз Фантазију, а у хипнагоичким сликама се преплићу ликови и сцене из *Бескрајне ѝриче* са ликовима бабе и ноне које су постале девојчице и необрађеним утисцима претходног дана, док полусан прелази у сан: „Сањам... или сањам да сањам... или сањам да сањам да сањам... Шта год да је, само нека траје што дуже” (Петровић 2019: 32). Мотив летења се преплиће с мотивом сна, а током Софијиног сазревања сан се јавља и као предсказање смрти нона Луце, која се може тумачити као својеврсно жртвовање, јер ће њена смрт помирити баба Марију и дида Луку (Игњатов Поповић 2020: 106). *Лејџо када сам научила да лејџим* управо кроз мотив летења метафорично описује жељу тринаестогодишњакиње одрасле у транзиционој Србији да превазиђе расколе унутар своје породице, превазиђе кризу одрастања и кризу личног идентитета (Гордић Петковић 2020: 118).

1.4. Проблем вишејезичности у хрватским романима за децу с постјугословенским темама, однос према екавици, културотворна улога језика и истицање језичких разлика, проучен је с аспекта стварања негативних стереотипа о Србима, брутализацију српског језика и поједностављивања језичке ситуације (Славска 2020: 84). Насупрот језику као симболу колективног идентитета, савремени романи за децу о постјугословенским темама истичу вишејезичност као израз личног идентитета (Славска 2020: 88).

С аспекта геокритике, проучаван је Стари Град као *locus* постјугословенске књижевности за децу, у ком се сусрећу географске и историјске чињенице о острвском градићу довољно удаљеном и од Београда и од Загреба и измишљена, лична историја књижевних јунака на прелазу из детињства у рану младост (Роић 2020: 88).

2. У роману *Лејџо кад сам научила да лејџим* уочава се низ језичких и стилских сигнала глобализацијских процеса: англицизми (адаптирани и неадаптирани), омладински жаргон под утицајем енглеског језика и дигитализације, дијалектизми као језички сигнали глокализације (јужночакавски икавски), поређења с називом брэнда.

2.1. Несигурност, борба за егзистенцију, немаштина као тековина транзиције утичу на породични живот и уносе немир у живот тринаестогодишње Софије. Лични немир, незадовољство због доласка у непознати мали град, у другу језичку и културну средину и незадовољство због раздвојености од пријатеља Софија превазилази коришћењем мобилног телефона, интернета, читањем објава на фејсбук профилима пријатеља, разговорима путем Скајпа.

Услед утицаја средстава масовне комуникације нестандартна лексика и колоквијална фразеологија нису више одлика искључиво разговорног функционалног стила, већ долази до померања стилских граница. Омладински жаргон у роману, у оквиру комуникације путем порука, постова на Фејсу, лајкова и породичних конференција на Скајју одликује неоправдана и прекомерна употреба англицизама, који често нису адекватно адаптирани језику примаоцу, слаби структуру српског језика. Софијин говор одликује честа употреба адаптираних англицизама који су одлика говора њене генерације:

Баба је извадила из кесе јастук, али не онај *фенси* за пут, онај што се надувава, него прави велики јастук за кревет. (Петровић 2019: 9); Чула сам ја раније да тако говори када би разговарала телефоном, али чим би спустила слушалицу, одмах би се *свичовала* на београдски говор. Међутим, откако смо у Старом Граду, баба се *забајовала* и само цепа бодулски. (Петровић 2019: 15); Објавила сам данас на свом профилу да овде имам сјајно друштво, све неки *сџренцери* [...] Онда сам направила *селфи* тако да се виде једрилице иза мојих леђа, па нек Јулијана цркне од љубоморе. [...] Нисам јој *лајковала* ниједну *фоџику*. (Петровић 2019: 34); Била сам тотално *ПАФ*. (Петровић 2019: 77)

Енглески, као доминантни језик интернета, утиче на говор тинејџера широм света, па се тако и у говору српских и у говору хрватских тинејџера јављају англицизми као што су *шајовати*, *Фејс*, *џаџети*, који су специфични за умрежену културу и друштвене медије:

Сигурно ми шаљу поруке на *Фејс*, а ја не могу да их видим. Како је грозан живот без *инијернејша*! (Петровић 2019: 19); Рекла сам му да на свакој фотки *шајује* Марка. (Петровић 2019: 19); Питала сам конобара која је шифра за *вајрлес*. Хтела сам да одем на *Фејс*. (Петровић 2019: 52); Види је на *Фејсу*! (Петровић 2019: 123); Нисам приметила да је Свен *џаџети* манијак, заправо нисам ни имала прилике, ми смо се видели укупно четири пута у животу. (Петровић 2019: 138)

Неадаптирани англицизми из сфере електронске комуникације део су говора младих нараштаја широм света, па се и говор тринаестогодишње Српкиње одликује неоправданим англицизмима, који се могу заменити српским речима (*Google translator* – гугл преводилац, *Reply* – одговори, *Send* – пошаљи):

И таман да притиснем *Send*, аутобус крене, а мама и тата почну да трче поред мог прозора. Мислила сам *ОК*, трчаће мало, па ће стати. (Петровић 2019: 10); Али ту је била баба, наш приватни *Google translator*, која ми је објаснила да кино значи биоскоп. (Петровић 2019: 22); Притискам *Reply* и куцам: Опустите се. Зажмури и замишљај да летиш. Притискам *Send* и гледам како порука одлази. (Петровић 2019: 99)

У Софијином говору се у истој реченици јављају адаптирани и неадаптирани англицизми када описује доживљај себе као дела електронске комуникације:

Ах, кад бих могла сад себе да *селекџујем*, онда кликнем десним мишем на *Cut*, одем на „Моја соба” и опет десним кликом на *Paste*. (Петровић 2019: 44)

Током боравка у Старом Граду у говору главне јунакиње долази до смењивања жаргонских израза пореклом из енглеског (истакнуто подвлачењем) са регионализмима пореклом из италијанског језика (истакнуто италиком), што илуструје следећи одломак:

На спрату су две собе за спавање, тераса и једна пролазна просторија коју зову *сола*. На *соли* је старински тоалетни сто са огледалом. Њега зову *џиха*. Гледање у себе је за психијатра, ваљда је то објашњење за назив. Ко би га знао? Док пролазиш кроз *солу*, звецка огледало. То је баш *спуки*, нарочито ноћу, кад је мрки мрак. (Петровић 2019: 26)

До хибридизације долази и у говору Ане и Лукине, јер се у истој реченици јављају англицизми и дијалекатске одлике говора:

Види је на *Фејсу*! *Тајовала сан* те! (Ана, Петровић 2019: 123); Зар ниси примјетила да је стално с некин *џаџеџон*? Свен ти је из оног вица „Постоји живот изван *инџернеџа*. Стварно? Дај ми *линк*!” (Лука, Петровић 2019: 138)

2.2. Говор главне јунакиње одликује честа употреба жаргонских речи и израза као што су *ликуша*, *блам*, *избламирайџи*, *кайирайџи*, *џимајџи*, *џиба*, *блејајџи*, *орџак*, *џириј*, *срчка*, *сџиреџиџи*, *смор*, *смориџи се*, *џиџреџерка*, *ликуша*, које не припадају новијем жаргону и забележени су у речнику жаргона (Андрић 2005):

Хтела сам да читам, али се нека *ликуша* побунила да јој смета светло, па сам морала да искључим лампу. (Петровић 2019: 11); А кад нас је довољно *избламирала* пред цариницима, сетила се да је документ ставила на сигурно место – у кесу с лековима. (Петровић 2019: 11); Од нервозе сам појела све што је остало од *клоје*. (Петровић 2019: 12); Није ни чудо кад се *нарокала* бромазепамима. (Петровић 2019: 12); То су све бабини рођаци, *орџаци* и *орџакиње* из детињства. (Петровић 2019: 15); Успела сам да *скайирам* да се уз море говори далматински, у брдима влашки, а на острвима бодулски. (Петровић 2019: 15); Ма, *сујер* је баба, само кад не би оволико хркала. (Петровић 2019: 16); *Тошјални смор*. (Петровић 2019: 16); *Блам* ме је од ње. (Петровић 2019: 22); Збуњено сам слегла раменима јер је нисам баш *скайирала*. (Петровић 2019: 22); Нона Луце је била боља *риба* од Симићке из VIII/2. (Петровић 2019: 24); Могла бих да је замолим да ми донесе чашу воде, али ми је глупо да је *цимам*. (Петровић 2019: 26); Онда или читам или *блејим* на Фејсу на мобилном. (Петровић 2019: 26); Жива сам *се сморила*. (Петровић 2019: 33); Ја га стварно не *кайирам*. (Петровић 2019: 34); Могла бих с њим да шетам увече по риви, а не с бабом и ноном као најгора *шићредерка*. (Петровић 2019: 35); Има да ме *сћирефи срчка*. (Петровић 2019: 39)

СМС преписка у роману доноси комуникацију у писаној форми коју одликује елиптичност, неформални тон и спонтаност карактеристична за усмену комуникацију, као и употреба жаргонских речи:

Ивана и ја *се смарамо* у школском. (Петровић 2019: 10); Тотални *џриј*. (Петровић 2019: 25); *Фрка* је. (Петровић 2019: 84); Боли глава, а још више боли *блам*. (Петровић 2019: 99); Тај *лик* се набацивао Лари, *моро* сам да га *набодем* у вуџа. (Петровић 2019: 99)

И жаргонски израз *биџи* у *фазону* део је омладинског жаргона који бележи речник жаргона (Андрић 2005: 15), јер већ дуго постоји у српском жаргону:

Запањила сам се, никад не бих помислила да је била у *џом фазону*. (Петровић 2019: 23); Ма колико ми је драга нона Луце и њен поклон, медаљон уопште *није* у *мом фазону*, али реално. (Петровић 2019: 28)

2.3. Упоредо с доминацијом енглеског као глобалног језика, јача национална свест. Паралелно с глобалном културном хомогенизацијом одвија

се процес локализације глобалног, односно глокализација. Стога је чак и савремено националистичко осећање заправо један од аспеката глобализације (Баркер 2004: 77), а оно се рефлектује у односу према језику.

Наспрам Софијиног урбаног београдског дијалекта, у роману имамо бодулски, локални говор нона Луце и осталих Софијиних рођака. Бодулски говор је говор западног дела острва Хвар (Илеших 1933: 151) и припада острвским поддијалектима јужночакавског дијалекта (Лисац 2009: 82), који, као и други јужночакавски поддијалекти, има специфичну лексику (Лисац 2009: 83).

Иако је дијалекатска лексика са којом се читалац среће неразумљива потенцијалној читалачкој публици коју чине српски тинејџери, у роману нема речника непознатих речи, нити објашњења датих у фусноти. Управо ова чињеница даје посебан статус дијалектизмима у роману.

Софију мајка испраћа на пут поручујући јој „да је Стари Град најлепше место на свету”, али је уједно упозорава да тамо не говори *бре* и да не користи ћирилицу, јер би се могао наћи неко ко ће попреко да је погледа (Петровић 2019: 11). У разговору с мештанима Софија користи невербални говор да би сакрила своје порекло, боји се да нису открили да пише ћирилицом и осећа нелагоду јер не разуме локални говор:

И овог пута одговарам исто – слежем раменима. Тако је сигурније. Да ми не излети случајно неко *бре*. [...] Стрепим од следећег питања. Као прво, да ли ћу га разумети, а као друго, да ли ћу умети на њега да одговорим? (Петровић 2019: 41); А шта ако испред мене не стоји баба, већ генерални секретар Међународне криминалистичке полицијске организације. Хм, можда су пронашли мој блокчић и открили да пишем ћирилицом... (Петровић 2019: 42); Нашла сам и *Енциклопедију мрџвих* Данила Киша, и то на ћирилици. Препознала сам мамин рукопис на посвети: *За џејџа Луцију и барба Матејџа од Зденке, лејџо '86*. Па шта ме је онда смарала да овде не употребљавам ћирилицу? Ништа ја не капирам. (Петровић 2019: 45)

У говору нона Луце уочавамо упитно-односну заменицу *ћа*, икавски рефлекс *јаџа*, икавизме (*лиџа*, *најџеридније*, *одувик*, *однили*, *волили*, *човик*, *вирује*, *цила*, *дви*), презент *видин* и *иман*, радни глаголски придев у мушком роду *јука* и *разиша*:

Стави га око врата да те *видин* – најзад сам добила инструкције од ноне. (Петровић 2019: 28); *Лиџа* моја, то је нешто *најџеридније* шта *иман*. Мате и ја смо одувик *жељели* једну цурицу,

такву ка шта си ти... – рекла је нона Луце и бризнула у плач. (Петровић 2019: 28); *Лийа* моја, друго је то кад си *дома*! Ми ти *овод* немамо хитну. *Однили* су је у Јелсу. Ако добијеш *фи-дру*, *ћа* ћемо *чиний*? Ајде, *лија* моја, послушај баку. [...] Добро, донесите малу порцију „Великог пирата” и *баста*. [...] Ја ћу да *илайин*, ја *сан* вас звала на сладолед – пресућује нона Луце. (Петровић 2019: 36); *Њих два* су га *волили*, а ти си га обожава-ла, сестро, а Тито је *најравија* цилу ову *јулендоју*, ајде *диш* *ћа*. *Најравија* је државу само да *вриди* за његова живота, а онда *јука балун* и *разиша* се клуб. Ма, *доје* да *мућин*. (46); Кад *човик* *вирује*, лакши му је живот. (47); Ја ни сад никог не *иштан* ни ко је ни одакле је. За мене има само *дви* категорије – ил’ си *човик* ил’ си говно – нона Луце спушта на сто чинију с бресквама. (47); Зденка, *лијошо* теткина. Оли нас чујеш? (49); Ајде, Маре, не пизди, с *дишетион* је све у реду – брзо јој је одговорила нона Луце. (53); Летује са *дви* бабетине, ето *ћа* је притисло. [...] Ајде *мући Маре*, *молин* те. [...] Сваки *човик* је друга *ишторија*. (54); Не, у собу ти може ући једино пух, ако се узверу уз онај *бајам*³ тамо – показује нона Луце руком на бадемово дрво. (60); Та-длице скидају и другим фурештима, не само Србима. *Мулари-ји*⁴ то дође ка трофеј. (62); Маре, стално си у истон *ћуру*⁵. (67); *Сћори* смо, сви троје смо *сћори*, можемо *умриш* сваког часа, ово је прилика да сви скупа седнемо за један стол *ка* кад смо били *дица*. (68); *Лийо* ти *кажен*, ајмо скупа у недиљу на ту *фе-ишју*⁶, биће добра *сйиза*, у *Амфори* се увик добро једе, *йивати* ће клапа... (68); *То*, *ћа* је? – нона ме гледа широм отворених очију. (Петровић 2019: 98).

Нона Луце објашњава Софији како је почео рат, истичући у први план језичке разлике међу Србима и Хрватима:

После Титове смрти све је пошло низдол. Били смо јадни и гладни и почели смо гледат једни другима у пјат. Срби су ви-кали хлеб, Хрвати крух и свако је мислиа да је баш он у праву и да је боји од оног другог и да заслужије већи дио... – нона је

³ Покрајински израз за бадем (Клајн, Шипка 2008: 183).

⁴ *Муларија* (покр. фам.) према венецијанском *tularia*, у значењу дечурлија, мангупарија (Клајн, Шипка 2008: 808).

⁵ Према италијанском *giro*, у значењу „кружење, кратка шетња (укрут)” (Клајн, Шипка 2008: 401).

⁶ Према италијанском *fiesta*, у значењу „свечаност, весеље; забава” (Клајн, Шипка 2008: 1327).

наједном заћутала. [...] Гађали су нас најприје ријечима, а кад су их забољела грла и уши, прешли су на пушке и бомбе. (Петровић 2019: 75)

Говор бабе по доласку у родни град након двадесет шест година најпре је само делимично ијекавски када се обраћа Софији (ијекавски *сусједи, дјевојчица* али екавски *две* и *овде*) с икавизмима (*дица, лијо, мистџо, врме*):

Политика није за *дицу*, *џој* ти *лијо* у врт убрлат зелену *салоџу*! (Петровић 2019: 23); Сви *сусједи* сад гледају у нас две – победоносно ће баба. – Овде зидови имају и очи и уши. Ово је мало *мистџо*, није ти ово Београд. (Петровић 2019: 25); Умиј се *овин*. (Петровић 2019: 25)

Током боравка у Старом Граду, бабин говор постепено губи језичке одлике средине у којој живи и све више користи икавизме (*лијо, усрид, врме, ѝори, доли, живили, волили, волила, најлијше*), депалатализацију (*јуди, земја, џоја*) дијалекатске падежне наставке (*џобон, миши, ин, некому*) и глаголске облике (*џила, сџаван, чујен, диа, шушко, диж, џој, лећ, ић, сџрашиџи, изић, нисан*), уз употребу регионализама (*ћа, јуди, овод, ајме, земја*):

Ћа је било? [...] А што ми то *лијо* не кажеш него ме будиш *усрид* ноћи? (Петровић 2019: 33); Како да те *чујен* кад *сџаван*? [...] Какве то везе има с *џобон*? [...] А шта би ти *џила*, да ја *сџаван* ванка? (Петровић 2019: 34); Ништа не *чујен*. [44]; Ма, *диж* *ћа*! То су ти *миши*! (Петровић 2019: 44); То *ин* је кућа. *Миши* живе *ѝори*, ми, *јуди, доли* и то је тако. Ајде *џој* *лећ*. Немаш се чега *сџрашиџи*. (Петровић 2019: 44); Сви смо га *волили*, такво је било *врме* – убацује се главна глумица у разговор. (Петровић 2019: 46); *Нисан* ја *волила* *џрикву* ни кад сан била *овод*. Ја сан *волила* Југославију. Ајме, како је то била *лија* земја! Ал' *некому* није одговарало *ћа* смо различити а сложни, па су нас по свађали. (Петровић 2019: 47); Е, ово ти је *најлијше*. (Петровић 2019: 49); Чујеш *ћа* ти *џоворин*? (Петровић 2019: 57); Од наше куће почињу *џоја*, а *џоја* су пуна гуја. (Петровић 2019: 57); Софија, у *џоје* више нећеш *ић*! (Петровић 2019: 57); Нема никаквог али, из куће ми нећеш *изић* без *овеџа*, јасно? (Петровић 2019: 57); Кажу да су га извукли из *морџвих*. *Молом* је било све стало, и *сардџе*, и плућа, и све – моја баба је ипак најдоље обавештена. (Петровић 2019: 59); С *Лукон* нећу никад *сесџи* за исти *сџол*, никад, док сан жива! (Петровић 2019: 68); Ја сан била очајна због *џеџа*. И данас сан. (Петровић 2019: 68)

Језичка различитост се у роману приказује кроз објашњења речи бодулског говора која су упућена Софији и пропраћена њеним духовитим и ироничним коментарима (Роић 2020: 87). Када разговара са Софијом, баба Марија најчешће објашњава значења регионализма:

Моја *нона*⁷ се увек овин умивала и имала је лице ка у *дјевојчице*. (Петровић 2019: 25); Ајде, узми *пинку* *диње* да се освежиш. [...] Е, овдје ти за лубеницу кажу *диња*, а *дињу* зову *милун*⁸... Ајде *зини*, јуби те твоја баба, ајде требају ти витамини да ојачаш... (Петровић 2019: 53); Да су стигли *пинту* касније, моли би *џарџија*⁹. Софија, је л' ме ти капиш ћа ти говорин? Моли је мога умрит. (Петровић 2019: 57); *Мир*¹⁰ значи *зид* – одговара баба и затвара новине. (Петровић 2019: 59); А шта су то *џаниџани*¹¹? – у овом разговору има доста непознатих речи за мене. – То су ти *штакори* – објашњава ми она друга комшиница. – А шта су то *штакори*? – не одустајем. Пацови – од бабе добијам коначно разјашњење. (Петровић 2019: 59); А шта су то *фурешџи*? То су ти странци, туристи – одговара она и намешта се у кревету. (Петровић 2019: 62); Софија, изнеси *вишњевачу* и два *дићерина* за нону и мене, а себи направи топлу чоколаду – довикује баба одозго, кроз *шкуре*. – Шта је то *дићерин*? – дижем главу ка прозору. – Чашица за *вишњевачу* – баба је већ сишла у двориште. (Петровић 2019: 82)

У репликама баба Марије када разговара са Софијом објашњења значења романизма изостају када је веома изнервирана, узбуђена или када је унука прене из сна:

Софија, *шуџаман*¹² се не качи на коноп тако... – отима ми баба пешкир из руку. (Петровић 2019: 24); Ко би биа на *шувиту*¹³?

⁷ Покрајински према италијанском *nonna* (Клајн, Шипка 2008: 839).

⁸ Према италијанском *mellone* (диња) (Сјеран 1988: 439).

⁹ Према италијанском *partire* (отпутовати) (Сјеран 1988: 157).

¹⁰ Према италијанском *muro* (зид) (Сјеран 1988: 683).

¹¹ Покрајински израз пореклом из венецијанског дијалекта, од *pantegana* (пацов, штакор) (Клајн, Шипка 2008: 893).

¹² Према италијанском *asciugamano* (пешкир) (Сјеран 1988: 561).

¹³ Романизам *шувити* у значењу „таван, поткровље” део је градитељске терминологије у Далмацији у којој се након млетачког освајања Далмације у XV веку јавља велики број речи из латинског и италијанског, а најпре је имао облик *sufficta*, према италијанском *soffitta* (таван)

(Петровић 2019: 43); Пенсош¹⁴ на ово *ћа шушко?* (Петровић 2019: 44); Е, има их у *шуфийу*. (Петровић 2019: 44); Данас се дају велики *шолди*¹⁵ за *објасниџ* шта је то мултикултуралност и толеранција, а ми смо тако *живили*, сви скупа... (Петровић 2019: 47); У новинама пише да је јучер неког мOLOG *фурешџу*¹⁶ у Јелси ујела гуја, биће да је биа поскок. (Петровић 2019: 57)

Језичке разлике се превазилазе кроз објашњења речи бодулског говора која Софија најпре добија од бабе, ноне или рођака, а током боравка у Старом Граду тринаестогодишњакиња почиње да користи регионализме у свом говору:

Баба ми је рекла да ми је Луце *нона* (тако у Далмацији кажу баба) и да не морам да јој говорим Ви. [13]; Долазим до прозора. Отварам *шкуре*. Тако се зову спољашњи дрвени капци који штите собу од сунца, ветра и кише. (Петровић 2019: 16); Затварам *шкуре* и враћам се у кревет. (Петровић 2019: 18); Нона Луце је спремила екстра вечеру – рибу на роштиљу. Они овде кажу риба на *џраделе*. (Петровић 2019: 19); Уз вечеру сам попила чашу *деванде*. Нона Луце ми је сипала на дно чаше црно вино, а онда до врха досула воду. (Петровић 2019: 19); У доњем делу куће налазе се кухиња, дневни боравак, *веранда*, купатило и *камарин*. Тај *камарин* му дође нешто као остава. (Петровић 2019: 23); Чаршав шушти. Овде чаршав зову *ланицун*. (Петровић 2019: 31); Тако да смо пужеве стављали у *кариолу* (назив за колица), а онда их пуштали у поље изван града. (Петровић 2019: 33); Има доста књига о шаху, јер је *ноно* Мате волео да игра шах. (Петровић 2019: 45); Када су дошле трећи пут, ми смо тек тада отварале *шкуре*. Цела кућа је мирисала на *фриџуле* од претходне ноћи. Од *џулума* су нам остали мамурлук и брдо прљавих судова. *Фриџуле* личе на крофне, само што су много мање. (Петровић 2019: 71); Нашла сам у *камарину* два бицикла у доста добром стању. (Петровић 2019: 73); А шта је то *дишџеџ*? – питала сам нону док сам јој закопчавала бисере. – Инат – кратко ми је одговорила. (Петровић 2019: 79); Вечерас смо се сви окупили у *нониној* кући. Седели смо у дневном боравку. Први је проговорио *барба* Јосип. (Петровић 2019: 132).

и *soffitto* (плафон) (Марасовић Алујевић 1984: 72).

¹⁴ Према италијанском *penso* (мислим) од глагола *pensare* (мислити, размишљати) (Сјеран 1988: 160).

¹⁵ Према италијанском *soldo* (новчић) (Сјеран 1988: 234).

¹⁶ Према италијанском *forestiere* (туђинац, странац, гост) (Сјеран 1988: 86).

2.4. Анализом стилских одлика романа које указују на утицај културне глобализације, на основу критеријума фреквенције, као стилска доминанта издвајају се поређења с хрематонимима, док се друге стилеме (графостилеме, копулативна метафора, антономазија) знатно ређе јављају као сигнал глобализацијских процеса, па су остале изван фокуса наше анализе.

У стилски маркирану лексику из области глобалног конзумеризма поред англицизама спадају и хрематоними (називи производа), којима се често исказује културна информација (Николић, Вељовић 2020: 291). Поређења у којима је појам са којим се пореди најчешће чувени бренд јела (*киндер јаје, чоколадна бананица, ментхол-домбона*), апарат (*мобилни телефон, фото-апарат*) или глобални феномени из света забаве (*ријалити шоу-програма, видео-ирица*). Описујући предмете, особине људи и појаве које је окружују Софија их упоређује с производима који су блиски деци данашњице (индустријски слаткиши и дигитални апарати), као и с *производима* индустрије масовне забаве и (не)културе. Сливовита поређења наглашавају и живље представљају појам који се упоређује, привлаче пажњу читаоца својом неочекиваностју, а уједно уносе одлике разговорног језика младих, потцртавајући глобални феномен конзумеризма:

Надлећемо трајект. Како је мали, као мобилни телефон. (Петровић 2019: 28); *Као да смо у ријалити шоу-програму*. Њих две се по цео дан надмећу која је боља куварица, а ја им дођем жири. (Петровић 2019: 45); *Као да су ме саставили од делова из различитих киндер јаја*. ТРАС! Живи сам баксуз! (Петровић 2019: 73); Ова нонина прича ми личи на неку видео-ирицу. Значи, лудило! (Петровић 2019: 75); Ова Кејт ми ужасно личи на бабу. Приказује се као тврда ментхол-домбона, а у ствари је мекана као чоколадна бананица. (Петровић 2019: 80); Соба остаје мрачна, али врло брзо блесне муња као блиц од фото-апарата. (Петровић 2019: 86).

Насупрот поређењима с хрематонимима, који успостављају везу са актуелним феноменима потрошачке културе, стоје поређења с књижевним ликом из школске лектире и антономазија, односно окационално именовање лика из познатог књижевног дела за децу, којима се успостављају интертекстуалне везе са културним наслеђем човечанства:

Како да се спасем? Да пишем поруке у боци? Да нађем славу и дођем са острва као Робинзон Крсо? Ето неке користи и од лектире! (Петровић 2019: 13); Оливер Твист је за мене Срећко Срећковић. (Петровић 2019: 13)

3. Утицај културне глобализације је најинтензивнији у књижевности за децу и младе, чији су реципијенти дигитални урођеници, конзументи добара и услуга глобалног потрошачког друштва.

На лексичком плану културна хомогенизација у говору младих јунака романа *Лејџо кад сам научила да лејџим* Јасминке Петровић очитује се у честој употреби англицизама и лексике из домена електронске комуникације. Истовремено с процесом културне глобализације одиграва се *глокализација* услед које се у говору младих мешају англицизми с регионализмима. Националне разлике потцртава опозиција урбаног београдског дијалекта и бодулског говора (јужночакавског дијалекта на Хвару). Да би описала људе, предмете и појаве главна јунакиња их пореди с робом масовне потрошње или производима масовне културе, кроз необичне и неочекиване везе и асоцијације.

Језик романа *Лејџо кад сам научила да лејџим* рефлектује утицај енглеског као глобалног језика, дигитализације и масовних медија на говор младих, али и истовремено присуство националних култура, што за последицу има глокализацију. Анализирана језичка и стилска средства често наглашавају емотивно стање говорника, припадност одређеној генерацији или националности, али и чињеницу да се генерацијске, културне и националне разлике у присној и искреној комуникацији лако превазилазе.

Литература

Андрић (2005): Драгослав Андрић, *Двосмерни речник жарјона и жарјону српских речи и израза*, Београд: Zepter Book World.

Баркер (2004): Chris Barker, *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*, London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Гордић Петковић (2020): Владислава Гордић Петковић, У другом лицу множине: интеграција различитости и идеолошки оквири одрастања у постјугословенском контексту, *Дејџињсџиво: часопис о књижевности за децу*, 46(1), 110-119.

Игњатов Поповић (2020): Ивана Игњатов Поповић, Уметност као противтежа рату у романима *Лејџо кад сам научила да лејџим* Јасминке Петровић и *Сазвежђе виолина* Весне Алексић, *Дејџињсџиво: часопис о књижевности за децу*, 46(1), 97-109.

Илешић (1933): Фрањо Илешић, Нешто о Јелши на Хвару и о јелшанском говору, *Јужнословенски филолој*, књ. 13, 151-160.

Банг (2020): Cathy Yue Wang, *Disappearing Fairies and Ghosts: Female and Child Characters as Others in Chinese Contemporary Children's Fantasy*, *Children's Literature in Education*, Vol. 51, Issue 4, 433-450.

Клајн, Шипка (2008): Милан Клајн, Данко Шипка, *Велики речник сѣра-них речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Лисац (2009): Јосип Лисац, Јужночакавски дијалект и његов лексик, *Croatica et Slavica Iadertina*, 5, 79-85.

Леонард (2013): Philip Leonard, *Literature After Globalization: Textuality, Technology and the Nation-State*, Continuum Literary Studies, London: Bloomsbury Academic. <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=523588&site=eds-live>

Марасовић Алујевић (1984): Марина Марасовић Алујевић, Романизми у градитељској терминологији у Далмацији, *Чакавска рич*, 12(1-2), 55-103.

Николић, Вељовић (2020): Милка Николић, Бојана Вељовић, Збирка песама *Кад будем млађи* Матије Бећковића у контексту савремених културолошких образаца о здравом начину живота, у: Д. Бошковић, М. Ковачевић, Н. Бубања (ур.), *Брендрави јела и њића: књижевност, језик, уметност, култура*, Крагујевац: ФИЛУМ, 281-296.

Роић (2020): Сања Роић, Стари град на Хвару као locus постјугославенске књижевности за дјецу, *Детињство: часопис о књижевности за децу*, 46(2), 82-89.

Сјеран (1988): Немања Сјеран, *Речник италијанско-српскохрватски, српскохрватско-италијански са крајком ирамајиком италијанског језика*, Цетиње: Обод; Београд, Загреб: Медицинска књига.

Славска (2020): Магдалена Славска, Синдром вишејезичности у хрватским дечијим романима о домовинском рату, *Детињство: часопис о књижевности за децу*, 46(1), 81-90.

Чумаков (2010): Alexander Chumakov, *Philosophy of globalization*, Moscow: MAKSPress. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/279866764_Philosophy_of_Globalization_Selected_Articles_-_Moscow_MAKSPress_2010_-_188_p

Jelena Lj. Spasić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

GLOBALIZATION PROCESSES IN THE NOVEL *LETO KAD SAM NAUČILA DA LETIM*

Summary: The influence of cultural globalization on language of literature is most intensive in literature for children, which has characteristics of digital natives' language. This paper deals with the language of the novel *Leto kad sam naučila da letim* by Jasminka Petrović. The main goal of the research is to examine linguistic and stylistic features in which the influence of English as a global language, digitalization and mass media is reflected. The problem of linguistic diversity has not been given enough attention in previous analysis dedicated to the analyzed novel. The aim of the paper is to single out linguistic and stylistic characteristics of the novel *Leto kad sam naučila da letim*, which are a consequence of cultural globalization. Along with global cultural homogenization, there is a strengthening of national consciousness and the rise of national cultures. The paper deals with how the process of localization of the global, i.e. glocalization, is manifested in the speech of the characters of the analyzed novel.

Keywords: stylistics, linguostylistics, globalization, anglicisms, novel for children.

НОВА ЧИТАЊА ЈЕДНОГ ЛУТКА – ПИНОКИО У СВЈЕТЛУ ДИГИТАЛНОГ ДОБА И САВРЕМЕНИХ КУЛТУРОЛОШКИХ ГИБАЊА

Айсиџракиј: Динамична културолошка кретања на глобалном нивоу, смјена потреба усаглашена са дигиталним добом и богата симулакрумима доступним путем класика медијске сцене (радио, телевизија и филм) и путем интернета (друштвене мреже, сајтови, блогови...), условљавају интензивније интеркултуралне утицаје, али и формирање мутантних вриједносних ставова зарад лаганог и луксузног живота и вјечне младости у обећаном виртуелном свијету иза чијих слика, најчешће, не постоји ништа више од огољене и нимало лијепе стварности. У времену у којем антијунаци приче о Пинокију полако заузимају позиције јунака, изазов нам је да ову причу сагледамо у функцији очувања универзалних вриједности и врлина, како би се у средишту дјечјег интересовања сачувала лијепа ријеч, љубав и пријатељство, те добро као суштинска животна енергија и то кроз медиј звани књига, без намјере да младим генерацијама оспоримо оно што им је, као дигиталним урођеницима, ближе и неопходније него што је било генерацијама које су им претходиле. Стога смо Колодијевог *Пинокија*, приповијест о несташном дјечаку и бескрајној очинској љубави, насталу у 19. вијеку, но сасвим актуелну и малим читаоцима блиску, анализирали из неколико перспектива: школских програма и лектире намијењене дјеци, садржаја овог дјела и онога што оно нуди посебно кроз аспект вриједности и врлина, те кроз форме у којима се дјело током времена појављивало, с освртом на његову дигитализацију и дигитално читање у савременом добу.

Кључне ријечи: фантастична прича, читање, екранизација, дигитализација, вриједности, врлине.

Увод

Изазови савременог окружења и начин живота који они моделују, у доброј мјери условљен је кретањима у области данас, слободно можемо

рећи, у свијету водећих наука – међу којима посебно мјесто заузима савремена дигитална технологија. Њен напредак и стални уплив у све сфере друштвеног живота, утичу у значајној мјери и на однос најмлађих према многим преносиоцима порука неумјетничке и умјетничке садржине, па тако и на љубав према књизи и оном што она пружа читаоцима. Читање у којем не постоји вишак, прегнантно скривеним значењима, идејама и емоцијама, дакле, читање књижевноумјетничког текста – само по себи захтијева другачији однос, услове за читање и приступ тексту од читања неумјетничког текста, чија комплексност, зависно од врсте, може бити једнако захтјевна, али на другачији начин. С друге стране, брза и динамична измјена слика и саопштења с екрана и опчињеност живописношћу чијој савршености тешко да се може додати било шта, пријети да озбиљно угрози опстанак дубинског читања које подразумева апсолутну урођеност у читалачки материјал. Дигитални уређаји (компјутер, телефон, киндл...) постали су сасвим доступни и заузели важно мјесто у савременом животу. Уколико прелазак на читање дигиталних форми штампаног текста није примарни избор читаоца, условиће га вријеме и свеколика дигитализација. Таква врста комуникације осваја у околностима сталног напретка и хиперпродукције комуникацијских технологија, па тешко да се може занемарити, а да се не изгуби трка с временом и његовим посебностима. Рецентне околности у којима стасавају савремене генерације најављује такву будућност, а како ће тачно бити – то, ипак, не знамо. Ваља се, међутим, припремити...

Добра је вијест да, упркос таквим околностима, програми и школе не одустају од формирања и развоја компетентног читаоца – младог човјека који воли и жели да чита – проводећи га, прије свега, кроз освједочено вриједна и дјеци занимљива дјела, класике књижевности за дјецу, али и нудећи нове књижевне творевине, као важну поруку да, осим читалаца, не одустају ни ствараоци. Да се о књижевном васпитању брине, јасно је и по томе што се читање/слушање књижевних дјела интензивно реализује и у предшколском периоду, као и током наставе почетног читања и писања, дакле онда када је већина дјеце/ученика у фази усвајања ових вјештина.

Дјелимично отвореним и флексибилним предметним програмом намијењеним настави језика и књижевности, са пописом предложених текстова који се читају у школи и код куће (осим пописа канонских дјела у трећем циклусу), пружена је могућност сталног прилагођавања читалачког штива ученицима и континуиране бриге о њиховим читалачким интересовањима. Такав приступ важан је и за читалачку мотивацију и сам чин читања, чиме се ова способност, као најкомплекснија компонента језика, перманентно унапређује.

1. *Пинокио* – дјело лектире

Прича о лутку Пинокију слуша се / чита у другом разреду основне школе као дјело за читање у наставцима (Предметни програм, 2017). У едицији *Лектира* (ЗУНС 2015), књига је штампана као цјеловито дјело, но познато је да о темпу и расподјели читања њених цјелина, тј. одабраних одломака одлучује наставник, у договору са дјецом и родитељима¹.

Полазећи од чињенице да је ниво разумијевања слушаног код седмогодишњака у значајној мјери изнад њихових читалачких способности, те да дјецу не треба задржавати на текстовима написаним у сврху савладавања слова и штурих конструката намијењених почетном описмењавању и развоју почетне писмености, настојало се обезбједити да најмлађи ученици, у периоду савладавања читалачке вјештине, остварују стални контакт са изворним књижевноумјетничким дјелима, без обзира на њихов обим. То је, уједно, и начин да се од најранијег доба васпитава позитиван однос према књизи и лијепој књижевности.

У програмима с краја прошлога вијека (1984. и 1998) на узрасту седам до десет година посебно су биле заступљене народне бајке и фантастичне приче, како народа и народности бивше Југославије, тако и региона, Европе и других континената. Такође, програмом је био заступљен и значајан број класичних бајки и фантастичних прича различитих аутора,² као дио „школске” или „домаће” лектире. Уз извјесне редукције, слично је и у програмима с почетка овога вијека (2005, 2010, 2017), мада се *Пинокио* као цјеловито дјело, односно као предлог избора одломака за читање, први пут појавио управо у том периоду. Форма у којој су га дјеца до тада реципирали најчешће је била иконично-текстовног типа, дакле сликовница примјерена узрасту. Тако су се најмлађи читаоци углавном сусретали с приличном скраћеном верзијом Колодијеве приче о дрвеном дјечаку насталом из

¹ Забуна око тога ко ученицима првог циклуса, посебно у прва два разреда, чита – чини се да траје и након 15 година од реализације ове идеје у црногорским предметним програмима намијењеним настави језика и књижевности. Осим што је јасно да то треба да ради наставник, родитељско читање треба свести на нужни минимум (и одлуку самих родитеља да читају дуже и више) како би се реализовала идеја континуиране и оркестриране демонстрације значаја читања књижевноумјетничких текстова (и оних неумјетничких) и онога што оно дјеци доноси, с циљем стварања опредијељених малих читалаца. Наставници који у том циклусу предају, а и они касније који изводе наставу језика и књижевности, сасвим добро знају које области овог комплексног предмета ученици упознају, вјежбају и усавршавају чином читања, односно слушања дјела на млађем школском узрасту.

² Браће Грим, Ханса К. Андерсена, Луиса Керола, Лава Толстоја, Александра Пушкина, Сунчане Шкрињарић, Иване Брлић-Мажурнић, Бранка Ћопића, Десанке Максимовић, Чеда Вуковића...

чисте љубави – баш онако како би требало да сва дјеца настају. Чини се да се, временом, на постојање изворног Колодијевог дјела, тј. обимне приче о Пинокију и – заборавило.

Роман о Пинокију структуриран је у тридесет шест поглавља, појединачних прича које обухватају цјеловит догађај, али су, ипак, једна с другом повезане, што значи да сљедећа прича најчешће почиње тамо гдје се претходна завршила. Авантура која слиједи јасно је најављена (подужим) насловом, па пружа могућност лаког праћења садржине дјела и исто таквог избора поглавља одговарајућих узрасту којем се чита. Но, дјелу се може враћати и у наредним разредима уколико ученици искажу интересовање или наставник процијени да би то било функционално и усклађено са достизањем одређених исхода знања. Извјесне садржаје могуће је ревитализовати чак и на старијем узрасту, како би се Пинокијеве авантуре повезале са нпр. несташлицима Тома Сојера и његове дружине, јер, иако су сликовнице учиниле ову књигу лектиром најмлађих – појединим сегментима овог дјела могло би се, сасвим сврсисходно, у неком другом свјетлу, враћати и на старијем школском узрасту. Преображај који се Пинокију током дјела дешава слојевит је и вишезначан и може се анализирати на више нивоа, а кренути од оног највидљивијег и малим читаоцима најближег.

Иако прије канона који је у предметном програму за основну школу утемељен у трећем циклусу не постоји обавеза читања дјела, истраживање³ које смо реализовали у подгоричким основним школама на одабраном узорку наставника показује да они редовно планирају његову реализацију јер га дјеца радо слушају/читају и – воле!

2. Фантастична прича о необичном дјечаку

Колодијев *Пинокио*⁴, дјело настало 1880. године, а први пут објављено 1883, први је сусрет с фантастичном причом у школи. Из овог жанра дјеца ће касније, у складу са програмом, упознати Милнеовог *Вини Пуа*, Беријевог *Пейтра Пана* и Керолову *Алису у земљи чуда*, мада се на овом узрасту о књижевним жанровима не учи системски, нити се инсистира на њеном чврстом раздвајању од бајке (Висинко 2009).

Карло Колоди, правим именом Carlo Lorenzini (1826–1890), био је преводилац и новинар, а прича о Пинокију објављивана је прво у наставцима

³ Истраживање је реализовала ауторка овог текста и још није објављено.

⁴ Истраживања које је реализовала *Fondazione Nazionale Carlo Collodi* показала су да је књига *Пинокио: необични доживљаји једног лујка*, уз *Малої Принца*, најпревођенија свјетовна књига на свијету (Gasparini 1977).

у *Дјечјем лисћу* као „*Storia di un burattino*” (1881–1883), док је цјеловито дјело објављено у Фиренци 1883. године, под називом *Пинокијеве авантуре*. Иако настало крајем претпрошлог вијека, ово дјело и даље привлачи пажњу малих читалаца/слушалаца књижевности, јер се дјечја природа, без обзира на проток времена и свеколику дигитализацију, базично није промијенила – потреба за покретом, динамичношћу, дружењем и игром и, с друге стране, стални сусрети са ограничењима и забранама у свијету одраслих, лимитирајућа родитељска брига, али и њихова непатворена стално присутна љубав, непогрешиво се препознају упркос критикама које упућују, па се контекст одрастања – како Пинокијевог, тако и данашњих малишана, у том смислу није много промијенио. Само опасности које вребају могу бити другачије!

Фантастична прича, којој дјело о Пинокију по својим карактеристикама припада, појавила се у континуитету развоја бајке – од народне и умјетничке свевремене приче посебне форме, са позитивним и негативним јунацима, чаробним предметима и нестварним догађајима и увијек срећним завршетком – до приче чије полазиште чине реални животни оквири у којима чудесно и фантастично изненађује и саме јунаке доносећи мијене и преврате у њихове животе. Тако се формирала нова врста приповијести чији је зачетник Луис Карол, прича „*koja ima široke mogućnosti, mada se ne utječe mitskom čudesnom svijetu [...] koja uvijek prikazuje realni svijet, a pribjegava irealnosti da bi bolje prikazala njegovu realnost*” (Црнковић 57: 1986). Трансформацији бајке посебно је допринио Оскар Вајлд својим збиркама *Срећни краљевић и грује љице* (1888) уносећи у њих много поетског, сатиричног и циничног, са много описа и „раскошног декора”, па се стварно и чудесно које се у бајци стално преплићу почињу раздвајати, чиме тренутак сусрета јунака, али и имплицитног читаоца са фантастичним свијетом који они у том тренутку не прихватају, постаје тренутак „’трансмутације елемента’, тренутак који прича даје нови облик [...] који јесте, заправо, фантастична прича” (Вуковић 1996: 194). О фантастичној причи R. H. Viguers (у Црнковић 1986: 58) каже да је за њено стварање потребно „*највеће зпање, mudrost i intuicija*”, јер, мада се ослања на фундаменталне истине, јунаци су често с неког другог свијета, инсценације су на граници могућег, а ипак су логичне, све се одвија нормално, а расплет је сасвим разуман. Сам жанр ауторске бајке одређује се као модус чудесне приче, шири и сложенији од ауторске стилизације фолклорних мотива, а „одређење појма ауторске бајке неодвојиво је од њеног развоја и осамостаљивања у односу на фолклорну бајку” (Опачић 2011: 16).

Чудесно и фантастично у књижевности наставиће своју трансформацију постајући тако не само начин да се укаже на добро и разобличи постојање зла у свијету, већ и да се наслуте и промовишу нека открића и

друштвене мијене изазване људском радозналошћу и утемељене у научним истинама и њиховој примјени у времену које долази. Паралелно с фантастичном причом настајаће и прва дјела научне фантастике (Жил Верн), чиме ће се најавити њихова обилнија продукција условљена сталним напретком и развојем научних достигнућа. Један од њених варијетета, данас младим читаоцима посебно омиљена, јесу и дјела епске фантастике, домаће и стране писане продукције.

Прича о Пинокију проистекла је из једног од мотива карактеристичних за дјечје фантастичне приче – мотива оживљеног предмета. Реални свијет који окружује исто такав лик столара Чиљеће (Трешњића), промијениће се када одлучи да од једне цјепанице направи ногу за сто. Тренутак када дрво које обрађује пусти јавк молећи да га не удара тако јако и упозори мајстора да га оно што ради боли, означиће прелаз из реалистичне сфере у фантастичну. Изненађени и уплашени Чиљећо одлучиће да необични комад дрвета поклони пријатељу Ђепету, па се неочекивани сусрет са свијетом фантастичног наставља – лутак којег је исклесао од (не)обичног комада дрвета постаје живахни дјечак, авантуриста који не може да одоли узбудљивим изазовима свијета који га окружује. Брижан као што отац треба да буде, Ђепето ће спасавати свог несташног и необичног сина до краја приче о њему.

Стална смјена реалног и иреалног у Пинокијевим пустоловинама заправо и јесте оно што привлачи пажњу малих читалаца/слушалаца, па и љубитеља фантастичне приче у цјелини.

У догодовштинама кроз које Пинокио пролази преплићу се збиља, ведрa машта и алегорија: као припадник реалног свијета, Пинокио најчешће реагује типично дјечје и дјечачки; као дрвени лутак умало је изгорио гријући ноге крај ватре и сасвим лако плива; као алегоријско лице, добија магареће уши и постаје прави магарац (Вуковић 1996).

Током авантуре упознавања реалног свијета у којем се затекао као већ одрасли осмогодишњи дјечак, Пинокио интензивно сусреће и упознаје многе животне препреке сазријевајући на том путовању уз помоћ чудесних и стварних помоћника (Проп 1990) – блиских и добронамјерних бића. Њихова подршка ствара осјећање сигурности и подржава вјеру да из сваке ситуације, ако си у коначном добар, постоји излаз. Његова психолошка трансформација завршава се преовладавањем добра, као суштинске енергије живота, захваљујући чему постаје прави дјечак – баш онако како је Плава вила и обећала! Стога смо размотрили све форме у којима се ова прича, у добу интензивне дигитализације малишанима презентује, полазећи од оригиналног дјела као њеног изворишта коме се, у коначном, треба враћати, јер се мали читаоци/слушаоци идентификују с главним јунаком, радују се, плаше и тугују са њим, провјеравајући истовремено себе и

своје поступке. Тим прије ако на овом путовању путоказе поставља вјешт наставник.

3. Шта оригинална прича о Пинокију нуди и зашто је треба читати?

Свијет је дивно мјесто за животи, али – ојрез! – Алузија на стварни свијет који нас окружује како у времену настанка приче о Пинокију, тако и сада – јасна је. У њему бораве добра и блиска заштитничка бића, али и она која вређају прилику да уграбе туђе и што лаганије освоје угодан живот. Свијет се, изгледа, од 1800-их до данас није много промијенио! Изазови су многобројни, шаренолики, примамљиви – баш као они на банерима дигиталног свијета који вређају са стране док уроњени у виртуелни свијет рачунара безазлено трагате по интернету – неки мачак и неки лисац из Пинокијевог универзума нуде Чаробна поља и лаку зараду, умножене дукате на гранама, земље играчака и градове забаве и лаког живота до којих је само важно стићи, а иза којих стоје разноврсни суноврати у којима лажни и благоглавољиви јунаци чекају да се стрмоглавите у њихово окриље.

Интензивне и необичне догодовштине овог лутка – дјечака са јасним алузијама на све оно што се приписује дјечацима, не би ли се мали читаоци препознали и поучили, чине се претјераним, но у контексту фантастичне приче оне јој дају савршену динамику коју дјеца „*doživljavaju kao vlastitu igru i lako se uživljavaju u sve njegove zgrade i nezgrade*” (Црнковић 1986: 59), па зато и воле овог јунака. Колоди није пропустио прилику да сваку његову враголију истакне и критички означи, што дјеца непогрешиво препознају и вреднују током самог читања.

Као оригинални Колодијев лик, Пинокио је у роману често представљен као суров и злонамјеран дјечак који се накнадно каје због својих неподопштина – што га донекле може оправдати, али се не смије превидјети! Он не упада у невоље само зато што је наиван и неискусан, већ и зато што не може да одоли изазовима на које наилази препуштајући се њиховом току с јасним циљем: да се забави, да окуша срећу, да заради новац и помогне оцу, да стекне нове пријатеље и ужива у игри и дружењу и сл.

Одрасћање – стереотипни свијет дјечака. – Већина романа из продукције фантастичне прозе (некад и сад) у средишту своје приче има дјечака, ријетко су то дјевојчице (Пешикан Љуштановић 2012). Он најчешће долази из девастираног породичног окружења и одраста пролазећи кроз различите животне изазове, с надом да ће га свијет око њега уистину прихватити. Тако је и Пинокио дошао на овај свијет са осам година као производ живе жеље оца Ђепета да има сина, прескачући важне фазе у

одрастању и ускраћен за драгоцјено искуство раног дјетињства. Такође, за мајчинску и сестринску љубав (коју надомјешћује Плава вила). Његова породица и његов животни вијек у тренутку када га упознајемо нијесу цјеловити, па Пинокијеви немири и трагања могу да се сагледају и са тог становишта.

Иако се сматра да је оригинална прича о Пинокију одраз филозофије „социјалног васпитања” 18. вијека коју је заступао Жан-Жак Русо и става да је суочавање дјетета са природним посљедицама непослушности заправо неопходно, те да је књига настала искључиво с циљем да укаже на изазове дјечачког свијета и да упозори родитеље и помогне им да их предуприједи, дјело се и данас чита и воли захваљујући његовој непролазној актуелности и податности многоструким временским и друштвеним перспективама које му уливају свјежину и живост. Између осталог, у њему врви од стереотипа који се, како тада, тако и данас односе углавном на дјечаке: не воле школу и бјеже из ње, учење и књига им нису блиски, не слушају савјете одраслих, непослушни су, одлазе од куће, друже се са неваљалцима и вјерују им, лажу да би се заштитили, склони су тучи и несташлуцима различитих врста...

Том пригодом не треба сметнути с ума да у родној расподјели несташлука и неподопштина својствених дјетињству иста права имају и дјевојчице и дјечаци, и да то, без обзира на постојање базичних полних разлика, зависи само од њих – њихове природе и индивидуалности зарад које имају право да буду самосвојни и непоновљиви. Стога стереотипи и предрасуде одиста испуњавају своју сврху – успостављање реда и поретка на основу једном утврђених норми од којих је тешко направити отклон. Но, такве генерализације не треба превидјети, већ добро размотрити у ширем контексту од оног који се у причи нуди.

Јунаци и антијунаци. – Јасно су истакнути и сасвим препознатљиви, иако се на узрасту којем је ова књига намијењена тако неће именовати. Бајковито биће – Плава вила, која током романа одраста и мијења улоге, појавиће се сваки пут када невоља у коју је Пинокио запао достигне врхунац. Опчињен добротом и љепотом овог чаробног бића, дрвени дјечак ће се неизљечиво заљубити у вилу дјевојчицу. Током приче, Плаву вилу ће препознати као сестру, и коначно, у њеном одраслом облику – као мајку. Она је симбол брига и доброте које га кроз све авантуре дјетињства и одрастања прате, женска допуна очевој љубави и пажњи и карика која Пинокијевој породици недостаје да би била цјеловита. Додјељујући јој улоге најближих женских бића, окружен добром енергијом породице, он ће стасати у – правог дјечака.

Ту су и антропоморфно приказане животиње, од којих се посебно издваја мудри Цврчак, симбол дома. Сврха овог заштитника и чувара

магичних моћи јесте да буде свеприсутан у Пинокијевом тек зачетом животу и да га својим савјетима упозори на опасности које га у свијету вребају. Пинокијева грубост зарад неприхватања животних ограничења које му правила лијепог понашања и поштовања ближњих намећу, а којима га Цврчак поучава, неће натјерати Цврчка да коначно одустане, иако се у једном тренутку учинило да је тако.

Отац Ђепето, јунак из реалног свијета, заједно са два претходно поменутог лика, покушава да Пинокија спаси и врати на прави пут, откривајући му једну по једну истину о лијепом и занимљивом, али исто тако непредвидивом и често суровом свијету који га окружује. Он ће сваки пут изнова показати исто стрпљење и исту жељу да Пинокија подучи, праштајући све његове – често неопростиве, поступке. Сви несташлуци које Пинокио, жељан живота у који је управо крочио, продукује, неће пољуљати очинску љубав старога Ђепета.

Но, неизоставан дио контекста јесу и антијунаци ове приче – лукаве варалице и лопови Мачак и Лисица, који се континуирано појављују пратећи Пинокија. Ови слаткорјечиви преваранти користе недостатак многих животно важних сазнања која не морају бити у посједу једног лутка стасалог изненада, па ни правог дјечака – како би га насамарили. Пинокијева вјера да на дрвету расту дукати и нада да ће оне које има умножити и тако помоћи оцу Ђепету, израстају из немогућности реалне процјене потенцијалне опасности, што и условљава сталну родитељску бригу и потребу за надзором. Захваљујући читавом низу таквих авантура, Пинокио ће коначно разумјети и прихватити да се слобода, право на избор и поседност заслужују љубављу и узајамношћу. Тако се, усталом, и удахњује живот!

Љубав. – Љубав као есенција универзума свеприсутни је феномен и у овој причи – од настанка дрвеног лутка до његове трансформације у дјечака – неупитна и ничим угрожена љубав оца према сину и увијек појављујућа љубав сина према оцу, дјечачка љубав према лијепој и доброј вили, другарска љубав... Љубав као један од водећих и константних мотива ове приче сукцесивно израћа на површину и постаје јасно видљива кад год се за то укаже прилика и потреба. Љубав ће, коначно, удахнути прави живот овом лутку, јер из чисте љубави према оцу он постаје добар дјечак. Стога би се у фокусу анализе могао и требао наћи однос оца и сина – примјерен узрасту с којим се о причи разговара.

Лаж као видљива катјерија у йричи о Пинокију. – Прича о Пинокију приповједно је ткање које отвара могућност упознавања, разумијевања и уважавања низа универзалних људских вриједности и врлина: храбрости, поштовања, истине, пријатељства, одговорности, поштења, среће, здравља, солидарности, правичности... Статус главног јунака који се први пут

сусреће са комплексним друштвеним и природним окружењем као поодрастао дјечак, кроз непрекидно смјењивање добрих и лоших сусрета и исто таквих искустава, простор је за природну и симултану инкорпорацију образовања за вриједности и врлине кроз наставу књижевности. Један од важних задатака интерпретације књижевноумјетничког текста (прозног и драмског) и јесте анализа ликова с моралног ствановишта и „uspostavljanje njihovog odnosa prema pojmu dobra” (Бежен 2005: 15).

Антипод врлини какава је истина јесте лаж, а оно по чему је прича о Пинокију посебно позната, па и Пинокио као јунак приче, јесте механизам који Колоди уводи у овај наратив како би предупредио још једну Пинокијеву лошу навику – дјечју лаж. Добро је позната ситуација нарастања Пинокијевог носа аналогно интензитету изговорене лажи. Лаж тако постаје лако уочљива, па самим тим и „исправљива”. Но, механизам „нарастајућег носа” има супротстављену силу – а то је свеprisутност лажи као категорије условљене околностима које је континуирано продукују и, донекле, људска природа спремна да је у различите сврхе обилато користи – с добрим и лошим намјерама.

Покушаји дефиниције лажи најчешће гласе да је лаж „свјесно изречена неистина, намјерно извртање чињеница” (Рјечник 1969), намјера да се неко завара – која нужно не мора успјети, настојање да слушаца повјерује у оно што лажљивац износи свјестан да то није истина, а о чему он сам није претходно обавијештен (Сигер, Ман 2009). Нарастајући нос би, очигледно, пореметио функционисање људских заједница, тим прије што истина долази природно, а „laganje traži napor i britak elastičan um” (Вершуер, према Батачарји 2017: 25). Стога посљедице ове појаве у свијету одраслих могу бити готово па катастрофалне – могу уништити пријатељске и пословне односе и разорити читаве породице (Ланиадо, Пјетра 2008).

Све нас то упућује на мало застрашујућу чињеницу да лаж постаје дио људске природе, па је посебно добро промислити – када и зашто дјеца лажу? Осим што су им одрасли узор, као најчешће разлоге за дјечје лажи психолози наводе избјегавање казне, заштиту од опасности, заштиту пријатеља од невоље, избјегавање одбацивања, испуњавање очекивања и жеља, задобијање моћи и супротстављање ауторитету (Сигер, Ман 2009). Лаж треба прихватити као дио развојног процеса, па се истиче да дјеца науче лагати између друге и пете године живота, највише како би испробали своју независност, па ту вјештину настављају усавршавати јер „лагање постаје све софистицираније због развоја способности дјеце да се ставе у туђу кожу” (Батачарји 2017: 28). Колоди у својој причи, као и Вајлд, „допушта могућност да његови јунаци под притиском савести и сазревања сопствених етичких критеријума могу да се покају за своје грешне, нечасне поступке, и измене свој карактер” (Опачић 2011: 27).

Јасно је сада да и Пинокијеве лажи треба сагледати из више перспектива и у контексту у којем су настале. Чињеница да му нос нарасте сваки пут кад слаже не може се исправити – што би могло бити сасвим у реду, јер је лаж по својој суштини одиста лоша како год да настаје. Но, како већ рекосмо, по својој сврси може бити прихватљива. Стога успјешно читање ове приче неоспорно лежи у начину представљања главног јунака, као и базичних етичких вриједности које прича доноси (Висинко 2009), а њено разумијевање и прихватање условљено је умјешним посредовањем између дјецe и приповједног наратива о Пинокију.

Осим радозналости, Пинокио испољава и снажну *индивидуалност*, у жељи да што боље открије и упозна свијет. Његове намјере, па и активности, не уклапају се баш најбоље у традиционалну дефиницију доброг дјечака и то је свима јасно. Отац Ђепето, иако бескрајно толерантан, ипак жели да Пинокио буде добар по њему блиским, традиционалним узусима, што Пинокију уопште не пада лако. Питање је, међутим, гдје је граница између несташлука као даха слободе којим се демонстрира индивидуалност и – лошег понашања. Чини се да Колоди и ове дилеме разрјешава расплетом сваке од авантура: у крајњем Пинокио вођен драгим и блиским, фантастичним и реалним бићима – јунацима романа, суштински спознаје разлику између доброг и лошег и сазријева на путу одрастања, па зато бива награђен. Његова иницијација догађа се кроз испуњење обећања Плавe виле – Пинокио постаје прави дјечак!

3. Различите форме приче о Пинокију

Сликовница је кључна форма у којој су дјеца упознавала класичне бајке, па и *Пинокија* – сасвим кратка верзија Колодијеве приче о дјечаку лутку. Сликовнице о Пинокију шездесетих година прошлога вијека биле су доступне и на винилу (1968), а данас и на интернету у дигитализованој и дигиталној форми – прве је могуће листати и читати као књиге, а друге су интерактивне или поучне (нпр. рецкава сликовница).

Друга форма којом се прича о Пинокију интензивно преносила малишанима био је (и данас је) *цртани филм*, и то онај из продукције најпознатијег посленика филмске индустрије намијењене дјеци – Волта Дизнија, снимљен 1940. и означен, с правом – чувени. Све је у тој продукцији посебно квалитетно – од цртежа, преко анимације до музике која догађаје прати. Ипак, у складу са суштином медијског продукта било које врсте (да, као конструкт, испуни своју сврху), Дизнијев филм о Пинокију заправо је прича измијењена у њеној основи – умјесто несташног, па често и дрског лутка/дјечака срећемо се са доброћудним наивком, стално забринутим за свог оца. Неодољиво симпатичан у својој радозналости и наивности, он

вјерује случајним пролазницима и стога бива укључен у разне преступе и неваљалства чији су креатори локални мангупи и разбојници. У Дизнијевом филму овај малени дјечак битише у суровом свијету одраслих и све што ради је добронамјерно и прихватљиво. Дизни за то има објашњење: „Пинокио не може бити негативац, он мора бити симпатичан и пријемчив дјечи да би прича могла лакше да се прода”. На сличан начин Пинокио је приказан и у цртаном филму у продукцији First production-a.

Иирани филм је трећа форма у коју је прича о Пинокију преточена. У посљедње вријеме у Холивуду је повећана продукција играних екранизација анимираних класичних бајки, посебно Дизнијевих, па се међу њима нашла и прича о Пинокију. Разлози за овај тренд траже се у високом профиту који такви филмови могу остварити (без обзира на њихов квалитет), но сигурно је да су на то утицале филмске технике које, захваљујући савременој технологији, из дана у дан напредују. Први играни филм направљен по овом дјелу настао је још 1911. године, након чега се ова прича преноси и у стрип и прилагођава радио извођењу. Влајчић (2020) сматра да се тада Пинокио представља као „kultni junak za laku zabavu i dosadnu pedagogiju”, док су Ђепето и оно што је животни околиш у који је писац смјестио своју фантазмагорију потпуно запостављени.

Роберто Бенињи је 2002. године режирао *Пинокија* у којем је тумачио његов лик. У новој верзији филма из 2019. године, жанровски одређеној као драма, фантазија и авантура, у режији Матеа Гаронеа, Бенињи ће се појавити у улози Ђепета⁵. Гаронеова верзија *Пинокија* заправо је прича о једном необичном одрастању и свему што оно прати, а као посебан квалитет филма истиче се његова главна тема – тема очинства. „Garone је пронашао fascinantан vizuelni начин да spoји grotesku i prizore strave sa osećajnom stranom priče о осу i sinu” (Влајчић 2020). Оно на чему Гароне инсистира јесте и чињеница да је Пинокио у живот закорачио прескачући дио дјетињства, што у крајњем, како смо више пута истакли, и јесте разлог многих Пинокијевих невоља.

У филму је, између осталог, на другачији начин од уобичајеног приказан мотив лажи и њеног раскринкавања – Пинокијев нос чувен са своје „издајничке” или „васпитне” улоге, неће нарасти када Пинокио у опасним ситуацијама слаже да би се спасао (пред неправедним судијом, или у сусрету са разбојницима борећи се за живот), што показује да су неки облици лажи заправо „dozvoljiv начин socijalizације” (Влајчић 2020).

⁵ Мишљења филмских посленика о ове двије екранизације *Пинокија* опречна су. Док се за прву Бенињијеву верзију већином слажу да је прича могла бити много боље обрађена, за другу су мишљења подијељена: од похвала до процјена да је филм сувишан и неуспио, са чим се не слажемо.

Италијанско-британска играна *мини серија у двије епизоде* у режији Алберта Сиронија, снимљена на енглеском језику, трећа је форма у којој се *Пинокио* представља дјеци. Први пут је емитована на италијанском каналу Раи 1, 1. и 2. новембра 2009. године.

Чињеница да је само дјело инспирисало његово претакање у друге умјетничке форме од настанка до данас, говори о његовој актуелности и податности за такве трансформације. Појављивање *Пинокија* у више филмских верзија, како цртаних тако и играних филмова, потом серија и сликовница различитих врста и чињеница да се њихово присуство на интернету може сматрати његовом готово апсолутном дигитализацијом, отвара приступ дјелу на, можемо слободно рећи – угодније и лакше начине од читања.

4. Дигитализација и дигитално читање

Како наводе истраживачи, могућност укључивања у различите активности током самог чина читања и стално отворен приступ новим информацијама, било да су директно везане за текст који се тренутно чита или су занимљиве саме по себи, привлаче пажњу читаоца одвајајући га од базичне активности, што говори о томе да дигитализација доводи до значајног опадања читалачке фокусираности.

Не смијемо заборавити да читање није важно само као пут ка књижевности, већ је директно повезано с језичким развојем који га омогућава – стога је и главни чинилац дјететовог когнитивног развоја (Гросман 2010). Иста ауторка истиче да је гледање цртаних и играних филмова за дјецу много мање напорно од читања и да не позива на било какав други облик активног учествовања – то је углавном пасивно прихватање онога што се гледа. Различите технике савремене филмске и ТВ индустрије, ефектним сегментима садржаја, брзом акцијом те резovima и честим промјенама слика наводе дијете на кратке спознајне јединице утичући на формирање исто такве способности задржавања пажње, што није довољно за подстицај континуираног напора који захтијева читање ретка за ретком. „Pretjerano gledanje televizije i drugih oblika crtanih filmova usmjerava dijete prema pasivnosti koja je obilježena potpuno neinteraktivnom upotrebom vremena zbog koje nedostaje i vremena i volje za razgovor i čitanje” (Гросман 2019: 97).

Неки истраживачи сматрају да су текстови на папиру лакше разумљиви и увјерљивији, те да дигитални текстови чак представљају додатне препреке за мање компетентне читаоце (Марфи, Холеран 2004). Резултати

европског E-READ пројекта⁶ завршеног 2019. године, показују да они који читају приче из штампане књиге боље памте детаље и редослијед догађаја од оних који читају с екрана, да је читање с екрана много површније и плиће, а разумијевање читаног слабије. Као предност штампане књиге они истичу непостојање изазова друге врсте – нема дистракција као што су рекламе, поруке и слично, карактеристичне за дигиталне изворе, које скрећу читаочеву пажњу одвајајући га од примарног текста. Фокус је искључиво на читању, нема додатних забавних садржаја или преусмјеравања који могу угрозити предности читања.

У својој књизи *Чињашељу, врайи се кући* Волф (2019) разматра колико се данас чита, како се чита и шта се чита. Кад је у питању ставка колико се чита, ова ауторка се пита шта радимо с когнитивним преоптерећењем изазваним гомилом информација добијених из различитих извора и уређаја и одговара на следећи начин: (1) поједностављујемо ствари, (2) процесирамо информације што је брже могуће, тј. читамо у краћим налетима и (3) правимо тријажу започињући компромисе између своје потребе за знањем и потребе да уштедимо вријеме. Неријетко своје когнитивне способности усмјеримо према оним изворима информација који нуде најбрже, најједноставније и најлакше прибављање информација о којима више не желимо сами да размишљамо. У таквим околностима поједине способности нестају, употреба властитих аналитичких способности се смањује и постаје трома, па се стиже до културе у којој сложене идеје више нису тако важне. Промјена начина читања засигурно има импликације на следећи корак – како размишљамо.

Норвешка научница Ана Манген (у: Волф 2019) истраживала је спознајне и емоционалне разлике између читања на папиру и на екрану. Студенти су, подијељени у двије групе, читали релативно кратак писани материјал (кратку, универзално занимљиву љубавну причу), једна група на киндлу, друга на папиру. Резултати су показали да студенти који су читали папирнату књигу показују већи успјех у хронолошком реконструирању радње, док су они други изгубили способност хронолошког слагања детаља приче. Поменута истраживачица, али и све већи број истраживача

⁶ E-READ је европски пројекат финансиран у склопу иницијативе COST Action (Cooperation in Science and Technology Action) за сарадњу у науци и технологији. Пројекат је окупио више од 120 научника и истраживача из 33 земље с различитих истраживачких подручја усмјерених на читање, образовање и нове медије, с посебним нагласком на читање с папира и читање с екрана, а завршен је 2019. године. Темељна сврха пројекта била је утврђивање емпиријских доказа те прикупљање података о учинцима читања с папира и компарација тих учинака с учинцима читања с екрана, како би се превазишла постојећа нагађања о посљедицама читања с екрана. Водила га је Anne Mangen са Универзитета Stavanger у Норвешкој, а њезин замјеник био је Adriaan van der Weel са Универзитета Leiden у Холандији.

овог феномена, „pretpostavlja da su njihovi rezultati povezani s uočenom tendencijom da čitanje na zaslonu dovodi do letimičnog čitanja, preskakanja i pretraživanja, ali i s činjenicom da zaslon sam po sebi nema konkretnu prostornu dimenziju poput knjige, čija nam prostornost pomaže pojmiti gdje se stvari nalaze” (Волф 2019: 91). Коначно, све што је претходно наведено мора утицати на оно што се чита, па иста ауторка истиче бојазан да ће читање са екрана са свим својим посебностима условити настанак истих таквих текстова, тј. текстова из којих ће нестати љепота...

Чини се да стратегија читања неумјетничких текстова чија суштина првенствено јесте прибарање нових информација и летимично читање већ познатих дјелова текста, у дигиталним читању постаје доминантна без обзира на то која се врста текста чита. Њена примјена током читања књижевноумјетничког дјела у којем, по његовој суштини, не постоји вишак, оспорава дубинску уроњеност у ткиво текста, читалац редове прелази брзо и површно, што у доброј мјери угрожава дубоко читање и контемплацију над текстом (Волф 2019). Комплексност и захтјевност вјештине читања – од декодирања самог записа до његовог суштинског разумијевања и примјене стечених знања, позната је свима који се овом облашћу баве. Како би се достигла читалачка писменост по ПИСА дефиницији⁷, промишљање о ономе што се чита требало би суштински партиципирати у свакој активности читања.

С обзиром на то да филм, са свим својим, условно речено, предностима, постоји на интернету, јасно је да је то форма која је дједи најдоступнија и најугоднија. Екранизација књижевних дјела, коју год форму да има, увијек подразумијева извјесна прилагођавања и промјене у складу са намјерама и идејама аутора. Увановић (2008) истиче да филмови који настају на основу књижевног дјела увијек носе изазов компарације с базичним извором и при томе закључује да однос књижевности и филма није однос искључивости него укључивости и да гледање филмске адаптације треба да подстакне на попуњавање празних мјеста у прочитаном дјелу. Такође, „неки филмови успјешно ревитализују 'старе' приче (вучић је у филму *Вук и седам јарића* еколог и тежи вегетаријанству) и чине многе кораке како би их приближиле савременој дјечијој публици” (Вучковић 2017: 187).

Блустоун (1961) сматра да се при вредновању филмске екранизације не треба водити квантитативним аспектима и статистичким подацима, већ да треба сагледати квалитативне промјене које филм доноси, а које се по природи ствари морају догодити – дјело се из једног медија преобликује

⁷Читалачка писменост је разумијевање и коришћење написаних текстова и промишљање о њима, као и ангажовање на написаним текстовима, како би се постигли циљеви и развили знање и потенцијал за активно учешће у друштву.

у други, тј. примарно лингвистичка творевина у примарно визуелни медиј. Екранизација књижевног дјела не мора да буде вјерна, већ да новонастало дјело буде умјетнички квалитетно, односно да филм оригиналној причи да нову димензију (Бишкић 2015).

Неодољива Дизнијева филмска прича о Пинокију, као и касније игра-не верзије овог књижевног дјела, са свим ефектима које доноси његова трансформација у филм, учинила је да се изворни Колодијев текст поприлично заборави. Можда би баш зато било добро прибјећи препоруци методичара – задржати се, прије свега, на оригиналном дјелу и његовој интерпертацији и читати причу о лутку у изворном облику, како је у књизи у издању ЗУНС-а и пренесена, па затим погледати филм/филмове. Но, како да готово и нема малишана који у најранијем добу није имао прилику да у цјелини или дјеловима одгледа Дизнијев цртани филм о Пинокију, та се сазнања доброано могу искористити за увод у разумијевање дјела у цјелини. Упознати, дакле, Пинокија таквог какав он заиста јесте, а какав он заиста јесте, то више није Колодијева ствар – он га је прије вијек и по препустио великим и малим читаоцима, па допустимо данашњим малишанима да из својих перспектива и контекста који их окружују, вођени умјешним посредовањем, граде слику о Пинокију, прије него је ми умјесто њих и за њих – у цјелини сазидамо!

Оно што сигурно можемо на крају рећи јесте да ово дјело доноси причу о томе како се заслужује бити човјек, тј.:

„[...] како и 'дрвена глава' може постати прави дјечак ако преовлада добро срце, пожртвованост, племенитост и осјећање дужности. Није важно да ли смо до сада направили неке грешке, ако смо из њих успјели да нешто научимо. Није важно да ли смо некога повриједили у прошлости ако одлучимо да то више никада не учинимо. И није важно да ли смо некада били загледи само у себе ако се промијенимо, зато што је свијет сведен само на једног човјека – сиромашан свијет” (Калезић Радоњић 2015: 8).

Закључак

Коначно, истакнимо универзалност *фантастичне приче* уопште, па тако и приче о Пинокију у којој се, како каже Е. Несбит (у: Црнковић 1986: 57), „barata elementima koji su zajednički cijelom čovječanstvu, krajnjim željama koje nisu ograničene ni rasom, ni pogledom na svijet, ni bojom”, те се „bavi slabošću i veličinom ljudi, njihovim nadama i strahovima i čežnjama, vječnim problemom borbe između dobra i zla”. Карло Колоди је у роману о Пинокију

показао посљедице непримјереног понашања разумијевајући дјечју и дјечачку природу у посебним околностима, као и одрастање/сазријевање под будним оком оца и чудесних бића у својству помагача. Урођеност у свијет у којем вребају многи изазови и опасности помажу дрвеном дјечаку да разумије и прихвати њихово постојање и да научи да се у таквим околностима бори и са њима избори, схватајући да дукати не расту на грани и да земље Дембелије нема. Такође, да саможивост и безобразлук најчешће воде у осамљеност и пропаст, да на овом свијету не влада једино доброта и да опасних људи има свуда. Кроз препоруку универзалних вриједности које роман нуди (љубав, искреност, истина, пријатељство...), прича о дрвеном лутку уз одређена прилагођавања културолошки другачијем контексту савременог и (највише дигиталног) доба, може да живи у својој цјеловитости.

У складу са претходно наведеним актуелна и данас, ова прича из 19. вијека претакана је у различите форме дјеци изазовне и блиске, па у таквим облицима још увијек плијени њихову пажњу – од сликовнице и цијеле приче до екранизованих верзија у различитим периодима прошлога и овог вијека. Иако се читање дигиталних форми налази у фази експанзије, а разноликост и динамика покретних слика и филмских ефеката неодољиво привлачи пажњу малишана, када се све већ речено узме у обзир, сигурни смо да ће се прича о Пинокију и надаље читати као цјеловито дјело (што и препоручујемо), прије или после одгледаног цртаћа или играног филма, а најчешће након обичне или дигиталне сликовнице – о томе нека одлучи наставник поштујући многе важне чиниоце које прије читања дјела конкретної дјеци треба сагледати, како би се сачувала есенција оригинала и покренула контемплација над апсорбованом књижевном творевиниом.

Извор

Колоди (2015): Карло Колоди, *Пинокио*, Подгорица: ЗУНС.

Литература

Бежен (2005): Ante Bežen, *Metodički pristup književnosti i medijskoj kulturi*, Zagreb: Profil.

Батачарџи (2017): Yudhijit Bhattacharjee, *Zašto lažemo*, *National Geographic Hrvatska*, 164, 16–38.

Бишкић (2015): Ines Biškić, *Filmske ekranizacije Lovrakovih i Kušanovih dječjih romana*, *Hrvatski*, 13/1, 9–43.

Блустоун (1961): George Bluestone, *Novels into film*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

- Висинко (2009): Karol Visinko, *Dječja priča – povijest, teorija, recepcija i interpretacija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Влајчић (2020): Milan Vlajčić, *Pinokio, otkriće očinstva*, <https://nova.rs/kultura/pise-milan-vlajcic-pinokio-otkrice-ocinstva/>.
- Волф (2019): Maryanne Wolf, *Čitatelju vrati se kući*, Zagreb: Lijevak.
- Вуковић (1996): Novo Vuković, *Dječja književnost*, Nikšić: Univerzitetska riječ.
- Вучковић (2017): Дијана Вучковић, Филмске адаптације у функцији потпоре читању књижевности, у: *Културно-попкултурна средства у функцији наставе и учења*, Ужице: Учитељски факултет, 177–190.
- Гаспарини (1997): Giovanni Gasparini, *La corsa di Pinocchio*, Milano: Vita e Pensiero.
- Гросман (2010): Meta Grosman, *U obranu čitanja: čitatelj i književnost u 21. stoljeću*, Zagreb: Algoritam, Traduki.
- Калезић Радоњић (2015): Svetlana Kalezić Radonjić, Kad dobro srce oživi drvenu glavu, у: К. Колоди, *Пинокио*, Подгорица: ЗУНС.
- Ланијадо, Пијетра (2008): Nessia Laniado, Gianfilippo Pietra, *Dječje laži (Zašto ih kazuju, kako ih tumačiti?)*, Rijeka: Studio TiM.
- Марфи, Холеран (2004): Karen P. Murphy, Theresa A. Holleran, Do Virtual Environments Lead to Virtual Learning?, In: A. Peacock, A. Cleghorn (Eds.), *Missing the Meaning*, New York: Palgrave Macmillan.
- Опачић (2011): Зорана Опачић, *Поетика бајке Гроздана Олујић*, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Пешикан Љуштановић (2012): Љиљана Ж. Пешикан Љуштановић, *Госпођи Алисиној десној нози*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost, I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole* (2017): Podgorica: Ministarstvo prosvjete, Zavod za školstvo.
- Проп (1990): Vladimir Jakovljević Prop, *Historijski korijeni bajke*, Sarajevo: Svjetlost.
- Речник (1969): *Речник српско-хрватској књижевној језика, књија тирећа*, К – О, Нови Сад, Загреб: Матица српска, Матица хрватска.
- Сигер, Ман (2009): Paul Seager, Sandi Mann, *Zar bismo Vam lagali?*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Увановић (2008): Željko Uvanović, *Književnost i film: teorija filmske ekranizacije književnosti s primjerima iz hrvatske i svjetske književnosti*, Zagreb: Matica hrvatska, Ogranak.
- Црнковић (1986): Milan Crnković, *Dječja književnost*, Zagreb: Školska knjiga.

Цртани филмови, серије и играни филмови

<https://www.youtube.com/watch?v=ypzdpknDCiA>

<https://mojtv.net/film/27940/pinokio.aspx>

<https://www.youtube.com/watch?v=v1VH-8ezqTw>

Dušanka V. Popović

University of Montenegro

Faculty of Philology in Nikšić

Department of Serbian Language and South Slavic Literature

NEW READINGS OF A STORY OF A PUPPET – PINOCCHIO IN THE LIGHT OF THE DIGITAL AGE AND CONTEMPORARY CULTURAL MOVEMENTS

Summary: Dynamic global cultural movements, change in needs according to the digital age, and richness of simulacra available through the classical means of the media scene (radio, television, and film) and the internet (social networks, websites, and blogs), are exerting more intense intercultural influences, but also forcing the mutation of people's value attitudes for the sake of an easy and luxurious life and eternal youth in the promised virtual world, behind whose images, most often, lies nothing more than a naked and not at all beautiful reality. At a time when the antiheroes of the story of Pinocchio are slowly taking the position of heroes, the challenge is to understand this story as a way of preserving universal values and virtues, kind words, love and friendship, and goodness as essential life energy. It is to be done through a medium – book, without the intention of denying to the younger generations what is to them, as digital natives, closer and more necessary than it was to previous generations. Therefore, we examined Collodi's *Pinocchio*, a story about a mischievous boy and endless paternal love, written in the 19th century, but quite actual and close to young readers, from several perspectives: reading lists prescribed by school curricula, possibilities of interpreting the story from the point of view of values and virtues, and using different mediatic forms, including the newest one – digital.

Keywords: fantastic story, reading, screening, digitalization, values, virtues.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП РАЗВОЈУ МОРАЛНОСТИ УЧЕНИКА СТАРИЈЕГ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА НА ПРИМЕРИМА РОМАНА (ПРИМЕНОМ ТЕОРИЈЕ МОРАЛНОСТИ МАРТИНА ХОФМАНА)

Апстракт: Циљ рада је да, кроз интерпретацију романа, укажемо на значај развоја моралног мишљења код ученика старијег основношколског узраста. Ваља-на интерпретација романа полази од ученичког доживљаја и процене поступака главних јунака и њихових ставова. На школском часу могуће је пратити морални развој ученика, што је предмет нашег рада. На узрасту адолесцената од 11 до 14 година јавља се апстрактно, логичко мишљење, индуктивно-дедуктивно закључивање, те ће у раду полазна основа бити заснована на психолошким теоријама развоја моралног мишљења. Показаће се, конкретним методичким примерима заснованим на Хофмановој теорији моралности, како се морални развој ученика подстиче и гради тумачењем књижевних дела – романа (*Хајдуци* Б. Нушића, *Али и Ема* И. Коларова, *Доживљаји Тома Сојера* М. Твена, *Орлови рано леће* Б. Ђопића, *Дечаки Павлове улице* Ф. Молнара, *Хајдук Сиванко* Ј. Веселиновића, *Мали Принц* А. де Сент-Егзиперија). Допринос рада заснива се на процени развоја ученичке моралности у датом узрасту.

Кључне речи: морални развој, роман, старији основношколски узраст, Хофманова теорија моралности.

Увод

Како би се успоставила хармонија понашања у друштву, установила се моралност као део човековог развоја. Уколико би човек имао апсолутну слободу понашања, угрожавао би другог човека, како истиче филозоф Кант, па су отуда потребна извесна ограничења која проистичу управо из слободе других људи. Реч је о неписаној норми, која одређује човеков однос према другима, друштву, али и према самом себи.

„Моралност се одређује као унутрашња структура која контролише и надзире понашање и без присуства спољашњег надзора” (Зотовић, Јерковић 2017: 226). Свако друштво носи одређена правила по којима се одређују морално прихватљиве вредности. Посматрање моралног развоја личности огледа се у усаглашавању личних и друштвених потреба, односно потреба средине, као и моралности која настаје „сазревањем индивидуе” и њеном „предодређеношћу” за то (Зотовић, Јерковић 2017: 226).

Развојем и социјализацијом одређује се однос личности према моралу, према нормама. У зависности од степена когнитивног развоја, зависиће и степен моралног, односно развој савести.

Морал садржи три својства:

- когнитивно
- емоционално
- бихејвиорално.

Когнитивно својство се огледа у процени моралне свести о томе шта су моралне норме и принципи, као и могућности просуђивања у складу са њима. Њих човек стиче учењем.

Емоционална својства су афективна, тичу се моралних осећања: дужност, кривица, казна. Дакле, проистичу из знања, а стварају се учењем условљавањем или по моделу. Да би се претходна два својства окарактерисала као морално размишљање, потребно је и треће својство, односно понашање. Оно чини да се знање, заједно са осећањима, усмери на морално понашање личности.

Многе психолошке теорије бавиле су се само једним од ових својстава истичући их као важне: *морално мишљење, морални афекти* или *морално понашање*.

Није довољно да је само једно морално својство развијено да бисмо говорили о моралној савести. Морају бити сва три својства усклађена. Појединци имају знања и понашају се у складу са моралним очекивањима, али њихов емоционални одговор је у супротности са њиховим ставовима. Понашање, запазићемо, најчешће тада зависи од неких санкција која се тичу друштвених моралних норми (Рот 1983: 279).

Грандић дефинише морал као „део друштвене свести који је настао из људске практичне делатности” (Грандић 1999: 62), док се „морална страна личности често изједначује са личношћу у целини” (Грандић 1999: 63). Морално васпитање је „процес изградње моралне свести, познавање са моралним нормама и захтевима, формирање моралних појмова, убеђења, уверења, развијање воље, неговања моралног суђења, осећања и карактера и савести” (Грандић 1999: 63). Задаци моралног васпитања, по Грандићу,

усмерени су на: а) однос према заједници/друштву, б) према другим људима и в) према себи самом (Грандић 1999: 63). Задатке моралног васпитања Грандић и Гајић виде у „васпитању моралне свести, моралних осећања, моралног понашања и вољних карактерних особина личности” (Грандић, Гајић 1998: 58). Аутори наводе да је „развијање критичког мишљења у значајној мери повезано са ефикасним друштвено-моралним васпитањем ученика” (Грандић, Гајић 1998: 59).

Да би се морална свест развила потребно је да се интернализује. Како каже Рот, „без интернализације нема формирања моралне савести” (Рот 1983: 280). О развоју моралног мишљења установљено је више теорија. Једне се тичу значаја социјалног учења, као једног од основних, али постоје и теорије когнитивног развоја. Психоаналитичка теорија заступа став да се интернализација стиче идентификацијом са родитељима.

2. Пијажеова и Колбергова теорија моралног развоја

Представници когнитивно-развојног приступа су Жан Пијаже и Лоренс Колберг. „По схватању присталица овог правца главни вид моралности јесте морално *мишљење*” (Миочиновић 1988: 15). Моралност се сагледава са когнитивне стране, док се моралност која је „проистекла из емоција”, како каже Миочиновић, „ставља у други план” (Миочиновић 1988: 15). Представници овог приступа сматрају да се у сваком стадијуму развитка развијају одређене логичке операције, али и да развој логичког и критичког мишљења није довољан за развој моралног мишљења. Баве се превасходно тиме *зашто* дете мисли на одређени начин, „а не који поступак оправдава” (Миочиновић 1988: 16–17).

Жан Пијаже, швајцарски развојни психолог, био је први који се бавио дечијим „поимањем” правде. Он не разматра само могућност развоја моралних принципа идентификацијом са родитељима. Полази од уверења да се долазак до одређеног нивоа моралности стиче интелектуалним развојем. Пијаже сматра да се *аутономна моралност* стиче када преовлада утицај вршњака наспрам утицаја родитеља (Рот 1983: 281), док Колберг разматра неколико степена моралности. И једна и друга теорија, као теорије когнитивног развоја, „не могу порицати значај социјалних агенаса ни улогу ни важност различитих облика социјалног учења” (Рот 1983: 283). Оне се надопуњују.

Развојем интелектуалних вештина код детета се развија и моралност. Пијаже је одредио две фазе моралног развоја: „*хетерономна моралност*” (5–7 година) и *аутономна моралност* (8–12 година) од којих једна постепено надвлађава другу” (Зотовић, Јерковић 2017: 230). Интелектуални развој

у раној фази одражава се и на морални развој. У првој фази моралног развоја доминира егоцентризам и реализам, те дете сматра да је морално оно што од њега одрасли захтевају да уради, моралне норме су за њега непроменљиве. Ово произлази из чињенице да дете у тој фази интелектуалног развоја не може да се „стави у угао гледања” других. У овој фази оно не учествује у доношењу правила која се тичу, на пример, његовог понашања. Тако разликујемо: 1) *„моралности ауторитетна и дужности”*: бити добар значи бити послушан; 2) *„поштовање слова, а не духа закона”*: нагласак на кажњавању [...] Дете сматра да се казна примењује ради казне, без обзира на природу забрањеног акта – што је казна оштрија, то је правичнија; 3) *„објективно схватање одговорности”* [...] дете приликом процењивања неког поступка води рачуна само о физичким последицама дела, али не и о намери починиоца” (Зотовић, Јерковић 2017: 230, 231). Касније, у фази развоја аутономне моралности, дете схвата да се нека правила могу мењати, те уместо егоцентризма и реализма, односно *„дечије послушности”*, јавља се аутономни морал, а дете је „свесно да је оно само пристало да се у свом понашању равна према одређеним прописима, а ради користи за себе самог и ради користи за другог” (Рот 1983: 281). „Као морално, дете сада оцењује шта је у складу са прихваћеним моралним нормама. Прихватањем најопштијих моралних принципа и правила код детета се формира савест.”¹ Одрастањем, сарадњом у групи, социјализацијом, дете стиче са знање о прихватљивим и неприхватљивим начинима понашања, те тако гради однос према друговима, родитељима, стиче самоконтролу. „Разлика између принуде и сарадње” (Миочиновић 1988: 23) важна је карактеристика Пијажеове теорије моралног развоја. Пијажеова теорија наишла је на различите критике и преиспитивања (Констанцо, Мек Кечни, Аронфрид, Боем, Бандура, Мекдоналд и др.)², као и на замерку што не прецизира начин преласка из једног стадијума у други.

Лоренс Колберг се ослонио на Пијажеову теорију, али је детаљније описао развојне фазе. Он дефинише моралност као „принцип правде” (Зотовић, Јерковић 2017), а нивои у развоју су: *„прејконвенционални, конвенционални и постконвенционални*. Сваки од њих у себи разликује различите начине размишљања, као и по две фазе. Пример је дат у Табели 1.

¹ Преузето 21. 6. 2020. са сајта: www.pef.uns.ac.rs.

² Видети више у: Миочиновић (1988): Љиљана Миочиновић, *Коинитивни и афективни чиниоци у моралном развоју*, Београд: Просвета.

Табела 1: Стадијуми моралног развоја по Колбергу³

Претконвенционални	Стадијум 1: Хетерономна моралност (избегавање казне, страх од ауторитета) Стадијум 2: Инструментална моралност (исправно је оно што је једнако)
Конвенционални	Стадијум 3: Узајамна моралност (брига за друге; бити добар, јер то очекују блиске особе) Стадијум 4: Моралност друштвеног система (исправно је поштовање реда, правила, што доприноси друштву)
Постконвенционални	Стадијум 5: Моралност људских права и друштвене добробити (опште корисно, заштита права) Стадијум 6: Универзални етички принципи (једнакост људских права; кршење права није прихватљиво)

Закључујемо да је морални развој условљен развојем интелекта. Морално процењивање је садржајније што је стадијум виши. Стадијуми у развоју су иреверзибилни и општи. Јасно је да ће се у неким периодима развоја деца задржавати више, а у неким мање, што зависи од срединских услова у којима се дете развија. Колберг сматра да се на развој моралног мишљења може утицати *аргументованим излагањем, расправом, преузимањем њуђе улоге*.

У својој теорији он истиче да се „мора правити разлика између *структуре* моралног суђења и *садржаја*” (Миочиновић 1988: 45). *Структура* је размишљање о некој дилеми, док *садржај* чини „избор одређеног решења” (Миочиновић 1988: 45). Према мишљењу Колберга, „моралност је правда, односно узвратност између јединке и других особа у њеној средини” (Миочиновић 1988: 56).

И Колбергова теорија наишла је на критике. Керол Гилиген сматра да узорак у Колберговој теорији није обухватио припаднице женског пола, те да се оне касније сматрају као „мање моралне”. Она заступа схватање да жене поседују *моралности бриге*. Такође, замерано му је што шести стадијум моралног развоја није био обухваћен испитивањем, већ је теоријски стадијум (Зотовић, Јерковић 2017).

³ Табела је настала по угледу на Зотовић, Јерковић (2017): Marija Zotović, Ivan Jerković, *Razvojna psihologija*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, стр. 234, као и ППТ за предавања са www.pef.uns.ac.rs (приступљено 21. 6. 2020).

2.1. Алтруистичка мотивација Мартина Хофмана

Да би се разматрала Хофманова теорија моралности треба поћи од дефинисања емпатије. Постоје различите дефиниције емпатије, које се суштински односе на исто. Аутор Жељко Младеновић⁴ наводи да, када је реч о емпатији, треба говорити о емотивном, али и о когнитивном процесу. Наводи да неки аутори дефинишући емпатију једначе је са симпатијом, али и да је одређивање емпатије „блиско са *теоријом ума*” (Младеновић 2019: 12). Младеновић објашњава емпатију, позивајући се на тврдње других аутора, као *способност*, односно *особине личности*, те истиче да су важни наредни и развојни фактори. Аутор наводи да „емоционална или афективна емпатија подразумева јављање емоција (афективних реакција) на основу опажања стимулуса које емитује друга особа [...] процес подразумева увиђање емоционалне конотације, препознавање емоције на основу сигнала и саучествовање” (Младеновић 2019: 12). Когнитивни аспект је покушај, како наводи аутор, „да се ставимо у позицију друге особе, да мислимо како она мисли” (Младеновић 2019: 12). Аутор наглашава да на развој емпатије утичу: 1) наслеђе, 2) неурални развој, 3) темперамент и 4) фактори учења (Младеновић, 2019: 13). Емпатија утиче на схватање стања друге особе, али и на мотив помагања другима. Налазимо је „у основи алтруистичког, про-социјалног и моралног понашања” (Младеновић 2019: 13).

Мартин Хофман дефинише емпатију као „емотивну реакцију која је у већој мери одговарајућа за ситуацију у којој се налази друга особа него за властиту” (Хофман 2003: 13). Истиче пет ситуација, моралних дилема, које у основи имају емпатију и које „покривају већину моралних области” (Хофман 2003: 13), а тичу се *посматрача* и *посматраног*: 1) особа је недужни посматрач, 2) особа је прекршилац, 3) виртуелни прекршилац, 4) више особа су жртве и посматрач треба да направи избор међу моралним захтевима жртава којима ће се повиновати и 5) брига за друге насупрот принципу правде. Моралне дилеме које Хофман разматра у ових пет наведених ситуација су: 1) како се осећа особа која пружа помоћ и да ли ће помоћи у одређеној ситуацији; 2) да ли се особа уздржава од тога да повреди другу особу; 3) иако виртуелни прекршилац, особа верује да је неком наудила; 4) коме помоћи – како направити избор када је више њих угрожено и како помоћи другом ако се то коси са принципом правде (Хофман 2003). Хофманова теорија базира се на посматрању емпатије као емотивне реакције на другу особу (афективна компонента). По теорији овог аутора, алтруистичко и агресивно понашање је урођено. Људи „имају урођену

⁴ О дефинисању емпатије код домаћих и страних аутора видети у: Младеновић (2019): Жељко Младеновић, Читање књижевних дела и развој емпатије, *Учење и настава*, 5/1, 11–26.

способност да доживе емоционално стање друге особе” (Миочиновић 1988: 86). Хофман сматра да емпатија „има *афективну, когнитивну и мотивациону* компоненту” (Миочиновић 1988: 86), те да доживљавање емоција других зависи од когнитивног закључивања. Миочиновић наглашава Хофманово схватање да деца треба да доживе што више различитих емоција, и оних негативних, да би касније лакше могла да схвате како се неко осећа, односно да се *савладају њихове осећања* (Миочиновић 1988: 91). *Савладавање њихових осећања* захтева виши степен когнитивног развоја и, како наглашава Миочиновић, прво је потребно „регистровати драж”, а потом је у „машти реконструисати” (Миочиновић 1988: 92). У когнитивном развоју дете досеже до 4 нивоа емпатије: 1) *глобална емпатија*, 2) *евоцирајућа емпатија*, 3) *емпатија са осећањима друге особе* и 4) *емпатија са сопственим нежељеним понашањем друге особе* (Миочиновић 1988: 97–100). Дете осећа емпатију према другој особи чак и ако само чује или прочита о томе, што ће у нашем раду бити од важности. Хофман истиче да „постоје одређене структуралне сличности у људским физиолошким и когнитивним системима реаговања, при чему слични доживљаји изазивају слична осећања. Слична, али не идентична” (Хофман 2003: 65). Како наводи Миочиновић, што је неко више сличан нама, то је и емпатијска реакција јача. Тврдњом се указује на то да је способност да се емпатише са другима предодређена, те да би требало да буде већа, како истиче Хофман, код људи исте културе. Како би се премостио јаз између егизма и моралности, емпатија има значајну улогу (Миочиновић 1988: 93).

С обзиром на то да је емпатија у основи моралног понашања, у раду ћемо указати на везу емпатије и принципа моралности. Хофман истиче да је „морална структура *мрежа* емпатијских осећања, когнитивних представа и мотива”. Она обухвата, како наводи Хофман, и: *принципе; норме понашања; правила; доживљаје шта је погрешно а шта исправно; представе нечије понашања које је повредило или помогло другима; осећање самоодржавања и кривице* (Хофман 2003: 129). Наведена структура осећања, истиче Хофман, повезана је моралним принципима, шта је добро, а шта не, као и заједничким емоцијама: емпатијска и саосећајна узнемиреност, емпатијски бес, осећање неправде и кривице (Хофман 2003: 129). Морално понашање није само израз моралних принципа, већ је баланс између моралних и егистичних мотива (Хофман 2003). Људи „морају да поседују како егистички мотив самоочувања тако и унутрашњи мотив вођења рачуна о другима” (Миочиновић 1988: 85).

2.2. Емпатија и морални принципи Мартина Хофмана

Емпатијска моралност је у основи просоцијалног понашања и ослања се на моралне принципе. Принципи се активирају емпатијом и осећајем кривице, како наводи Хофман. Ови принципи помажу особи да одлучи којој жртви ће помоћи, као и да ли ће принцип правде или бригае за друге преовладати (Хофман 2003). За принцип бригае, Хофман каже да је „морални императив” (Хофман 2003: 208). Емпатија и принцип бригае су независни и међусобно „подржавајући” (Хофман 2003: 209). Брига је идеја да увек треба помоћи другом, како истиче аутор. Када је реч о правди, Хофман се више усмерава на дистрибутивну правду, односно *кријтеријум њерасјоделе ресурса*, у односу на кривичну правду, критеријуме кажњавања. Дистрибутивну правду сагледава кроз заслугу, једнакост и потребу (Хофман 2003: 211). За Хофмана реципроцитет је у основи правде. „Емпатија може бити уткана у моралне принципе [...] јер когнитивне димензије принципа смањују ограничења емпатије. Принципи, такође, имају добити из повезивања са емпатијом јер им емпатија додаје мотивационе карактеристике” (Хофман 2003: 219). Развојни процеси у правди који су засновани на емпатији су: а) „лично искуство као посматрача или жртве, б) социјализација у породици [...], в) социјализација ван породице [...], г) апстракција и организовање принципа правде” (Хофман 2003: 233) према сопственој посвећености. У појединим ситуацијама, наводи Хофман, постоји сукоб између принципа бригае и правде. Допринос видимо у емпатији која је конгруентна са оба принципа (Хофман 2003: 248).

3. Интерпретација романа у старијем основношколском узрасту и развој моралности

У старијем основношколском узрасту предвиђена је обрада неколико романа. Реформом програма наставе за предмет Српски језик и књижевност и њеном усмереношћу на исходе, од пре неколико година, списак романа предвиђених за обраду је проширен. У раду ће акценат бити на одабраним предложеним романима датим у Табели 2.

Табела 2: Романи у настави од 5. до 7. разреда

Роман	Поступци јунака; ситуације; доживљај	Развој моралног мишљења / метод
<i>Хајдуци</i> , Б. Нушић	Казна за непромишљено дело; отпор неправди	Расправа / дискусија
<i>Аћи и Ема</i> , И. Коларов	Одбаченост; саосећајност	Алтруизам / логичко мишљење, аргументовано излагање, преузимање туђе улоге
<i>Доживљаји Тома Сојера</i> , М. Твен	Превртљивост; несташлук, кажњавање	Аргументовано излагање
<i>Орлови рано летје</i> , Б. Ђопић	Мотив прераног одрастања; рана одговорност за тешке животне ситуације, отпор неправди	Исправно је оно што доприноси добро групи / расправа / дискусија
<i>Дечаци Павлове улице</i> , Ф. Молнар	Борба за градилиште, „прави, мали рат“, живот у којем су „час тужне час веселе борбене слуге“, узалудна борба, жртвовање малог Немечека, отпор неправди	Алтруизам / аргументовано излагање
<i>Хајдук Сиванко</i> , Ј. Веселиновић	Мотив освете; неправедна оптужба; искрена љубав; отпор неправди	1. Исправност је оно што доприноси добро групи (моралност друштвеног система) 2. Добро за највећи број људи; заштита својих права (моралност људских права и друштвене добробити); аргументовано излагање
<i>Мали Принци</i> , А. де Сент Егзипери	Пријатељство, кајање, брига за другог	Расправа / дискусија

У програму наставе за осми разред⁵ није предвиђена обрада романа у целисти, те нису део ове анализе. Обрада дела у настави може бити интерпретација, осврт или приказ. Акценат је на интерпретацији, јер је интерпретациони приступ обради за наставу књижевности – најобухватнији. У интерпретацији се полази од ученичког доживљаја дела, па се тек онда аналитичко-синтетичким путем, дискусијом, добро усмереним истраживачким задацима сагледава фабула романа, поступци јунака, поруке и стилска

⁵ Програм наставе пре увођења исхода.

средства којима писац уобличава дело. Интерпретација се остварује „дискусијом” између самог дела и младог читаоца. Како би читалац могао да доживи дело на прави начин, потребно је да се фантазијски и маштом уживи и саживи са јунацима дела, фабулом и амбијентом. „Естетско доживљавање и критичко мишљење, морално просуђивање и асоцијативно повезивање” јесу неки од циљева програма наставе⁶. Ваљана интерпретација, која зависи од варирања приступа и метода обраде, то омогућава. Истраживања која су испитивала утицај читања књижевних дела и емпатије истичу неколико процеса. У питању су „процеси: симулације, замишљања, поистовећивања, пројекције и транспортације” (Младеновић 2019: 14). „Транспортација је термин који се односи на то колико читалац замишља сцене и ликове у одређеној епизоди приче (Гериг 1993, према: Младеновић 2019: 15), то јест колико се читалац одваја од реалности и преноси у причу коју чита” (Младеновић 2019: 15). Многи аутори су се бавили везом између транспортације и афективне емпатије (Дејвис 1980; Џонсон 2012; Оутли 1994; Батсон и др. 1997, према: Младеновић 2019). Истичемо ове процесе јер су повезани са емпатијским доживљајем књижевног дела, а самим тим и са моралним принципима. У раду ћемо кроз наведене процесе и моралне дилеме, као и стратегије за вођење моралних проблема, те кроз интерпретацију наведених дела, показати теорију моралног развоја Мартина Хофмана⁷ (Табела 3).

Табела 3: Процеси, дилеме и стратегије⁸

Процеси	Дилема	Стратегија
Симулација	Поступак јунака	Упознавање са дилемом
Замишљање		Заузимање става
Поистовећивање		Дискусија
Пројекција		
Транспортација		

⁶ Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, *Службени иласник РС*, број 88/17.

⁷ У приказима интерпретација користиће се термини/тврдње теорије моралног развоја Мартина Хофмана, без навођења цитата истих: емпатијска узнемиреност, казна, дистрибутивна правда; мотиви: самоочување, кривица; морални принципи: брига, правда; однос посматрача и посматраног/прекршиоца; осећај неправде; погрешно/исправно; емпатија, моралне дилеме и сл. Више у: Хофман (2003): Martin Hofman, *Empatija i moralni razvoj*, Beograd: Dereta.

⁸ Дефинисање стратегија је преузето са ППТ презентације Љ. Миочиновић *Морални развој и морално васпитање*, 2004, <https://pefja.kg.ac.rs/materijali-za-nastavu/> (приступљено 19. 7. 2020)

Роман *Хајдуци* Бранислава Нушића – „притајена иронија и хумор, пустиловна жудња за непознатим, прихватање изазова неизвесности и неспутане слободе јачи су од забране, родитељске строгости и очекиване казне” (Пијановић 2005: 231). Приче и историјска основа о јуначким хајдучким делима навеле су мале јунаке да се одметну у хајдуке. У интерпретацији са ученицима, износи се фабула романа, а потом се разговара о поступцима јунака. Читајући роман, ученици су се уживљавали у дело замишљајући јунаке, поступке, у машти су их надограђивали и реконструисали. Моралне дилеме које се јављају су: 1) због непромишљеног поступка – одласка у хајдуке, дечаци бивају кажњени од стране родитеља; 2) како би увећао своје јуначке подвиге, Чеда Брба – лаже; 3) морална дилема родитељске бриге.

Прва и трећа дилема подлежу Хофмановом принципу правде и бриге. Нушић у роману приказује патријархалан приступ васпитању те „казна и страх опамећују, морално прочишћују и уздижу младог човека” (Пијановић 2005: 231). Нушићеви јунаци за свој непромишљени поступак бивају кажњени батинама. Са ученицима се након разговора о поступку јунака тражи да искажу став по питању ове дилеме, те се онда дискутује. Ученици сматрају да је, како би се разликовао добар од лошег поступка, потребно разговарати и указати на погрешке оваквог поступања. Реч је о ученицима петог разреда, узраста 11 година, који могу да развијају емпатију према туђим поступцима чак и ако су само прочитали о томе. Морални конфликт, који се јавља у јунацима, састоји се од емпатијског осећања према топлини породичног дома, родитељској бризи и „правди” коју јунаци желе да задовоље (бег од школе). Вече пред одлазак у хајдуке Нушићев јунак осећа емпатијску узнемиреност и кривицу, наспрам дистрибутивне правде коју жели да задовољи. Ученици с лакоћом емпатишу са јунацима правећи разлику између дечијег несташлука, игре и принципа бриге. Уочавају да се вредносни систем некадашњег времена променио у односу на данашњи, те да се писац „подсмева, руга и подучава” (Пијановић 2005: 231). Морална дилема лажи Чеде Брбе отвара питања за нову дискусију са ученицима, јер намеће се начело правде и истине. Ученици оштро осуђују лаж, па макар она била и „бела лаж”.

Роман који се обрађује у петом разреду је и Коларовљев модерни роман *Аџи и Ема*. Реч је о роману невеликог обима, „упрошћеног садржаја” према Павлу Илићу, али роману који доноси свакидашњи савремени проблем – проблем отуђености и одбачености. Реч је о дечаку Агију за којег родитељи немају времена. Овде је принцип родитељске бриге нарушен, те пажњу и бригу дечак добија од старице Еме за коју постоји интерпретативна дилема да ли је прави или измишљени Агијев пријатељ. Са ученицима се прво разговара о утисцима о прочитаном, јер је могућност транспортације већа због присутног начина живљења у савременим породицама, али

и због чињенице да је снимљен истоимени филм у режији Милутина Петровића. Моралне дилеме, дате као схватање живота, пријатељства, отуђености, прожимају се кроз цео роман. Ученици „формирају осетљивост за уочавање [...] опажају поступност и слојевитост у конструисању лика. Уочавају везу између тока догађаја и етичко-психолошког профила јунака [...]” (Димитијевић 2018: 182). Многи методичари књижевности сложиће се да сваки читалац доживљава роман у складу са својим читалачким контекстом, али и да „што је читатељ/читатељица млађи/млађа, емоционално је реагирање на потицаје у роману јаче, доминантније” (Росандић 2005: 457, 461 према: Димитријевић 2018: 182). Методички приступ развоју моралности ће се реализовати *стпављањем на тпуђе месито*. Осећај емпатијске узнемирености ученика произлази из моралног принципа шта је добро, а шта не. Он наводи на закључак да јунак у делу, дечак Аги, треба да „помири” два своја осећања: мотив самоочувања и кривице. О осећају кривице разговара се са ученицима. Да ли је понашање родитеља Агијева кривица, јер, према Хофману, „кривица прекршиоца заснована на емпатији може бити прототип свих кривица [...] стварних и измишљених” (Хофман 2003: 181). Речено је да емпатија зависи од когнитивних закључивања, а за преузимање туђе улоге потребан је виши когнитивни стадијум. Ученици „заузимају улогу Агија” и разговара се :1) да ли је Аги крив што родитељи не обраћају пажњу на њега; 2) да ли је принцип бриге задовољен; 3) који су поступци и принципи потребни да би се Аги осећао прихваћеним. Након дискусије долазимо до следећих закључака. Ученици наводе да Агијева кривица није у томе што родитељи не обраћају пажњу на њега, па макар кривица ишла и до елемената фикције. Међутим, аутор романа нас овде негира тврдњама да родитељи стално некуда јуре, да је Аги велики дечак и да ако треба нешто, он ће тражити. Ученици се питају треба ли да тражи родитељску бригу и пажњу. Наводе пример да када је Аги био болестан, неговала га је старица Ема, а не они. Потребно је да, у складу са Хофмановом тврдњом, емпатија утиче на мотив помагања другима, јер је она урођена, те да је принцип бриге морални императив. Оваквим приступом интерпретацији романа код ученика се утиче на развој аргументованог излагања, изналажења тврдњи у делу, као и на развој алтруистичког понашања. Јача се осећај емпатије, док се њена афективна компонента подиже на виши ниво.

Несташан, враголаст дечак, сироче, о коме брине тетка Пола, приказан је у роману Марка Твена *Доживљаји Тома Сојера*. Авантуристички роман приказује пустоловине главног јунака, али намеће и неколико моралних дилема:

- несташлук или брига за друге;
- емпатија према туђим осећањима;
- принцип правде.

Лик Тома Сојера се развија као морални лик од егоцентричног несташка, преко емпатије и бриге за тетку Поли и Хаклберија Фина. Јавља се љубав и брига за Беки, а моралност се развија до принципа дистрибутивне правде када у судници изјави ко је починилац кривичног дела. Конгруентни принципи бриге и правде уочавају се као развојни процеси у правди засновани на емпатији. Том по проналаску блага жели да Хаклберију обезбеди пристојан живот. Пролазећи кроз пустошине Тома Сојера, кроз дискусију, ученици аргументују Томове поступке за које сматрају да су морално прихватљиви, али и оне који се косе са тим. У приказу контраста развоја лика долази се до опште поруке романа да смисао живота није могућ без правила друштвеног понашања, односно норми које доносе друштвено прихватљиве вредности. Стратешки, ученици се прво упознају са дилемом коју Том има, заузимају свој став/аргумент о томе, а потом се дискутује. На часу интерпретације организује се расправа ЗА и ПРОТИВ, па се око појединих ситуација из романа, уз аргументовано излагање, дискутује. Могуће ситуације су: лаж/истина око кречења оградe; лаж/истина око пијења лека против болова; брига и правда око поступка Беки Тачер (цртање професора Робинса); одлазак у гусаре – брига за друге; откривање починиоца убиства – добробит, моралност/последица; проналажење блага...

Учећи се да аргументовано процењују поступке јунака, емпатишу са њима и доносе закључке, код ученика се кроз осећај усмеравања пажње на дате ситуације, односно увиђањем „слике жртве”, изазивањем осећаја емпатијске узнемирености и кривице⁹ (нпр. када Том сведочи на суду), имплицирају морални принципи по моделу посматрача и прекршиоца.

У шестом разреду се интерпретирају романи *Орлови рано лејте* и *Децаци Павлове улице*. У роману *Орлови рано лејте* Ђопић јунацима даје карактерне особине које се очитују у њиховим надимцима. Писац подстиче читаоца да „заједно са јунацима учествује у његовим дешавањима” (Петровић 2008: 265). Јунаци су носиоци позитивних особина, али како би их истакао, писац их контрастира јунацима негативних. Роман приказује прелазак из безбрижног детињства у сурову стварност – рат. „Млади одметници као колективни јунак и њихов учитељ-батинаш антиподи су исте приче. Они су њено лице и налиције.[...] Радња кулминира 'ратом' бранилаца логора и родитеља који би своју децу да ослободе од њих самих. То је нови парадокс родитељског умовања и поуке” (Пијановић 2005: 238, 239). Морална дилема се огледа у исправности онога што доприноси добро групи. Јунаци се одмећу у хајдуке како би избегли батине учитеља. „Учитељ-батинаш постао је жртва сопствене педагогије” (Пијановић 2005: 239). Ученици емпатишу

⁹ Више о овоме у: Хофман (2003): Martin Hofman, *Empatija i moralni razvoj*, Beograd: Dereta, 92–107.

са јунацима дела у погледу незаслуженог кажњавања батинама и подржавају њихово одметање у хајдуке, али оштро осуђују родитељски „напад на логор”. Овде је емпатија изазавана суђењем о туђем понашању, као и суђењем о свом (Хофман 2003: 227). Читајући, ученици „осећају бес због нечијег некоректног третирања жртве” (Хофман 2003: 227), али и „сукоб између нагона да помогну и закона” (Хофман 2003: 227). Емпатија утиче на морално процењивање. Током интерпретације ученици емпатишу са јунацима, подржавају њихов одлазак у хајдуке, сажаљевају њихово „брзо” одрастање. Емпатијска моралност током интерпретације романа „унапређује превазилажење граница и емпатисање ван сопствене групе” (Хофман 2003: 229).

Роман о ђачкој дружини, сличан по тематици удруживања и борби за правду, приказан је у делу *Дечацци Павлове улице* Ференца Молнара. Дечацци се боре за игралиште, а та борба прераста у прави мали рат. Праве се стратегије за напад, одбрану. Поражавајући податак на који ученици шестог разреда наилазе читајући роман јесте да су се дечацци узалуд борили за нешто што им касније није ни припало, јер је на том месту настало градилиште. Молнар приказује сазревање дечака који схватају „шта је заправо живот, чије смо сви борбене, час тужне, час веселе, слуге” (Молнар 1968: 157). Моралне дилеме које се разматрају јесу:

- издаја другова;
- борба за нешто „своје” по цену страдања/умирања једног јунака;
- неправедне оптужбе.

Преузимањем туђе улоге, уживљавањем у ситуације које су блиске ученичкој стварности, долази се до одговора. Наиме, ученици истичу да су се као млађи и сами окупљали и играли „рата”. Моралност која се развија базира се на принципима правде и бриге. Јер, издати друга није морално. Мали Немечек каже: „Боље ме удавите у води и претуците ме, али ја нећу бити издајица као неко што тамо стоји [...]” (Молнар 1968: 76). Молнар истиче да нису сви људи једнаки и да по цену болних осећања сазнајемо о томе. Заштитнички и брижно се Бока, председник дружине, опходио према Немечеку, који касније, зарад правде и истинољубивости, умире. Морална дилема која се намеће ученицима је зашто се то дешава. Сматрају да није праведно награђен за своја добра дела. Оппрост који Гереб тражи, јер одустаје од придруживања „Црвеним кошуљама”, не наилази у потпуности на одобравање ученика. Хофман у делу *Емпаџија и морални развој* наводи да „одговарајући морални принцип изазива емпатијско осећање неправде” (Хофман 2003: 225), он говори о „неправедној виктимизацији”. Истиче да када је неко доживео неправедну виктимизацију спремнији је да емпатише са другима који се тако третирају (Хофман 2003). При интерпретацији романа код појединих ученика се евоцирају наведени морални принципи и

емпатијска осећања, те они говоре о њима, поредећи лично искуство са поступцима јунака. За наставу књижевности је то значајно јер начин остварења наставе то сугерише.

„Класификован као историјски роман, *Хајдук Станко* је прожет са два основна мотива – мотивом љубави и освете” (Урошев Палалић 2019: 141). Неправедно оптуженог Станка принцип правде наводи да одбегне у хајдуке и да се освети. У лику Станка, Веселиновић супротставља доброту и правичност спрема лажи и неистине. С обзиром на то да је реч о узрасту ученика седмог разреда, када се по Пијажеовој теорији моралног развоја јавља период *аутиномне моралности*, ученици могу да процењују добро од лошег, да критички сагледавају последице деловања, хипотетички размишљају, доносе закључке. Наведено се користи у расправи са ученицима, постављањем питања да ли је морално осветити се, као што чини Станко. Разговара се о принципу бриге и правде. Како би заштитио своја права, Станко се налази у моралном расцепу између жеље да помогне својој породици, да докаже своју невиност, односно оповргне неправедну оптужбу и закона. Ученици критички сагледавају наведено, осећају емпатијску узнемиреност јер принцип правде заокупља њихову пажњу. Често се дешава, како наводи Хофман, да се несвесно осуђују жртве, и на то треба указивати, како он истиче. У разговору са ученицима долази се до закључка да никакви унутрашњи нагони не могу урушити принцип правде и моралности, јер није морално убити и светити се.

Интерпретација невеликог романа *Мали принц* учи ученике значају пријатељства, љубави, али је присутан и принцип бриге за другог. Поред указивања на универзалне мисли и поруке романа, значајно је истаћи и морални принцип бриге Малог принца за своју ружу. С обзиром да је принцип бриге „морални императив”, ученици уочавају да је јунак поступио неправедно према ружи судећи по њеним речима, а не по делима. Брига и љубав су овде испреплетани. Мали принц уочава да је његова ружа јединствена – јер је његова. Приказан је и принцип бриге, као основни морални принцип добробити за другог – потребе за храном, самопоштовањем, склоништем (када Мали принц ставља ружу под звоно, истакла О. У. П). Како каже Хофман, „емпатисање са конкретним жртвама води до потврђивања принципа бриге” (Хофман 2003: 209). Стављањем на туђе место и аргументованим излагањем ученици запажају да Мали принц осећа емпатијску узнемиреност јер је занемарио своју ружу и у више наврата плаче. Осећа кривицу због онога што ће се десити ружи без његове заштите. Ученици седмог разреда разложно уочавају мотив бриге за другог наводећи поступке Малог принца, али и руже (када се претвара да јој није добро).

Постоје четири метода моралног васпитања: 1) метод *поучавања*, 2) *уверавања*, 3) *навикавања* и 4) *сјречавања*. Како би се у настави развијало

морално васпитање, потребно га је средствима усмеравања (савет, пример, рад...), подстицања (признање, похвала, награда, обећање...) и спречавања (надзор, упозорење, казна...) остварити (Грандић 1999). У васпитно-образовном процесу интерпретације наведених дела највише се користе средства усмеравања и подстицања, док се средства спречавања користе у смислу сагледавања поступака ликова. Указивање, кроз усмеравање, на њихове негативне поступке понашања утиче на развој моралног става ученика.

4. Закључак

Интерпретација романа треба да задовољи образовне, функционалне и васпитне циљеве наставе. Овде смо дали приказ функционалних циљева који се односе на ученичку способност запажања, закључивања, замишљања и анализирања. Добра интерпретација као основу узима књижевни текст и његове вредности, али се интерпретација романа често повезује са ученичким искуством, омогућује ученицима да „уђу” у литерарни свет дела, али и да се од њега и дистанцирају (Росандић 1979). Интерпретација романа утиче на развој ученичке језичке, али и опште културе. Износећи ставове о поступцима јунака, њиховим дилемама и поступцима, ученици граде свој морални приступ проблему. Младеновић истиче да „докле год говоримо о ликовима, остајемо у домену књижевне теорије, а уколико говоримо о личностима прелазимо у домен психологије и приближавамо радњу књижевног дела животу” (Младеновић 2019: 20). Како бисмо указали на везу интерпретације романа у старијем основношколском узрасту и развоја моралности, у интерпретацији би требало водити рачуна о узрасту ученика, о контексту у којем се интерпретира роман, о ликовима, односно личностима о којима се говори. Анализирајући поступке јунака потребно је руководити се принципом бриге и правде, али се водити и мрежом осећаја кривице и емпатијске узнемирености. Треба узети у обзир да сви ученици не реагују исто на дате импулсе, па сходно томе прилагодити интерпретацију. У анализи и развоју моралног расуђивања важно је ослањање на емпатију, препознавање туђих осећања, способност преузимања туђе перспективе, односно стављање на туђе место, као и могућност емпатијског уживљавања. Наставник може да се у току интерпретације води различитим техникама у раду. На пример, може од ученика тражити да из угла лика/личности кажу како се осећа, аргументовано образлажући наводима из текста; може захтевати да у складу са принципом правде и бриге измене крај романа – другачији завршетак (нпр. романи *Хајдук Сћанко*, *Мали ђурини*). Може се организовати расправа, као што је било речи, али се може направити и судница са представницима окривљеног, браниоца, судије и пороте (*Дечаци Павлове улице*). Могуће је направити плакате са

идејом *Није морално да...* на којима би ученици износили уопштене закључке на основу поступака јунака (*Није морално да издам другове; Није морално да не доносим добро јруји; Није морално да не дринем о друјом и сл.*). У раду смо изнели теорије моралног развоја Пијажеа и Колберга, али смо акценат интерпретације романа засновали на теорији моралног развоја Мартина Хофмана.

Читање романа, емпатисање и развој моралних принципа утичу на развој емотивних, когнитивних и социјалних компоненти личности. Анализирајући романе, уживљавајући се у ситуације које су предложене, обогаћујемо сазнање ученика и могућност преношења датих ситуација у могуће стварне, животне.

Извори

- Егзипери (1981): Антоан де Сент Егзипери, *Мали јринци*, Београд: БИГЗ.
Коларов (2016): Игор Коларов, *Аји и Ема*, Београд: Лагуна.
Молнар (1968): Ferenc Molnar, *Dečaci Pavlove ulice*, Beograd: Mlado pokolenje.
Нушић (1995): Бранислав Нушић, *Хајдуци*, Београд: Bookland.

Литература

- Грандић (1999): Радован Грандић, *Основи педагогије*, Нови Сад: Филозофски факултет, Катедра за педагогију.
Грандић, Гајић (1998): Радован Грандић, Оливера Гајић, *Теорије интелектуалног васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
Грдинић (2001): Никола Грдинић, *Хајдук Стијанко* – романтичарски роман Јанка Веселиновића, *Дометии*, 19–23.
Димитријевић (2018): Маја Димитријевић, Тумачење књижевног јунака у роману за млађи школски узраст, *Књижевности за децу у науци и настави*, зборник радова, књ. 21, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 175–185.
Зотовић, Јерковић (2017): Marija Zotović, Ivan Jerković, *Razvojna psihologija*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
Миочиновић (1988): Љиљана Миочиновић, *Когнитивни и афективни чиниоци у моралном развоју*, Београд: Просвета.
Младеновић (2019): Жељко Младеновић, Читање књижевних дела и развој емпатије, *Учење и настава*, V/1, 11–26.

Петровић (2008): Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечије игре.

Пијановић (2005): Петар Пијановић, *Наивна прича*, Београд: СКЗ – Учитељски факултет.

Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, *Службени гласник РС*, број 88/17.

Росандић (1979): Драгутин Росандић, *Методички приручник за роману*, Сарајево: ИГКРО „Свјетлост”, ООУР Завод за уџбенике.

Рот (1983): Nikola Rot, *Osnovi socijalne psihologije*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Урошев Палалић (2019): Оливера Урошев Палалић, Роман *Хајдук Сјанко* – између љубави и освете (Интертекстуалност на примеру основношколске интерпретације романа Јанка Веселиновића *Хајдук Сјанко*), *Књижевности и језик*, LXVI/1, Београд, 139–153.

Хофман (2003): Martin Hofman, *Empatija i moralni razvoj*, Beograd: Dereta.

Интернет извор

<http://psihologija.ff.uns.ac.rs/kursevi2014.php?nast=NA28&koji=PSOR-POK07>, приступљено 20. 6. 2020.

Olivera V. Urošev Palalić

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

PhD student

METHODOLOGICAL APPROACH TO THE MORAL DEVELOPMENT OF UPPER ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS ON THE EXAMPLES OF NOVELS (APPLICATION OF MARTIN HOFMAN'S THEORY OF MORALITY)

Summary: This paper deals with the importance of the development of moral thinking, through the interpretation of novels in upper classes of elementary school. A good interpretation starts with student's experience and assessment of main characters' acts and their attitudes. Within school classes, it is possible to follow the moral development of students, which is the aim of this paper. In adolescents aged 11 to 14, abstract, logical thinking is developed, as well as inductive-deductive reasoning; therefore, the starting point of this study is based on psychological theories of moral thinking development. By giving concrete methodological examples based on Hoffman's theory of morality, it is shown how the moral development of students is encouraged and built by interpreting literary works – novels (novels included in the elementary school curriculum). The contribution of this paper is based on the assessment of students' moral development at certain age.

Keywords: moral development, novel, upper elementary school students, Hoffman's theory of morality.

РЕЦЕПЦИЈА РОМАНА ЗА ДЈЕЦУ

Айстиракџи: Рад представља кратак осврт на литеарарнотеоријске и методичкометодолошке предиспозиције развоја романескног литерарног жанра, како на домаћој, тако и на страној литерарној сцени. У наведеном погледу, рад садржи својеврсни пресјек тематскомотивског и стилскокомпозиционог спектра романа за дјецу и младе, посматрајући схватање примарних његових квалификатива из перспективе књижевних теоретичара, али и романијера. Динамизам умјетничког казивања и необични мотивски сплетови истичу се као најпрепознатљивије особине квалитетног романа за дјецу, које умогме утичу на његову поуздану рецепцију при готово свим узрасним нивоима.

Кључне ријечи: интерпретација, роман, дјеца, маштовитост, рецепција.

Романи за дјецу разликују се од романа за одрасле по одређеним структурним и умјетничким квалификативима. Готово по правилу, роман за дјецу у композиционом смислу мора бити „плошан”, не смије бити превише сложен и „дубински”, са компликованим и комплексним фабулативним, мотивским, идејним и осталим сферама. Истовремено, таквом композиционом профилу треба да одговара проблематика која чини фабулативни нуклеус дјела – свијет предметности романа за дјецу мора бити веома богат и разноврстан, ништа мање него што је случај са романом за одрасле. Он обично обухвата различите међусобно контрастиране стварносне и фиктивне аспекте: однос село–град, добро–зло, доколице–обавезе, равнодушност–љубав, храброст–кукавичлук, непојмљиву реалност – схватљиву имагинативност... Које год феномене и преокупације да писац одабере за предмет свог романа, истовремено мора испунити његов једнако важан принцип функционисања, а то је динамизам умјетничког казивања.

Свеједно да ли је ријеч о радњи или стању, о збивању или расположењу, ритам приказивања, умјетничке слике које се смјењују, низови мотива, њихове везе и узајамности, у дјелима ове врсте су брзи и динамични.

У квалитетним романима за дјецу, њих покреће нека унутрашња невидљива сила, извјесна „тајна енергија”, која није својствена дјелима друге врсте. Ово важи подједнако када се ради и о тзв. „чистим формама” и типичним структурама или о граничним врстама између којих је понекада тешко успоставити видљиву линију разликовања. У односу на роман за дјецу, такви су, примјера ради, авантуристички, фантастични, вилински и још неке врсте или подврсте романа.

Ако писци – аутори романа за дјецу не усложњавају предмет у структурно-композиционом смислу, а такав предмет би било тешко и оптерећујуће пратити, они дају маха осталим димензијама и развијају нека друга својства у својим књигама из овога круга. Тенденције могу бити различите, од родољубља експонираног, на примјер, у Ђопићевом роману *Орлови рано леће*, до савремене технофантастике у дјелу *Хало небо* Чеда Вуковића. У оваквим прозама удио маште је најчешће велик. Без икакве практичне техничке провјере, Жил Верн (Jules Verne) је замишљао релације или изуме који ће се показати као реално могући више деценија након његове смрти.

Израз и реченички склоп у романима, као и осталим прозним остварењима из ове групације, могу бити поједностављени, што је условљено потребом да представе и слике буду јасније и комуникативније, при чему не смију бити оптерећене компликованом терминологијом. Познато је искуство да провјерени и „тешки” писци, какви су, примјерице, Достојевски или Крлежа, и поред тога што нису избјегавали да пишу о дјечи, у њима нијесу имали поуздане, нити бројне читаоце. Њихова читалачка публика „регрутује” се махом из свијета животно и интелектуално комплетних и формираних личности.

Тим поводом Зорица Турјачанин наглашава: „Дјечји интерес за окупљен је видљивом димензијом ствари, акцијом, садржином људских преображаја. Зато роман остаје углавном вјеран фабули, што, наравно, не укључује разноврснију скалу обликовних поступака, измијењену технику и технологију транспоновања животних података у литерарну чињеницу дјела. Зачаравање стварности врши се лиризацијом, поетизацијом, емоционалним ресурсима приповиједања, који на одређен начин остварењу ове врсте увијек дарују нешто од наивности бајке. Таква умјетничка профилизација не противуречи животу, него истине сагледава из другог угла, са искуствених позиција дјетета које у себи носи свој космос у настајању” (Турјачанин 1983: 81).

Роман за дјецу прибјегава поступцима и конвенцијама које, по мишљењу Милована Данојлића, отварају простор и дају маха наивистичком духу. Тај дух наивизма нипошто не значи упрошћавање погледа на живот и његове манифестације или инфантно поимање догађаја – он, заправо, представља онај исконски помак у стваралаштву који сликовитошћу,

искреношћу и необичношћу одликује народни мит, легенду или било коју другу врсту усменог предања. Свијет романа за дјецу јесте свијет у коме су сама дјеца најчешће главни протагонисти. Овдје се често укључују и сложене релације, на примјер – дјеца и одрасли, посебно однос дјеце према родитељима, дјеца и друштво, тј. колектив, дјеца и њихов однос према разним социјалним категоријама и слично. Домен њиховог дјеловања је скопчан са еруптивном маштовитошћу и енергијом којима се „храни” сваки добар роман за дјецу. С обзиром да дијете или дјеца преузимају главне позиције у структури романа, то је и сам роман најчешће прожет инвентивним и несмиреним духом оваквих главних јунака. Овдје се сусрећемо са такозваном „сфером надградње” – то је онај наоко невидљиви слој атмосфере или доминантне „климе” у роману, из којег се поуздано сазнаје на који узраст и на какву публику такве књиге рачунају.

Романи за дјецу могу имати, као примарне, разне функције. Поред већ наведене родољубиве, овдје могу да буду инкорпориране и друге – педагошка, васпитна, сазнајна, забавна, образовна... Пракса је показала да, када је било која од ових или неких других функција много видљива, она бива истакнута, наглашена, као теза. А романи са тезом нијесу квалитетна и умјетнички успјела дјела. Зато је далеко сврсисходније када се тенденција осјећа, али не и – види, када је затворена или прикривена, када духом својим „провејава” и има је свугдје, а тешко је идентификовати у било којем појединачном детаљу. У сваком роману из категорије на коју се овдје мисли, главна тенденција треба да буде она која у ствари није никаква тенденција, а то је – умјетничка.

Познато је да понекад границе између романа за одрасле и за дјецу нијесу издиференциране, без обзира што се романи за дјецу издвајају као посебна категорија. Било је писаца који ово искуство нијесу уважавали или нијесу имали слуха за њега – за њих се као кључно и готово једино питање постављало да ли је неко дјело довољно умјетничко и у ком смислу јесте такво, као и која су његова умјетничка својства. Ако се питање постави на овај начин, особито ако се оно апсолутизује, онда као да се брише граница између романа за дјецу и романа за одрасле. Из ове поруке, односно из овога искуства, као да се жели рећи: не пишу се романи за одређену публику (дјеца, старци, радници, сељаци и сл.), већ о наведеним предметима, идејама, ликовима као њиховој инкарнацији.

Заговарајући споменуто полазиште, Марсел Пруст (Marcel Proust) је писао: „Бесмислено је писати књижевност намењену искључиво радничкој класи или деци [...] Предмет наших књига, суштина наших реченица треба да буде нематеријална, никако не у оном стању у којем га налазимо у стварном животу, напротив. Наш стил, као и епизода, треба да буду саздани од прозрчане грађе наших најбољих тренутака” (Пруст 1975: 91). По

Прусту, дакле, нијесу значајни предмети о којима се говори, већ језик, стил, дух којим се исказује изабрани свијет предмета. На једном мјесту Пруст се пита: „Зашто сматрати да треба писати лоше и говорити о Француској револуцији да би нас разумео електричар?” (Пруст 1975: 91).

Овај књижевник се, дакле, залаже да писци не селекционишу читаоце, већ да сваки писац пише за једну, општу и јединствену публику, што подразумијева да се у њој самој врше одређене диференцијације према појединим својствима њених дјелова – према култури, образовању, традицији, афинитету, духу, итд. На овом мјесту вриједно је нагласити да се не ради о лошем, умјетнички невриједном писању. Када се ради о контексту у којем се разматра проблематика романа за дјецу у овом раду, онда се мисли обратно, на умјетнички добру литературу, односно романе. Због тога се и јављају одређене појаве којима се ремети могући геометризам у тој сфери. Тако, на примјер, романе за дјецу *Кроз џустињу и џрашуму*, *Тимур и његова четира* или *Орлови рано леће* могу да читају са уживањем и одрасли, налазећи у њима бројне елементе којима ће остати одушевљени, у највећој мјери – оригиналност и занимљивост умјетничке нарације.

Са друге стране, срећемо појаву да многи романи за дјецу, гдје спадају и неки од врхунских, свјетски познатих остварења, нијесу настали са тенденцијом да буду строго намијењени дјечи као публици. Такви су, на примјер, романи *Гуливерова џуџовања*, *Робинсон Кресо*, *Двадесет хиљада миља под морем* или *Зов дивљине*. „Посебно је снажан развој дјечје књижевности у нашем стољећу” – наглашава Милан Црнковић – „толико снажан да се каткад чини да је дјечја књижевност производ најновијег времена. Такав развој је присилио књижевне историчаре и критичаре да се посебно баве њоме и озбиљно је изучавају, а наметнуо је и школи да преиспита своје програме на темељу којих се врши литерарно образовање дјеце. Но тада нужно искрсавају питања: јесу ли сва дјела која данас улазе у фонд дјечје књижевности заиста вриједна и намијењена дјечи? Шарл Перо (Charles Perrault) је своје бајке причао у салонима и користио се њима у борби против класицистичке тематике, браћа Грим гледала су у бајкама израз народне душе, Андерсен је, додуше, често причао приче дјечи својих најбољих пријатеља, али је у својим причама и згодама нашао најбољи израз за све што је носио у себи... Гдје је онда граница између дјечје књижевности и књижевности уопште?” (Црнковић 1980: 12).

У највећем броју случајева, ријеч је о романима који су током времена изгубили поједина своја обиљежја која су их везивала за културне, историјске, политичке и друге моменте важне за период њиховог настанка. Изгубивши своју првобитну идеолошку, расну, пародичну или неку другу конотацију, они су током деценија остали лишени обиљежја која су се указала као оптерећења. Истовремено – једноставношћу, сликовитошћу и

прецизношћу умјетничког исказа постали су препознатљиви и прикладни за дјечји узраст, њихова интересовања и доживљај свијета.

Бројни психолози бавили су се питањем коју врсту романа у поједином старосном узрасту дјеца најрадије „конзумирају”. Према одређеним статистикама, у раздобљу од осме до десете године се најчешће јавља интересовање за реалистичке текстове у којима су главни јунаци дјеца и животиње. У претпубертетском раздобљу, од десете до тринаесте године, преовлађује тежња за узбудљивом литературом авантуристичког садржаја, као и за љубавном, узбудљивом и мистериозном тематиком научнофантастичног арсенала. У овом узрасту постоји најизразитије испољена опасност од литерарног шунда и некритичког „гутања” остварења сумњивог квалитета. Након тринаесте године књижевни укуси су извјесним дијелом формирани, па се у овом узрасту често јављају интересовања за путописе или романе у којима се описују различити крајеви свијета.

Након четрнаесте, ученици често кришом ишчитавају тзв. „забрањену литературу” са еротским и ласцивним садржајем. Овакву подјелу, наравно, нужно је схватити као врло условну, јер она у високој мјери може да варира од многобројних фактора – утицаја средине, интересовања и зрелости дјетета, читалачких навика, његовања књиге у породичном окружењу и слично. У оваквом контексту Слободан Ж. Марковић испољава властито гледиште о феномену рецепције романа за дјецу: „Књижевно дело открива чари рада и игре, отвара питања и омогућује одговоре, оспособљава за одгонетање загонетки са којима ће се дете у животу сусретати, али и учи оним знањима која ће му помоћи да боље види, да што потпуније осети и разуме појаве око себе и њихове вредности. Дете млађег узраста прима уметничку реч веома емотивно, а тек у пубертетско и постпубертетско доба стиче способности за интелектуални и естетски доживљај књижевног дела. У том распону упознаје се човек и развија хуманизам код детета” (Марковић 1998: 42).

Успјели романи намијењени дјеци обично посједују стваралачки осјећај за аутономност и субјективност умјетничке наратије, смисао за игру и изразиту емотивну обојеност, што су заправо и битне особине дјечјег поимања свијета. Уопште, постоје бројни фактори који се у овим или оним релацијама и случајевима испостављају као круцијални да би се таква остварења допала дјеци, да би их она могли доживјети, осјетити и инкорпорирати у сопствено животно искуство. Акционост је такође важно својство како за актере дјечјег романа, тако и за његов фабулативни слој који најчешће обилује изненађењима, наглим обртима и неочекиваним расплетима. Такво испољавање јунака и ситуација у овој врсти романа одговара провокативности дјечјег духа, као и изразитој радозналости и потреби за учествовањем у догађајима.

Посљедњих деценија дошло је до наглог лансирања романа са научнофантастичним садржајем у сферу књижевне продукције. Рекло би се да се оваква дјела често испостављају као „мач са двије оштрице” из разлога што из ове области потиче гомила литерарног шунда који се штампа у јефтиним магацинима, пружајући сурогат науке и научних квалитета. Са друге стране, научнофантастични романи књижевника који су уврштени у школске програме предвиђене за образовни ниво основаца, на челу са чувеним Французом Верном – представљају не само литературу високих домета, већ и кључ за разумијевање система по којем функционише овај жанр. По суђењу Нова Вуковића, „фантастична прича ствара један вид логичке дезоријентације и потхрањује превазиђене представе, налазећи наоко стабилно мјесто у контексту стварног свијета” (Вуковић 1989: 259). Јунаци научнофантастичног романа су обично људи који су се натпросјечним физичким и менталним особинама издигли изнад осредњости, али којима готово увијек и дате околности „иду на руку”, чинећи их бићима са скоро чудесним или барем схватљиво чудесним својствима.

Дјеци је област научне фантастике најчешће блиска, јер – осим тога што им пружа неслућена продирања у до тада неприступачне и „закључане” свјетове, ослобађа их дугачких увода каквим се одликује класична литература, монотоности опширних реченица и описа пејзажа, дугачких унутрашњих монолога, морализаторства, етичких судова и осталих наративних елемената. Насупрот томе, област научне фантастике омогућава им бројне рецептивне предности: живост наратије, брзину ауторског приповиједања, невјероватне умјетничке призоре од којих заостаје дах, чудесне и наизглед логичне спојеве стварносног и имагинативног, литерарне јунаке који су на првим страницама окарактерисани као добри или лоши, сажете и прецизне описе, изразито присуство дијалога и обично срећан завршетак, којим се награђује добро а санкционише зло.

Пишући о литерарном „хепиенду”, Зорица Турјачанин наглашава да романи за дјецу могу, али не морају да одишу овим поступком у свом разрешењу. Подвргавајући структуру романа за дјецу прецизнијој анализи, она налази као примарне пет слојева структуре: „Када је роман у питању, онда треба тежиште аналитичког захвата ставити на пет основних елемената структуре: позицију приповједача, фабулу, композицију, грађење личности и језик”. Притом треба имати на уму да језик у пјесничком дјелу представља „суштинску структуралну компоненту”, па га због тога ваља посматрати не као лингвистичку чињеницу, него као језик у његовој умјетничкој, креативној функцији (Турјачанин 1978: 41).

О специфичности романа за младе инструктивно је писао Христе Георгијевски, нагласивши да „роман за децу и младе испољава константну изменљивост, па се не може подвести под поуздане категоријалне системе

[...] Роман за децу и младе нема ону ширину кореспондентности са другим књижевним родовима и снагу асимилације сазнања из друштвених наука (историја, психологија, филозофија, социологија) коју поседује роман уопште (Георгијевски 2001: 40–41). Према овом запажању и искуству, доминацију одређених тема и садржаја условљавају ванкњижевни фактори, чиме може да буде угрожен естетски значај форме јер се језик таквих остварења подређује језику идеологије.

Литература

Вуковић (1989): Ново Вуковић, *Увод у књижевност за дјецу и омладину*, Подгорица: Универзитетска ријеч.

Георгијевски (2001): Христе Георгијевски, Српски роман за децу и младе – поетичка питања, *Детињство*, 2/3, XXXVI, 40–41.

Ђурчинов и др. (1981): Милан Ђурчинов, Никола Кољевић, Твртко Куленовић, Зденко Лешић, Новица Петковић, *Модерна тумачења књижевности*, Сарајево: Веселин Маслеша, Свјетлост.

Марковић (1982): Слободан Марковић, *Закони у појавама књижевности за децу*, Горњи Милановац: Дечије новине.

Пруст (1975): Марсел Пруст, Позвање уметника, у књизи: *Рађање модерне књижевности*, Београд: Нолит.

Турјачанин (1983): Зорица Турјачанин, Методички приступи описивању у настави изражавања, у: *Описивање у настави усменој и писменој изражавања*, Сарајево: Веселин Маслеша.

Црнковић (1980): Милан Црнковић, *Дјечја књижевност*, Загреб: Школска књига.

Sofija Kalezić-Đuričković

Faculty of Montenegrin Language and Literature

Cetinje

RECEPTION OF CHILDREN'S NOVELS

Summary: The paper deals with particularities of children's novel as a literary genre and its reception in primary school. It also raises the question whether the genre primarily evolved with a tendency to be intended for young readers or children eventually became the main recipients. The dynamism of artistic narration and unusual motifs are highlighted as the most recognizable features of a quality novel for children, which greatly influences its reliable reception at almost all age levels.

Keywords: interpretation, children, novel, reception, imagination.

МОТИВИ ФАНТАСТИКЕ У РОМАНУ *НА ПУТУ ЗА ДАРДЕЛ* СЛОБОДАНА ЗОРАНА ОБРАДОВИЋА И У ПРИПОВЈЕДНОЈ ПРОЗИ *ЗАПИСИ ИЗ ХОДНИКА ВРЕМЕНА* АЛЕКСАНДРА ОБРАДОВИЋА

Ајсџиракџи: Прозно стваралаштво бјелопољских писаца за дјецу (оца и сина) Слободана¹ и Александра² Обрадовића обилује мотивима фантастике у поступцима јунака, у њиховој надмоћи да пролазе кроз временске зоне, али и у митолошкој концепцији настанка ликова, те у мисији којој су подређени. Способни изумитељи, летачи, бића која се трансцендентално селе с мјеста на мјесто захтијевају критички суд, с циљем одмјереног става, колико је данас књижевност за дјецу заиста разумљива њиховом узрасту и да ли се и у којој мјери дијете може идентификовати с јунацима прочитаног дјела или се дистанцирати од њих. Комбиновањем

¹ Слободан Зоран Обрадовић рођен је у Беранама 1962. године. Завршио је Економски факултет у Подгорици 1984. године. Објавио је књиге поезије и прозе: *Корак ђо корак, сан ђо сан и Нејрилађођен*. Књиге поезије: *Тражим ђе, Једном ђако у вијеку дива (сонетни вијенац)*, *Мало слово о живођу*. Књиге прозе: роман *Блађо Милођића* и заједничку књигу прича са сином Александром Обрадовићем *Лим ђрича, човјек заборавља*. За дјецу је објавио збирке поезије: *Расђиеш као да ђе за уши вуку* (2011), *Брацо и Сека* (2016), сликовницу *Ловац Ђоле и ђирисђа чуда* (први дио 2015. и други дио 2019), *Разбуцани азбучник* (2016), *Како се воле они које доносе роде* (2018), драме *Суђевђерје* (2017) и *Љубав ослобађа* (2019), те роман *На ђуђу за Дардел* (2017). Радови су му награђивани и налазе се у антологијама. Објављивани су у бројним часописима. Приче су му превођене на енглески језик. Оснивач је Удружења стваралаца „Стихом говорим“, покренуо је међународни конкурс за дјецу пјеснике, ученике основних школа „Краљевство Биђелих рада“. Члан је Удружења књижевника Црне Горе и више књижевних клубова у земљи и иностранству. Живи и ствара у Биђелом Пољу.

² Александар Обрадовић рођен је 1986. године. Дипломирао је на Медицинском факултету у Подгорици, Одсјек медицина. Вишеструко награђиван на међународним фестивалима кратких прича. Приче су му објављиване у зборницима, антологијама и часописима, као и на разним интернет порталима. Објавио је књиге прича *Снођава*, *Лим ђрича, човјек заборавља* (заједничка књига прича са Слободаном Зораном Обрадовићем), књига дађки *Баши Памук и друђе дађке*, мозаик роман *Карђиа у једном смђеру*, те збирку крими прича *Рулет срца и друђе мисђерије*. Аутор је блогоа „Рулет срца и друге мистерије“ на којем се налазе крими приче о авантурама измишљеног форензичког психијатра. Живи и ствара у Подгорици.

симбола и фантастике оба писца усмјеравају читалачку мисао на одгонетавање употребних симбола и наводе на могућу поуку прочитаног. Кроз фиктивне ликове износе своја размишљања о животним питањима користећи се нараторском полифонијом, правећи отклон од себе – писца, вјешто избјегавајући поистовјеђивање са ликом из дјела. Поступак прекорачења границе између књижевног и ванкњижевног карактеристичан је за оба писца, те се намеће и став о улози родитеља током одрастања и утицају на развијање маште код дјетета које је склоно слушању родитељеве приче.

Кључне ријечи: наратор, фантастика, мит, писац.

„У новијој књижевној продукцији за дјецу и омладину постоји велики број аутора који су се огледали у домену фантастичне прозе (бајке и фантастичне приче).

Та чињеница потврђује виталност тог вида књижевног стваралаштва,

који стоји у основама конституисања дјечје књижевности као посебног књижевног спецификаума и који, кроз вријеме, непрестано тражи нове путеве и нове могућности.”

(Вуковић 1996: 218)

Увод

Да бисмо поставили границу између књижевности за дјецу и оне за одрасле, неријетко ћемо имати дилему. Често су дјела писана за дјецу постала омиљена код одрасле читалачке популације, док је штиво за одрасле тешко постајало омиљено или тражено код дјечијег узраста. Роман за дјецу *На њују за Дардел*, по ријечима рецензента, Радоја Фемића, „у значајној мјери проширује хоризонт симбола успостављен његовим раније објављеним књигама. Централна тема – живот имагинарног топонима Дардела, остварен је дијалогизацијом богате традиције фантастичне књижевности и носи са собом ноту мистификације, и такав звучни спрег само додатно истиче његову природу и симболику, која се тек минимално везује за конкретни топоним” (Обрадовић 2017а: 189). Удаљавајући се од бајковитих елемената (с првих страница романа), Слободан Обрадовић се запутио у свјетове чудесног и фантастичког, проширујући просторе лирског и симболичног, дајући им вишезначне карактере.

Жанровско одређење овога романа, на пољу фантастичке књижевности, подразумемијева анализу свих елемената фантастике који се јављају: од вјештачке интелигенције, натприродних догађаја и бића, до елемената бајке, па изводимо закључак да се пред нама налази штиво урбане

фантастике. Појам урбане фантастике Тијана Обрадовић дефинише као „прилично неодређен назив новијег датума”, али објашњава да је један од мотива урбане фантастике „мотив двојства нашег, примарног, и чаробног секундарног света”.³ Фантастика означава оне елементе у књижевном дјелу којих у стварности нема, а притом нас уводи у свијет који прихватамо као чудан. Писац, историчар и теоретичар Цветан Тодоров разликује чудно и чудесно жанровско одређење. Фантастичко чудно се открива у догађајима који изгледају натприродни током цијеле приче, а на крају добијају разумно објашњење, док се фантастичко чудесно открива у прихватању натприродног, без трагања за објашњењем (Тодоров 1987: 42–52).

„Морамо у Дардел донијети сунце” једна је од реченица која на почетку дјела подсећа на спасење Земље или онога што је од ње остало. „Дардел је језгро од праменова, сложених попут мозаика. Седам милијарди праменова у Сфери. Свијетлио би тако да су се звијезде ту напајале свјетлошћу. Сад се као проблем појављује и то да звијезде не могу да се напајају са Дардела” (Обрадовић 2017а: 6). Иако надреална, прича овога романа звучи веома увјерљиво. На самом почетку аутор поставља два опонентна бинара: Исток и Запад. Владар Запада, Имануел, „изабран је вољом највећих фирми због својих заслуга на развоју софтвера који су омогућили да људи не морају да уче” (Обрадовић 2017а: 11). У ситуацији када се софтверима управља људским родом стиче се тоталитарна контрола, јер одсуство ума колектива не ограничава владара да њиме господари. И док се на Западу не учи јер се софтверским програмима успостављају дијагнозе и лијече људи, предаје у школама, одасвуда стиже богатство, колоније руде и хране, кроз то вријеме људи на Истоку изучавају школе, сакупљају древна знања и бивају срећнији од људи са Запада. Њихова срећа се доказивала у свакодневном дружењу са пријатељима и породицом, у игри са дјецом, у разговору са наставницима, књиге су им служиле за учење и разоноду, а плата је „зависила од тога колико знају”, али Запад је ускоро организовао војску да „ослободи” Исток, како би се успоставила једнакост међу њима. Да би свака прича имала и своју бајковитост, она мора да почива на причању, а Исток је почивао на причама о слободи, о праву на избор и иако технолошки неразвијенији пружио је жесток отпор. Овако завршава трећа прича романа, наслова „Садашњост”. Већ у сљедећем наслову којим читаоце враћа у прошлост, књижевник Обрадовић, у постмодернистичком маниру, комбинује симболе и фантастику, „чиме границе неке књиге никада нису јасно повучене: изван наслова, првог реда и последње тачке, изван њене унутрашње конфигурације и њене аутономне форме, она је системом референци уткана у

³ Обрадовић, Т., <https://readgur.com/doc/117935/savremena-srpska-de%4C%8Dja-knji%5B%20Eevnost-i-%5BEanrovske-tradicije-posjeceno,%20posjecheno%2020.4.2021>.

друге књиге, друге текстове, друге реченице: она је чвор унутрашње мреже” (Хачион 1996: 213–214). У прошлом свијету, тачније у Берлину 1945, смјестио је тежиште и исход будућих дешавања о претходно описаним опонентима: Западу и Истоку. У читавом роману имамо неколико временских одредница које књижевнику служе да би објаснио семантику причања, али и суштину човјековог минореса у макрокосмичком пространству. Планета Дардел је измишљена и служи као сабирни центар „пламичака и прамена”, односно на Дарделу обитавају праменови људи од рођења до смрти, а при издисају главни јунаци романа Дима и Жорж „декодују” свјетлосне знакове издишућег прамена:

„Сјећам се Ане из пољског града Краков: Причала је о крпеној лутки, због које је плакала јер ће да изгори у крематоријуму – тако јој је рекао један покварени чувар, чије име није умјела јасно да изговори” (Обрадовић 2017а: 16).

„Земља је горјела од експлозија, а Дардел је тонуо у мрак и тишину.” Упоредним описом живота двију планета, Земље и Дардела, писац није проширио моћ маште колико је филозофски оцијенио да нисмо тек физичка бића, јер се суштина нашег опстанка своди на енергију. Пишући о декодирању неких „праменова”, фиктивном је лику омогућио и наводни сусрет са праменом Николе Тесле:

„Ја сам Никола Тесла, свјетлост ме је водила, свјетлост ме је и испратила – свјетлост из очију моје другарице, голубице у соби њујоршког хотела... свјетлост је у основи свега, наша сврха и смисао. Из свјетлости у свјетлост” (Обрадовић 2017а: 68).

Темпоралном инверзијом књижевник је апеловао на досљедност читања: од почетка до краја, дајући дјелу фантастичку одредницу, али и кроз вријеме које тече у роману, док читалац постепено прати процес поистовјеђивања. Цветан Тодоров у овом случају упућује на чињеницу да прво и друго читање фантастичке приче оставља другачије утиске, јер при другом читању поистовјеђивање није могуће, односно „откривамо поступке фантастичког, уместо да проналазимо његове дражи” (Тодоров 1987: 86). Суочени са метачитањем, кодираћемо унутрашњи пишчев језик и његову примјену алегоријску раван.

Бавећи се различитошћу људи и њихових занимања, књижевник описује те разлике кроз енергију појединачних праменова. Док је прамење умјетника и књижевника топло и ватрено, способно да помјера границе и ослобађа човјечанство од окова, прамење филозофа се позивало на ослобађање човјека од предрасуда, називајући слободу „спонтаном нужношћу”.

У тој нужној спонтаности човјек јесте хумано биће ако је одређен својим добрим дјелима, прије свега оним што мисли и говори. Скривеним порукама књижевник указује на могућност одабира у животу, те кроз фиктивни лик проговара о многим животним питањима, прибјегавајући полифонији и отклону од наратора, па се у неким моментима чини да је наратор пресудио у корист књижевника. Овакав поступак даје нам за право да осујетимо књижевника, док је нараторов читав језички систем аутореференцијалан, па се на неким мјестима у роману осјећа парадокс, вјешто скривен у илузији, као појава која није појединачни случај.

Као што Сава Дамјанов фантастику описује као „средство које у делу метапрозног карактера има значајну улогу у конституисању текстуалне самосвести, односно у успостављању веродостојности илузије” (Дамјанов 2002: 75), тако књижевник када пише о свијету и човјеку и разумијевању појава око нас користи могућност аутореференцијалности коју преводимо под властиту фикционалност и философирање. Посебно се то односи на оно што Лодге назива „кратки спој”, а значењем се поклапа с нараторолошким појмом металепсе, коју Крешимир Багић дефинише као „поступак прекорачења границе између двају свјетова – књижевног и изванкњижевног, оног о којем причамо и оног у којем причамо” (Багић 2012: 195). Планета Дардел у овом роману има функцију огледала, за постживотно рефлектовање сваког појединачног живота са Земље, те се успостављањем одраза у огледалу књижевник значајно приближио мотивима постмодерне књижевности, јер се у огледалу пројцирају фиктивни одрази. Свака смрт човјека на Земљи проузрокује епизоду умирања једног прамена на Дарделу, којег у тренуцима гашења прати „дешифрирање” прошлога живота са кратком опоруком. Дардел је потребан да би сијао, јер док има живота на Земљи, на Дарделу гори свјетлост прамена. Нестанком живота на Земљи и Дардел би утонуо у мрак и зато је опстанак Дардела, кроз темпоралне димензије, у функцији опстанка живота и човјека и свих живих бића која са нама дијеле овоземаљски живот.

Све што се дешава на Дарделу је фантастичка проза, јер је у супротности са законима који владају у природи, а све што је у тој врсти литературе натприродно, мора се признати као да стварно постоји уз примijeњени постмодернистички књижевни поступак.

Енглески теоретичар Давид Лодге (Лодге 1988) наводи неколико поступака постмодернистичког књижевног поступка који се дају издвојити и код Обрадовића: протурјечност (поништавање једног исказа другим), пермутација (када у дјелу постоји неколико наративних токова, читаоцу се нуди избор наративног тока), прекинути редосљед (када се текст „кида” мањим уметцима текста или се убацују дјелови објашњења или коментара), случајност (када се логика суочава са апсурдом у комбиновању фрагмената

текста), прекомјерност („зачињеност” текста стилским фигурама метафором, метонимијом и поредбом које ће изњедрити пародију), те кратак спој (увођење аутора у дјело, чиме се мијешају фикција и стварност). На фону ових тврдњи можемо дати пресјек необичног романа *Пути за Дардел* који је више прилагођен старијем читалачком узрасту, од 17 година и навише, него узрасту до 17 година, с обзиром на то да емотивна зрелост млађих нараслака није достигла потребан ниво разумијевања, док би штиво романа било најбоље схваћено код одраслих средње доби, с обзиром на проживљено животно искуство и разумијевање филозофије. Читаво дјело проткало је филозофским мислима које су одраз ауторовог снажног доживљеног животног искуства и концептуалног оквира у којем се стварају животне дефиниције. Бајковитим уводом у којем се увијек сусрећемо са Добрим и Злим, очекујући побједу Добра, књижевник је своје дјело подредио враћању у прошлост у којој је кључ свих дешавања у садашњости, а можда и у будућности. Користећи се причом о Злу (рат) које је свемоћно и гута људски род, створио је дјело животних порука које у себи носе мисао и тврдњу да ће човјечанство спасити Добро и мудрост појединца, јер у ситуацијама ратних дешавања човјек је у отклону од друштвеносоцијалног бића и као такав није појединац него, нажалост, већина. Ријетки ће успјети да препознају љубав тамо гдје је рат оставио ожиљак (Мајор Берјузов и Стела), док ће Зло (војска) без много размишљања убити дјечака који је због рата остао сироче и који ће у моменту одсуства разума подигнути пушку ка војсци и испалити судбоносни, први и последњи метак. Обрадовић је послао јасну поруку да живот настане и нестане у трену, а да су тек појединци они који у својим искорацима трасирају касније промјене, јер вјера у Добро не престаје ни у најтежим животним околностима. Жртве ће бити споменици живима, а живи ће их поштовати у оним цивилизацијама у којима се добро може осјетити и у најмањој мјери. Од почетка необичне, фантастичке приче овог романеског дјела читалац ће се суочавати са свјетлошћу којом је обасјана планета Дардел и чија свјетлост зависи од Добра на планети Земљи. У различитим темпоралним и наративним токовима сусрећемо се са причама појединца и њиховим судбинама у рату захваћеном Берлину.

„Из Берлина је кренула смрт да походи планету и смрт се вратила на мјесто одакле је све почело.” Дајући нам индивидуалне епизоде својих јунака Обрадовић је дозволио својеврсну аутореференцијалност у самом тексту којом је реферисао на пролазност живота, слао поруке о тоталитарним и демократским друштвима, упућивао на учење и усавршавање, као на једини исправни пут којим се може доћи до жељеног, не запостављајући улогу човјекове слободе, њене трагике и ироније и надасве обликујући замишљени идеални поредак. Његова аутореференцијалност се тумачи као онто-текст, односно изражавање себе самога у метатекстуалним фрагментима

(Ораић Толић, Жмегач 1993: 135–146).⁴ Не помињући експлицитно нације страдалника у рату, довео их је на раван ликова чувеног дјела *Кланица* 5 Курта Вонегата који је умирање у рату довео на ниво апсурда и бизарности. Јер, тамо гдје нестaje логика, ту престаје моћ разума, а без моћи рационалног живот је сведен на нулту тачку. У времеплову из будућности у прошлост човјек је „сециран” у разним животним ситуацијама у којима се из човјека изњедри оно најбоље или најгоре. Моћ Андрићеве приче и причања је доказ да је и Обрадовић као дијете био под утицајем прича које су стварале необјашњиву магију око његовог дјетињства и које су дјеловале у ангажованом позитивном свјетлу епистемолошког, онтолошког и антрополошког, којима он као човјек и као писац прибјегава у својим књижевним и животним путовањима. Примјењујући модел причања као универзалног преноса информација, Обрадовић је пренио приповједачку умјетност и умјешност на сина Александра, образујући младог и талентованог писца који се својим дјелима представио најмлађој, али и старијој читалачкој публици кроз иновативан умјетнички поступак којим залази у сфере имажинације, ван миметичких модела.

Збирком прича *Зайиси из ходника времена* млади књижевник Александар Обрадовић доказује се као аутор снажног имажинативног израза и аутентичног модела грађења приче. Језгровит и јасан, концизан и надасве загонетан, тражи емпиријског читаоца који ће пажљиво пратити ток његових прича. Кроз три насловљена циклуса, алудирајући на Кортасаров роман *Школице*⁵, књижевник је поглавља свог дјела *Зайиси из ходника времена* насловио: „Можда било”, „Некад било” и „Никад било”. Поводом промоције ове књиге, 2017. у Бијелом Пољу, аутор је изјавио да ови наслови „крију три тежишта између којих се до сада кретало његово стваралаштво, па књигу отвара цјелина са причама о дјечи, слиједи цјелина која говори о причама које су врло лако могле бити и истините, док трећа цјелина доноси приче видно обојене фантастиком”.⁶ Пажљивом анализом прича првога циклуса („Нои”, „Перо”, „Сликовница”, „Колекционар шкољки”, „Јастук”, „Сакупљачица суза”, „Скитница и Сребрнокоса”) сусрећемо се са низом

⁴ Дубравка Ораић Толић у тексту „Аутореференцијалност као метатекст и као онтотекст” разликује двије врсте аутореференцијалности, а показује их у хронолошком слиједу, тј. на темпоралној оси: најприје се приказује аутореференцијалност као метатекст, тј. аутореференцијалност као доминантан метатекст у постмодерној култури, за разлику од модерне културе, а онда скреће пажњу на појам аутореференцијалности као онтотекста, тј. аутореференцијалности као изражавања себе самога, чиме се улази у подручје аутобиографског дискурса.

⁵ Кортасаров роман *Школице* подијељен је у три дијела: „С оне стране”, „С ове стране” и „Са других страна”.

⁶ М. Н. (2017), <https://old.dancome/?nivo=3&rubrika=Kultura&clanak=626351&datum=2017-12-08>, посјећено 20. 4. 2021.

фантастичких мотива који се јављају самостално – фантастичко у простору између сна и јаве, фантастичко на јави, до сасвим бајковитих мотива: од шкољке која прича, пера које само пише до тајанствене (за друге невидљиве) дјевојке која од суза напуштене дјевојчице из дјечјег дома прави дијамант. Иако не можемо пронаћи елементе фантастике у свакој причи, а позивајући се на Карла Попера који тврди да није битан број проучених примјера већ логичка цјеловитост теорије, дакле извођење универзалног суда, са сигурношћу тврдимо о присутности фантастичких мотива у наведеном дјелу. Узевши у обзир чињеницу да бајка сав свој репертоар добра и зла, имагинације и јаве смјешта у далеко, неодређено вријеме, „на безопасну временску и просторну удаљеност”, док „фантастичка прича (у ужем смислу) сам митолошки, религијски и сујевјерни свијет бића и појава везује за аутентичну реалност. На тај начин она ствара један вид логичке дезоријентације и потхрањује превазиђене представе налазећи им наоко стабилно мјесто у контексту стварнога свијета” (Вуковић 2007: 62–64). У првом циклусу прича књижевник спаја стварно и нестварно и постепеним саједињавањем ових елемената добијамо жанр – фантастички реализам. У свих седам прича сви догађаји, колико год да су имагинарни (шкољка која прича, перо које само исписује текст), они су истовремено дио стварности и као такви саједињују „мешавину маште и стварности, судар између стварног и имагинарног” (Мишић 1968: X). Свакако да се код младога писца уочавају трагови старијих превода бајки (персијска бајка „Расцвјетала ружа”)⁷, али постоји и постмодерни мотив (дјевојчица која је „ушла у сликовницу и скрила се од родитеља”) који је препознат у дјелима Михаела Ендеа и Јостејна Гордера, док смо се са мотивом пера које само исписује странице упознали у дјелу *Хари Појтер* Џоане Роулинг. Из првог циклуса тематиком одступа прича „Скитница и Сребрнокоса” која у мотивској окосници оживљава дух викторијанскога доба, а Скитница је метафора за вјетар. У овом случају метафора „није само украс нити је само чин распоређивања; у креативној књижевности највише врсте, она је готово начин поимања” (Живковић 2001: 455). Стога је улога метафоре у овој причи илустративна и емотивна, а њена естетска функција је у служби комуникације између „књижевног дјела и ствараачеве личности, откривајући његове опсесије, психолошке трауме, филозофске ставове или естетске идеале” (Лешић 2011: 309). Метафизичким упориштем у личној имагинацији Александар Обрадовић стварао је филозофску имагинацију којом је естетизовао своје дјело. Његова проза, осим што посједује низ фантастичких елемената, посједује интелектуалност и ерудицију јер је смислени пишећев производ.

⁷ У наведеној бајци дјевојка плаче бисере из очију, док се смије из уста јој испадају расцвјетале руже.

Трећи циклус прича („Никад било”), за који је сам књижевник рекао да су приче фантастичког карактера, састављен је од седам наслова: „Облак у одијелу”, „Мртворођени”, „Међедовићи”, „Записи једног лудака”, „Букфикс”, „Петровићи на крају свијета”, „Рецепт за бесмртност: Седам мртвих душа и преображење”. Причом „Мртворођени” књижевник је успоставио феномен фантастичког чудног кроз осјећање јунака који присуствују рођењу мртворођеног дјетета које ће потом оживјети под чудноватим околности-ма и од најраније животне доби уништавати животе свих који су показали интерес за његово несвакидашње оживљавање и потом за његове надна-равне моћи. Језа и страх у догађајима и јунацима присутни су и у причи „Међедовићи” у којој приповиједа о поријеклу презимена Међедовићи које је настало као клетва због предака који су истријебили све медвједе, осим једне медвједице која је у борби задала тешке огреботине, на десном раме-ну, једноме од својих непријатеља. Отада су се мушки потомци рађали са клетвом, односно десна рука би им се у четрнаестој години претварала у медвјеђу шапу која је постала смртоносно оруђе у посједу човјека, па је „осјећај онеспокојавајућег чуђења везан за појаву слике која води поријекло из дјетињства појединца или расе” (Тодоров 2010: 47). Константном неи-звјесношћу и згуснутоом организацијом заплета, посебно у причи „Мртво-рођени”, писац је успоставио корелацију са фантастичким свијетом који је дијелом израстао из мита (послушне змије у колијевци новорођенчета), чуда (праском муње мртворођена беба оживљава) и наднаравног. У општој равни знакова, по Цветану Тодорову, постигнуте су три функције фанта-стичног: прагматичка, синтаксичка и семантичка. Организацијом текста аутор је ликове изградио у одређеном простору на материји чудног које је у основи појава и дешавања. Самом радњом управљају узрочности у вре-мену и простору које са узрочног прелазе на циљано (клетва која се оби-стињује). У причи из трећег циклуса „Букфикс” књижевник износи чиње-нице о вирусу који када доспије у крвоток модификује ДНК, па „подаци које носи временом постају дио наших сјећања, искустава и знања” (Обра-довић 2017б: 156). Вирус Букфикс (*book* – књига, *fix* – дрога) у људима је изазивао „глад за знањем” и као такав није одговарао свјетским моћници-ма који су били против настанка суперинтелигентне популације. Користе-ћи се знањима из медицине⁸, имплементирајући пастише, измишљајући дијалоге између давно преминулих великана (Петар I Петровић Његош, Петар II Петровић Његош и краљ Никола), употребљавајући интертексту-алне повезнице, осмишљавајући секундарне свјетове у којима се свијет чини и нормалним и реалистичким, књижевник је онеобичавањем

⁸ Александар Обрадовић је доктор, специјалиста епидемиолог, запослен на Институту за јавно здравље у Подгорици.

створио слободнију структуру текста без линеарне фабуле, уз алузије, дозвољавајући читаоцима слободу интерпретирања утичући на разоткривање читалачке маште. У причама „Облак у одијелу”, „Букфикс”, „Петровићи на крају свијета”, „Записи једног лудака” и „Међедовићи” књижевник је представио тип фантастичког који подводимо под фантастички или магијски реализам.⁹ Када реалност постаје фантастика и када је тешко извести поларизацију између фантастике и реалности, када читалац беспоговорно истражује свијет немогућег и када занемаривост случаја постаје закон, свијет прочитаног постаје материјал за размишљање и (не)могуће истраживање. Док се у фантастичком традиционалном, фантастичком наднаравном или у научнофантастичним текстовима сусрећемо са чудесним, невјероватним бићима, у магијском реализму прихватамо књижевников свијет као саоднос човјека са свим што га окружује у том свијету, без чега би његово битисање било готово незамисливо. У простору магијског реализма писац успоставља приказ једног свијета који је наоко реалан и који жели да прикаже. „Дан када сам напустио Атлантиду” прича је другог циклуса и својом садржином упућује читаоца на свијет давно ишчезле цивилизације о којој писац казује у првом лицу попут свједока који је некада и сам припадао напредној интелигенцији. Прича о несталој цивилизацији открива пишчеву способност трансценденталног и могуће синтезе науке и умјетности, духовног и материјалног, а која би своју потврду научне фантастике пронашла у теорији Горана Бојића.¹⁰ Уз сугестију да се осма прича трећег циклуса „Седам мртвих душа и преображење” могла изоставити из корпуса ове збирке, као и приче из другог циклуса („Крвник”, „Стријелац”, „Хук”, „Вук длаку мијења”, „Амајлија”, „Марин прст”), књига *Зайиси из времена* својом садржином, бајковитим и фантастичким мотивима сврстала би се у категорију фантастичке прозе за младе од дванаест година (први дио) и фантастична проза за младе од петнаест година (трећи дио са додатком приче из другог циклуса „Дан када сам напустио Атлантиду”). Овакав рез је неизбјежан због специфичног одређења књижевности за дјецу, јер „дијете оживљава и антропоморфизира природу, па му зато одговарају умјетничка дјела чија имагинација почива на персонификацији и игри, дијете осјећа потребу да зближава поетско са фантастичним и чудесним,

⁹ Магијски реализам подразумијевао је типичан фантастички жанр који је поникао на тлу Латинске Америке раних двадесетих година XX вијека, а најзначајнији представник овога типа фантастичкога је Габријел Гарсија Маркес.

¹⁰ У часопису *Савременик* (бр. 5, мај 1986, стр. 448–462) из свог магистарског рада о научној фантастици Горан Бојић је објавио прво поглавље „Одређење фантастике”. Након петнаест година написао је допуну жанровске подјеле фантастике, уводећи и научну фантастику поред објашњене традиционалне фантастике и фантастичног реализма. Дефинишући научну фантастику аутор јој придаје духовну и етичку димензију.

односно да му те категорије служе као средства помоћу којих представља суштину свијета око себе” (Вуковић 2007: 62–64). С обзиром на то да је за Аристотела и Платона књижевност била миметичка, битно је разликовати дјечију поетску стварност која никада није изједначена с реалним. Дијете је склоно изједначавању свјетова, фантастичких и реалних, представљајући свјетове око себе, стога је веома битно какве текстове нудимо дјеци, јер од понуђенога штива она ће преузети моделе којима ће вршити представу реалнога. Бајковитост и фантастички елементи првог циклуса Обрадовићевог дјела су интересантна подлога за свако дијете које путем таквога текста упознаје своју нутрину и сазријева кроз машту у изузетном архетипском обрасцу. Несвјесно усвојени модели умногоне одређују будуће изборе младих читалаца који ће се радо присјећати интересантних ликова, њихових наднаравних моћи, немуштог језика и обистињених жеља које подсјећају на дјетињство. Коришћењем бајковитих мотива вјешто инкорпорираних у свијет фантастике, аутор је успио изградити свјетове којима ће се млади радо враћати и у којима ће потражити могућност избора сопствене маште.

Закључак

Оба писца, Слободан Зоран Обрадовић и Александар Обрадовић, доказани су писци за дјецу и младе. Својим дјелима *На љулу за Даргел* и *Зайиси из ходника времена* допринијели су богатој баштини црногорске књижевности за дјецу, посебно оне која у себи саједињује фантастичко и бајковито, усмјеравајући читаоце на дидактичку поруку о значају читања дјеци, омогућавајући им да створе своје свјетове, како је то већ урадио Слободан Зоран у односу на свога сина Александра. Фантастички свјетови њихових дјела препуни су необичног и чудног, чудесног и натприродног, али и бајковитог, чинећи једну универзалну творевину која је у опреци са миметичким. Стога је анализа њихових рукописа битна с аспекта различитих искустава која су се преносила усменим, а изражавала писменим путем. „Ако умјетника и читатеља раздвајају вријеме, језик, религија, култура и класа, количина ће заједничке стварности бити мала” (Хуме 1996: 48). Напротив, у овом случају имамо два умјетника који су стварали из побуда да својим фантастичким свјетовима унесу промјене у стварне свјетове младих, подстакну их на визионарство и подуприједе њихове свјетове маште.

Извори и литература

Багић (2012): Krešimir Bagiћ, *Rječnik stilskih figura*, Zagreb: Školska knjiga.

Бојић (1986): Goran Bojić, *Određenje fantastike*, *Savremenik*, br. 5, Beograd: Književne novine, 448–461.

Вуковић (1996): Novo Vuković, *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica: Unireks.

Вуковић (2007): Ново Вуковић, *Фантастично у књижевности за дјецу, Књижевности за децу и младе у књижевној кривици*, књига 1, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Libro company, 62–64.

Дамјанов (2002): Sava Damjanov, *Srpska postmoderna proza na kraju 20. века, Polja, časopis za književnost i teoriju*, br. 421, Novi Sad: Kulturni centar Novog Sada, 73–78.

Мјури (2001): J. M. Mjuri, citirano prema Živković, Dragiša, *Rečnik književnih termina*, Banja Luka: Romanov, 455.

Лешић (2011): Зденко Лешић, *Језик и књижевно дело*, Београд: Службени гласник.

Лодге (1988): David Lodge, *Načini modernog pisanja: metafora, metonimija i tipologija moderne književnosti*, Zagreb: Globus – Stvarnost.

Мишић (1968): Зоран Мишић, *Антологија француске фантасике*, Београд: Нолит.

Обрадовић (2017а): Slobodan Zoran Obradović, *Na putu za Dardel*, Bijelo Polje: NVO „Stihom govorim”.

Обрадовић (2017б): Aleksandar Obradović, *Zapisi iz hodnika vremena*, Bijelo Polje: JU Ratkovićeve večeri poezije, NVO „Stihom govorim”.

Ораић Толић, Жмерач (1987): Dubravka Oraić Tolić, Viktor Žmegač, *Auto-referencijalnost kao metatekst i kao ontotekst*, u: D. Oraić Tolić, V. Žmegač (ur.), *Intertekstualnost & autoreferencijalnost*, Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 135–146.

Тодоров (1987): Cvetan Todorov, *Uvod u fantastičnu književnost*, prevela Aleksandra Mančić Milić, Beograd: Službeni glasnik.

Хачион (1996): Linda Hačion, *Poetika postmodernizma*, preveli Vladimir Gvozden i Ljubica Stanković, Novi Sad: Svetovi.

Хуме (1996): Kathryn Hume, *Fantastika i mimesis, Mogućnosti*, *hrvatski časopis za književnost, umjetnost i kulturne probleme*, XLIII, 4–6, Split: Književni krug u Splitu, 48.

Andrijana A. Nikolić

Faculty of Montenegrin Language and Literature

Cetinje

FANTASTIC MOTIFS IN SLOBODAN ZORAN OBRADOVIĆ'S
NOVEL *NA PUTU ZA DARDEL* AND ALEKSANDAR
OBRADOVIĆ'S STORY *ZAPISI IZ HODNIKA VREMENA*

Summary: Slobodan and Aleksandar Obradović (father and son) from Bijelo Polje are authors whose fiction abounds in fantastic motifs – characters' actions, their ability to travel through time zones, their mythological features and the mission they are devoted to accomplish. Capable inventors, fliers, beings who transcendently move from place to place require critical judgment – whether contemporary children's literature is truly in accordance with their age and whether and to what extent a child can identify with or distance from the characters.

By combining symbols and fiction, both writers encourage readers to decipher the symbols and teach them the lesson of the story. The writers express their thoughts about important life issues through fictional characters, using narrative polyphony, skillfully avoiding identification with any character. Crossing the line between literary and non-literary is typical for both writers. In addition, parents' role in child upbringing and their influence on the development of child's imagination should be considered.

Keywords: narrator, fiction, myth, writer.

МОТИВ ПРИЈАТЕЉСТВА У РОМАНИМА МАЛИ ПРИНЦ АНТОАНА ДЕ СЕНТ-ЕГЗИПЕРИЈА И АИИ И ЕМА ИГОРА КОЛАРОВА

Айстиракӣ: У раду се компаративним приступом сагледава мотивска блискост класика деце књижевности и савременог српског романа за децу. Мотив необичног пријатељства настао је као последица деце усамљености или чак отуђености. Мајсторским преплитањем реалног и иреалног, ствара се утисак неодлучности у вези са догађајима и ликовима који чине суштину фантастике.

Кључне речи: компаративни приступ, мотив пријатељства, усамљеност, *АиИ* и *Ема*, *Мали йрини*.

Мали йрини (1943) је један од најчитанијих романа за децу, а његовој популарности на нашим просторима доприноси увођење у редовну школску лектуру. У четвртном разреду, првог циклуса образовања, обрађује се одломак, а у седмом разреду, другог циклуса образовања, роман у целости. Читајући дело, свако на основу искуства и личне рецепције открива праве вредности које га воде, или су га водиле на путу одрастања.

Роман *АиИ* и *Ема* део је обавезне школске лектире (2018/2019) и обрађује се у петом разреду другог циклуса основношколског образовања. Представља „српску верзију Малог принца” и један је од омиљених романа за децу. Веома брзо је постао прихваћен у децијим круговима, можда због своје неопходности, тематике блиске савременом детету, једноставног стила прожетог „луцидном игривошћу и хумором, али и лирским тананим задирањем у чудне неретко загонетне просторе самоће” (Кљајић 2012: 38).

Деца свет посматрају срцем и верују у његову бајковитост, али *Мали йрини* није само бајковита прича за децу. Више је од тога, зато што је *Мали йрини* намењен и одраслима, а њихов свет је често суров и озбиљан, и у супротности са бајковитошћу. Ово је и алегоричан модел савременог романа са елементима фантастике, динамичне радње, једноставне фабуле,

израженог педагошког аспекта, у којем се са позиције детета размишља о свету деце и одраслих. Филозофски креирана прича наводи одрасле на самоспознају, нуди приручник за одрастање, указује на усамљеност човека и детета, исконску потребу за пријатељством и разумевањем скривену у свакодневним, малим и безначајним стварима. Егзипери овим делом пружа подршку одраслом човеку да не заборави да је био дете. Јединственим стилем боји сурову стварност одраслих племенитошћу, наводи нас да преиспитујемо смисао живота, трагамо за далеким и непознатим, бежимо у свет детињства, у просторе чедности, доброте, наивности. Егзипери се обраћа деци, али говори о најозбиљнијим питањима живота, као што су усамљеност, површност, жеља за влашћу, пољуљан систем вредности, отуђеност савременог високоцивилизованог човека. На сличан начин, Коларов исписује причу о самоћи која је једнако интимна колико и универзална. Овај роман истовремено је и роман лика, и социјални и психолошки, или роман о одрастању како га дефинише Нада Тодоров (2009). Питања која постављају Мали принц и Аги тичу се и детета и одраслог човека. Она су истовремено земаљска и онострана. Савременска су у ужем и у ширем смислу, у времену трајања једног људског живота и у трајању више генерација. Није реч само о непремостивом генерацијском јазу, о неразумевању одраслих и деце, већ је у питању неразумевање деце и њихова усамљеност у космичким размерама. Усамљеност проистиче из патње људске душе. Међусобно неразумевање, подељеност, немогућност стварања пријатељске везе и узајамне љубави наводи човека на осећај усамљености, чак и када је у друштву. С друге стране, питање савременог родитељства и немогућност Агијевих родитеља да издвоје време за свог сина намеће схватање да је савремено друштво глобализације и модернизације приморало људе на суров режим рада, не остављајући могућност за квалитетно време проведено са породицом. Зато деца родитељску љубав и пажњу компензују скупим поклонима играчака, рачунара, мобилних телефона... Деца се на тај начин препуштају „чарима површних медија”, прибегавају виртуелним видовима комуникације, долазе у стање отуђености, међусобног занемаривања, вршњачког узнемиравања и злостављања.

Узрок Агијеве несигурности почива у односу са родитељима. Родитељи му често нису код куће, не виђа их, „осим на фотографијама и када спава, у сновима” (Коларов 2016: 42). Када су код куће, нису заинтересовани за њега, занемарују родитељске дужности и обавезе¹. Он је за своје презаузете родитеље невидљив, често сувишан. Када су код куће немају времена за њега, угађају себи и уживају у сопственим задовољствима у којима нема места за Агија. У ретким тренуцима, док разговарају са Агијем,

¹ „Аги одлази да спава без вечере. Мама и тата немају ништа с тим” (Коларов 2016: 28).

питања су формална, стиче се утисак без жеље да се саслуша одговор, тон је прекоран и увредљив. Дијалог његових родитеља своди се на кратке реченице у којима је мајка запитана, а отац незаинтересован, јер док разговара са мајком куцка по свом рачунару. Оскудан разговор упућује на закржљалу емотивну интелигенцију и емпатију. Његова мајка каже: „Понекад имам осећај да у кући имамо странца коме изнајмљујемо собу” (Коларов 2016: 36). Поред игнорисања, једина реакција коју Аги може очекивати од родитеља је нетрпељивост. Отац га безразложно кињи и изражава своје фрустрације². Овакав модел понашања он сматра прихватљивим, јер је на то навикао. За игнорисање и непријатељски однос родитеља, а касније и вршњака, Аги налази кривицу у себи, што учвршћује недостатак самопоштовања.

Аги није само ускраћен за занимљиве садржаје које посвећени родитељи могу приуштити свом детету на путу одрастања, већ је запостављен, одбачен и неприхваћен од учитеља и деце у свом одељењу. Његова усамљеност и дубина његове туге приметна је када у игри жмурке „проналази себе као од шале”, јер нема са ким да се игра, већ машта (Коларов 2016: 31). Проблеми неприхватања, одбацивања и вршњачког насиља са којима се Аги сусреће у новој школи, веома су честа појава у савременом друштву и животу данашњег детета. Аутор проговара о овом проблему симболичном реченицом: „Аги, глупердо! Аги, глупердо! – викала су деца за њим док се враћао из школе” (Коларов 2016: 14).

У осмом поглављу ово је сав текст. Веома јасно и концизно, без дескриптивних детаља, аутор изражава тежину ситуације у којој се дечак налази, а његова реакција изостаје. Својом пасивношћу и нереаговањем осликава трпљење насиља коме је изложен. У неким од наредних делова романа иста реченица понавља се неколико пута, чак је и сам дечак у једном тренутку изговара: „Пришао је групи деце, умешао се међу њих и почео да се дере: Аги, глупердо! Аги, глупердо!” (Коларов 2016: 135). Када група дечака изговара ову реченицу, приметан је злокобан, подругљив тон, док реченица изговорена од стране Агија представља вапај очајника. Он не посеже ни за једним видом борбе, већ прихвата поруку вршњака и за себе констатује да је глуп. Овај тренутак када Аги проговара о проблему, посматрано са психолошког становишта, можемо окарактерисати као стање катарзе. Привидно прихватање етикете коју му вршњаци лепе представља његов вид борбе и начин одбране. У том тренутку осећао се сјајно. Можда је група насилних дечака била затечена његовим поступком, али и сам Аги био је изненађен својом реакцијом.

² „Тата је љут. Не зна због чега, просто је љут. [...] Тата је љут и незадовољан. Касније, ипак проналази разлог и заврће Агију уво” (Коларов 2016: 109).

У оба романа глас аутора упућује на личну усамљеност и неразумеваше. Њихова усамљеност блиска је са усамљеношћу главних јунака. Отуда проистиче блискост дечака и аутора. Та спона доводи до међусобног поистовећивања, разумевања и спремности на отварање тајних места скривених у дубинама срца. Тематика пријатељства доминантна је у оба романа, јер само искрено пријатељство, засновано на поверењу и љубави, може одагнати самоћу и отуђеност. Љубав и пријатељство нису само веза са другим индивидуама, већ нас оплеменењују, богате нам живот и дају му смисао. Везе љубави, пријатељства, поверења и одговорности постају потреба једних према другима, а истовремено убијају равнодушан однос према свету који нас окружује.

Овај однос у роману *Мали принц* аутор симболично представља уводећи лик лисице, док је у Коларовљевом роману то лик старице Еме, за који можемо само да нагађамо да ли је стваран или део фикције. Алегоријска слика пријатељства рођена је из навике, љубави и жеље да неко буде потребан. Мали принц и лисица сматрају да им је живот досадан и зато траже пријатеља. Лисица зна како га пронаћи: треба га „припитомити, а то значи створити везе”, а за сваку везу потребно је двоје (Егзипери 2013: 75). Укротити неког значи постати му пријатељ и показати одговорност према ономе кога припитомљавамо. „Одговорност према другима нужен је услов да појединац уђе у људски свемир, да попуни своје време и постајући близак другоме, нађе самог себе” (Пијановић 2003: 33). У разумевању животиње, пријатељ је онај који живот испуњава смислом, уништава досаду, омогућава му да види лепоту света око себе и плаче на расстанку. Мали принц је добро научио лекцију. Опраштајући се од живота он не мисли на смрт, већ на пријатеља.

Путујући, Мали принц на планетама среће усамљене људе заокупљене својим послом и самољубљем, што их је водило у зачарани круг без излаза, тако да ништа друго нису примећивали. Осећај усамљености води ка нестрпљењу, буди жудњу за површним стварима, негује равнодушност и смањује жељу за упознавањем нових ствари. Савремени живот ствара људе који брзо живе и „купују само готове ствари у трговинама”, немају пријатеље јер „нема трговине у којој се продају пријатељи” (Егзипери 2013: 77). Овим речима роман поучава, поручује да се не затварамо у своје мале територије, ограђујући се од остатка света, већ да напустимо своју зону комфора, потражимо себе и научимо нове ствари. Да бисмо разумели друге људе, њихове поступке, треба да их упознамо, пружимо им љубав и стрпљење. Мали принц увиђа вредност правог пријатеља. Лисица му у томе помаже и учи га да имати правог пријатеља значи никада не осетити значење самоће. Пошто су и једно и друго усамљени, лисица му нуди себе и своје време, што он првовремено одбија. Међутим, након дужих разговора, заснованих на важним животним лекцијама, он успева да схвати и

дефинише пријатељство. Суштина је скривена и не може се сагледати очима, јер „човек само срцем добро види” (Егзипери 2013: 80). Искрени пријатељи поседују способност да виде срцем, то јест, разумеју се без изговорене речи. Егзипери подстиче читаоце да при доношењу одлука не слушају само разум, већ и срце, јер је оно оштровидо и осећа тајне дубоко скривене у сваком од нас: „Срце има своју логику коју разум не познаје. Срце ће дубље, сигурније и свеобухватније моћи наћи одговоре на она питања пред којима је разум посрнуо” (Кандидо Јакшић 2002: 43). Мали принц не схвата одмах ову мудрост. Напушта своју планету не знајући да је оно што тражи већ присутно на његовој родној планети. Од мноштва људи на земљи, који су исти и обични, само они са којима створимо везу, искрену и чврсту, постају посебни и јединствени. Баш таква је принчева ружа, другачија и посебна. Баш њему се отворила, са њим разговарала, њему подарила време, а он ју је чувао. Заправо, припитомили су једно друго и на хиљаде других ружа не личе на ту његову. Он постаје свестан посебности своје руже и драгоцених тренутака проведених са њом, али и сваког тренутка проведеног у друштву лисице. То сазнање учиниће да схвати колико је човеку мало потребно да би био срећан, и пожелеле да се врати својој ружи.

У роману је ружа и метафора за жену. Она је за њега тајанствена и пуна противуречности. Хировита је, поносна и манипулише, све док она не изгуби моћ над њим. Он не схвата одмах да не треба да је воли због њених речи или лепоте, већ због ароме и радости коју му је унела у живот и оплеменила га. Видевши на земљи хиљаде ружа, постаје очајан и готово разочаран у свој цвет. На путовању, Мали принц сазрева, увиђа вредност и значај руже у свом животу, схвата да је воли и да је погрешио што ју је напустио.

На путу одрастања, у потрази за сопственим идентитетом и самопоздањем, Аги види подршку једино у старици Еми, која је уједно и једини пријатељ ког Аги стиче. Ко је идеална бака, не зна се. Аутор остаје недоречен и препушта читаоцима да сами одлуче да ли је она имагинаран лик, плод Агијеве маште, његов бег од реалности, потреба да буде прихваћен, или стваран лик правог пријатеља који пружа руку умртвљеном градском детету огрезлом у извештаченом друштвеном систему пољуљаних вредности. У сваком случају, снага њене љубави и пријатељства које пружа на Агија делују исцелитељски. Она живи у кући преко пута, која Агија подсећа на зачарани замак. Луцкаста је и веселе нарави. Воли Агија. Посвећује му своје време, подржава га, подстиче његову креативност и машту, жели да увек буде насмејан. У игри и дружењу они проналазе смисао, укрштају судбине, допуњују једно друго и граде диван нови свет проткан хумором.

Мотив пријатељства са старијом особом алтернатива је за баку и деку које Аги нема. Ексцентрична сусетка се на родитељском састанку представља као Агијева старија сестра. Осетивши Емину љубав и подршку, Аги

се постепено ослобађа очајања у коме је живео, учи се блискости и гради самопоуздање. Њихово пријатељство доказује да је „живот диван и бескрајан, да никакви спољни и узгредни моменти не могу да га смање, да смо део једног вишег, значајнијег континуума од оног који нам ствара илузију краткотрајног, бесциљног, несврховитог живљења” (Хамовић 2006: 57). Они су ван оквира реалних временских законитости – Аги још није дорастао до њених година, а она је већ све то давно прошла, па могу да се препусте чарима бескраја. Пријатељство и осећај припадања једнако је годио обома. Да је Аги оплеменио Емин живот, једнако колико она његов, види се по томе што Ема при Агијевој поновној селидби купује кућу поред његове. Тако се Емин „благотворни утицај” на Агија наставља и у новој средини (Опачић 2011: 14).

Стекавши мудрост на планети Земљи, Мали принц пружа духовну подршку пилоту који је претрпео несрећу у песку Сахаре. Није случајност што се несрећа догађа баш у пустињском песку. Постоји ли боље место од пустиње, где би се најбоље могло заронити у сопствену душу и размишљати о судбини савременог човека? Тиме се наглашава да је неплодан простор у коме човек осећа усамљеност место где треба тражити суштину стварности, „где се могу срести демони” и искушења (Поповић Игњатов 2014: 88). Симбол пустиње испуњен је дубоким филозофским садржајем. Дехидрирана пустиња одражава свет у којем људи умиру од духовне жеђи. Свет који је опустошен ратовима, разарањима, људском похлепом и небригом, завишћу и себичлуком. *Мали њринц* представља оптужбу духовног пропадања човечанства, „због тога је тон тако сетан и усамљенички” (Поповић Игњатов 2014: 89). Пријатељска повезаност довешће принца и изнемоглог авијатичара до бунара са водом. Појава воде „пронађена усред пустињског ништавила, усрећује, пружа нову наду”, тамо где је наизглед сва нада нестала (Шкрбић 2014: 86). Вода симболизује живот, извор свега што постоји на земљи, супстанца која даје могућност новог рађања и гаси жеђ људи изгубљених у песку. Отвара нове видике и уверава нас да заједно, стварајући искрене везе засноване на љубави и поверењу, можемо превазићи свако зло овоземаљско. Треба само веровати и несебично пружати подршку пријатељима и вољеним бићима. Срећа је увек тако близу нас, на дохват руке, треба је само осетити и разумети.

Одрастање главних јунака, у оба романа, праћено је неприпадањем и несналажењем у реалном окружењу. Оптерећени су потребом да неком буду важни и да створе пријатељске везе. Да би прикрили своју рањиву и крхку природу, сачували се од додатних патњи, увреда и неразумевања, препуштају се свету маште и креирају несвакидашње помагаче за остваривање својих замисли. Закључујемо да је порука оптимистична, да излаз увек постоји, да су проблеми разрешиви, да се самоћа може превазићи и да се могу успоставити пријатељске везе међу људима.

Извори

Коларов (2016): Игор Коларов, *Аџи и Ема*, Београд: Лагуна.

Сент-Егзипери (2013): Антоан де Сент-Егзипери, *Мали ђринци*, Београд: Беоцкњига.

Литература

Кандидо Јакшић (2002): Мaja Kandido Jakšić, *Socijalno-psihološki i politički kontekst polnih stereotipa, Polni stereotipi, Nova srpska politička misao, Posebno izdanje 2*, 39–63.

Кљајић (2012): Наташа Кљајић, *Поетика (од)необичене самоће у романима Игора Коларова, Дејиньсџво*, 3/4, Нови Сад, 38–45.

Опачић (2011): Зорана Опачић, *Усамљено дете као нови тип јунака у српским романима за децу, Дејиньсџво*, 3/4, Нови Сад, 12–20.

Пијановић (2003): Петар Пијановић, *Укрштање бајковитог и митског наратива у роману Мали ђринц Антоана де Сент-Егзиперија, Иновације у насџави*, XXII/3, Београд: Учитељски факултет, 25–39.

Поповић Игњатов (2014): Ивана Поповић Игњатов, *Мали принц – савремени суперхерој, Дејиньсџво, Часојис о књижевности за децу*, XL/2, Нови Сад, 84–92.

Хамовић (2006): Валентина Хамовић, *Скица за поетику кратког романа Игора Коларова, Дејиньсџво*, 3/4, Нови Сад, 56–59.

Шкрбџић (2014): Снежана Паравиња Шкрбџић: *Роман Мали ђринц Антоана де Сент-Егзиперија у контексту Старог завета, Узданица*, XI/2, Јагодина, 83–90.

Bojana B. Udovičić

Elementary school "Slobodan Sekulić"

Užice

MOTIF OF FRIENDSHIP IN *THE LITTLE PRINCE* BY ANTOINE DE SAINT-EXUPERY AND *AGI I EMA* BY IGOR KOLAROV

Summary: By using a comparative analysis, the paper discusses the similarity of motifs in two novels – a classic of children's literature, Exypéry's *The Little Prince*, and *Agi i Ema*, a contemporary Serbian novel for children. In both novels, extraordinary friendship between characters develops as a result of children's loneliness and detachment. The characters and the adventures belong both to the real and the unreal world, which is the essence of fiction.

Keywords: comparative analysis, motif of friendship, loneliness, *Agi i Ema*, *The Little Prince*.

Бранко С. Ристић (1961)

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ТРАНСПОЗИЦИЈА МИТОЛОШКИХ ПРЕДСТАВА У ПРОЗИ ЗА ДЕЦУ ТИОДОРА РОСИЋА

Айспиракџи: У раду је применом аналитичко-синтетичког и компаративног поступка разматран план прозе за децу Т. Росића и пишчево увођење транспозиције митолошких представа у текст. Писац смишљено досеже до једне карактерне-религиозне наднорме, тако и до естетског апсолута, до савршенства космичке хармоније. У његовом приповедању божански лик чува функције вишег коректива људског присуства у свету. Тиодор Росић пресистематизује религиозно осећање, осећање Бога у српској културној традицији – као предодређивање вредности које добија на снази обogaћења митолошким представама у његовој прози за децу.

Задатак овог рада је да дефинише проблем идеје транспозиције митолошких представа у прози за децу Т. Росића, осветли трагање човеково за божјом истином и правдом, укаже на вредност и лепоту приче за децу овог српског писца.

Кључне речи: Бог, проза, митолошко, фолклорно, анимално.

У књигама Тиодора Росића срећемо у великој мери материјал поткрепљен митолошким и фолклористичким идејама. Нарочито се то да видети у одређеним сегментима његове прозе за децу. Такав начин размишљања и вођења фабуле упућује на то да се стваралаштво овог аутора уистину ослања на ове изворе и да је то: „Типичан гностички мит који почиње учењем о божанској трансцендентности у њеној првобитној чистоти; затим се прати историја настанка света као последица неког примордијалног нарушавања стања блаженства, овај губитак интегритета божанства доводи до појаве нижих сила које постају творци и владоци овог света; затим, као средишњу епизоду у драми, мит приповеда о стварању човека у првим стадијумима његове судбине – даљи развој конфликта усредсређен је на човека; завршна тема, која је заправо све време негована, јесте човеково спасење: оно није само човеково, јер ту су укључени и надвладавање и,

коначно, разлагање космичког система, тако да спасење представља инструмент поновног васпостављања нарушене целovitости самог божанства, односно самоспасење Бога” (Јанас 1986: 19). Гностичка космогонија представља само оквир и далеку позадину на којима Тиодор Росић конституише своју персоналну уметничку антропологију у својој прози за децу градећи митолошке сцене, али и у својој прози уопште он израђује овај начин стварања и даје му већу и значајнију димензију, што чини новину у српској прози за децу. Уметничка транспозиција митолошких и фолклорних идеја у прози за децу овог аутора, стога, није основна, није чак ни битна садржина те прозе, али је несумњиво чини богатијом и блискијом деци. У средишту те прозе налази се психолошка проблематика, односно најшира и најосновнија антрополошка питања. Другим речима, у космичкој драми постања и краја света, у сталној борби између светлости непостојања и мрака егзистенције, човек, његов живот и животиња и њен живот представљају аутономан простор. Живот човека и живот животиње није само једна епизода у космичкој драми, али у тој драми човек ипак има одлучујућу улогу. То је чињеница коју гностичка антропологија посебно истиче и признаје.

Живот сваког људског створа, који је Богом дан, вид је уметности, а уметност је са друге стране вид форме људског живота – ово је истински и дубоки доживљај у Росићевом поимању и осећању смисла живота и уметности и основни постулат његове могућне естетике. „Овај свет царство је материјалних закона и анималног живота, без смисла и циља, са смрћу као завршетком свега. Све што је духовно и мисаоно у њему, нашло се ту неким случајем, као што се цивилизовани бродоломници са својим оделом, справама и оружјем нађу на далеком острву са посве другом климом, насељеном зверима и дивљацима. Зато све наше идеје носе чудан и трагичан карактер предмета који су спасени из бродолома” (Андрић 1982: 32).

Из овог напред наведеног са сигурношћу може се извући закључак да Тиодор Росић изузетно снажно фокусира и усредсређује своју пажњу ка једноставним и обичним стварима. У његовој прози за децу реализирана је једна специфична појава уметничког доживљаја, коју налазимо у дубокој структури његовог прозног израза. То је пре свега једно нежно и суптилно задржавање на митолошким и фолклорним елементима са опште тачке гледишта реалистичне представе људског живота. Догађаји и појаве који се срећу у тексту имају више значења. Мотив је врло често противуречан и пун антагонизма и као такав се везује за различите нивое културних догађања. Трагање за истином јунака Росићеве прозе за децу и њихово колебање између митолошког и реалног (*Бисерни њаг, Приче старог чаробњака*) само је размишљање главног јунака овог романа, али то никако није и не сме да се схвати као пишчев уметнички модел. Митолошко и реално код Росића никада није учествовало као моделирајуће

средство, већ је само било реално пишево поимање стваралачког процеса и будућег дела у настанку.

Росићева проза за децу, а и целокупно његово књижевно дело као и његови јунаци (човек и животиња) као универзални елементи имају моћ и дају могућност другачијег осмишљавања. Такве примере срећемо у исказима многих његових јунака, а најупечатљивија казивања су у *Долини јорјована*, *Причама старијег чаробњака* и *Бисерном трагу*. Његови јунаци су храбри, поносни, стасити и одважни људи, маштовити и праведни, а изнад свега мудри и богодојљиви.

Овакав приступ универзалним елементима има дубоке корене у народном веровању. У његовој прози врло често реалистички *коментар* који се води на универзалне теме није створен у оквирима одређеног текста, већ је доведен негде од споља. Зато и налазимо да су одређени текстови стварани коришћењем фолклорног и митолошког материјала, који у крајњем смислу у наведеним књигама имају естетску величину која задивљује. Писац је по том принципу и градио своје људске хероје, хероје који распознају тајне лепог, које има свој универзални језик.

Проза Тиодора Росића у себи носи митолошку представу света, која под окриљем уметничког, које говори сопственим језиком, улази у центар фолклорног и остаје трајно, да би отуда градило нова културна виђења.

Росићеве књиге нуде различите митове, догађаје и успомене из живота, поткрепљене митолошким и фолклорним сазнањима о свету и човеку, који у себи носи дубоко религиозно осећање и искрену тежњу за јединством и пребивањем у Божјем окриљу.

Росић не припада оној групи писаца за које може да се каже да су класични хришћански писци. Он гради сиже, којим подстиче неке своје јунаке у ступицу греха. Грех – покајање – испуњење – опроштај; страдање – саосећање – добро, ради самог добра – љубав – такав ланац вредности је ослонац Росићевог уметничког света. Религиозно код овог писца није ритуал, није норма човека, већ мишљење кроз категорије најуниверзалнијег моралног и духовног. Кроз наведено Росић изводи и гради свој свет до високих поља духовног просветљења, до небеске светлости душе.

Оваквим својим схватањима Тиодор Росић је врло близак руској мистичној мисли Соловјева и Берђајева која тежи и нуди једно ново хришћанско сазнање о Богу као Светворцу.

У својој прози за децу и младе овај српски писац реafirмише изворни хришћански стил живљења, дотада садржан у догматици и списима Светих Отаца. Практично, својом прозом за децу и младе Росић је започео једну реформу у новој српској причи за децу са историјско-хришћанском тематиком. Он не критикује црквено учење уносећи нове религиозне садржаје у своју прозу, већ – парадоксално – оживљава изворне аутентичне

хришћанске духовности у секуларизованој култури и цркви етаблираној у грађанском, секуларном друштву. Хришћанску етику супротставио је етичком и аксиолошком релативизму на којима се темељи грађанско, секуларно друштво; хришћанску есхатологију надредио је друштвеним цивилизацијским утопијама; хришћанско, чудотворно-видовњачко схватање стваралаштва као сарадњу с Божјом вољом и љубављу супротставио је богоборачком хуманизму и произвољном схватању безграничне стваралачке слободе, лишене моралне одговорности и самоконтроле.

Тиме је Тиодор Росић увео своју филозофију схватања живота и уметности у плодан полемички дијалог са духом и тежњама данашњег младог читаоца и новог доба; осветлио суштину нововековне културе духом изворног хришћанства.

И због тога његов свет и јесте сунце, које своје зраке скупља у једном центру и постоји огромна звезда, живот у његовим делима је точак који се непрестано окреће, центар у коме се сливају сви путеви, а сви путеви воде ка Богу и небу.

Росићево стваралаштво никако не сме да се схвати као однос према митологији и фолклору; тачно је да су у тексту присутне и песме и легенде и приче, али то су само замке самог текста. Проза Тиодора Росића, то је синтеза традиције и модерног. То је модерност авангардног бунта, а не синтеза с једном овладалом и окошталом традицијом.

Росићеви митолошки пасажии у прози за младе, али и целокупно његово стваралаштво, у себи носе истински религиозно-морални пут, који води спасењу. Прошлост, сагледавање и схватање српске националне судбине, мистично, еротско, велике хришћанске идеје, поимање византијског и слично, све је то ново и продуховљено у прози овог српског писца. Росић испраћа један прошли свет (*Приче сѣјарої чаробњака, Бисерни ірад*), који је имао своје неприкосновене вредности, и уводи нас у један нови свет, точак не стаје, нити успорава, он се равномерно креће, а Росићева проза за децу и младе остаје као аманет српској младежи, српском човеку, Божјем слуги, да уистину поред његовог разумног света постоји такође још један разумни свет, али свет који ћути и ћутњом казује све.

Извори

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

Росић (2006): Тиодор Росић, *Злаїйна іора*, Београд: Српска књижевна задруга.

Росић (2007): Тиодор Росић, *Долина јоріована*, Београд: Српска књижевна задруга.

Росић (2017): Тиодор Росић, *Приче сјајарој чаробњака*, Београд: Bookland.

Литература

Андрић (1982): Иво Андрић, *Разговор са Гојом*, Београд: Просвета.

Елијаде (2017): Mirča Elijade, *Aspekti mita*, Београд: Faktum izdavaštvo.

Јанс (1986): Ханс Јонас, Одређивање типолошких и историјских граница гностичког феномена, *Градац*, год. 13, св. 71-72, 19-28.

Мелетински (1984): Eleazar Meletinski, *Poetika mita*, Београд: Nolit.

Тодоров (2010): Цветан Тодоров, *Симболизам и њумачење*, Београд: Службени гласник.

Шевалије, Гербран (2004): Žan Ševalije, Alen Gerbran, *Rečnik simbola*, Novi Sad: Stylos.

Branko S. Ristić

University of Priština – Kosovska Mitrovica

Faculty of Teacher Education in Prizren – Leposavić

TRANSPPOSITION OF MYTHOLOGICAL ELEMENTS IN TIODOR ROSIĆ'S NOVELS FOR CHILDREN

Summary: Using analytical-synthetic and comparative procedures, the paper discusses T. Rosić's novels for children, with special attention to the transposition of mythological representations. The writer deliberately reaches a character-religious supernorm, as well as the aesthetic absolute, and the perfection of cosmic harmony. In his narration, the divine character preserves the functions of a higher corrective of human presence to the world. Tiodor Rosić systematizes the religious feeling, the feeling of God in Serbian cultural tradition – as a predestination of the values that have the power of enrichment his narration with mythological elements.

The aim of this paper is to define the problem of transposition of mythological elements in T. Rosić's novels for children, and to shed some light on man's search for God's truth and justice, to point to the value and beauty of narration of this Serbian writer.

Keywords: God, prose, mythological, folklore, animalistic.

РЕЦЕПЦИЈА ПРИЧЕ СА НЕНОРМАТИВНОМ РОДНОМ КАРАКТЕРИЗАЦИЈОМ ЛИКОВА ОД СТРАНЕ УЧЕНИКА ПЕТОГ РАЗРЕДА

Апстракт: Циљ овог истраживања био је да испитамо реакције ученика и ученица петог разреда на текст бајке која садржи ненормативну родну карактеризацију ликова. Наслов бајке коју смо користили је *Пепељуга ослободила*, а ауторка је Ребека Солнит. Ученици (њих 52) су причу прочитали код куће, а подијељена им је штампана илустрована верзија текста, уз коју су дата и истраживачка питања. Након што су ученици прочитали причу, учествовали су у дискусији у фокус-групама. Били су распоређени у шест фокус-група: у двије фокус-групе биле су само дјевојчице, у двије су били дјечаци, а двије групе биле су мјешовитог састава. Интервјуи са фокус-групама трајали су у просјеку један сат, а главни циљ разговора био је утврдити како ученици реагују на атипичне родне улоге какве су дате у читаној бајци. Током разговора вршено је поређење класичне и алтернативне верзије бајке о Пепељуги.

Истраживање је показало да дјевојчице показују већу заинтересованост и отвореније су за рецепцију ненормативних ликова. Њима се нова прича свидјела, јер је Пепељуга одлучна, паметна и сама гради своје снове. Неки дјечаци – али ипак не сви – реагују сасвим супротно, њима је много прихватљивија класична верзија приче у којој је Пепељуга „само” принцеза у потрази за принцем. За дјечаке је Пепељуга, у било којој варијанти, чисти „женски” текст, јер у причи не уочавају снажне мушке ликове – храбре, авантуристе, борце. За обје групе испитаника љепота је остала кључни атрибут главног женског lika, па новочитаној верзији приче ученици „замјерају” то што се не бави Пепељугиним изгледом. Поред тога, сви ученици са одобравањем су реаговали на трансформацију мотива удаљавања родитеља (појачано удаљавање замијењено је привременим одсуством) у новој причи. Дјеца су, дакле, доступни како нормативни, тако и ненормативни родни дискурси, с тим да ови други имају већи број присталица међу нашим испитаницима.

Кључне ријечи: алтернативна прича, (не)нормативне родне улоге, пренаглашена фемининост, рецепција приче, хегемона маскулиност.

Увод

Дијете разумијева књижевност на бази властитих предзнања, а у контексту доступних дискурса. Истраживања показују да дјеца веома рано усвајају нормативни родни дискурс у коме доминирају двије супротности које граде и одржавају тзв. хетеросексуалну матрицу (Батлер 1990). Ријеч је о пренаглашеној фемининости и хегемонској маскулиности (Конел 1987), које представљају *идеалан* тандем женских и мушких својстава која заједнички стварају хетеронормативност.

Нормативни дискурс родних особина и улога односи се на стварност, али се тиче и књижевности. Дјеца тај усвојени дискурс уносе у процес рецепције књижевноумјетничког текста, па без напора прихватају оне текстове који су нормативни у погледу родних улога, а показују отпор током рецепције текстова који одступају од таквог кода, тј. који приказују алтернативне родне моделе. Отпор дјетета да прихвати књижевноумјетнички текст који приказује ненормативне родне улоге и понашања потпуно је објашњив теоријом књижевне рецепције и чињеницом да реципијент не може прихватити текст који значајно одступа од његовог хоризонта очекивања (Јаус 1982). Истраживања, поред тога, показују да су дјевојчице спремније да прихвате књижевноумјетнички текст који не одражава нормативни родни дискурс, док дјечаци у том процесу испољавају већу резистентност (Костас 2016). Логика таквих реакција дјеце потиче из њихових животних искустава и преференција, па оба рода воле да се идентификују са снажним књижевним ликовима (Вестланд 1993), при чему нормативни дискурс доминатно одражава снажне мушке карактере.

Истраживања о томе како дјеца реагују на приче са нормативним и оне са ненормативним родним улогама рађена су у различитим крајевима свијета, а почевши од посљедњих деценија прошлог вијека. Наш циљ у овом раду је да утврдимо рецепцију бајке са ненормативним родним улогама од стране ученика петог разреда. Истраживање је урађено квалитативном методологијом, техником фокус-групних интервјуа.

Теоријске основе истраживања

У посљедње двије деценије XX вијека извршено је више истраживања о томе како дјеца реагују на (не)нормативне дискурсе у причама, првенствено у бајкама. Сва истраживања која помињемо у овом тексту рађена су искључиво квалитативном методологијом, јер су истраживачи углавном били оријентисани постструктуралистички, тј. сматрали су – што су њихова истраживања и потврдила – да дјеца нису пасивни примаоци значења, него да врло активно учествују у конструкцији значења кроз дискурс

(Костас 2018). Квалитативне методе пружају веома добре могућности за утврђивање начина на који дјеца конструишу разумијевање слушане или читане приче.

Бајка се слуша и чита од најранијег дјетињства, а класичне бајке (првенствено Пероове, браће Грим, Дизнијеве) истраживачи препознају као један од најважнијих механизма за конструкцију „одговарајућег” фемининог и маскулиног понашања (Парсонс 2004; Бејкер-Спери 2007). Ове приче настале су као дио фолклорног стваралаштва (Зајпс 2000) и преносиле су се усменим путем реплицирајући дискурс доминантне патријархалне идеологије (Парсонс 2004). Тај дискурс подразумева припрему мушких и женских особа за очување хетеросексуалне матрице (Батлер 1990), што се углавном постиже обликовањем хегемоне маскулиности и пренаглашене фемининости (Конел 1987). Наравно, ваља имати на уму да су текстови које убрајамо у жанр бајке веома разнородни, те да нису све бајке фокусиране на чување хетеросексуалне матрице, нити су све грађене око мушких и женских релација. Класичне бајке су она група текстова која има тај слој, а њихов утицај на дјецу идентификован је у различитим крајевима свијета (Костас 2018; Адријани 2019; Хуанг 2019). Најважнији представници тих и таквих бајки садржани су у едицији „Дизнијеве принцезе” (Зајпс 2000; Вулвенд 2012).

Иако бајке имају много слојева (Вучковић 2018), наставници и ученици често се усмјеравају на питања родних улога и односа у њима (Ериксон Барајас 2008). Романтична и стереотипна прича уписана је у велики број класичних бајки и толико је дио нашег свакодневног искуства да је врло компликовано читати изван ње. Конструкција значења нових прича које читамо дешава се у односу на већ успостављени нормативни дискурс (Парсонс 2004; Ериксон Барајас 2008), па се читалац углавном опире оним причама које имају тзв. ненормативне родне и друге улоге (Јоуман 1999; Костас 2018). У класичним бајкама скоро се подразумевају насилно понашање, агресивност, непокорност, херојска путовања мушких ликова, док су јунакиње покорне, пожртвоване, беспомоћне, лишене путовања (осим у случају кад их нека аждаја или други злочинац отме) и – прије свега – лијепе (Костас 2018). Оне никад не заборављају да је нарочито важно да привуку мушкарца, да му буду одане и беспоговорно послушне (Вулвенд 2012). Поред тога, жене у бајкама морају да пате прије него што буду награђене, према мишљењу неких истраживача (Парсонс 2004).

Након што су феминисти почевши од 1960-их скренули пажњу на класичне бајке као на један од извора који подстиче нормативни родни дискурс (Либерман 1972), написане су нове, чисто феминистичке приче у којима доминирају снажне и независне хероине (Зајпс 1986). У тим алтернативним бајкама извршена је потпуна деконструкција класичног модела,

па дјевојке не желе да буду принцезе, нису беспомоћне, храбре су, имају снажну вољу и развијене способности којих су свјесне. Извршен је велики број истраживања о томе како дјеца реагују на феминистичке бајке и како то искуство повезују са свакодневним животом (Волдеркин 1984; Дејвис 1989). Те нове бајке у којима је приказана ненормативна карактеризација рода у литератури се називају „приче наопачке” (енгл. *upside-down stories*) (Волдеркин 1984) или „реметилачке приче” (енгл. *disruptive stories*) (Јоуман 1999). У питању су „текстови који провоцирају и надилазе конвенционалне и ограничавајуће традиционалистичке приче о раси, роду и класи” (Јоуман 1999: 428). У новијој литератури нарочито се истиче интерференција идентитетских обиљежја: род, доб, раса, религија, класа, јер негативни ставови који доминирају у једном обиљежју обично бивају појачани стереотипијом у осталим обиљежјима (Адријани 2019).

Истраживања која се односе на дјечију рецепцију родног дискурса у причи и данас често полазе од прве у низу студија Бронвин Дејвис (1989) у којој је испитано реаговање аустралијске предшколске дјеце на феминистичку бајку *Принцеза од њаирине кесе* (енгл. *The Paper Bag Princess*). Дејвис (1989) је провјеравала како дјеца разумију ову алтернативну причу и како то повезују са релацијом мушко–женско у свакодневном животу. Дошла је до закључка да претходно познавање нормативног родног дискурса омета дјецу у разумијевању нове приче, јер су дјеца тумачила причу тако да је уклопе у већ познате обрасце (Дејвис 1989). У наредној фази истраживања, иста дјеца на нешто старијем узрасту сматрају да је прича „пошла по злу” или „кренула наопачке” (Дејвис, Бенкс 1992: 2). Показало се да су старија дјеца чвршће повезана са нормативним родним дискурсом од млађе (Дејвис, Бенкс 1992). Млађа дјеца могла су да проблематизују традиционалистичке обрасце и у истраживању Еве Енгорд (2005), док су старија дјеца знатно резистентнија, тј. њихова конструкција рода ближа је нормативном кључу (Трауздејл, Макмилан 2003). Са узрастом дјеце јача њихова приврженост познатом дискурсу, па тако дјеца узраста шестог разреда најбоље памте физичку снагу мушких и зависност женских ликова (Рајс 2000).

Валерија Волдеркин (1984) такође је провјеравала како дјеца разумију алтернативне приче. Закључак њеног истраживања је да курикулуми који нису традиционалистички, који имају несексистичке и нестереотипне приче неће бити ефикасни ако не узму у обзир дјечије претходно знање које обилује традиционалистичким причама (Волдеркин 1984). Идеја о несексистичком курикулуму није довољна, јер би она подразумевала дијете као пасивног примаоца информација, па се због тога Волдеркин (1984) залаже за критичко читање нормативних прича, тј. за деконструкцију њиховог значења, што потврђују и други аутори (Дејвис, Бенкс 1992; Ериксон Барајас 2008).

Дејвис и Бенкс (1992) укључили су у испитивање и утицај породице, па се показало да су дјеца чије мајке раде склонија алтернативним причама. Ипак, констатовано је да истраживањем није добијен каузални однос између запослености мајки и реаговања дјеце (Дејвис, Банкс 1992), што су потврдила и новија истраживања (Костас 2018). Ако дјеца имају чврсто конструисан нормативни образац, прича „наопачке” неће их подстаћи да размисле о алтернативама (Бејкер Спери 2007), или, како је утврдила Линда Восон-Елам, „иако су феминистичке приче понудиле алтернативу сексистичком свијету, нису биле довољно снажне да га поремете” (1997: 436).

Упркос разувјеравањима која је добила о томе да бајке више нису толико важне, Ела Вестланд закључила је да су „дјеца неизбјежно изложена старим причама” (1993: 246), па је реализовала истраживање којим је проверила реаговања школске дјеце (10–11 година старости) на ненормативне бајке. Показало се да су дјечаци веома задовољни нормативним дискурсом у коме су присутни јаки хероји, те да дјевојчице испољавају много више отворености и спремности за алтернативне приче (Вестланд 1993), што су потврдила и новија истраживања (Костас 2018). Дјевојчице су тражиле активне, паметне и независне јунакиње и биле су боље упознате са алтернативним причама (Вестланд 1993). Као разлоге за такве преференције дјечака и дјевојчица, Вестланд (1993) издваја дјечију потребу за идентификацијом, па оба рода воле да се идентификују са јаким и независним карактерима. Дјечаци су наклоњени концепту хегемоне маскулинности, нису им допадљиве јаке хероине, а имају позитиван став према пренаглашеној фемининости, што потврђује новије истраживање Мариоса Костаса (2019). Почетна претпоставка Вестландове (1993) о томе да су дјеца заиста снажно изложена утицају класичних бајки, показала се тачном у њеном, али и у многим другим истраживањима (Вулвенд 2012; Костас 2018; Хуанг 2018; Адријани 2019).

Дјечија рана искуства и сазнања имају велику улогу у конструкцији рода – како у причи, тако и у стварности. Снага тих предзнања је велика, па приликом сусрета са алтернативном причом дјеца пружају снажан отпор прихватању нових идеја. Посебан значај тим предзнањима дала је Елизабета Јоуман (1999). Њено истраживање обављено је са дјецом школског узраста (9–11 година) и реализовано је током дужег периода у коме су ученици били изложени различитим причама, након чијег су читања били укључени у разноврсне активности реаговања на литературу (илустровање, препричавање с промјеном завршетка, драматизација, слободан разговор о омиљеним причама итд.), чиме су у студији примијењене стратегије критичког читања. Јоуман (1999) је указала на значајну улогу наставника у дјечијој конструкцији рода. Након анализе финалних производа дјеце – њихових ауторских прича – Јоуман (1999) је закључила да су важни

фактори који утичу на дјечију конструкцију рода: наставник који користи или не користи алтернативне приче као дио курикулума, одређене врсте филмова или прича које су дјеца познате и идентификација дјеце са ликовима. Многа дјеца у овом истраживању могла су да разумеју алтернативне приче, иако то разумевање није било без конфузије (Јоуман 1999). Јоуман (1999) се залаже за критичко читање нормативних прича, тј. за њихову деконструкцију.

Сумирајући досадашње доступне резултате истраживања, издвајамо да: а) дјеца врло рано усвајају нормативни родни дискурс који примјењују на разумевање стварности, али и приче (Дејвис 1989); б) дјеца генерално тешко и споро прихватају ненормативне приче (Волдеркин, 1984; Дејвис 1989; Јоуман 1999; Костас 2018); в) дјечаци испољавају већу резистентност од дјевојчица (Костас 2018); г) оба рода воле да се идентификују са снажним ликовима (Вестланд 1993); д) поред тога што сви истраживачи чије смо радове поменули истичу да је важно да ненормативне приче буду дио курикулума, неки од њих наглашавају да је потребно вршити и деконструкцију традиционалистичких прича (Волдеркин 1984; Дејвис 1989; Јоуман 1999).

Истраживачки контекст

Под контекстом истраживања подразумевамо у овом раду Предметни програм (2017), као најпоузданији извор информација о причама из жанра бајке које су дјеца у првом и дијелу другог разреда основне школе реципирала слушањем, а након тог периода самосталним читањем. Акцента је на првих пет разреда основне школе, јер су дјеца која су изабрана за наш истраживачки узорак ученици петог разреда. Важно је напоменути да Програм (2017) за прва два циклуса основне школе нема канонских текстова, него су сви текстови дати у форми предлога. То значи да наставници имају аутономију да бирају текстове за читање, те да предлози дати у Програму (2017) нису засигурно читалачка лектира ученика. Међутим, раније истраживање (Вучковић 2010) показало је да наставници ученицима досљедно задају предложене текстове.

Током првих пет разреда ученици упознају бајке:

- Први разред: *Црвенкаја* и *Вук* и *седам јарића* (браћа Грим), *Дани у недјељи* (Х. К. Андерсен), *Плесна хаљина жујој маслачка* (Сунчана Шкрињарић);
- Други разред: *Пейељуја* (Шарл Перо), *Пиноккио* (Карло Колоди);
- Трећи разред: *Ружно јаче* (Андерсен), *Бајке и басне разних народа* (збирка), *Пейар Пан* (Џејмс Бери);

- Четврти разред: *Књеџиња на зрну љашка и Мала сирена* (Андерсен), *Бајка о рибару и рибици* (А. С. Пушкин), *Бајка о белом коњу* (Стеван Раичковић), *Легена јора* (Ахмет Хромацић), *Чардак ни на небу ни на земљи* (народна бајка);
- Пети разред: *Трнова Ружица* (браћа Грим), *Ако је веровајти мојој баки* (Десанка Максимовић), *Бидерче* (народна бајка), *Приче из давнине* (Ивана Брлић Мажуранић).

Иако романи *Пинокио* и *Пејтар Пан* нису жанровски представници бајке, него припадају ширем одредишту фантастике, уврстили смо их у овај списак рачунајући на њихову генеалошку сродност с бајком, а и на чињеницу да оба романа презентују нормативни родни дискурс. Остале предложене бајке доминантно су нормативни текстови у погледу рода. Наравно, присутно је и неколико изузетака у виду ауторских бајки у којима није доминантна релација мушко–женско, попут *Бајке о белом коњу*, као и прича *Легена јора*, те *Плесна хаљина жутој маслачка*. Ненормативни родни кључ није представљен ни у једној причи коју дјеца читају у првих пет разреда, тј. није предложена нити једна алтернативна бајка. Између осталог, ово би се могло тумачити тиме да аутори Програма нису посебну пажњу посветили овом питању, али је вјероватније објашњење да ненормативних, алтернативних прича једноставно нема на нашем језику, макар не у облику који би задовољио и остале критеријуме (првенствено естетске, педагошке и методичке) по којима се врши селекција текстова за предметне програме књижевности. У недостатак таквих прича увјерили смо се током овог истраживања, па се испоставило да је за потребе истраживања било неопходно превести причу са енглеског језика.

Други важан елемент контекста свакако је методички приступ књижевности у настави. Предметним програмом (2017) наглашено је да теорија књижевне рецепције представља основни методолошки путоказ, што значи да методички поступци подразумевају активну улогу читаоца, његово критичко и стваралачко мишљење у настави (Вучковић 2006). У том смислу, теоријски оквир на коме је Програм заснован омогућује деконструкцију значења класичних бајки предвиђених за читање.

Методологија истраживања

Имајући на уму изабрани предмет проучавања (рецепцију приче са ненормативним родним улогама) и постављени циљ – описати како дјеца реагују на ненормативне улоге књижевних јунака – определијели смо се за квалитативну методологију. Реализовали смо фокус-групно истраживање

са ученицима петог разреда. Испитаници из два одјељења из двије велике градске школе (школе броје преко 1200 ученика) у Подгорици били су распоређени у шест група, при чему су у двије групе биле укључене искључиво ученице, у двије ученици, а двије групе биле су мјешовитог састава. Такав дизајн узорка условљен је намјером да провјеримо постоји ли већа разлика у реаговању дјеце у контексту у коме су присутни само припадници истог пола у односу на ситуацију у којој се налазе припадници оба пола. Укупан број ученика је 52.

Фокус-групни интервјуи трајали су у просјеку један сат, а главни циљ разговора био је утврдити како ученици реагују на атипичне родне улоге какве су дате у читаној бајци.

Свим фокус-групама постављена су иста питања:

1. Шта вам се у причи (није) свидјело? Која прича вам се више допада – она коју сте претходно читали (класична) или ова? У чему су разлике између ове двије приче о Пепељуги?
2. Каква је Пепељуга из ове приче? Шта је интересује? Какав је њен положај у кући? О чему она сањари? Какав је њен однос према полусестрама? А њихов према њој? Шта је необично у односу између дјевојака? С ким се Пепељуга дружи? Какав је принц? Која су његова интересовања? Који принц и Пепељуга вам се више свиђају – из класичне приче или из ове нове?
3. Како сте реаговали на завршетак бајке? Је ли Пепељуга погријешила што се није удала за принца? Да ли бисте ви вољели да сте принчеви или принцезе?
4. Препричајте причу.

Питањима смо обухватили три теме према којима су приказани и резултати истраживања:

1. Преференције према класичној и ненормативној причи.
2. Односи протагониста и антагониста.
3. Изневјеравање хоризонта очекивања на крају бајке.

Фокус-групни интервјуи снимљени су, а затим транскрибовани. Потом је урађено кодирање, па су кодови тематски повезани. Првобитна намера била је да се истраживање реализује са једним одјељењем ученика, јер за оваква истраживања нису потребни нарочито велики узорци, а тридесетак ученика – који долазе из врло различитих породичних окружења, а свакако имају разноврсна искуства и предзнања – представља сасвим довољан број учесника. Уосталом, сва доступна тангентна истраживања рађена су на малим узорцима. Други битан разлог за првобитну одлуку била

је чињеница да је истраживање рађено током пандемије вируса ковид 19. Ипак, након што је са једним одјељењем обављено истраживање и извршена транскрипција одговора, већ на први преглед резултата било је извјесно да смо стицајем околности наишли на врло специфично, никако на типично одјељење. Наиме, већина ученика и ученица (изузетак су свега четири дјечака и двије дјевојчице) реаговала је врло отворено, подржавајући и цијенећи нову Пепељугу и њеног принца. Свега неколицина мушких испитаника предност је дала класичним јунацима. Такви резултати не би били реална слика стварности, према нашем истраживачком искуству и познавању контекста истраживања, те дискурса који су доступни дјеци у Црној Гори. Наравно, без намјере да генерализујемо закључке (што не би било ни могуће с обзиром на квалитативни приступ), одлучили смо да проширимо узорак још једним одјељењем из друге школе из истог града, а која је сличне величине као прва школа. У циљу потпуне анонимизације истраживања не помињемо називе школа. Углавном, другоукључено одјељење допринијело је реалнијим и објективнијим резултатима истраживања, према нашој процјени.

Материјал

Бајка *Пепељуиa ослободителка* дјело је ауторке Ребеке Солнит и објављена је 2019. године са илустрацијама Артура Ракхама. У преводу на наш језик бајка има 4300 ријечи, а њен текст организован је у пет поглавља. Попут класичних прича под овим називом, ова бајка зачиње се око лика дјевојке која је принуђена да ради тешке послове по налогу њене маћехе. Међутим, као и сви остали препознатљиви мотиви, типични за ову причу, и одсуство родитеља супротстављено је нормативном коду, па није представљено као трајно, него као привремено удаљавање (Проп 2013), тј. обоје су живи, а на почетку приче одсутни су због пословних обавеза (отац је судија, а мајка капетаница великог брода). Маћехине кћери нису савезнице Пепељуги, али јој нису ни антагонисткиње – у питању су младе дјевојке које на почетку приче изазивају лоше утиске слушајући мајку која им даје деструктивне савјете. Током развоја радње, показало се да су оне веома способне да скину окове беспоговорне послушности и да критички процијене своју стварност, те од тог тренутка постају пријатељице Пепељуги.

Лик добре виле и мотив принчевог бала сачувани су у причи, али су трансформисани у много чему, тако да се уз помоћ лика виле уводе мотиви поштовања туђе воље, тј. уважавања других бића (након метаморфозе у други облик, вила гуштере, мишеве, пацова испитује у ком облику би жељели да наставе живот). Бал је остао као централни догађај, али његова улога није у проналажењу невјесте за принца (иако је то била намјера

његових родитеља), него у упознавању и зближавању Пепељуге и њеног будућег доброг пријатеља – принца. Углавном, сви класично важни мотиви ове бајке трансформисани су у причи и стављени у другачије функције, па текст изражава идеје слободе, самосталности, поштовања избора итд. Пепељуга је на крају посластичарка и предузетница, а њени добри другови – принц и двије маћехине кћери – имају своја занимања и послове у којима уживају. Углавном, у причи ништа није подређено удаји/женидби, него је јунацима дато вријеме да о томе размисле.

С обзиром на то да је текст обиман и да није било могуће његово читање на часу, у штампаној варијанти подијељен је ученицима петнаестак дана прије истраживања. Уз текст су дати и истраживачки задаци који су усмјерили дјецу на оне аспекте који су релевантни за ово истраживање.

Резултати истраживања и њихова интерпретација

Истраживачке резултате наводимо у три групе: преференције (не)нормативне приче, однос између ликова и однос према завршетку текста, уз напомену да богатство тема и подтема које су дискутоване током шест фокус-групних интервјуа није могуће представити у раду овог обима. Издвојени су само кључни одговори и коментари. Сваки мушки испитаник означен је словом М, а испитанице су означене словом Ж. Мушких испитаника било је 28, а женских 24. Није било упечатљивих разлика у коментарима и одговорима ученика у односу на то да ли су били у мјешовитим или у родно једнообразним фокус-групама.

Преференције према класичној и ненормативној причи

Прича Пепељуга ослободитељка свидјела се великом броју дјеце (32), али има и оних којима је класична Пепељуга допадљивија (20).

Ученице су (њих 19) истакле одушевљење новом причом, јер:

Конечно нека прича која није само оно једно те исто – вјенчали су се и живјели срећно до краја живота. Баш ми се свиђа што јој сестре нису непријатељи и што су јој родитељи живи. Ж

Осим тога:

У овој причи има много више занимљивих догађаја и нисмо баш знали шта ће се наредно десити. Волим такве приче у којима се дешава пуно ствари. Драго ми је што јој је мајка капетаница великог брода. То је баш сјајно занимање. Ж

Реакције оних испитаника који су, ипак, више за класичну варијанту добро репрезентује наредни коментар:

Ова прича није досадна, има добрих дијелова, али мени је она „права” *Пейељуја* пуно боља. Некако је срећнија, има свадбу и сви лоши ликови су кажњени. „Права” *Пейељуја* је много љепша и има дивне хаљине. Ж

У наредном коментару још је очигледнија оданост родном дискурсу класичне бајке:

Каква је ово бајка? „Права” *Пейељуја* завршава се срећно. Их, јесте јој велики успјех да држи посластичарницу и да у њој ради. Баш је лош крај. Једино је добро што су јој родитељи живи и што неће више имати ма-ћеху. М

Поред тога што је ученик чврсто усвојио класични модел да је срећан крај бајке вјенчање, у коментару запажамо и незадовољство Пепељугиним занимањем. Ипак, управо је њено занимање оно на што је велики број дјеце реаговао са одушевљењем:

Добро је бити посластичар – правиш колаче, оне лијепе, шарене, разних облика. Можеш и да их једеш колико год хоћеш. За мене то не би било добро, јер баш волим колаче. М

Неки дјечаци (њих 8 дефинитивно је негирало допадање приче у било којој варијанти) били су изричитии у погледу интересовања за овакве приче:

Никад ми се није свиђала *Пейељуја*. То је прича за дјевојчице. Она машта да се уда, иде на плесове и облачи хаљине. Ту нема баш ништа забавно. Једино ми се свиђа што вила може свашта да направи. М

Било је и ученика који су се пожалили на дужину текста:

Није лоша прича, али је дуга. Морао сам два пута да читам да бих запамтио. М

Већина ученика истакла је да су два, а неки и три пута читали причу, у што смо се увјерили увидјевши да су дјеца заиста уочила и детаље у овом богатом тексту. Упркос чињеници да прича јесте објективно дужа од оних које дјеца читају у читанкама, испоставило се да је већина ученика добро упозната с њеним садржајем, што смо утврдили препричавањем текста. Поред тога што су ученици који су препричавали (у свакој фокус-групи по двоје) углавном добро запамтили редослијед догађаја, интересантно је

да су на неким мјестима (скоро) цитирали говор ликова. Прича заиста има више дијалога у односу на класичне верзије, а испоставило се да су дијалози у овој причи довољно ефектни да их дјеца меморишу (дужи дијалози дати су у форми кратких реченица и остварена је динамичност).

Већина ученика који су препричавали причу фокусирали се на слијед догађаја, уз само повремено описивање ликова који у њима учествују, што је дјелимично различито од неких сродних истраживања (Костас 2018). Тек у завршним дијеловима пажњу су скренули на ликове, посебно на лик Пепељуге. Истакли су њену одлучност, доброту, комуникативност, а нико се није бавио карактеристикама њеног физичког изгледа иако су дјеца у одговорима на друга питања истакла да би било добро да је главна јунакиња најљепша.

Сумирајући коментаре ученика, истичемо следеће.

- Више од половине ученика (32) било је задовољно новом верзијом приче о Пепељуги. Углавном су уочили кључне разлике између нормативне и ненормативне приче и истакли да су им баш те разлике биле занимљиве. Ипак, двадесет ученика (петнаест дјечака и пет дјевојчица) остало је при томе да је класична верзија боља. Из те групе забиљежили смо одговоре који су врло сагласни са онима добијеним у другим истраживањима (Јоуман 1999; Костас 2018), те се и у овом истраживању показало да традиционалистички бојени дискурси у којима се конструишу родне улоге по нормативним обрасцима и даље опстају. Ипак, одговори 32 ученика свједочанство су и новијих дискурса, оних који иду у прилог родној равноправности.
- Дјеца су нарочито задовољна тиме што су Пепељугини родитељи живи, а неколике дјевојчице истакле су интересовање за занимање Пепељугине мајке (капетаница брода). Задовољство тиме што су родитељи живи ученици су истакли без обзира на то која им се верзија приче више допала, што на неки начин указује на то да дјеца овог узраста (десетогодишњаци) не прихватају једну од врло дјелатних функција бајке – појачано удаљавање (Проп 2013).
- Ученици су уочили већу динамичност нове приче и издвојили као врло интересантне епизоде у којима је детаљно описан начин на који добра вила комуницира са пацовом, мишевима и гуштерима које претвара у Пепељугине помоћнике, као и дијелове текста у којима се појављују бројни епизодни ликови (разносач новина, достављач млијека, радници на пијаци и на сеоским имањима...).
- Оба текста – класични и нови – оцијењена су знатно боље од стране дјевојчица, него дјечака (свега пет од укупно 28 дјечака предност је дало новој верзији, за коју се одлучило 15 дјевојчица од укупно њих 24). Тако се показало да *Пепељуга* јесте тзв. женски текст, према

мишљењу младе читалачке публике, што је пољедица минус-присуства упечатљивих мушких ликова.

Односи йрошайониста и анишайониста

У класичној верзији бајке *Пепељуга* Шарла Пероа, која је дјеци позната и коју третирају као „праву”, експлициран је типични антагонизам између тзв. добрих и лоших женских ликова. Пепељуга је практично једини позитиван женски лик, који је изграђен уз поштовање свих принципа пре-наглашене фемининости (Конел 1987). Она је послушна, вриједна, лијепа, живи мукотрпни живот и потпуно је беспомоћна да било шта промијени. Ситуација се у њену корист мијења тек интервенцијом чаробног помоћника, у овом случају добре виле. Њене антагонисткиње су маћехине ружне, злобне и нерадне кћери, а сама маћеха је типични наносилац штете (Проп 2013). Антагонизам између женских ликова конструисан је свим изражајним средствима и доведен је до крајности. При томе, мушки ликови у бајци су недјелатни – читалац скоро не примјећује постојање очинског лика, а принц је приказан тек као симболичка награда доброј и лијепој дјевојци. Дакле, текст је са аспекта родног дискурса заиста – што су дјеца и уочила – „женска” прича, тј. прича о женама које се међусобно не подносе.

У причи *Пепељуга ослободилац* односи антагонизма нису изостали, али су ублажени и рационализовани. Маћехине кћери приказане су као тужне дјевојке које заправо само из послушности према мајци нису пријатељице са Пепељугом. Маћехин лош однос према Пепељуги објашњен је мотивом похлепе. С друге стране, у овој верзији постоји цијела галерија нових ликова који су пријатељи Пепељуги.

Ученици су проницљиво препознали већину претходно поменутих елемената, па дјечак каже:

Ове сестре нису стварно лоше, само не знају како да се понашају. Мајка им је лоша, јер мисли да може да користи друге. Лијепо је што су на крају све сестре постале пријатељице. *М*

Нарочито је важно то што дјеца нису посебно издвајала лик маћехе, који заиста и није упечатљив као у класичној верзији. Млади читаоци више су се фокусирали на ликове Пепељуге, њених сестара и бројних другара које је Пепељуга стекла у кухињи у којој је радила, те у граду кад би ишла на пијацу у набавку:

У овој причи баш има пуно ликова, више него у оној „старој”. Добра вила је мало смијешна и свиђа ми се. Допало ми се што је питала животиње шта желе да буду. *Ж*

По повратку са бала, вила је лакеја, кочијаша, коње – који су настали метаморфозом гуштера, пацова и мишева – питала да ли желе да остану у том новом облику или би више вољели да буду оно што су били прије. Сви су изразили жеље и вила их је послушала. Неколицина ученика задржала је пажњу на том мотиву – уважавања туђих жеља – и истакли су да је то баш лијепо.

Ипак, питање женске љепоте апсолутно је нормативно за све наше испитанике, па је ученицима засметало то што нова Пепељуга није била најљепша на балу, иако се добро забавила. У тексту, заправо, нема превише инсистирања на љепоти нити једног лика, тако да ову карактеристику практично можемо третирати као мјесто неодређености. Наши испитаници нису одушевљени тим празним мјестима:

Није ми се свидјело то што Пепељуга није била најљепша на балу. У ствари, не знам ко је био најљепши. Вољела бих да је била најљепша иако се није удала за принца. Ж

Зашто није била најљепша? Мислим да у било којој причи о Пепељуги она мора бити најљепша и имати најљепше хаљине. Ж

Млади читаоци су, упоређујући ликове класичне и ове бајке, уочили:

Ова Пепељуга више личи на стварне људе него обична Пепељуга, а и њен принц је обичан момак. М

Сви ликови на крају су постали добри и друже се. Једино је маћеха остала и даље зла. Она се на крају претворила у урлик. М

Лијепо је што сви ликови имају нека конкретна занимања и нису само принчеви и принцезе, за разлику од оних у старој причи. Ж

Нова Пепељуга је паметна и бори се за оно што жели. Она није беспомоћна иако није ни свемоћна. Затражила је помоћ виле и вила јој је пружи-
тила ту помоћ. Ж

Ни један ни други принц нису оставили нарочит утисак, па дјеца углавном истичу да је ово прича само о Пепељуги.

На питање да ли би они вољели да буду принчеви или принцезе, мишљења ученика била су подијељена. Неки би уживали у краљевском статусу (њих дванаест), али има и оних који указују да би им то сигурно ограничило слободу.

Не знам баш. Не би то било лоше, али само кад ја хоћу, не баш стално. Бојим се да ми не би дали да се играм пошто се испрљам. М

Ја бих можда вољела да будем принцеза, али само да идем у исту школу, да имам исте другове. Ж

Изневјеравање хоризонтиа очекивања на крају бајке

Завршетак приче потпуно је другачији у односу на класичне верзије – сви ликови имају лијепе другарске односе и сви имају занимања у којима уживају, па су самостални, независни и слободни. Уз то, прича нема типични крај класичне бајке – *вјенчали су се и живјели срећно до краја животиа*. Интересантно је да већина ученика није ни најмање била разочарана изостанком мотива свадбе:

Добро је што се на крају нису вјенчали. Можда се некад и ожене, али сад није вријеме за то. Сад им је баш лијепо, јер раде занимљиве послове и друже се. Ж

Ипак, неколико испитаника (дванаест мушких и пет женских) вољело би да је прича имала тзв. срећан крај:

Не знам шта је ово. Зашто се не завршава као све бајке? Мени је баш било жао што прича нема срећан крај. Ж

Овај и неколико сличних коментара подстакли су у групама дискусију међу дјецом у којој су једни тврдили да вјенчање није једини срећан крај и да постоји много начина да се буде срећан. Такви коментари свједоче о томе да су дјеци доступни и ненормативни родни дискурси, те да су они конструисали разумијевање неких животних питања на начин који се много разликује од нормативног. С друге стране, неки испитаници остали су (њих седамнаест) при томе да је штета што прича нема срећан крај, што потврђује резистентност нормативног родног дискурса.

Закључци и препоруке

Резултати овог истраживања указују на то да су дјеци која одрастају и школују се у исто вријеме, у истом контексту и у прилично сличним условима доступни врло различити родни дискурси. Варијације међу тим дискурсима су значајне, па смо забиљежили одговоре који се налазе на различитим странама континуума – од потпуно традиционалистичких и хетеронормативних до савремених и ненормативних гледишта. Такве су разлике међу дјецом сасвим очекиване у црногорском контексту и разумијевамо их као природну последицу чињенице да је друштво изразило жељу за трансформацијом у смислу родне равноправности, али су још увијек

снажне, дубоке и чврсте коријенске везе са дискурсима прошлих времена у којима је хетеронормативност и подређена, а пренаглашена фемининост била врло битан фактор одржања друштвених релација. Ипак, дијелом изненађујуће резултате добили смо од више од половине узорка. Наиме, сви они позитивни одговори и коментари које смо забиљежили у вези са причом *Пейељуиа ослободићеља* говоре у прилог продору нових, ненормативних дискурса међу популацију школске дјеце.

Као најважније факторе који су утицали на ову чињеницу издвајамо наставника, наставни програм и ученичке породице. Компетентност наставника неспорно је важан, у неким школским ситуацијама и пресудан фактор за ученичко напредовање, но у вези са овом темом није довољно рећи да компетентни наставници сигурно помажу дјеци да развију ненормативне родне дискурсе. Веома је важно и какви су ставови наставника према родној равноправности, какве су њихове преференције у односу на родне односе и улоге. У нашем истраживању показало се да обје учитељице у својим учионицама подстичу конструкцију родноравноправног дискурса. Ипак, сама чињеница да су у питању особе женског пола упућује на опрез у доношењу глорификативних закључака у овом погледу. Дјеца ће у каснијим фазама школовања имати друге наставнике, са мање или више другачијим личним дискурсима, што ће извјесно имати утицаја на коначно формирање ставова ученика.

Предметни програм (2017) предлаже – кад је ријеч о жанру бајке – углавном класичне текстове, уз изузетак неколико ауторских прича које су значајно морфолошки удаљене од народне бајке (Проп 2013), па у њима централни догађај није фокусиран око релације мушког и женског лика. Наравно, Програм садржи и друге књижевне врсте – од класичних до савремених дјела, тако да ученици имају прилике да из лепезе књижевно-умјетничких текстова конструишу разумијевање родних питања и да то естетско искуство повежу са властитим животним контекстом. Ипак, сматрамо да би било корисно да у Програм буду уврштени и ненормативни текстови у погледу рода, али и других идентитетских обиљежја, како би ученици имали прилике да током школовања развију свестраније разумијевање родних и осталих улога и односа. У свијету у коме живе и одрастају таква ће им сазнања бити вишеструко корисна. Програмски предвиђен приступ настави књижевности са теоријом рецепције у основи доприноси критичком читању и деконструкцији значења класичних прича.

Породица је у сваком времену била прва васпитна ћелија, што важи чак и у савременом тренутку који је готово искључиво маркиран утицајем технике и технологије на живот и рад сваког појединца, уз посебан значај интернета и друштвених мрежа. Очигледно је, при томе, да данашња породица има озбиљне изазове и да комуникација међу њеним члановима има снажну конкуренцију у виду друштвених мрежа. У нашем истраживачком

узорку, могло би се рећи на основу коментара ученика, родитељи и остали укућани углавном показују дјеци савремени поглед на родне улоге, тј. уче их родној равноправности.

Упоредимо ли резултате овог истраживања са резултатима које је Елизабет Јоуман (1999) добила прије двадесетак година са дјецом истог узраста, уз потпуно уважавање ограничења која долазе од другачијег мјеста и времена ова два истраживања, ипак можемо констатовати да дјеца из нашег узорка у већем броју немају петрифициране нормативне родне дискурсе. Они су углавном отворени (више од 50% ученика) за прихватање и разумијевање предности алтернативних родних улога, атипичних женских и мушких карактера.

Како би родноравноправни дискурси били учвршћени у ученичкој перцепцији, потребно би било:

- у предметни програм унијети предлоге алтернативних текстова;
- нагласити важност деконструкције значења класичних текстова у смислу родног дискурса;
- наставнике посебно упутити да у свакој прилици подстичу дјецу на критичку процјену нормативног дискурса о родним улогама.

Литература

Адријани (2019): Vina Adriany, Being a princess: young children's negotiation of femininities in a Kindergarten classroom in Indonesia, *Gender and Education*, 30/6, London: Taylor & Francis, 724–741, DOI: 10.1080/09540253.2018.1496229.

Батлер (1990): Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, London: Routledge.

Бейкер-Спери (2007): Lori Baker-Sperry, The Production of Meaning through Peer Interaction: Children and Walt Disney's Cinderella, *Sex Roles*, 56, New York: Springer, 717–727, doi: 10.1007/s11199-007-9236-y.

Вестланд (1993): Ella Westland, Cinderella in the Classroom: Children's Responses to Gender Roles in Fairy-tales, *Gender and Education*, 5/3, London: Taylor & Francis, 237–249, doi: 10.1080/0954025930050301.

Волдеркин (1984): Valerie Walderkine, Some day my prince will come, In: A. McRobbie, M. Nava (Eds.), *Gender and generation*, London: Macmillan, 162–184.

Босон-Елам (1997): Linda Wason-Ellam, If Only I Was Like Barbie, *Language Arts*, 74/6, Columbus: National Council of Teachers of English, 430–437.

Вулвенд (2012): Karen E. Wohlwend, The boys who would be princesses: playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia, *Gender and Education*, 24/6, London: Taylor & Francis, 593–610, doi: 10.1080/09540253.2012.674495.

Вучковић (2006): Дијана Вучковић, *Теорија рецејције у настaви књижевности у млађим разредима основне школе*, Никшић: Филозофски факултет.

Вучковић (2010): Dijana Vučković, Čitanje u nastavcima u prvom ciklusu osnovne škole – izbor i interpretacija teksta, u: J. Vučo, B. Milatović (ur.), *Autonomija učenika i nastavnika u učenju i nastavi jezika i književnosti*, Nikšić: Filozofski fakultet, 217–233.

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.

Дејвис (1989): Bronwyn Davies, *Frogs, Snails and Feminist Tales*, Sydney: Allen & Unwin.

Дејвис, Бенкс (1992): Bronwyn Davies, Chas Banks, The gender trap: a feminist poststructuralist analysis of primary school children's talk about gender, *Journal of Curriculum Studies*, 24/1, London: Taylor & Francis, 1–25, doi: 10.1080/0022027920240101.

Енгорд (2005): Eva Ånggård, Barbie Princesses and Dinosaur Dragons: Narration as a Way of Doing Gender, *Gender and Education*, 17/5, London: Taylor & Francis, 539–553, doi: 10.1080/09540250500192777.

Ериксон Барajas (2008): Katarina Eriksson Barajas, Beyond stereotypes? Talking about gender in school booktalk, *Ethnography and Education*, 3/2, London: Taylor & Francis, 129–144, doi: 10.1080/17457820802062367

Зайпс (1986): Jack Zipes (ed.), *Don't Bet on the Prince: Contemporary Feminist Fairytales in North America and England*, Aldershot: Gower.

Зайпс (2000): Jack Zipes (ed.), *The Oxford Companion of Fairy Tales*, Oxford: Oxford University Press.

Јајс (1982): Hans Robert Jauss, *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Јоуман (1999): Elizabeth Yeoman, 'How Does It Get into my Imagination?': elementary school children's intertextual knowledge and gendered storylines, *Gender and Education*, 11/4, London: Taylor & Francis, 427–440, doi: 10.1080/09540259920492.

Конел (1987): Raewyn Connell, *Gender and Power*, Cambridge: Polity Press.

Костас (2018): Marios Kostas, Snow White in Hellenic primary classrooms: children's responses to non-traditional gender discourses, *Gender and Education*, 30/4, London: Taylor & Francis, 530–548, DOI: 10.1080/09540253.2016.1237619

Либерман (1972): Marcia K. Lieberman, Some Day My Prince Will Come: Female Acculturation Through the Fairy Tale, *College English*, 34, Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English, 383–395, doi: 10.2307/375142.

Парсонс (2004): Linda Parsons, Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender-Appropriate Behavior, *Children's Literature in Education*, 35/2, New York: Springer, 135–153, doi: 10.1023/B:CLID.0000030223.88357.e8.

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.

Пајс (2000): Peggy Rice, Gendered readings of a traditional “feminist” folktale by sixth grade boys and girls, *Journal of Literacy Research*, 32/2, New York: Sage Publishing, 211–236, doi: 10.1080/2F10862960009548074

Солнит (2019): Rebecca Solnit, *Cinderella Liberator*, Chicago: Haymarket Books.

Трауздејл, Макмилан (2003): Ann M. Trousdale, Sally McMillan, “Cinderella Was a Wuss”: A Young Girl’s Responses to Feminist and Patriarchal Folktales, *Children’s Literature in Education*, 34/1, New York: Springer, 1–28, doi: 10.1023/A:1022503415519

Хуанг (2019): Shin-Ying Huang, Postfeminist influences on fairy tales, real and imagined: a critical media literacy classroom investigation, *Gender and Education*, 316, London: Taylor & Francis, 688–704, doi: 10.1080/09540253.2018.1467002.

Dijana Lj. Vučković

University of Montenegro

Faculty of Philosophy in Nikšić

Teacher Education Department

RECEPTION OF A STORY WITH A NON-NORMATIVE GENDER CHARACTERIZATION BY FIFTH-GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Summary: The aim of this research was to examine fifth-grade students’ reactions to a fairy tale which contains a non-normative gender characterization, entitled *Cinderella Liberator* by Rebecca Solnit. The research is based on a whole series of similar qualitative research studies that have been conducted in different parts of the world since 1980s. The research was inspired by the feminist movement, especially Marcia Lieberman, who drew attention to classical fairy tales as a very important factor in preserving the normative gender key (Lieberman 1972). As a result, pure feminist fairy tales have been written, stories in which independent and strong heroines occurred (Zipes 1986).

The researchers have used these stories to test whether children accept non-normative gender discourse. Their studies have shown that resistance to alternatives increases with children's age, that boys are more conservative while girls are more open to new ideas. Furthermore, the studies have shown that even a non-sexist and non-normative school curriculum can not encourage children to use gender equality discourse. The deconstruction of classical stories was highlighted as a very important factor.

In order to investigate how ten-year-olds in Montenegro react to an alternative story, we conducted a survey with a total of 52 students from two urban schools. The students' task was to read the story at home, and they were given a printed illustrated version of the text along with research questions. Having read the story, the students participated in focus group discussions. They were divided into six focus groups: two focus groups were made of girls, two other were made of boys, and the remaining two groups were mixed. Focus group interviews took approximately one hour, and the main goal of the interview was to determine how students reacted to atypical gender roles in the fairy tale they had read.

The results of the research were grouped into three themes: whether children preferred the classic story or the new one; children's attitude towards the relationship of the protagonist and the antagonist in both stories; children's attitude towards the ending of the story. More than half of the respondents (32 students) pointed out that they preferred the new version because it differed from classic fairy tales, had more events and it was more interesting. Twenty students (15 male and 5 female) remained absolutely committed to the classic version of the text. The relationship between the protagonist and the antagonists was correctly understood by the students – there are no negative characters in the new version and all the characters eventually become friends. Most of the students liked the end of the story, but some of them thought that the story should have had a typical fairy tale happy ending.

It can be concluded that in order to provide gender equality discourse among students it is necessary: to include alternative stories in the curriculum, to apply methods based on literary reception theory and to continuously train teachers to deconstruct classical texts and encourage children to critically evaluate gender equality discourse.

Keywords: alternative story, (non)normative gender roles, overemphasized femininity, reception of a story, hegemonic masculinity.

Јулијана С. Деспотовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за проучавање језика и књижевности

DOI: 10.46793/KDNN21.161D
УДК: 81`28+81`373.72]:821.163.41-32

Бојана М. Вељовић Поповић
Катедра за српски језик

ДИЈАЛЕКТИЗМИ КАО СТИЛСКО ОБЕЛЕЖЈЕ РШУМОВИЋЕВЕ ПРОЗЕ *ТРИ ЧВОРА НА ТРЕПАВИЦИ*

Айстиракѝ: Предмет нашег интересовања у овој раду јесте дијалекатски језички ниво Ршумовићеве збирке приповедака *Три чвора на тѝрејавици – Сећање на крилаѝо деѝињсѝво*. Занима нас, превасходно, на који начин се кроз говор ликових манифестују идиоматске карактеристике овог дела штокавског језичког комплекса. Издвојићемо, класификовати и анализирати фонетско-фонолошке, морфолошке, и синтаксичке дијалектизме. Дијалекат којим проговарају ликови у овој књизи припада западним крајевима штокавштине и уклапа се у ареал херцеговачко-крајишког дијалекта. Имајући у виду да је дијалекатски израз у овом роману искоришћен као једно од средстава карактеризације ликових, те да се јавља само у говору ликових, наш циљ јесте и да утврдимо стилогеност дијалектизама које писац употребљава при обликовању њиховог дискурса.

Кључне речи: дијалекат, дијалектизам, Љубивоје Ршумовић, идиом, стилско обележје, говор ликових.

Увод

Књига *Три чвора на тѝрејавици – Сећање на крилаѝо деѝињсѝво* Љубивоја Ршумовића књижевноуметничка је творевина која, кроз укрштај ситуационог, догађајног, језичког, или, прецизније, дијалекатског плана, те богатим каталогом живописних ликових, представља споменик једном времену и људима који су му припадали. Људима који – са својим аутентичним говором, особеним наравима, моралним начелима и интересовањима – са становишта данашњице све више добијају карактер фиктивних, имагинарних ликових из прохујалих времена. Данашње дете читалац кроз кратке

прозне целине упознаје се са сада већ заборављеним дечијим играма, занатима, природним, породичним и школским окружењем, које се процесом модернизације друштва прилично променило. И не само то, пуштајући ликове да проговоре својим матерњим дијалектом, аутор оставља успомену и на језички израз који такође, услед континуираног процеса дедијалектизације у руралним подручјима српског дијалекатског простора под моћним утицајем образовног система и масовних медија, данас звучи другачије. Поједини гласовни, морфолошки, творбени и синтаксички облици данас се могу чути можда још једино код старијих житеља пишневог родног Љубиша. Језичким променама посебно је захваћен лексички ниво, те стога не чуди одлука аутора да поједине лексеме, у времену његовог детињства саввим обичне а данас заборављене, издвоји и дефиницијама на крају сваке приповедне целине објасни њихово значење.

Појава дијалекта у литерарном тексту са аутобиографском потком последица је намере да се реконструишу суштински идентитетски чиниоци сопственог битисања, а стилску вредност имају „лексичке јединице дијалекатског карактера којима аутобиографи приказују себе или друге у одређеном периоду и одређеној социјалној средини” (Муртагић Туна 1998: 529). Повратак у детињство, породично и дијалекатско окружење значе симболичко враћање на саме почетке, тамо где се налазе замеци бића какво оно заисте јесте. У лингвистици позната тврдња да су дијалекти документи историје народа значи и да су народни говори документи личне историје сваког човека понаособ. Сентиментални однос према детињству и завичају такође захтева да се проговори матерњим идиомом. Дијалекат који налазимо у Ршумовићевим приповеткама, будући близак основици стандардног језика, није маркиран у оној мери у којој је то нпр. врањски, трстенички или неки други говор са територије дијалеката који чувају неке архаичније особине, али свакако садржи дух народног и народског фолклорног израза. Инкорпорирањем у књижевноуметнички текст дијалекатска реч ослобађа „матерњу мелодију”, условљава „појаву примордијалног, изворног и родног звука који води аутора до суштинског и предачког у менталитету, психологији, патријархалној етици и културном систему” (Станковић 2016: 230). Дијалекат и дијалекатско у уметничкој књижевности имају вредност сложеног симболичког статуса родног звука – „дијалекатска реч постаје симбол магијске формуле, мистичког, оностраног звука који једини може продрети у пренаталну судбину човека, у несвесно и архетипско искуство” (Станковић 2016: 230), и управо у њој „леже одговори на суштинска питања о свету и човеку” (Станковић 2016: 230). У односу на употребу нормативног књижевног језика, естетичка и поетска функција дијалекта у уметничком тексту има комплекснији лирски ефекат. „Дијалекат, као какав језик у језику, или мали језик у контексту стандардизованог језика, омогућује дијахронијско кретање кроз време, простор, енергију и

носи примордијалне поруке (Андрејевић, Андрејевић 2016: 40). Дијалекатска реч уноси у књижевноуметнички текст нови звук, облик и израз, те дух свежине „нерабљене лексике из удаљене језичке ситуације” (Андрејевић, Андрејевић 2016: 41) и предочава читаоцу читаву једну народну филозофију похрањену у језику и манифестовану кроз језичке облике. Дијалекат „онеобичава књижевни текст који постаје лингвистички феномен и језички варијетет, а његове идиомске необичности носе и ефекат изненађења у значењском смислу”, те тако „сам по себи има поетичку функцију у модернистичком тексту” (Андрејевић, Андрејевић 2016: 41). Дијалектом се „обезбеђује другачијост израза у односу на уобичајени књижевни канон и различито песничко доживљавање света”, а уметнички текст „добива нови језички идентитет у коме дијалекат има специфичну, главну поетичку улогу” (Андрејевић, Андрејевић 2016: 41).

Предмет нашег интересовања у овоме раду јесте управо поменути језички ниво ове збирке приповедака. Занима нас, превасходно, на који начин се кроз говор ликова манифестују идиоматске карактеристике овог дела штокавског језичког комплекса. Издвојићемо, класификовати и анализирати фонетско-фонолошке, морфолошке, и синтаксичке дијалектизме¹. Дијалекат којим проговарају ликови у овој књизи припада западним крајевима штокавштине и уклапа се у ареал херцеговачко-крајишког дијалекта. Иако не постоји дијалекатска студија у којој је описан говор Љубиша (или Чајетине са околином), суседни, структурно и еволутивно истоветни говори били су предмет интересовања дијалектолога и описани су у дијалектолошким студијама². Користећи се научним подацима у њима саопштенима, у раду ћемо покушати да утврдимо у којој мери се идиоматске и идиолекатске карактеристике говора ликова уклапају у општу језичку слику овог ареала, тачније да ли је говор ликова аутохтони говор западно-србијанског терена, или је, кроз процес стилизације, уметнички обликован и прилагођен стандарднојезичком изразу.

Приповетке у збирци *Три чвора на њрејавици* представљају аутобиографске записе писца који се сећа свог детињства, о којем проговара у првом лицу. Нараторски дискурс уклапа се по свим својим карактеристикама у стандарднојезички израз. Одступања на било ком плану језичке структуре нема, и наратор, са значајне временске дистанце, језички и стилски неутралним тоном уводи читаоце у причу, даје краће или дуже осврте на

¹ Проза коју анализирамо обилује и лексичким, као и творбеним дијалектизмима, али би укључивање њихове анализе превазишло обим овог рада.

² У раду у ову сврху користимо следеће дијалекатске студије: П. Ђукановић, *Говор Драичева* (Ђукановић 1995: 1–240); М. Николић, *Говор Горибџића* (Николић 1972: 619–746) и С. Марковић *Говор Ужичке Црне јоре* (Марковић 2011: 337–672).

поједине догађаје и личности, те коментарише одређене сегменте приповести. Поступак обликовања нараторског дискурса као неутралног последица је намере да се израз ликова, поступком црно-беле технике, рељефније издвоји, учини уочљивијим, живописнијим и стилогенијим. Сходно наведеном, наш циљ јесте да утврдимо на који начин дијалектизми, који у нараторском говору изостају, функционишу и како се стилски активирају у говору ликова. Наратор се, дакле, служи књижевним регистром српскога језика, а поред њега стандардним језиком проговарају још једино учитељи и учитељице (који по дужности а и зато што су дошли из неких других места у Љубиш говоре другачије од осталих). Сви други ликови (дечакови баба, деда, отац, мајка, кум, комшије) користе се дијалектом. Оно што је посебно занимљиво јесте то да се, при повратку у детињство, нараторско *ја* језички удваја. Наиме, када проговара као дечак – у породици, школи, децијим играма – стандарднојезички израз овог другог *ја* претвара се у идиом истоветан ономе којим се служе остали актери приповести. Наратор дечак, дакле, који је тек касније, кроз одрастање, образовање и одлазак из свог родног места напустио матерњи дијалекат, проговара њиме у разговору са осталим ликовима, а исто чини и Томислав, дечаков двојник или својеврсни алтер его.

Имајући у виду да је дијалекатски израз у овом роману искоришћен као једно од средстава карактеризације ликова, те да се јавља само у говору ликова, наш циљ јесте и да утврдимо стилогеност дијалектизама које писац употребљава при обликовању њиховог дискурса, будући да дијалектизми имају снажну „евокативну вриједност, изражавајући друштвени миље, неки крај или вријеме” (Лешић 1979: 158).

1. Анализа грађе

У анализи која следи издвајамо и анализирамо дијалектизме забележене у збирци прозе *Три чвора на ђрејавици – Сећање на крилато деињство*, при чему ћемо указати на разлике у језичком изразу наратора и ликова приповести. Упоредиће се језичка слика локалног идиома представљена у овом књижевноуметничком остварењу са дијалекатским приликама присутнима у природној манифестацији говора истог типа на ширем дијалекатском терену. У раду се са стилистичког аспекта процењује стилска и уметничка вредност дијалекатских јединица.

1.1. Фонетско-фонолошки дијалектизми

1.1.1. Ршумовићев родни Љубиш налази се на делу штокавске територије коју одликује јекавска замена некадашњег вокала *јайѝ*. Иако

структурно припадају ареалу јекавштине, синхроне прилике у овим говорима указују на присутност процеса екавизације, чије исходиште налазимо у образовном, културном и медијском дискурсу који је скоро доследно екавски. Социолингвистичке и дијалекатске прилике у западнијим деловима српског језичког простора такве су да јекавске ликове данас срећемо готово искључиво у говору старије популације, док у говору млађег становништва превладава екавица³.

У говору ликова у књизи која је предмет наше анализе јекавица је доследна, те тако на месту старог гласа *јаџ* налазимо рефлексе *је/ије*, односно ликове са извршеним јекавским јотовањем латерала, дентала и лабијала:

(1) још три *мјесеца* па ће се Милеса породити (15); а немамо *колијевке* у кући (15); док сам *засијецао сјекиром* стабло при земљи (15); *занијет* ударањем (15); зачујем *разјовјејно* (15); липа ми рекла док сам је *сјеко* (16); на четири стране *свијет*а (16); вашу *ђецу* (16); *јримјејила сам* (16); *сјећам се* (16); свему *свијеј*у на славље, *ђејет*у на здравље (18); трагање за *јорије*-клом (23); да су ту *живљели* (23); турско *вријеме* (23); *дјежанија* од зулума (23); *ђевојка* на миразу (23); вала ти што си ми *донијела* ове *двје* мушке *одмјене* у кућу, сад ћу сретнија *умријеј*ти (29); погледајте му *лијеву* бутину (33); *обиљежен* је (33); нашли смо *лијек* (34); *не смијемо* (34); па ти мишић *јројорио* (35); да почну да *вјерују* (35); *ће* ми је (40); *донијећу* му (40); *свјеј*луца (41); *салећеше* Бугари (41) она кобила, ко да је мене питала, *шуће, њриће*, док натоварише (41); кад *јодиједимо* (42); да сам *дијесна* (42); кад је *однијо* (42); *замакоше за дријеј* (44); *дигли би јоћеру* (60); онај главоња се *зацрвенио* (43); *јодјејла* кобила (66); *сасјекли* сву *јапију* (66); *вјенчанице* (66); те се они *досјеј*ше (66); *заврзу* ону *вјенчаницу* (66); *одјејла* мисао (74); *не зановјеј*ај више (99); *неће ће* су *јадук*е (99); ту живе *слијеј*и миши (150); да не *јрећер*ајше (99).

³ Процес постепене екавизације уочен је и током дијалектолошких истраживања говора западне Србије, те је тако П. Ђукановић у Драгачеву забележио постојање мешовитог ијекавско-екавског типа (Ђукановић 1995: 34); М. Николић горођиљски говор (у студији писаној пре педесет година) одређује као јекавски, с напоменом да говорници у потпуности владају и екавским изразом па у разговору са људима из других крајева без тешкоће прелазе у потпуности на екавски израз. Ово указује на чињеницу да свој матерњи идиом осећају као дијалекатски маркиран. Такође, посредством школе и медија екавски изговор у овом подручју постаје експанзивнији (Николић 1972: 651–652). Ијекавски изговор са мањим бројем екавизама „одлика је непатвореног говорног израза нешколованог становништва” Ужичке Црне горе (Марковић 2011: 444), а проценат присуства екавизама варира у зависности од територијалног положаја делова говора.

Говор наратора не показује одступања од екавског стандарда, те су тако бележени искључиво екавски ликови:

(2) па сам упитао мајку да ли се овога *сећа* (16); рођен сам у *йонеделяк* (17); *цело* то јутро (17); кад ми је *одсекла* пупак (18); отац их је користио *за време* Другог светског рата (21); знам да морам *видејии* (30); одакле та *свейлоси* долази (30); тај други *свеји* (30); *увек* се будио на истом *месџу* (32); на мојој *левој* бутини (33); *дела* бутна кост (34); ја *сам се осмехнуо* (35); деда Стеван ми је све ово *исџријоведео* (35); деда је завршио причу *речима* (35); Другог светског рата *се сећа*м само из снова (37); нисам *волео* (37); *бежим* ја (37).

Но, као што смо и поменули, онда када нараторско *ја* проговара децијим гласом израз се трансформише у дијалекатски, а са том променом долазе и јекавске форме (3), с тим да се не јављају доследно (4):

(3) *ђе* ти је кућа? (57); не *вјеруј* очима (63); зато што је *ђедо* Стеван реко да је носим, и да се никад више нећу *разбољейи* (80); *лијей* си (99); сад сте обе *најљейише* на *свијејџу* (104); због *љейоџи* (168); са *оволикијем* носом (168); кучина се савија у *куђеље* (248); *ђедо* је рекао (80); нема никога са *џаквијем* именом (73); понекад и *цијеле* ноћи (55);

(4) мајка ми је певушила (68); последњу реч је изговарала (68).

Посебно је ово занимљиво посматрати у деловима приповести где се на блиском одстојању укрштају ове две приповедне инстанце. Тако једна од прича почиње са нараторовим: једне вечери се *Месеџ* беше тако спустио (58), након чега, препустивши реч детету, наставља: Јеси ли *видио* синоћ *Мјесеџ*? (58)⁴.

Иницијални вокали у говору ликова неретко ишчезавају, што је одлика и природних идиома овога језичког ареала (в. Николић 1972: 657; Ђукановић 1995: 31; Марковић 2011: 430). Примери који то илуструју у нашој грађи су:

(5) од топле, војне, *џалијанске*, калцијумове *некиџије* (35); није могла *некиџија* сама да се разлије (35); поспали *нако* по земљи (41); *нако* брадати (42); зашто чак *вамо*? (99).

⁴ У наставку рада примере забележене у говору дечака наратора нећемо посебно издвајати будући да се у потпуности уклапају у особине идиома осталих ликова.

Финална вокалска група *-ао* (6), а ређе *-ео* (7) такође се елиминишу асимилацијом и сажимањем у корист другог вокала⁵:

(6) Цветко је мудро *ћуїо* (15); *їоумиро* народ (23); ти *леїо* поред прозора и *засїо* (33); *ушїуњо се* мраз (33); *набро* трешања (65); *леїо* и *засїо* (65); једва *дочеко* (66); он *осїо* (66); *оїишїо* (40); језик *їреїризо* (196); није *моїо* (66); *сазво* читаву моћу (66); *їисо* ми је (74); *їлєго* сам ја (75); ја сам *їредлаїо* (75); мисли да је *дозво* вучицу (92); ја сам био мали па сам *їорасїо!* (56); није важно ко вас је *офарбо* (104);

(7) *їочо* једну по једну да их једе (65); па се *їоїо* на нечију туђу трешњу (65).

У нараторском говору редовно је: *ишао* је на посао (53); кад сам *їиїїао* (65); *їресїао* да лаје (149); па сам се *їочео* све више дружити с њим (162); *видео* се (76); нисам *знао* (46); онда је Андрија *рекао* (77); нисам *їроїоварао* ни речи (71).

Нестабилан положај у систему те ишчезавање гласа *х* из иницијалне, медијалне и финалне позиције у речи одлика је свих околних јекавских говора (Николић 1972: 661–662; Ђукановић 1995: 60; Марковић 2011: 468–469), али и штокавштине у целини. Од овога принципа не одступа ни говор Ршумовићевих јунака, у коме скоро редовно бележимо форме са ишчезлим веларом у иницијалној (8) медијалној (9), или финалној (10) позицији. Уместо облика са ишчезлим финалним *-х* у медијалном и финалном положају чешће смо бележили ликове у којима уместо овога гласа налазимо заменске гласове *к* и *ї* (11) или пак хијатско *ј* или *в* (12). Тек неколико примера забележено је са очуваним гласом *х* (13):

(8) *вала* драгоме Богу (16); а ви како *оћеїе* (27); *вала* ти (29); видим *оће* сјекиру (40); *оће* ракије (40); Микаило *ладнокрван* (43); кад је *ладњикаво* вријеме (79); пет *екїара* (131);

(9) *узданем* ја (16); *саранисмо* Иванку (19); *заманем* (40); што си нас *наранила* (42); све кобац *їоваїїо* и однио (42); *їоиїїај* (43); *довайїим* пушку (44); *ману* руком (44); мене *увайїи* плач (44); *увайїићемо* га (60); *їоваїїа* оне кокоши (40);

⁵ Регресивна или прогресивна асимилација и сажимање вокалских група појава је која је присутна на читавом штокавском терену (а тако и у разговорном подстилу српског језика), имајући у виду да српски језик не трпи вокалске групе, те да их у највећем броју случајева, сем онда када би семантика била угрожена, уклања на различите начине.

(10) реко *џи* (142);

(11) *Микаило* (40); *џијак* просула (40); *оџок* до Анђелије те *џонијек* (43); *џијетџовак* ја (42); *џаџик* ону сјекирчину (40); богами се ја *ујлашик* (41) црни *Микаило* (16); поред *самијеј* *улазнијеј* врата (17); не џи ми после жао *онијеј жалоснијеј мојијеј кокошки* (42); снашла *иј* страшна судбина (19); да *иј* не ода (42); грдно *иј* погледати (42); *овијеј* ми очију (64); од *њејовијеј* ријечи (75); због *овијеј* јабука (99); крпили смо *иј* (75); успоме-ну на мог побратима из *џешикијеј* дана (75);

(12) а он, *џијо* некако, сјећам се, каже (16);

(13) па *хала, хала, халакали* око кобиле (66); не море нос да ти прими довољно *ваздуха* (79); вуци *ваздух* (79).

Асиметрични фрикатив *џ* такође има нестабилну системску позицију и у говору ликова бележи се његова замена сонантом *в* у примерима⁶:

(14) нађем једну *влашу* (40); треба ми за *вењер* (41); врати пиштољ у *вуџролу* (44); ником ништа није *валило* (119).

У међувокалској позицији глас *в* има пасивну артикулацију и из тог положаја у говорима херцеговачко-крајишког дијалекта неретко ишчезава (Марковић 2011: 464). Примери са испадањем овога гласа у медијалној позицији забележени су и у говору ликова у испитиваној грађи:

(15) *чоек* лако повантрза кад је сам у шуми (15); коњ и *чоек* више знају но сам *чоек* (15); реко џи да је *чоек* (142); неће на *чоeka* (92).

Консонантске групе се, као и вокалске, неретко упрошћавају испадањем једног од чланова. Забележени су примери елиминације иницијалне (16), медијалне (17) и финалне групе:

(16) кад је *комџир* испод јабука (99);

(17) тако *исџанетџе* смијешни (67); *овака* писма (74);

⁶ Са овиме се слажу и прилике у околним говорима: в. Николић 1972: 661–662; Ђукановић 1995: 60; Марковић 2011: 466–468.

(18) несретна Иванка Љубишина је имала само *осамнес* (19);
здравље није *болес* (176).

Сви наведени фонетско-фонолошки дијалектизми у тексту су употребљени циљано, да дочарају говор ликова пишневог родног Љубиша. Сходно томе, сви они представљају фоностилеме. Форма фоностилема „у туђем говору увијек према стандарднојезичкој форми представља дијалектизам или колоквијализам. Зато је тип фонолошког онеобичајења лексеме у директној зависности од дијалекатске припадности јунака” (Ковачевић 1997: 112). Издвојени примери дијалектизама представљају различите врсте фоностилема.

Тако дијалектизми у којима долази до редукције неког елемента представљају рестриктивне или детракционе фоностилеме. Ту спадају афере-за (*џалијанске, нако, вамо, вала, оћейе*), апокопа (реко *ди, болес*), синкопа (*џоџиџа, џоваџај, исџанеџе*), синереза (*ћуџо, џоумиро, леџо*). Од адјекционих или простриктивних фоностилема, а то су они стилеми који се темеље на проширењу примарног облика лексеме (Ковачевић 1997: 118), Ршумовић користи дијарецу, и то у наведеним ијекавским облицима у говору ликова наспрам екавских у говору наратора. Супституционални фоностилеме у овом Ршумовићевом делу јављају се код замена фонема *џ* и *х* (*џлаџа, џењер, Микаило, иџ*), као и код књижевнојезички недопуштених ијекавских јотовања (*куђење, џего*).

1.2. Морфолошки дијалектизми

На плану морфологије издвајамо само неке од маркантнијих особина које су дијалекатски маркиране. Остале карактеристике – попут облика датива, инструментала, локатива множине на *-ма*, енклитичких форми заменица *нам, вам* и сличних особина које су одлика и стандарднојезичког идиома – нећемо посебно издвајати.

Ономастичко-хипокористички модел код облика типа *Јово, Перо* и сл. у говору ликова има промену *Јово–Јова–Јову/Јовов*, што је одлика говора херцеговачко-крајишког типа (Окука 2008: 62):

(19) *Трешњо* (65); *Симо* (125) одазва се *Неђо* (150); каже да *Глишо* уопште није *Глишо* (241); *Саво* (205); *Неђо* (219); *Божо* Симовић (191); деда *Божо* (191); обрекну се на њега *Слобо* Терзић (241); ево *Љуба* живог (224); попети се на камен па дозивати *Паја* (77); једва сам смирио *Глиша* (242); то је била *Божова* узречица (191).

У заменичко-придевској промени у облицима генитива множине (20), датива (21) и инструментала множине (22) забележени су наставци старих тврдых основа⁷:

(20) поред *самијеј улазнијеј* врата (17); не би ми после жао *онијеј жалоснијеј мојијеј* кокошки (42); због *овијеј* јабука (99); *овијеј* ми очију (64); од *њеџовијеј* ријечи (75); успомену на мог побратима из *џеишкијеј* дана (75);

(21) *тим* *новијем* бројевима (139); *џијем комунистџичкијем* отровима (119);

(22) са *онијем* реденицима *укриџенијем* (42); са *онијем* *мрџвачкијем* *џавама* (42); међу *онијем* *кржљавијем* *џрнијем* *џор*овима (156).

Облик заменице *неџџо* има редовно у облику номинатива једине финални вокал -а:

(23) примјетила сам да је *неџџа* карли (16); мрнџају *неџџа* (40); *неџџа* му шапну (41); виче *неџџа* (41); *неџџа* да се поједе (42); кад имаш *неџџа* да кажеш (79); мора се *неџџа* продати (129).

Забележене су и потврде за облик демонстративне заменице: *ене* их (16); генитива множине присвојне заменице: *њин* отац (65); те дативског облика личне заменице: да *џеде* дамо његово име (75) и *џеде* ће се он нађи (75). Прилог *овде* редовно се јавља у фонетском лику који је одлика херцеговачко-крајишког дијалекта у целини (Окука 2008: 64): увати *вође* (240); *вође* пише (242).⁸

Инфинитив се редовно јавља у дужој форми, са наставцима -џи (24) и -ђи (25)⁹:

⁷ П. Ђукановић их бележи и у говору Драгачева, с напоменом да се употребљавају са смањеном фреквенцијом, што наговештава ишчезавање ове промене, по чему се драгачевски говор удаљава од осталих идиома источнохерцеговачке основе (Ђукановић 1995: 141). У говору Ужичке Црне горе ови облици јављају се у већем броју (Марковић 2011: 538–539).

⁸ Тако би овај облик спадао и у фоностилеме, и то оне настале метатезом.

⁹ Облици са очуваним наставцима -џи и -ђи обични су и у говору Драгачева (Ђукановић 1995: 147), Горобиља (Николић 1972: 679–680) и Ужичке Црне горе (Марковић 2011: 579).

(24) моју чељад нећеш *зайрашивајџи* тијем комунистичкијем отровима (119); морам *диџи* опрезан (140); зато ћемо мало *џромијениџи* име (19); мора *диџи* (19); ђаво ће га црни *знаџи* (23); немој га *љуџиџи* (75); немој га *ћераџи* (75); нешта ће сигурно *издаџи* (99); неће *родиџи* (99); немој се *џравиџи* луд (41); грдно иг *џоїледаџи* а камоли *слушаџи* (42);

(25) и тебе ће се он *наџи* при руци (75); *сјеџи* нову (66).

У говору ликова облици помоћног глагола у ликовима потенцијала морфолошки су уједначени – сведени на *ди* – *били ди* лијеп пар (104), док се у говору наратора јављају стандарднојезичке форме: јер *дих* желео (47); кад *дих* почео да кашљуцам (79).

Као и фонетски, и морфолошки дијалектизми у овом делу употребљени су са намером да дочарају аутентични говор ликова из пишневог детињства. Употребом одређених дијалекатских морфолошких ликова, пре свега у придевско-заменичкој деклинацији, наспрам стандарднојезичких које користи наратор, он се дистанцира од оних ликова који припадају његовој прошлости.

1.3. Синтаксичке особине

Као најзначајније синтаксичке дијалектизме у Ршумовићевој прози *Три чвора на њрејавици* издвојићемо глаголске облике карактеристичне за херцеговачко-крајишки језички ареал. Специфична употреба одређених глаголских облика, пре свега времена за исказивање прошлости, чини ове елементе врло стилогеним.

Добро чување инфинитива и његова честа употреба у свим синтаксичким позицијама у којима се иначе среће и у стандарду одликује и говор ликова (26) и нараторски говор (27), с тим да се и у једном и у другом јављају и потврде замене овога облика конструкцијом *га* + презент (28), што је такође одлика и стандарднојезичког идиома:

(26) моју чељад нећеш *зайрашивајџи* тијем комунистичкијем отровима (119); морам *диџи* опрезан (140); зато ћемо мало *џромијениџи* име (19); мора *диџи* (19); ђаво ће га црни *знаџи* (23); немој га *љуџиџи* (75); немој га *ћераџи* (75); и тебе ће се он *наџи* при руци (75); нешта ће сигурно *издаџи* (99); неће *родиџи* (99); *сјеџи* нову (66) немој се *џравиџи* луд (41); грдно иг *џоїледаџи* а камоли *слушаџи* (42); неко ће *џасџи* с трешње, некеме ће крава *џојесџи* капу, неко ће неком *реџи* да је тукмез (155); *ђе ће сџановаџи*? (187); није срамота *реџи* (15);

(27) *ипрекрстии*и ноге на камену и бројити облаке (77); значило је да *ћемо* их *ухайси*и (91); кад је почело *ница*и (99); морали смо све то напамет *израчунава*и (138); само треба *одузет*и од коначног броја једну двојку, и *добит*и замишљени број (140); непогрешиво је осећао када *ћемо* *наи*ћи (142); теби *неће* *йорас*и (153); па сам се почео све више *дружит*и с њим (162); где и кад *ће* ми *йоказа*и (168); то није могло *йро*ћи без последица (176); било нам је досадно *слуша*и (149); *ре*ћи *ће* ми да сам „шенуо”, или *ће* се *смеја*и (71); то *ће* *ди*и знак (71); (28) мораш *да* *йази*и (79); не море нос *да* ти *йрими* довољно ваздуха (79); ако си стварно решио *да* *куйу*јеш (131); почеле *да* се *извињава*ју због исмевања (104); овим договором је хтео *да* *учвр*сти у нама уверење (130); али су девојчице почеле *да* *йлачу* (134); почели су *да* нас *задирку*ју (136); чоек је престао *да* *лаје* (149); није умео *да* нам *исйрича* (156).

Бројни примери аориста у говору ликова показују да је место овога облика у систему глагола стабилно. Употребљава се за исказивање прошлих свршених, ређе несвршених радњи из домена ближе или даље прошлости говорног лица, а бележили смо га и у нараторском (29) и у дискурсу ликова (30):

(29) [...] *йпр*ох онај кофер и он јој *исйаде* из руке. Ја га *не* *ухва*тих, па кофер *шљасну* у блато поред мојих ногу. Блато *йрсну* на све стране, али углавном *удла*и моје сукнене панталоне. *Подй*ох дрзо кофер и *осврнух* се да ми неко каже куд да га носим. (189);

(30) *учини* ми се да чујем људски говор (15); кад стабло *крену* да пада (15); *врай*исмо се кући (19); Љубиша *леже* у кревет (19); за три дана и он се *йрес*тави (19).

Најчешће се овај облик среће у низовима у ширим наративним одсечима, где се њиме исказују сукцесивне појединачне радње које су делови неког комплекснијег догађаја. Употребљен на овај начин, аорист омогућава да приповедање буде динамичније, те да се радње брже смењују (Вељовић 2018: 188):

(31) *Салећеше* Бугари да товаре, она кобила ко да је мене питала, *шуће*, *йрй*ље док натоварише, па кад *кренуше*, бого мој, кобила се *ражцили*и низ ливаду, све у трупцац, *йокида* кола не, она станица се *разлеће* по ливади у парампарчад. Богами се ја *уйлашик* убиће ме сад, ал они у вртуму, доље низ Мариће,

ваљда им јавило да партизани иду, те ни ону Ђопову кобилу не убише [...] (41); Боже, то се некако заврши, Микаило им *даге* и неке ракиштине, *џонаџијаше се* и *џадоше* ко поклани, *ђе се* ко нашо... Оне танцаре оставили окол, прислонили уз кућу, а мени не да *ђаво* мира, но узмем ону једну пушчетину па је заврљалим преко ограда у Велисављеву ливаду... Е вала, кад ми *ишџеџовасмо* нек и ви мало штетујете (43); *Коначише* они ту, кад ујутру сабајле *дојури* курир, нешта *рече*, те се они *узмуваше*, онај главати *се сџаде* дерати на оне друге, *џоџрадише* пушке и оне ранце, *виђе се* одма да *ђе* у *ђежанију*... а ја само гледам оће ли приметити мањак пушке, *џримеџише*, један младић, ваљда једини без оне брадурине, скупио се ко кило у пола кила, ниђе га нема, оборио главу, а онај главоња се зацрвенио, кипти од бијеса, *ђе* ти је пупка балавандеру, не знам војводо, *ђе* ти је, говори, не знам, војводо... трипут га пита, оно дијете трипут не *знаде* да му каже, а главоња *зовну* другу тројицу с пушкама, па им каже [...] (43).

Приликом обликовања нарације у говору ликова и у нараторском дискурсу најобичнији је временски транспоновани презент. Овај облик, будући временски транспонован, постаје изразито стилогено језичко средство. Наиме, глаголски облик чија је примарна служба обележавање радњи које се дешавају у моменту говора при временском транспоновању у сферу прошлости задржава основни чинилац своје семантике – исказивање радње која је актуелна у тренутку када се о њој говори. На тај начин се прошли догађаји испричани посредством дискурса у коме доминира наративни презент реактуелизују, оживљавају, те као такви представљају реципијенту (Вељовић 2018: 96). Ово на плану рецепције омогућава да се испричани догађаји доживе као да се одвијају сада, у тренутку говорења о њима, а то значи и интензивније уживљавање у свет приче:

(32) То Устока јауче! Предвече *крене* из Врањевине, *џроџумара* кроз село, *џокуша* да побјегне преко Неволџе, али *ђавола*, Неволџа превисока и за јачи вјетар од Устоке! Онда *се* она *усковиџила* уз Неволџу, па *оџицивили* у Брезице, па *се џокаје* и *џовраџи* у Омар, и ту *зајауче* од муке међу онијем кржљавијем црнијем боровима (156); *окрешем* некако гране, и једва *заврзем* трупца влачегом и *довучем* га кући (15); Кад су се мало коварнули, они ти *чују* да тамо преко Муртенице, у Љубишу, *има* нека *ђевојка* на миразу, сама, те ти они тамо, један *се џризетџи*, други им *џомоџне* у почетку око стоке, па *се* после и он ваљда *ожени*, и тако ти је некако било! (23–24); *Бежим* ја испред Немаца. Они *долазе* из Кршева, од Точка, одозго, изнад куће, пуцајући, а ја

дежим из све снаге у цикцак да ме не погоде. *Усйевам* да избегнем метке јурећи поред старе брвнаре ка огради која дели двориште од кромпиришта испод куће (36).

Наративни императив (33) забележили смо само у једном примеру приповедања прошлих понављаних радњи. Овај облик обичан је у западнијим говорима штокавског језичког комплекса, те је и његова појава очекивана. У стандардном језику он је потпуно потиснут од стране потенцијала, који у говору ликова нисмо бележили, док је у нараторском дискурсу сасвим обичан (34):

(33) [...] па заврзу ону вјенчаницу с оба краја, да једни вучу на једну а други на другу страну, па *угри* дренаваком по оној стоци, *угри*, да истегну ону греду (66);

(34) Ако *дисмо* тог дана, кад урежемо црту, *стйи́ли* на време у школу, онда *дисмо* сутрадан *знали* да ли ћемо на време, или колико раније, *стићи* у школу. Ако *ди*, према нашим сатовима, *било* времена, *оди́рали дисмо* једну утакмицу „гуце” на црквеној луци (105); Кад *ди израсла* отава, пуштали смо краве да пасу око Камена, а ми *дисмо се йели* на њега, као на неки престо, и одатле надгледали околину (76).

И наративни императив и наративни потенцијал, којима се у српском језику исказују прошле понављане радње подразумевају не фактографско приповедање какво се постиже употребом перфекта, као стилски неутралне јединице, него емотивно ангажовани, евокативни и носталгични повратак у прошлост, што свакако одговара тематици прозе у овој збирци.

У малом броју примера забележена је и употреба обезличених конструкција, што је још једна од синтаксичких карактеристика херцеговачко-крајишког дијалекта:

(34) ваљда им *јавило* да партизани иду (41); Било је питање тренутка кад *ћеш...* *не йоменуло се!* (50); *јер се не ваља* да мушкарци томе присуствују (8); *Било се* неписмено (12);

Са синтаксичко-стилистичког аспекта нарочито су занимљиви дужи делови текста који припадају дијалекатским говорницима. Будући да такве целине репрезентују живи говор, у њима су честа изостављања и скраћивања не само на фонолошком, него и на синтаксичком плану језичког израза. Тако у примерима (35) бележимо изостављање помоћног глагола, док је у примерима (36) изостављена читава предикатска конструкција:

(35) Они ми, бре, ко браћа! (76); *Поумиро* народ који је знао (12); *Била* зима, – прича мајка, – а ти *леіо* поред прозора и за-
спо. Ми *заборавили* да притворимо прозор, ушуњо се мраз (18);

(36) Благо баби, сваки прдеж – *банка мање докѣору* (15); Зато сам рескиро, наредио Мици да легне поред тебе, па *једну иілу шеби у вену, друіу њој у вену* (71); Него, устајтем пуните чокаре, и *косе у руке!* (167).

Синтаксички дијалектизми у језику овог књижевног дела, пре свега они који се односе на употребу глаголских облика за исказивање прошлости, употребљени су с циљем да се та прошлост представи аутентично. И сам наратор своје ликове представља тако што их пушта да говоре о прошлим радњама, и то најчешће онима који су у директној вези са нараторовим животом, односно, онима који говоре о његовом рођењу, болести и одрастању. Осим њих, јављају се и друге конструкције које доприносе аутентичности говора ликова, као што су наведене обезличене или елиптичне конструкције.

2. Закључак

Анализа дијалектизама у Ршумовићевој прози *Три чвора на њрејавици* показала је да се аутор дијалектизмима користи као главним средством карактеризације својих јунака. Пуштајући своје јунаке да говоре чистим дијалекатским говором, Ршумовић у приповедање уноси свежину и снагу матерњег идиома.

Из дискурса пренесеног говора књижевних ликова издвојили смо фонетско-фонолошке, морфолошке и синтаксичке дијалектизме, указујући на разлоге употребе дијалектизама на сваком од анализираних језичких нивоа. Посебно смо истакли и употребу стандарднојезичких форми у говору наратора, који на тај начин дистанцира себе не само од ликова из своје прошлости, већ и од себе као дечака, будући да се, када проговара као дечак из Љубиша, у потпуности служи дијалектом.

С обзиром на то да је ово дело намењено пре свега дечијој читалачкој публици, дијалектизми имају још једну функцију, а то је да млађе читаоце заинтригирају другачијим језичким изразом. Језик који је богат дијалектизмима на свим језичким нивоима деци је занимљивији у односу на књижевни језик, побуђује у њима заинтересованост за другачије језичке форме и пружа могућност да јунаке Ршумовићевог детињства пореде са јунацима сопственог детињства.

Извор

Ршумовић (2007): Љубивоје Ршумовић, *Три чвора на шрејавици: сећање на крилато дејинство*, Београд: „ТЕН2002” д. о. о.

Литература

Андрејевић, Андрејевић (2016): Даница Андрејевић, Ана Андрејевић, Поетска функција дијалекта у поезији Ратка Поповића, *Дијалекти српскога језика: исцртавања, настава, књижевност*, Лесковац – Врање: Лесковачки културни центар, Педагошки факултет у Врању, 39–49.

Вељовић (2018): Бојана Вељовић, Синтакса глаголских облика у говору Тутина, Новог Пазара и Сјенице, *Српски дијалектолошки зборник*, књ. LXV/1, Београд: Српска академија наука и уметности, Институт за српски језик, 7–477.

Ђукановић (1995): Петар Ђукановић, Говор Драгачева, *Српски дијалектолошки зборник*, књ. XLI, Београд: Српска академија наука и уметности, Институт за српски језик, 1–240.

Ковачевић (1997): Милош Ковачевић, Фоностилематика репрезентолошких дискурса Стевана Сремца, *Књижевно дело Стевана Сремца – ново чиниће*, Ниш: Центар за научна истраживања САНУ и Универзитета у Нишу, Студентска група за Српски језик и књижевност Филозофског факултета, 109–125.

Лешић (1979): Zdenko Lešić, *Jezik i književno djelo*, Sarajevo: Svjetlost.

Марковић (2011): Славољуб Марковић, Говор Ужичке Црне Горе, *Српски дијалектолошки зборник*, књ. LVIII, Београд: Српска академија наука и уметности, Институт за српски језик, 337–670.

Муртагић Туна (1998): Хаснија Муртагић Туна, Дијалектизми као стилоски елементи у аутобиографској књижевности, *Научни саставак слависта у Вукове дане*, 27/1, Београд: Међународни славистички центар, 525–535.

Николић (1972): Мирослав Николић, Говор Горобиља (код Ужичке Пожеге), *Српски дијалектолошки зборник*, књ. XIX, Београд: Институт за српскохрватски језик, 619–674.

Станковић (2016): Милена Станковић, Симболика родног звука у делу Радосава Стојановића, *Дијалекти српскога језика: исцртавања, настава, књижевност*, Лесковац – Врање: Лесковачки културни центар, Педагошки факултет у Врању, 229–239.

Julijana S. Despotović

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts

Centre for the Study of Language and Literature

Bojana M. Veljović Popović

Department of Serbian Language

DIALECTISMS AS STYLISTIC MARKERS IN RŠUMOVIĆ'S *TRI ČVORA NA TREPAVICI*

Summary: The goal of the paper is to analyze the dialectic level of the collection of short stories *Tri čvora na trepavici – Sećanje na krilato detinjstvo* by Ljubivoje Ršumović. Our primary interest lies in the way the idiomatic characteristics of this work, written in the Shtokavian dialect, are manifested through the speech of its protagonists. We have singled out, classified and analyzed phonetic-phonological, morphological and syntactic dialectisms. As the most significant phonetic-phonological dialectisms, we present the Jekavian replacement of the former vowel *jat*, eliminating vowels from the initial and final position, unstable consonants *h* and *f*, as well as the phoneme *v* in an intervocalic position. On the morphological level, we have noticed suffixes of the archaic hard base in the declension of pronouns and adjectives, the change of the onomastic-hypocoristic model such as *Jovo–Jova–Jovu/Jovov*; as well as the regular occurrence of the infinitive in its full form. The most significant syntactic characteristics on a dialectic level are seen in the usage of verb forms, namely those for expressing the past.

The dialect which the characters of this book use belongs to the southern regions of the Shtokavian dialect and as such fits into the areal of the Eastern Herzegovinian dialect. Keeping in mind that dialectisms in the characters' speech of the novel are only one of the examples of characterization, they prove to be a strong stylistic feature. By using them, Ršumović brings to life his forgotten childhood heroes, presenting them to the contemporary readers and introducing them to a past world.

Keywords: dialect, dialectisms, Ljubivoje Ršumović, idiom, stylistic markers, characters' speech.

ФРАЗЕОЛОГИЗМИ У КЊИЖЕВНИМ ДЕЛИМА ЗА ДЕЦУ НА НЕМАЧКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Айстиракѝ: У раду ћемо се бавити употребом фразеологизама у књижевним делима за децу на српском и у немачком језику, посебно начином њиховог имплементирања у текстове намење деци. Притом ћемо установити сличности у обрасцима примене фразеологизама у књижевним делима за децу на српском и немачком језику на основу аспеката Харалда Бургера о употреби фразеологизама. Фразеологизми су вишелексемни, устаљени изрази чије значење је тешко закључити на основу познавања значења њихових компоненти када је реч о идиомима, стога је веома интересно и од значаја испитати на који начин аутори књижевних дела за децу укључују фразеологизме и којим средствима прибегавају како би олакшали деци разумевање фразеологизама. Корпус истраживања који ће бити подвргнут анализи, тј. из кога су ексцерпирани фразеологизми, представљају књиге за децу од 6 до 12 година.

Кључне речи: фразеологизми, књижевност за децу, немачки језик, српски језик.

Улогу фразеологизама у текстовима немогуће је објаснити у пар реченица. Према Бургеру, фразеологизам обухвата додатне семе у односу на еквивалентну нефразеолошку језичку јединицу, што назива „konnotativen Mehrwert” (дословно преведено: конотативна додатна вредност) (2010: 155). То је посебно важно код идиома који могу имати буквално значење које је актуализовано или је нестало и фразеолошко значење. Стога деци мора бити омогућена интерпретација фразеологизама описом комуникативне ситуације. Пре свега, у раду је акценат на начинима како су они употребљени у текстовима за децу предшколског и школског узраста у којима су идентификовани. У раду ћемо поредити како су фразеологизми уклопљени у текстове за децу на српском језику и приказати резултате истраживања Харалда Бургера (2010: 173–176) о начинима употребе фразеолошких

јединица у књижевним делима за децу, што ћемо илустровати примерима који су ексцерпирани из литературе намењене деци предшколског и млађег школског узраста.

Фразеологизми

Без обзира на „терминолошки хаос” који још увек влада кад је реч о предмету истраживања фразеологије у ширем смислу, лингвисти се слажу да фразеологизам представља израз који се састоји од две или више речи и чини чврст и устаљен спој речи који је као такав препознатљив за говорнике једне језичке заједнице (Бургер 2010; Мршевић-Радовић 1987; Финк-Арсовски 2002).

Постоје различите класификације фразеологизама на основу критеријума који се узима као полазиште. Укратко ће бити представљена Бургерова подела фразеологизама на основу прагматичког критеријума (2010: 35–40), тј. функције коју фразеологизми имају у комуникацији у језику.

– Референцијални фразеологизми који се односе на објекте, процесе и стања у свету или фиктивном свету, а који се даље на основу семантичког критеријума деле на: а) номинативне (идиоматичне, делимично идиоматичне и колокације) који означавају објекте и процесе, нпр. срп. *не ђага ивер далеко од клаге* – нем. *Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm* и б) пропозиционалне фразеологизме (1. чврсте фразе које поред своје интерне структуре отварају празна места чијом се актуелизацијом фразеологизам везује за контекст, нпр. срп. *можеш три пута да појаш* – нем. *dreimal darfst du raten*; 2. топосе / месне формуле као пословице, нпр. срп. *ко рано рани две спреће пради* – нем. *Morgenstund hat Gold im Mund*) који функционишу као искази о објектима и процесима;

– Структурални фразеологизми, који имају функцију да у језику граде граматичке односе, нпр. срп. *у односу на* – нем. *in Bezug auf*;

– Комуникативни фразеологизми, који имају одређене задатке при извођењу, дефиницији, завршавању комуникативних радњи, нпр. срп. *добро јутро* – нем. *guten Morgen*. За ову групу се усталио термин *рутинске формуле* (Станојевић Веселиновић 2018: 49).

Фразеологизми у матерњем језику представљају специфичан проблем приликом усвајања на основу синтаксичких, семантичких и прагматичких својстава. Развој фразеолошке компетенције обухвата период од раног детињства који траје и наставља се и у одраслом добу (Бајнер 2011: 47).

Књижевност и фразеологизми

Када је реч о књижевности за децу, многи лингвисти слажу се да она представља а) све текстове који су написани за децу и б) све текстове које деца читају, а да им није потребна припрема за читање (Рихтер-Вапатало 2007: 4; Марјановић, Ђуричковић 2007).

Књижевност за децу у Немачкој је нарочито добро испитана тема у германистици. Тек почетком 19. века одвојене су књижевност за децу и књижевност за младе. У то време појавила се едукативна литература за децу која уважава специфичност дечје природе и која је поставила захтев да се деца у књижевности потврђују као деца (Рокос 2011: 4). Деца се идентификују са књижевним ликовима. Немају дистанцу током читања, тада је машта и креативност детета највећа.

Фразеологизми се у појединим текстовима јављају чешће, у појединим ређе. Дечје књиге су природни домени језичког инпута уклопљеног у богати контекст прича. Показују потенцијал да пружи и осигурају разумевање употребљених фразеологизама додатним текстуалним процесима који ће бити испитани у раду. Ограничили смо се на литературу за децу узраста од 6 до 12 година.

Фразеологизми у књижевним делима на немачком и српском језику

Бургер издваја три битна аспекта језичке освешћености о употреби фразеологизама у овој врсти литературе (Бургер 2010: 173).

1) Аутори пажљиво бирају фразеологизме, уводе их и уклапају у садржај прича, објашњавају их кроз контекст, будући да фразеологизми још увек не спадају у речник којим деца владају.

2) Аутори очекују од малих читалаца да разумеју и теже, метафоричке процесе, док год се то уклапа у дечји свет имажинације и креативности.

3) Аутори подразумевају учествовање одраслих читалаца (нпр. родитеља, учитеља итд.) у процесу читања дечјих књига, што има одлучујућу улогу у начину на који је уведен и употребљен фразеологизам, те су ови текстови поред управљености на дете усмерени и на одрасле.

Бургер у свом раду (2010: 173) за први вид примене фразеолошких јединица даје пример сликовнице *Spazier mit mir durchs ganze Jahr* (срп. *Прошетай са мном кроз годишња доба*) Сузане Риа (Susanne Riha) која приказује годишња доба, при чему су уведене пословице и „фармерска правила” на следећи начин:

*April, April – macht, was er will, sagen die Kinder, denn im April ist das Wetter unbeständig. Einmal regnet es in Strömen, dann scheint wieder die warme Frühlingssonne.*¹

Пословица *April, April – macht, was er will* објашњена је у реченицама које следе. Слично је и са „фармерским правилима”:

*Im Juli sollst du schwitzen und nicht hinterm Ofen sitzen, sagt eine alte Bauernregel. Es ist Hochsommer und brütend heiß. Viele Schulkinder haben endlich Ferien. Sie gehen schwimmen, angeln oder bergsteigen...*²

Деца која немају конкретну представу о томе шта значе „фармерска правила” *Im Juli sollst du schwitzen und nicht hinterm Ofen sitzen* приметиће да је реч о месној формули, тј. фрази која исказује нешто што је само по себи разумљиво и нормално, а реченицу ће схватити као упутство које треба следити у јулу. То правило добија потпуни смисао навођењем конкретних радњи даље у тексту. Као што се може приметити и у примеру на српском језику, фразеологизам *одврнути звук до краја* објашњен је кроз контекст који му претходи:

Дошло је и вече велике забаве: сви тролови су се окупили у центру села где су певали и ђускали из све снаге. – Појачајте музику! – викала је Мика. – Уз широк осмех, ди-џеј Суки кој је радо удовољила и *одврнула звук до краја*... (Луман 2017).

Следећи пример на немачком језику преузет је из приче *Die sieben Mondtaler* (срп. *Сегам месечевих голина*) Анелизе Лузерт (Anneliese Lussert) и представља начин како аутор вешто припрема увод за пословицу *Wer nicht sät, nun, der kann auch nicht ernten* – срп. *како семе њосејеш, онако ће ти и рог никнути*. Реченице које претходе уводе читаоца у значење пословице (Бургер 2010: 174):

Als Miro am nächsten Morgen aufstand, seine Sonntagskleider anzog und sich auf den Weg in die Stadt machte, kam ihm sein Großvater entgegen. Er machte ein ganz betrübtes Gesicht. Mein Pflug, stell dir vor, mein Pflug ist heute früh zerbrochen! Nun kann

¹ Дослован превод: „Април, април – ради штиа хоће, кажу деца, јер је време у априлу варљиво. Једном пада киша јако, онда сија поново пролећно сунце.”

² Дослован превод: „У јулу зноје се људи, и не ситоје иза рерне, каже једно старо фармерско правило. У јеку лета велика је врућина. Пуно деце је коначно на распусту. Иду на пливање, пецају или планинаре...”

ich nicht mehr pflügen. Und wenn ich nicht pflügen kann, kann ich auch nicht säen, *und wer nicht sät, nun, der kann auch nicht ernten!* klagte er laut.³

У маниру практичног силогизма, премисе се наводе као појединачни догађаји: [...] *und wenn ich nicht pflügen kann, kann ich auch nicht säen* [...], из којих следује конклузија: [...] *und wer nicht sät, nun, [...]*. Пословица је пореклом из Библије. Може се претпоставити да се реченица аутоматизује код деце када је више пута примене, а да притом нису свесни да се ради о пословицама, кратким изрекама које носе у себи неку мудру поруку.

На српском језику пословица *Уйознај нејријајћеља да би ја лакше љобедио* уведена је кроз контекст, где лик Лупус показује велико знање о осцицама и спашава дружину од њих:

Не смете се бранити ни показати страх, ни бежати, јер ако то примете осцице ће вас убости отровном жаоком! Скамените се! *Будиће мрјиви хладни!* [...] Како си знао, оно за осцице? – *Уйознај нејријајћеља да би ја лакше љобедио!* – рече Лупус цитирајући некога од светских војсковођа, и смести се на један од трупчића око скулптуре [...] (Ршумовић 2017: 87).

У следећем примеру Бургер наводи одломак из текста *Der kleine Vampir* (срп. *Мали вампир*) Зомер-Боденбурга (Sommer-Bodenbur) који је намењен деци на млађем школском узрасту где се кроз дијалог примећује да ли и како деца различитог узраста разумеју значење фразеологизма:

[Die Mutter hätte beinahe Antons Vampir-Geheimnis entdeckt.] Anton horchte, wie sie auch die Tür zum Nebenzimmer schloß, dann ließ er sich erschöpft auf das Bett sinken. „Um ein Haar“ murmelte er. „Welches Haar?“ fragte Anna neugierig und kam unter dem Bett hervorgeklettert. „Das sagt man so“, erklärte Rüdiger [ihr älterer Bruder] herablassend, „aber Anna ist eben noch ein Baby und weiß es nicht!“⁴

³ Превод: „Када је Миро следећег јутра устао, обукао одећу за недељу и отишао у град, дочекао га је деда. Изгледао је веома тужно. Плут, замисли, поломио ми се плуг јутрос! Сада више не могу да орем. А ако не могу да орем, не могу да сејем, а ко не сеје, ја не може ни да жање!, жалио се наглас.“

⁴ „[Мајка је замало открила Антонову вампирску тајну.] Антон је слушао док је затварала врата суседне собе, а затим се спустио на кревет, исцрпљен. Промрмљао је 'За длаку'. 'Коју длаку?' упита Ана радознало и изиђе испод кревета. 'Тако кажу, снисходљиво је рекао Рудигер (њен старији брат). 'Али Ана је само беба и не зна!'"

Главни лик у тексту је дечак Антон који иде у трећи разред основне школе и правилно и без проблема употребљава фразеологизам у реченици. Рудигер, мали вампир, спој речи *Um ein Haar* метајезички карактерише као фразеологизам, што се закључује из реченице: „Das sagt man so” – „Тако се каже”. На тај начин, да би објаснио значење фразеологизма, он упућује Ану, млађу сестру, на ситуацију у којој се тако нешто каже. Стога, може се установити да ученици трећег разреда већ познају фразеологију матерњег језика, а потенцијалним млађим читаоцима се даје наговештај где могу потражити значење. Следећи примери у српском језику потврђују ову тврдњу, а притом слике које се налазе поред текстова у књизи доста олакшавају разумевање:

Зачас ћу открити ко је јео остале слаткише – узвикнула је Пинки Пај и почела лупом да претражује купее. Пажљиво је *и́ре-и́ражила сваки ћошак* и прегледала све путнике. Желела је да им покаже шта је прави детектив! (Закерл 2016: 4);

Шумкула је управо чешљала зубе чачкалицом од дрвета гинка билобе, кад се пред њом, *као да је с неба йала*, створи Нађа. – Откуд ти? – узвикну Шумкула у страху. (Ршумовић 2017: 9);

[...] да извидиш и региструјеш у тој твојој шупљој глави све чињенице у вези са свргнутом краљицом, и нарочито у вези са тим људима који су је примили и који је чувају! – Нисам успела, јер имају опасног миша у подруму који замало да ме *йоцеџа ко врећу кромѝира!* – Уплашила си се миша, и ниси упамтила ништа друго што си видела или чула? (Ршумовић 2017: 49);

Одлучио је да га прати. Кад је видео да се сместио у „Кнежевини” лакнуло му је, јер и он је запослен у том мотелу као помоћна радна снага, тако рећи као *момак за све*. (Ршумовић 2017: 50);

Ко ово шаље? – упита, али поштар већ беше отишао, нестало, *као да је у земљу йройао*. (Ршумовић 2017: 56).

У следећем тексту млади читалац сазнаје да је лик Радиша заправо мрав, аутор се чак обраћа деци и сугерише на басну „Цврчак и мрав” где се мрав показао као вредан, неко ко стално ради, стога је читалац припремљен да разуме фразеологизам *од йосла не знам иде ми је йлава*:

Најпре се извикао на све кртице, називајући их ленчугама и бадаваџама, да би на крају и Вида назвао цврчком! За мраве

је то највећа увреда, ако их неко упореди са цврчцима, па се Радиша забринуо како ће Вид реаговати на ту увреду. Томе је у великој мери крива басна „Цврчак и мрав”. [...] – Вид је, и поред тога, позвао телефоном Радишу. – Ко ме то сад зове, кад *од њосла не знам где ми је глава?* – грмео је Радиша. – Овде цврчак! – представи се Вид. – Јављам ти радосну вест да ти је глава на раменима, и да ти у званичну посету долази Нађа, па те молим да се за ту прилику обријеш [...] (Ршумовић 2017: 41).

Други аспект о којем Бургер говори су модификације које се углавном избегавају у књигама за децу, полазећи од претпоставке да оне превазилазе способност разумевања фразеологизама код деце. Издвојено је дело *Die kleine Hexe (Мала вештица)* Отфрида Пројслера (Otfried Preusslers) (Исто: 174):

[Vom weißen Raben heißt es, dass er] ihr [der Hexe] in allen Dingen die Meinung sagte und *nie ein Blatt vor den Schnabel nahm*. Sicherlich wäre auchh weiterhin alles gut gegangen-nur hätte die kleine Hexe nicht ihrer Muhme, der Wetterhexe Rumpumpel, *über den Weg tanzen dürfen!* Als er [der Rabe] die kleine Hexe erspäht hatte, *fiel ihm ein Stein von der Rabenseele*.⁵

Фразеологизам *kein Blatt vor den Mund nehmen* (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Blatt>) са значењем 'отворено рећи своје мишљење' модификован је заменом именичких компоненти *der Mund* (уста) и *der Schnabel* (кљун).

Даље, у фразеологизму *über den Weg laufen* (www.redensarten-index.de) који значи 'срести некога случајно' замењена је глаголска компонента *laufen* (трчати) у *tanzen* (плесати), док је у *jemandem fällt ein Stein vom Herzen* уместо именице *das Herz* употребљена сложеница *die Rabenseele*.

Циљ наведених модификација огледа се у њиховом прилагођавању свету бајки на шалвив начин. Следећи пример на српском језику потврђује употребу модификованих фразеологизама (*грхтићећи* као *џруџи* → *грхтићећи* као *усред зиме*) у циљу адаптације фразеологизама причи за децу:

Шумкула таман заусти да пита шта је то понашање, кад дојури мачор Ш, сав изгребан и по ногама и по телу, док му се на

⁵ Превод: „[За белог гаврана се каже да је] с њом [вештицом] говорио о свему и *није имао глаке на кљуну*. У будућности би сигурно све било добро – само мала вештица не би смела да *сјане својој њејки на њуџ*, временској вештици Румпумпел! Када је [гавран] угледао малу вештицу, *џао му је камен са џавранове душе*.”

лицу огледао ужас. Сакри се иза Шумкуле, без речи, *грхѣћу* као *усред зиме* и цвокоћући зубима. Нађа се поче освртати да види од чега, или од кога је Ш бежао, али није видела ништа. (Ршумовић 2017: 28)

Као трећи вид употребе фразеологизама у књигама за децу Бургер наводи предратна дела Ериха Кестнера (Erich Kästner) која по њему представљају врхунски пример имплементирања фразеологизама у текстове за децу (Исто: 175–176). У делу *Pünktchen und Anton* (срп. *Тачкице и Анџион*) Кестнер практикује стил вишеструких адресата, тј. обраћа се младим читаоцима и одраслима, што је утврђено у више примера. У следећем одломку о породичној срећи фразеологизам *Schatten werfen* је проширен у метафору:

Erwachsene haben ihre Sorgen. Kinder haben ihre Sorgen. Und manchmal sind die Sorgen größer als die Kinder und die Erwachsenen, und dann *werfen* die Sorgen, weil sie so groß und breit sind, sehr viel *Schatten*. Und da sitzen dann die Eltern und die Kinder in diesem Schatten und frieren.⁶

Schatten werfen, са значењем 'имати утицај', већ је модификација фразеологизма *einen/seinen Schatten auf etw. werfen*, тј. 'учинити да нешто изгледа да неповољно'.

Веома неупадљив и префињен начин двоструких адресата се може наћи у одломку који Бургер такође наводи (2010: 176):

„Uns geht es gut“, sagte der kleine Tiger, „denn wir haben alles; was das Herz begehrt und wir brauchen uns vor nichts zu fürchten. Weil wir nämlich auch noch stark sind. Ist das wahr, Bär?“ „Jawohl“, sagte der kleine Bär, „ich bin *stark wie ein Bär*, und du bist *stark wie ein Tiger*. Das reicht.“⁷

Компаративни фразеологизми у немачком *stark wie ein Bär* а у српском *јак као медвед* и *stark wie ein Tiger* и *јак као тигар* служе интензификовању значења придева који се налазе у основи фразеологизама и деца их лако разумеју. У овом поређењу, где је медвед *јак као медвед* и тигар *јак као тигар*, одрасли су свесни модификације којом је максима квантитета прекорачена, што доприноси шалливом карактеру прича за децу. Поред тога, утврђена је

⁶ Одрасли имају своје бригае. Деца имају своје бригае. А понекад су бригае веће од деце и одраслих, а онда бригае, јер су тако велике и широке, *дацају многа сенки*. А онда родитељи и деца седе у овој сенци и смрзавају се.

⁷ „Добро смо“, рече мали тигар, „чули, и не треба се ничега бојати. Јер и даље јаки. Је ли то истина, Медо?“ „Да“, рече мали медвед. „*Јак сам као медвед*, а ти си *јак као тигар*. То је доста.“

модификација у поредбеној структури фразеологизма *stark wie ein Bär*, будући да се у језику чешће користи сложеница *bärenstark*.

У српском језику су такође утврђени компаративни фразеологизми који су углавном колокације или су делимично идиоматични, те су и лакши за разумевање:

Краљичина ћерка имала је лице *бело као снег*, усне *црвене као крв* и косу *црну као дрво адоноса*. (Браћа Грим 2012).

Следећи пример представља пример двоструког обраћања, будући да су речи *сѝрах* и *ѝрѝейѝ* написане као властите именице, што искусни читаоци одмах примете. То даје шаливи тон причи, а у последњој реченици је дато и јасно објашњење за децу на млађем узрасту; стога, јасно се могу утврдити два адресата:

Мислим, да ли сад кад је све прошло, схваташ да је то нешто било Ништа? – Не мислим! – рече Шумкула, и даље замишљена. – Сад не мислим него знам да су то били *Сѝрах* и *Трејѝѝ*! На Северној капији Страх, а на Источној Трепет! – Немојте ме погрешно схватити, али ја не бих употребљавала тако крупне речи за једну такву ситницу, какав бре страх, ја га додуше толико мрзим да не знам ни шта је то страх, а камоли да знам шта је то трепет, мислим... – Погрешно мислиш! – прекиде је Шумкула. – *Сѝрах* је оно *шѝо осећаиш кад се ѝлаишии*, а *Трејѝѝ* је оно *када још и дрхѝишии кад се ѝлаишии*! (Ршумовић 2017: 33).

Израз *Ес-Ес* у следећем тексту се кроз историју у време Другог светског рата односио на казнену јединицу Хитлерове армије. То одрасли читаоци могу лако закључити, те се може установити да се аутор обраћа и деци и одраслима:

Ја нисам Сенка Јана Чернека, ни Грозимира Скрозовића. Ја сам Сенка једног генијалног шаховског велемајстора, који је имао натприродну могућност да наређује сам себи, и тако буде јачи од себе! Због те моћи сам формирана као *Ес-Ес*, Сенка Самоубица, под шифром *Ес-Ве-Ес-Ен* – Спаса вам сигурно нема! (Ршумовић 2017: 89)

Закључак

Као што Финк Бајнер наводи у свом раду (2011: 48–49), деца од 5 или 6 година, а можда и раније, почињу да схватају идиоматичне фразеологизме. Семантички мање упадљиви фразеологизми, као колокације (срп. *ѝраиѝи*

зубе – *Zähne putzen*) или рутинске формуле (срп. *хвала Боју* – нем. *Gott sei Dank*) усвајају се лако. Поред тога, деца између 5 и 10 година разумеју без проблема идиоме који су транспарентни, односно метафорички мотивисани.

Опречна су схватања о примерености фразеолошких јединица у књижевности за децу. Рад показује истоветности у приступу са фразеологизмима у књижевности за децу у немачком и у српском језику. У великом броју књига постоји принцип вишеструких адресата у оба језика, тј. подразумевано је присуство одраслих током читања. Притом, децје књиге на немачком и на српском језику показују нарочито савестан и брижљив одабир фразеологизама, будући да аутори ових уџбеника бирају језик који је примерен за децу, користећи понекад и модификоване фразеологизме како би их прилагодили причама за децу.

Извори

Браћа Грим (2012): *Браћа Грим, Снежана и седам њајуљака*, Београд: Лагуна.

Луман (2017): Дејвид Луман, *Прича о њравом њријатељству*, превела Мара Андријашевић, Београд: Evro Book.

Закерл (2016): Bonnie Zacherle, *My little ponny, Ризница забаве*, Београд: Evro Book.

Ршумовић (2017): Љубивоје Ршумовић, *Шумкула у шкрипцу*, Београд: Лагуна.

Литература

Бургер (2010): H. Burger, *Phraseologie: eine Einführung am Beispiel des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt.

Марјановић, Ђуричковић (2007): Воја Марјановић, Милутин Ђуричковић, *Књижевности за децу и младе у књижевној критици*, књига 1, Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу.

Мршевић-Радовић (1987): Dragana Mršević-Radović, *Frazeološke glagolsko-imeničke sintagme u savremenom srpskohrvatskom jeziku*, Beograd: Filološki fakultet u Beogradu.

Николић (2010): Милка Николић, Усвајање фразеологизама код деце предшколског узраста – лингвистички и методички аспект, *Зборник радова Училијског факултета*, Ужице: Учитељски факултет..

Рихтер-Вапатало (2007): Ulrike Richter-Vapaatalo, *Da hatte das pferd die nüstern voll: Gebrauch und Funktion von Phraseologie im Kinderbuch, Untersuchungen zu Erich Kästner und anderen Autoren*, Lang Verlag.

Рокос (2011): Christina Rokoss, *Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Reise durch die Zeit*, GRIN Verlag.

Станојевић Веселиновић (2018): Марија Станојевић Веселиновић, *Компаративни фразеологизми за језички пар српски–немачки* (докторска дисертација), Крагујевац: ФИЛУМ, Универитет у Крагујевцу.

Финк Арсовски (2002): T. Fink Arsovski, *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra*, Zagreb: Filozofski fakultet.

Финкбајнер (2011): Rita Finkbeiner, Phraseologierwerb und Kinderliteratur, Verfahren der „Verständlichmachung“ von Phraseologismen im Kinder- und Jugendbuch am Beispiel von Otfried Preußlers, *Die kleine Hexe und Krabat*, *Zeitschrift für Literatur und Linguistik*, Springer, 47–73.

Marija M. Stanojević Veselinović

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Philology

PHRASEOLOGISMS IN LITERATURE FOR CHILDREN IN SERBIAN AND GERMAN

Summary: This paper deals with the use of phraseology in literary works for children in Serbian and German, especially the way phraseologisms are implemented in texts intended for children. In addition, similarities in using phraseologisms in literary works for children in Serbian and German are identified, on the basis of Harald Burger's aspects of the use of phraseology. Phraseologisms are multi-word lexical units, fixed expressions with conventional meaning which is difficult to deduce based on understanding of the meaning of their components, when it comes to idioms. Therefore, it is very interesting and important to examine how authors of children's literary works apply phraseology and what means they use to facilitate children's understanding of phraseologisms. The research corpus contains books for children aged 6 to 12, from which phraseologisms were excerpted.

Keywords: phraseology, children's literature, German language, Serbian language.

АКУСТИЧКИ АСПЕКТ СРПСКЕ ПОЕЗИЈЕ ЗА ДЕЦУ

Ајспиракћ: Стилске фигуре су свесно појачавање језичког израза новим изражајним могућностима. Група која се одређује као звучне фигуре заснива се на понављању гласова, продужавању гласова те конституисању гласовних склопова, а обухвата: алитерацију, асонанцу, алонжман, имитацију, ономатопеју и каламбур. Звучне фигуре своје примарне ефекте постижу у остваривању еуфоније исказа и структурирању његове ритмичке и мелодијске организације, али како се у језику форма не може одвојити од садржаја, оне делују на нивоу афективности и значења такође. У раду ћемо настојати да анализирамо звучне фигуре у изабраном корпусу српске поезије за децу, као и да укажемо на њихово присуство у свету детињства.

Кључне речи: стилске фигуре, звучне фигуре, поезија за децу.

Предмет овог рада јесте акустички аспект српске поезије за децу. Помаатраћемо га са становишта звучних фигура настојећи да сагледамо и присуство те улогу чулног, звучног аспекта језика у свету детињства. Истраживачки корпус се усмерио на широки фокус *Анџолоије српске њоезије за децу* Душана Радовића (Радовић 1991).¹

Под поезијом најчешће подразумевамо језичко-уметничка дела у стиху. Она се објашњавају као песнички говор у посебној, ритмичкој и звучној организацији те, свакако, у специфичном графичком облику, што песничство приближава стваралачком умећу слуха и језика. Подводи се под лирику, књижевни род који већ у називу садржи музички инструмент, што га и доводи у непосредну везу с музиком те истиче значај звука и за структурну организацију песме, али и за њен естетски учинак. Зденко Лешић (2008) полази са становишта да књижевност као уметност речи није само

¹ Литература којом смо се користили је: Живковић 1995, РКТ 1985, Тартаља 2013, као и Радовић 1991, и на њу се више нећемо позивати.

уметност остварена језиком, већ и уметност која обликује језик тако да је он колико средство изражавања, толико и средство обликовања. Због тога језик у књижевном делу поприма и посебне форме изражајности. Он организује језички преуређену форму, која нараста до аутономне језичке структуре, при чему су понављања и варирања језичких јединица основни принципи њене уметничке организације. Позивајући се на Романа Ингардена и његово схватање структурних слојева књижевног дела (Ингарден 1971), Миливој Солар издваја звуковни слој као посебну саставницу његове уметничке структуре. Он примећује да речи у књижевном делу звуче на одређени начин, али да и сам звук изговорених речи може бити самостални елемент значења (Солар 1976: 41).

Одликама књижевних родова као темељних могућности језичког изражавања посебно се бавио Емил Штајгер (1978). Сваки од њих обележио је специфичан стил, а лирски стил препознајемо као склад звучања и значења речи. Због тога се лирика, примећује и Штајгер, донекле приближава музици. Основна особина лирике очитује се као уклањање разлике између појединца и света, унутра и споља, субјективног и објективног. Можда управо та њена карактеристика може да објасни и склоност деце ка поезији, посебно ако се има у виду период егоцентризма у развоју дечјих когнитивних способности (Пијаже, Инхелдер 1978). У свету детињства, међутим, поезија има своје место пре свега због своје акустичке стране и велике улоге коју звук има у усвајању језика и развоју језичких способности (Васић 1980).

Стилске фигуре су свесно појачавање језичког израза новим изражајним могућностима. По својој природи људски језик показује одређене одлике које су постале извор стилских фигура. Многе стилске фигуре припадају самом начину на који размишљамо, на који себи организујемо и објашњавамо стварност. Прешавши из сфере мишљења у сферу језика, феномени које зовемо стилским фигурама најпре служе да ту исту стварност именујемо. Као изражајна средства, она су тек трећи степен употребе језика (Драгићевић 2007). Когнитивни аспект стилске фигуре, онај везан за принципе мишљења, и њена функција номинације, везана за механизме језика, омогућују јој често и висок степен сазнајне вредности. Она стога није само могућност да обогатимо исказ, да допринесемо његовој сликовитости, динамичности и изражајности, него је и својеврсно наставно средство васпитача – да тако кажемо, тим пре што његови мали васпитаници тек усвајају језик, тек развијају речник и савладавају значења речи, владају дакле пасивним речником препознавања више него активним речником употребе.

Звучне фигуре (гласовне фигуре, фигуре дикције) заснивају се на истицању гласова као средству појачавања језичког израза. Самогласници и сугласници се могу понављати и продужавати, али се исто тако могу

груписати да подражавају звукове и шуме потекле из ванјезичке реалности, или уланчавати на принципу акустичке везе градећи превасходно звучни, не и значењски низ. У звучне фигуре убрајају се: асонанца, алитерација, алонжман, имитација и ономатопеја те каламбур, или игра речима. Ове језичке појаве остварују еуфонијски низ и тако појачавају његову изражајност и динамичност. Акустички истакнут сегмент доспева у средиште пажње читалаца/слушалаца било на емоционалном или на семантичком плану – а често и једно и друго.

Асонанца припада фигурама понављања гласова. Она понавља један вокал унутар истог исказа – реченице или стиха. На тај се начин појачава његова звучна компонента, а самим тим и његова експресивност. У иницијалном дистиху песме „Жетеоци, добар дан” Момчило Теших понавља самогласнике Е и А: „Жетеоци, добар дан! / Је ли зрео јечам ран?” Доминација отвореног А и полуотвореног Е те њихова висина појачавају утисак бодрости, који се остварује пре свега афективношћу узвичне и упитне реченице. Таква је и иницијална строфа Радовићеве „Здравице”: „Све што расте / хтело би да расте... / – Нека расте, и треба да расте!” Насупрот овим примерима, Владимир Андрић у песми „Дај ми крила један круг” најпре нагомилава затворене, ниске вокале О и У, да би их опонирао отвореним, високим гласовима А и Е: „Море има барку, / Једро и катарку. / Море, море, буди друг / – дај ми барку један круг!” Будући самогласници задњег реда, О и У су тамније боје, ниже интонације и мање јасне артикулације, што на акустичком нивоу прати неутралну тоналност описа и стишану емоцију обраћања, да би сама молба нагласила афективност и употребом гласова супротних особина.

Алитерација је сродна стилска фигура, а заснива се на понављању истог сугласника или сугласничке групе у једној реченици или стиху. И она подвлачи акустичку компоненту и експресивност песничког језика. У наведеним Андрићевим стиховима понављање гласа Р читује се и као носилац њихове ритмичко-мелодијске организације. Такву функцију преузима и глас Л: „Ласта има крила / – лети све до Нила. / Ласто, ласто, буди друг / – дај ми крила један круг!” Гласници Р и Л, тонови са slabим шумовима, заједно с вокалима А и И – тоновима, преовладавају у наведеној строфи, што умногоме доприноси њеној еуфонији. Блиски по месту артикулације, затим, гласови И и Л појачавају утисак акустичке хармоничности исказа, док анафора у оба примера интензивира ритмичност употпуњујући високу акустичку вредност песме.

Поседно су ефектне комбинације ових поступака, као у наслову песме „Будишина буђења” Предрага Чудића. Понављање гласовних секвенци *бу-бу*, свакако, јесте чинилац његове еуфонијске вредности и већ акустичким ефектом треба да побуди занимање. Сама пак синтагма пример је и фигуре

коју познајемо као параномазију – повезивање речи сличне звучности, али различитог значења. Језичка појава коју одређујемо као народну етимологију (Драгићевић 2007) пак тежи да смисаоно поистовети корен властите и заједничке именице те да јунака песме одмах доведе у везу с радњом, с буђењем. Параномазија често има хуморне ефекте, попут наведене насловне синтагме, а њен је смех подржан и народном етимологијом. У овој је песми она иронијског карактера будући да Будиша баш и не воли да се буди. Чланови синтагме отварају смисаони раскорак па целина изневерава почетно очекивање, што интензивира комични карактер песме.²

Парадигма звучних фигура у српској поезији за децу, свакако, јесте *Вукова азбука* Душана Радовића (1986), збирка која сваком гласу српског језика намењује по песму. Сваки је од тих текстова заснован управо на понављању и нагомилавању оног гласа коме је посвећен тако да остварује ефекте веселе звучности. Повезивање појмова на звучном принципу потискује њихов значењски однос и обликује хуморну алогичну игру. Таква је, на пример, песма „З”: „Видиш дресе / помислиш на цезе, / памтиш цезе / сетиш се лепеце / тамног ока / прозирне принцезе”. Алогични низ, као и увек код смисаоно слојевитог Радовића, није само смешован. Он остварује однос антитезе с финалним сегментом песме, који тематизује љубавне јаде. Несрећном љубавнику све је повод да се сети вољене па алитерација остварује улогу и у реализовању иронијског дискурса, што говори у прилог и својеврсне мултифункционалности звучних фигура.

Ове две фигуре имају велику еуфонијску вредност па су често фактор ритмичке организације исказа, посебно у невезаном говору, прози и слободном стиху, да би у њему, захваљујући подудару гласова, могле преузети и функцију коју би у везаном имала рима. Алитерација и асонанца су постављене у темеље брзалица, кратких усмених говорних форми заснованих на понављању гласова и игри речима. Оне обликују не само смешовни смисаони већ и весели звучни ефекат. Забавне и пријемчиве деци, брзалице су и средства помоћу којих се увежбава изговор гласова, нарочито оних тешких за изговор. Понављање гласова је носећи принцип њихове озвучености, док опонирање на мелодијском нивоу омогућује драматичност контрапункта па одређује њихов афективни и семантички аспект. Посебно је битна улога ових фигура у грађењу риме, која се и дефинише као гласовно подударење. Рима је неопходна саставница поезије за децу до те мере да примену белог стиха малишани готово ни не реципирају као песму, а њихова наклоњеност акустичким ефектима говори у прилог значају чулног, звучног аспекта језика у комуникацији с најмлађима.

² Док се Рајна Драгићевић фокусира на народну етимологију метафоричког карактера, РКТ управо наведени тип: морално је оно што се мора – објашњава као каламбур.

Алонжман је звучна фигура која настаје продужавањем гласова током изговора (Станојевић 2001; Станојевић 2002). Фонема се на тај начин истиче, па одређује не само акустички већ и друге аспекте исказа, у првом реду његове афективне компоненте. У песми „Ђерам у равници” Воје Царића отац и син корачају кроз мрак. Лирски субјект неутралном тоналношћу описује ноћни приказ, онако како он оживљава у доживљају посматрача, али чак ни не назначавља његова осећања. На исти, суздржани начин он тек помиње несрећни догађај, да би дијалог обликовао још редуковање. Отац избегава да одговори, а син оклева да реагује. На малишаново питање отац одговара: „Да, па шта?” Дечаков одговор: „Па, ниништа” додатно емоционално и смисаоно усложњава ову песму, која није значењски детерминисана.

Иако неутралност лирског субјекта тежи да редукује песму, афективност алонжмана је иницијална каписла која значењски отвара текст и, у контрасту са суздржаношћу субјекта, интензивира њену напетост. Свако наглашавање гласова указује и на смисаони значај који за тај говорни сегмент имају издвојене секвенце, што је још једна улога како алонжмана, тако и осталих звучних фигура и у говорном језику и у књижевном делу. Намењена најмлађима, књижевност за децу је нужно једноставна. Прилагођавање интелектуалним и когнитивним могућностима детета (Марковић 1991: 5), сведеност форме, израза, садржаја, међутим, не значи аутоматски и одсуство сложености њене структуре. Иако у њој преовладавају машта, хумор и игра, она може бити и више од игре, може бити мало откривење, мала драгоценост спознаја (Капичић-Хацић 1970: 191). Сложенија него што се чини (Хант 2013: 9), књижевност намењена најмлађима између осталог и сугестијом постиже смисаону слојевитост. А другачије није ни с фигурама груписања гласова: имитацијом, ономотопејом и каламбуром.

Будући носилац емоционалности исказа, алонжман је карактеристичан за говор деце, поготово док она не овладају језиком толико да своја расположења могу артикулисати на неки сложенији начин. Ова језичка појава среће се у језику деце и у развојној фази у којој поистовећују дужину речи с величином номинованог појма из реалног, ванјезичког света, као што ће дужином изговора указати на физичке одлике појмова, нпр. даљине (Фурлан 1981). Књижевник прибегава овом поступку када жели да се приближи свету детињства, или кад настоји да опонаша дете.³

³ Управо због тога у изабраном истраживачком корпусу нема много примера алонжмана. Антологија указује и на критеријуме аутора. Душан Радовић, чувен и по аксиолошком изједначавању малих и великих људи, по уважавању: *Поштована децо* (1954), није високо вредновао детињаст однос писаца према детињству.

Имитација и ономотопеја су две сличне стилске фигуре. Оне теже подражавању звукова и шума из спољашње, ванјезичке стварности. Посреди је понављање истих, истоврсних или сличних фонема или гласовних склопова којима се тежи репродукцији неког ванјезичког феномена тако да се постигне његов звуковни еквивалент, чији је акустички ефекат приближан или сродан тој појави и њеној природи. Транспозиција неартикулисаних крикова и буке у артикулисани говор може бити само апроксимативна па ове две фигуре настоје да имитирају њихов тембр, ритам, артикулациони механизам. Како дете усвајајући језик пролази и фазу изговарања слогова, ове су две језичке појаве карактеристика детињства, па је сасвим јасно и да је њихово присуство у књижевности за децу велико. Ефекти које могу да постигну разноврсни су и, како су блиски детету, учинковити.

Имитација је стилска фигура која опонаша органске и техничке процесе (Станојевић 2001; Станојевић 2002). Та је фигура изузетно честа у делима за најмлађе. Она је, примера ради, базично структурно начело „Зеца с говорном маном” Миодрага Станисављевића: „Залајасе керови страшно / и грмну ловцева пуска / и видите резултат: / поцео сам да сускам.” Као често у поезији за децу, поигравање звучним аспектом текста није само хуморни моменат, него је и фон на коме се развија значењски план. Песма се може тумачити као исмевање процеса усвајања језика или дечјих страхова, као горка шала која тематско-мотивски план изокреће у ослобађање малишана од проблема. Може се схватити и као подсмешљив однос према невољама одраслих, човека уопште, па у том смислу као наопаки импулс охрабрења такође. Васпитни моменат песме јесте и хуморно указивање на неприхватљиво понашање, на ругање, стога и сугерисање прихватљивог става: отворености за разлике без предрасуда и емоционалне задршке, односно спремности да се помогне људима.

Посредована сложеност значења, која не делује декларативно већ подстиче на размишљање, битан је чинилац уметничке вредности дела за децу. Општи је став науке о књижевности за децу да уметност речи, с обзиром на утицај који има на циљану публику, не може избећи васпитну димензију, а она се позитивно оцењује само ако је макар у односу равнотеже с естетским моментом (Марковић 1991; Крамбергер 2009). Књижевност као таква, па и она намењена најмлађима, значењски план остварује смисаоно отварајући дело, не ограничавајући га на наметнуте, унапред задате тезе, које се сервирају малишанима. Дела за децу свој пуни уметнички домет постижу ако њихове семантичке и васпитно-образовне линије нису очигледне, већ чине део сложене структуре поетског текста. Тек тада оне активирају и развијају имажинативне и когнитивне потенцијале малишана. Они се на тај начин лишавају декларативне поуке и готових решења, а заузврат се наводе на то да запајају и памте, да повезују појмове и уочавају њихове особине и односе, да разумевају везе узрока и последице, да закључују.

Имитацији је слична оноματοпеја, фигура која се дефинише као подражавање звукова и шума из природе, укључујући и оглашавање животиња. Удвојена унутрашња рима, једна имитација и оноματοпеје граде изузетно озвучени језик песме „Много звукова” Владе Стојиљковића: „Кад скочи пас на тас чује се ’трас’. / Кад падне кум на друм чује се ’бум’. / Кад стигне цип у Штип чује се ’шкрип’. / Кад падне зврк на шмрк чује се ’крк’. / Кад лупи куп у ћуп чује се ’буп’. / Кад падне брус у ћус чује се ’пљус’”. Песма је и пример дозивања речи по звучном принципу као могућности да се оне доведу у семантички однос. То ће рећи да обе ове фигуре могу партиципирати у конструисању каламбура. А однос у који се у њој доводе јесте весела алогичност звучања, одсуство смисла као потврда чулне лепоте света. У томе је и бит одсуства њене вербализоване по(р)уке. Оноματοпејама (и једним наведеним примером имитације) подражава се дечје поигравање језиком и значењем. Ако се дете смеје, оно ужива у акустичком лудизму песника. Ни тај смех, међутим, није испразан. Смејући се ономе што није, деца показују да тачно знају како јесте, па песме овога типа могу бити и мали тест њихових сазнања и моћи расуђивања. Ако се дете смеје, оно уосталом ужива и у алогичкој игри као таквој, у њеној смеховној логици, другачијој од здраворазумских принципа света одраслих. Зато, уосталом, и јесте дете.

Оба су потоња језичка механизма неизоставни пратиоци детињства, стога и фреквентни поступци поезије за децу. Они се групишу првенствено као појединачни гласови или гласовни склопови, дакле слогови – не речи, и присутни су у језику деце готово од самог почетка усвајања говора. Ти се гласовни скупови, међутим, могу конституисати и у реч – тзв. оноματοпејску реч и узвик. Јунак песме „Кад бих знао” Владе Стојиљковића желео би да познаје говор разних животиња: „ала бих рикао / цикао / пућпурикао / кукурикао / њиштао / вриштао / пиштао / шиштао / цијукао / пијукао / маукао / арлаукао / ала бих лајао и гугутао / па макар после довека ћутао”. За песму је, поред оноματοпеје и велике озвучености, карактеристичан и стилски поступак грађења реченице. Ритмички низ оноματοпејских речи почиње узвиком *ала*. Када је у реченици присутан узвик, она се обично конструише као узвична. Стојиљковић одступа од уобичајеног обликовања исказа и реченицу структурира као потврдну. Он изневерава почетно очекивање, а конструктивна антитеза истиче акустичност, наглашава њен значај. Весела ерупција звука обликује и веселу ерупцију животног полета и оптимизма, изражава жељу за испуњеним тренутком постојања, за пуноћом бивања – до прскања дамара. Она је афирмација света и златног доба радости детињства.

Позивајући се и на резултате страних истраживања, Јелена Спасић уочава да приликом усвајања било ког језика као матерњег, развоју морфологије претходи фаза у којој дете користи оноματοпеје и нетипичне форме

деминутива, речи добијене редупликацијом ономатопеја или скраћењем, што се намеће као универзални принцип (Спасић 2020: 173). Када се конституишу у реч, имитација и ономатопеја добијају и њено својство творбе, па могу да олакшају детету савладавање творбених принципа језика. Јунакиња песме „Позив на крекетање” Андре Франићевића позива своје миле друге на жур: „Јутрос жаба жабама / упутила писмо: / ’Целе зиме, рођене, / крекетале нисмо. [...] да се искрекећемо, / да нас жеља мине!’”. Узвик *кре*, као уобичајени начин опонашања жабљег оглашавања, најпре се конституише у именицу *крекећашање*, па у глагол *крекећашти* и, најзад, у сложени глагол *искрекећашти*. Дете тако уочава префиксе и суфиксе, колико и њихову творбену улогу у грађењу облика речи, у извођењу и слагању речи те у стварању неологизама. У књижевности за децу ове су фигуре често базични принцип творбе веселих неологизама, као што је мишић Мицко Сведигричко, лик из „Зунзарине палате” Бране Цветковића. Поред тога што је носилац хумора, ово „презиме” на посредни начин указује малишанима на одлике животиње, па поред акустичке и хуморне, има сазнајну вредност и образловну функцију.

Присуство имитације и ономатопеје у говору малишана поуздан је сигнал да он комуницира са светом око себе, да опажа његове феномене и уочава њихове карактеристике, да разликује појаве, да памти... Опонашање првенствено акустичких осета језичким средствима код слушаца треба да побуди истоврсне чулне представе, док њихов учинак има широк дијапазон – од еуфоније, до психолошке интроспекције, сазнања и хумора. Ове се фигуре могу применити и ради појачавања изражајности исказа уколико се комбинују речи у којима се осећа извесна кореспонденција између форме и садржаја, између звука и значења. У песми „Чудо” Будимира Нешића афирмација света обликује се низом чулних осета, па и ономатопејских: „прићем води – / зајубори // ја запевам – / цврчак цврчи”.

Финални сегмент песме доноси смисаони преокрет: „Мора да сам / личност славна, // јер по мени – / све се равна”. Транспозиција чулних доживљаја, па и звучне фигуре уопште, управо као у иницијалном сегменту ове песме, обликују позитивну слику света, афирмишу његову пуноћу бића. Ономатопеја и имитација показатељи су тачности опажања малишана, док оно у раскораку с његовим закључком у финалном сегменту песме, с поистовећивањем света са собом, јесте комични обрт. Иницијална потврда бића алиби је за хуморну карактеризацију детињства у периоду који развојна психологија одређује као егоцентризам (Пијаже, Инхелдер 1978), а песник се својој малој публици приближава и темом и начином обликовања текста.

Каламбур, или игра речима, јесте стилска фигура која исказ гради везујући гласове по принципу звука. Језички знак, као основна јединица

језика, јесте веза означеног и ознаке, веза акустичке и менталне представе (Де Сосир 2004). Реч, како се најчешће и представља језички знак, састоји се из низа фонема и менталне представе о појму из ванјезичке стварности. То није ни ознака ни означено, већ спрега која се у нашој свести успоставља између гласовног склопа и менталне представе о појму. Тек таква веза реализује значење и врши комуникативну функцију. На тај се начин конституише реч, а она затим ступа у синтаксичке односе с другим речима и гради смисаони линеарни ланац говора. Каламбур искључује сферу означеног, или је потискује, и говорни ланац успоставља само на основу акустичке представе. Ова звучна фигура разара структуру језичког знака па говорни исказ постаје обесмишљена гласовна игра.

„Жуту песму” Ђура Дамјановић обликује тако да појмове повезује на основу једне особине, што је овде принцип мисаоног уланчавања, додајући им по нечему – боји или макар звуку – сродан појам: „Жуте нитне, жуте жице, / жуте разне привезице”, структурира весели алогични каталог, да би у финалном сегменту изневерила очекивање потпуним нонсенсом, одсуством било какве смисаоне везе између наведених појмова. Искорак из логичког правила реализује творбена доследност: „Пух, лисица, дабар, чабар, / пухче, лишче, дабрић, чабрић” остварујући особити хуморни ефекат исказа у коме је све тачно, а ништа нема смисла.⁴

Наведени је дистих радикални искорак из привидно осмишљеног начела каталога, разоткривање поступка обликовања као лудичког, као игре ради ње саме, при чему су по-нечему-сродни-појмови тек узгредне појаве, „коллатерална штета” чији је једини задатак да и смисао изокрене у хуморни озвучени низ. Можда најпознатије примере игре речима представљају разбрајалице. У њима се низ звуковно блиских гласовних група и речи нагомилава у комплексе лишене смисаоне везе, а целина се разбрајалице структурира на ритмичком и акустичком принципу. У разбрајалицама се смеје језик и смеје се нонсенс, а логика смеха постаје налогодавац који покреће игру. Који покреће свет.

Говорни низ настао деформацијом језичког знака може се и не мора уланчавати у смисаону целину, односно може и не мора сугерисати значење. Уколико се семантика реализује, речи се групишу на основу акустичке слике, а не значења, па форма језичког знака добија улогу која му не припада, ону коју има садржина. Тако се разлаже њихова спона, а смислени

⁴ Дечјим неологизмима и другим видовима њиховог говорног стваралачког изражавања у низу радова давила се Марина Кебара. Ауторка примећује да, иако најчешће настају дери-вацијом према готовим творбеним моделима, дечији неологизми представљају вид језичке игре у којој је спољашња форма речи подређена унутрашњем значењу, које проистиче из дечијег мишљења (Кебара 2018: 184).

језик прелази у игру речима. На основу начина на који се асоцира акустичка слика, овај тип каламбура познаје четири поступка. Асоцирање се може вршити по потпуној једнакости, хомонимији или полисемији. У иницијалном сегменту песме „Мирис зове”: „Куд нас зове / Мирис зове?” Милован Данојлић се поиграва хомонимом, истоветношћу звука облика трећег лица јединине презента глагола *звати* и генитива јединине именице *зова* и на тај начин постиже еуфонијски низ.

Игра речима понајпре је начин да се одмах заинтригира, одмах привуче пажњу. Звучна хармонија кореспондира значењском плану песме. Буђење пролећа отвара и чула, па се човек поистовећује с природом и њеним цикличним током. Поезија за децу тежи конкретности, којом се прилагођава малој публици и њеним интелектуалним могућностима. Апстрактност онтолошког јединства човека и света преводи се на егзистенцијалну раван, па сугерише могућност да се превазиђе самоћа. Дете се упућује у законе природе, што је образовна димензија песме, а њен највећи педагошки квалитет садржан је у њеној основној семантичкој линији, у доживљају целовитог света и човека/детета као његовог неодвојивог дела.

Асоцирање се остварује и по звуковној сличности. Место радње песме „Плави кит” Арсена Диклића јесте Крит, док је њен антагониста кит. Као и сваки негативни јунак, и он је на мети поруге храброг китоловца: „Глуп је кит! Глуп па квит!”. Мотив ругања указује на могућност да се главни лик песме тумачи као дете. Желећи да нагласи своју величину, указује на славну историју овог острва, које је баш он пристао да спасава од неуљудне пошасте. Још од античких времена Крит „Памти како битка пламти”. Игра речима привидно ствара подручје независно од стварности, па се недостатак снаге или смелости да се у њу задире компензује каламбурским гласовним комплексима, што стручна литература везује за социјалне и класне односе. Како је у раду реч о књижевности за децу, фокус се с друштвене сфере мора померити на свет детињства, а на тај начин се ова песма отвара и за више интерпретативних могућности.

Финални сегмент текста открива „прави” идентитет главног лика. Он је чувени панонски алас, због своје риболовачке вештине позван да укроти немогућу морску неман. Фантастичка линија текста пак упућује на имагинацију ове лирске јуначине. Песма је у бити фикционална игра дечака који замишља да је страх и трепет за речни живаљ. Њему, међутим, то није довољно, па се лудички преображава у још значајнијег рибара, у најзначајнијег рибара који лови највећу „рибу”. „Плави кит” се обликује на два нивоа имагинације и пример је оних дела за децу у којима мали протагониста себе имагинира као већег, снажнијег, страшнијег или значајнијег него што уистину јесте, што је и типично дечји начин суочавања са животом и самим собом те превазилажења њихових процепа, при чему наведена игра речима има и хуморну и афективну вредност.

Асоцирање се поиграва приближно једнаким гласовним комплексом који се реализује и као једна реч и као синтагма. Пример налазимо у „Мраву доброг срца” Бране Црнчевића: „Шта му је? / Зашто самује?” Ефекте овог поступка тражимо најпре и најочигледније у наглашеној звучној хармонији, премда се они не исцрпљују на акустичкој линији текста. Како узастопна понављања истих група гласова – у овој песми: генитива енклитичког облика личне заменице трећег лица једнине мушког рода *он*, енклитичког облика помоћног глагола *јесам* у облику трећег лица једнине те презента глагола *самоваиши* у облику трећег лица једнине – могу да делују збуњујуће, она могу бити и мала мисаона игра. Изазов неочекиваних увида читује се у вези удаљених или неспојивих појмова, с исто тако неочекиваним распонем, од лаке шале до озбиљних и тешких истина – у књижевности за децу увек ублажених, макар акустичким складом и осмехом.

Тип каламбура који настаје асоцирањем по контаминацији гласовних комплекса, уз потенцијалну везу по звуковој сличности, пружа могућност да се уланчава већи број речи, стога и да се текст обликује као изразито еуфонична целина. Најприближнији пример том типу игре речима налазимо у финалном исказу песме „Како настаје рат” Воје Царића: „Напредак иде само преко зала – / живот је такав, носи многи баласт / да, чак док живи бар једна будала, / он мора бити мало и будаласт”. Невеселе увиде у друштвене околности и законе историје иронијски снижава, па и банализује. Каламбур је израз привидно супериорне мудрости, чија је немоћ кадра само да се помирљиво подсмехне.

Када игра речима не гради говорни низ лишен смисаоне везе, она се може уланчавати у неочекиване семантичке спрегове те деловати смело и провокативно. Каламбур често има ефекат изненађења, често и хумора, па се зато среће у сатири и пародији. Његов значењски звучни, смеховни и афективни потенцијал, наслеђен из усмене традиције, искористили су надреалисти, а с њима ова фигура улази и у српску књижевност за децу. Ослобађајући исказ логичке условљености и градећи веселе звучне низове, постаје једним од поетичких темеља модерне књижевности намењене најмлађима (Опачић 2018: 34–35). Игра речима је, затим, блиска и детету. Оно не само што повезује речи на основу њиховог акустичког аспекта зато што тек савладава језик, него се и само поиграва звуком и заваља деформишући било облик речи, било њихов смисао.

Захваљујући начину на који употребљавају гласове и конструишу реченицу, или реченички комплекс, стилске фигуре доприносе еуфонији и ритмичности исказа, а заједно с њима и његовој експресивности и афективној вредности. Одступајући од примарног значења речи, оне затим укажују и на нека скривена својства појмова, на не увек лако уочљиве везе и односе међу њима, на њихове потиснуте значењске слојеве и потенцијале.

Оне спајају сличне и блиске појмове и њихове особине, али и доводе у везу и оне који су удаљени, преводе их из равни једне чулне или духовне сфере на раван друге. Оне, другим речима, своде апстракцију на блиско и познато, али и залазе у просторе изван рационалног мишљења. Такви поступци омогућују управо значењску вишеслојност књижевног дела, што је и једна од његових битних претпоставки. Управо стилске фигуре најчешће омогућују писцу да делом оствари посебни свет књижевног дела. У томе је и велика вредност стилских фигура – да на нов начин изразе већ познато и да одшкрину врата неких другачијих светова.

Ове се језичке појаве заснивају на креативном односу према мишљењу, али и према језику. Оне истражују могућности језика. Његови су изражајни потенцијали много већи од оних који су нам, већ примењени, познати. Нове се могућности не огледају само у стварању нових речи, већ и у контекстуалној примени – у успостављању нових веза и односа међу њима. Именовани се појмови тако могу довести у везу на сасвим неочекивани начин. Писац мора бити инвентиван и креативан, мора у језику откривати облик, звук, смисао, који су у њему били присутни као потенција, али нису били уочени и употребљени (Лукић, Марковић 2006). Речи, затим, поред постојећих значења и скривеног семантичког потенцијала, презервирају и своје раније употребе (Петковић 1984; Детелић, Илић 2006). Архаична семантика потискује се у семантичком пољу лексеме и управо је контекстуална примена она иницијална каписла која ће их активирати. Стилске фигуре су даљи степен надградње језика. Оне су средство његовог богаћења, дограђују оно што се у њему већ налази – не само у књижевности него и у свакодневној комуникацији.

Звучне фигуре доприносе акустичкој компоненти језика, самим тим и његовој лепоти. Оне могу утицати и на ритмичност исказа – и као његов кохезиони моменат. Озвученост песме за децу одлика је која се од ње очекује (Чуковски 1986: 348), па постаје битним чиниоцем њене уметничке вредности. По себи експресивне, фонеме добијају функцију и у импресивности говора или текста омогућују његов афективни набој. И хумор је важна саставница књижевних дела писаних за најмлађе, а он се у уметности речи обликује на различите начине, па и на равни песничког језика. Ова група стилских фигура има битну улогу у моделовању њиховог веселог звука. Смеховни потенцијал детињства је неизмеран па се често и одређује као његова битна компонента. Будући иманентност без које је оно као такво немогуће, у основи поетике великог дела наше новије књижевности за децу стоји захтев за смехом (Прелевић 1979: 114).

Значај звучних фигура за писани и говорни језик, међутим, не завршава се само на томе. Форма и садржина две су неодвојиве компоненте језика. Информација о облику, стога, увек је и информација о значењу

(Гортан-Премк 2004). Фигуре засноване на понављању, продужавању и груписању гласова, алитерација и асонанца, тако, не доприносе само акустичности исказа, његовој ритмичности и афективности, него и учествују у сугерисању смисла. Оне доводе речи у везу на акустичком принципу па на тај начин утичу и на њихов значењски однос. То конкретно значи да контекстуална примена може узроковати очекиване семантичке спрегове, али и оне мање уобичајене, чак и удаљене, међусобно неспојиве, опречне, те тако упутити на њихову смисаону спону. А она опет може бити прикривена, на први поглед логички неодржива, или уистину таква. Можемо указати и на схватања која фонемама – иако их граматика дефинише као најмање језичке јединице, и то такве да немају самосталну значењску вредност (Стевановић 1979), придају значење, на тзв. гласовну симболику. Нама су ближе тврдње да се семантичка улога гласа ипак завршава на нивоу сугестије (Јакобсон 1966; Петковић 1984), што смо у раду настојали и да покажемо. Такве тврдње, међутим, нису препрека да се васпитач поигра и „значањем” гласова, као што је то, уосталом, на специфичан начин урадио и Душан Радовић у *Вуковој азбуци*.

Алонжман, имитација, ономатопеја и каламбур карактеристични су за говор деце. По себи се разуме да малишани тек овладавају језиком те значењима и употребом речи. Примери њихових каламбура помоћу којих стварају неологизме, карактеристичне за развојну фазу у којој се значења речи још не реализују у активном него само у пасивном речнику (Васић 1980), бројни су толико да их је илузорно наводити. Ове три језичке појаве прате и период усвајања и изговарања слогова. Малишан може усвојити неки од таквих гласовних склопова као назив за одређени појам па њиме почети да номинује и сличне појаве, чије називе још увек не зна (Кларк 2008). Гласовни склоп се, другим речима, понаша као лексема па добија својство номинације, шири семантичко поље и поприма нова значења (Шипка 2006). На вишем нивоу владања језиком тај се механизам одређује као проширење значења лексеме (Драгићевић 2007). Он води ка номиновању других појмова, дакле ка продуковању нових, пренесених значења, ка метафори, метонимији, полисемији.

И зашто још звучне фигуре? Језик усвајамо најпре у његовом чулном, звучном аспект (Бугарски 2003; Васић 1980). Више није сензационално са знање да беба још у пренаталном животу препознаје људске гласове, па разликује блиске и непознате особе, као што успоставља дистинкцију између мелодије матерњег и мелодије страног језика. И по рођењу, када почне да овладава језиком, дете интериоризује прво мелодијску и акценатску структуру језика. Зато је и улога звучних фигура у његовом говорном развоју осетна. Зато ни поезије за децу нема без наглашене еуфоније, која је и сегмент њене естетске вредности, тим више што дете најпре реагује на чулни,

акустички аспект језика и говора и посредством њега прима поруку (Васић 1980).

С друге пак стране, онако како усвајамо језик, тако на њега и реагујемо. Оно што нам прво скреће пажњу јесте управо његов чулни слој па ако говорник звучношћу свог исказа не привуче саговорника, мала је вероватноћа да ће га овај уопште и слушати. Зато је незанемарљива улога звучних фигура и у комуникационом процесу, у пословној комуникацији, и посебно у васпитно-образовном раду. Пажњу малишана треба привући, али је ваља и одржати. Васпитачи и учитељи, при томе, могу да имају на уму и потенцијал сугестије који прати ове поступке. Будући да посебно предшколска деца још увек овладавају језиком, управо је акустика онај његов аспект који може усмерити ка његовој семантици. У зависности од знања и креативности васпитача, звучне фигуре могу имати разноврсну примену у вртићу и бити плодносно средство у раду с децом предшколског узраста.

Извори и литература

Бугарски (2003): Ranko Bugarski, *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd: Čigoja štampa – XX vek.

Васић (1980): Smiljka Vasić, *Veština govorenja*, Beograd: BIGZ.

Гортан-Премк (2004): Даринка Гортан-Премк, *Полисемија и орјанизација лексичкој сисџема у срџскоме језику*, Београд: ЗУНС.

Де Сосир (2004): Ferdinand de Sosir, *Spisi iz opšte lingvistike*, Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.

Детелић, Илић (2006): Mirjana Detelić, Marija Ilić, *Beli grad: poreklo epske formule i slovenskog toponima*, Beograd; Balkanološki institut.

Драгићевић (2007): Рајна Драгићевић, *Лексиколоија срџској језика*, Београд: ЗУНС.

Живковић (1995): Драгиша Живковић, *Теорија књижевностџи с џеоријом џисменостџи*, Београд: Драганић.

Ингарден (1971): Роман Ингарден, *О сазнавању књижевној уметњничкој гела*, Београд: Српска књижевна задруга.

Јакобсон (1966): Roman Jakobson, *Lingvistika i poetika*, Nolit: Beograd.

Капичић-Хаџић (1979): Nasiha Kapičić-Hadžić, *Od Zmaja do Viteza*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Кебара (2018): Марина Кебара, Граматичка транспозиција у деривацији неологизама у дечјој језичкој игри, *Узданица, часоџис за језик, књижевностџи џедаџошке науке*, XV/1, Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, 165–186.

Кларк (2008): Ив Кларк, Шта садржи реч: о дететовом усвајању семантике, у: Т. Росић (ур.), *Методика развоја јовора*, Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, 169–199.

Крамбергер (2009): Маријан Крамбергер, Позитивна онтологија детињства, у: Ј. Љуштановић (прир.), *Принцеза лутља замком*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, 31–33.

Лешић (2008): Zdenko Lešić, *Teorija književnosti*, Beograd: Službeni glasnik.

Лукић, Марковић (2006): Живан Лукић, Мирјана Марковић, *Култура јовора*, Ваљево: Интелекта.

Марковић (1991): Slobodan Ž. Marković, *Zapisi o književosti za decu*, Beograd: Naučna knjiga.

Опачић (2018): Зорана Опачић, Два и по века српске књижевности за децу и младе, у: З. Опачић (прир.), *Антологија књижевности за децу*, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске, 17–49.

Пијаже, Инхелдер, (1978): Žan Pijaže, Berbel Inhelder, *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd: ZUNS.

Петковић (1984): Новица Петковић, *Ог формализма ка семиотици*, Београд – Приштина: БИГЗ – Јединство.

Прелевић (1979): Rade Prelević, *Poetika dečje književnosti*, Mostar: Prva književna komuna.

Радовић (1991), Душан Радовић, *Антологија српске поезије за децу*, Београд: СКЗ.

Радовић (1986): Душан Радовић, *Вукова азбука*, Београд: ЗУНС.

Радовић (1954): Душан Радовић, *Поштована децо*, Београд: Дечја књига.

РКТ (1985): *Rečnik književnih termina*, Beograd: Nolit.

Солар (1976): Milivoj Solar, *Teorija književnosti*, Zagreb: Školska knjiga.

Спасић (2020): Јелена Спасић, Лексички развој детета предшколског узраста, *Узданица, часопис за језик, књижевност и педагошке науке*, XVII/1, Јагодина: Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, 171–178.

Станојевић (2001): Dobrivoje Stanojević, *Retorika „Zlatnog runa”*, Pančevo: Mali Nemo.

Станојевић (2002): Dobrivoje Stanojević, *Stilistika „Zlatnog runa”*, Pančevo: Mali Nemo.

Стевановић (1979): Михаило Стевановић, *Савремени српскохрватски језик I*, Београд: Научна књига.

Тартаља (2013): Иво Тартаља, *Теорија књижевности*, Београд: ЗУНС.

Фурлан (1981): Ivan Furlan, *Čovjekov psihički razvoj*, Zagreb: Školska knjiga.

Хант (2013): Питер Хант, Увод: изучавање света књижевности за децу, у: П. Хант, *Тумачење књижевности за децу*, Београд: Учитељски факултет, 7–26.

Чуковски (1986): Kornej Čukovski, *Od druge do pete*, Beograd: ZUNS.

Шипка (2006): Danko Šipka, *Osnovi leksikologije i srodnih disciplina*, Novi Sad: Matica srpska.

Штајгер (1978): Emil Štajger, *Umeće tumačenja i drugi ogledi*, Beograd: Prosveta.

Dušica M. Potić

College of Applied Technical Sciences Niš
Pirot Department

ACUSTIC ASPECT OF SERBIAN POETRY FOR CHILDREN

Summary: Figures of speech represent conscious enhancements of linguistic expressions by means of new expressive possibilities. Figures of sound, one of the major categories of figures of speech, are based on repetition of sounds, prolongation of sounds and formation of sound clusters, and they comprise the following: alliteration, assonance, onomatopoeia, calembour.

Figures of sound achieve their effects by means of euphony as well as of structuring rhythmic and melodic organisation of the expression. Within a language the form cannot be separated from the content; therefore, figures of sound influence the semantic level as well.

The aim of this paper is to analyse figures of sound within a selected corpus of Serbian poems for children, as well as to point to the possibility of their application in teaching young learners.

Keywords: figures of speech, figures sound, poetry for children.

ДРАМСКО СТВАРАЛАШТВО ЗА ДЕЦУ СРПСКИХ ПИСАЦА СА КОСОВА И МЕТОХИЈЕ

Айспиракџи: У овом раду биће речи о драмском стваралаштву за децу и младе српских писаца, који су својим животом, радом или пореклом везани за Косово и Метохију. За разлику од поезије и прозе, драмски род је прилично запостављен и до сада није темељно истраживан са књижевнокритичког или књижевноисторијског аспекта. Ради се о ствараоцима различитих генерација, вокација и уметничких домета, али са јединственим начином и приступом у обраћању деци и младима. Међу ових дванаест писаца има доста оних који су овај стваралачки чин схватили врло предано и озбиљно, бавећи се професионално глумом, режијом или писањем текстова за радио, децје и луткарско позориште (С. Вукановић, Р. Кнежевић, Ј. Радовановић, Б. Стојчетовић). Овај пионирски рад представља један од покушаја да се српским драматичарима за децу из наше јужне покрајине посвети дужна пажња, те да се њихова типолошки и жанровски разноврсна драматургија (радио-игре, монодраме, целовечерњи комади, либрета за балет, драмолети у стиху, игрокази) донекле обједини и систематизује на адекватан начин.

Кључне речи: деца, драма, поетика, тематика, жанрови, стил.

1. Увод

Српска драмска књижевност за децу и младе на Косову и Метохији не представља никакав културолошки или геопоетички *corpus separatum*, већ је интегрални и неодвојиви део целокупне српске књижевности за децу и младе. Ради се, дакле, о непобитној стваралачкој чињеници и „живој” литератури са тзв. правом грађанства, која је у свом пуном успону, без обзира на тренутне друштвене, политичке и друге животне околности. Иако није толико богата, жанровски разуђена и генерички слојевита, она свакако поседује завидну естетско-уметничку вредност и стваралачку специфичност, па као таква и те како заслужује да буде критички валоризована и

систематизована. Ова литература је, углавном, новијег датума, за разлику од драме за одрасле која своје зачетке има од 1879. године када је у Српском народном позоришту изведена трагедија „Слободарка” Ђорђа Манојловића Призренца, коју је „за извођење препоручио Ј. Ј. Змај [...] Ова драма је штампана у Новом Саду тек 1881. године” (Цветановић 1992: 13).

Без правог континуитета и са извесним прекидима, српска драма за децу у нашој јужној покрајини стварала се полако и скромно, заостајући у доброј мери за поезијом (М. Одаловић, Љ. Рајковић) и прозом (А. Ракочевић, М. Радуновић). Ради се, наиме, о стваралаштву насталом после Другог светског рата, прецизније у другој половини 20. века, а које је свој највећи процват и успон доживело осамдесетих и деведесетих година. Настојећи да сагледамо генезу, развојне фазе и уметничке домете овог рода, указаћемо на његову типолошку и жанровску разноврсност, као и на стваралаштво значајних представника и припадника различитих генерација.

2. Теоријска разматрања

Развој савремене српске драме за децу на Косову и Метохији прати смена генерација и стваралачка тежња да се продре у ново, непознато и оригинално, а објављени и играни комади показују драматуршко поштовање јединства радње, времена и простора, али са друге стране има и извесних одступања и експерименталних покушаја, односно приступа у другачија значења и (не)очекиване преокрете. Обједињавајући књижевне и позоришне елементе истовремено и користећи различите драмске технике и методологију, драматичари за децу створили су јединствен и оригиналан сценски свет илузија, игре и маште, са разуђеном галеријом ликова и богатим драмским потенцијалом, који свакако неће оставити равнодушним љубитеље и познаваоце ове уметности.

Разматрање основних развојних тенденција ове драмске литературе за децу и младе и покушај конципирања одређеног синтетичког прегледа полувековног раздобља просто су незамисливи без сагледавања историјског, критичког, поетичког, стилског, генерацијског и других аспеката комплементарно садржаних у њиховој дијахроној и синхроној равни. У диференцијацији и периодизацији поменутог књижевног корпуса, који је у овом случају геопоетички и хронотопски детерминисан, треба се, свакако, придржавати хронолошког принципа и критеријума, јер се он, ипак, чини најприхватљивијим и најприкладнијим из неколико разлога, а пре свега прагматичних, методолошких, теоријских и др.

Гледано са типолошког и жанровског аспекта, драмски текстови кометских аутора припадају релативно широком регистру:

1. целовечерњи комади (Кнежевић, Никвул),
2. игракази (Радуновић, Вукановић),
3. скечеви (Тодић-Вулићевић, Михајловић),
4. драмолети у стиху (Радовановић),
5. римовани дијалози (Одаловић),
6. сценске минијатуре (Радуновић),
7. либрета за дечји балет (Вукановић),
8. луткарски текстови (Ђуричковић),
9. позоришне бајке (Стојчетовић),
10. мјузикли (Радовановић),
11. радио-драме (Николић),
12. монодраме (Кнежевић, Стојановић),
13. комедије (Радовановић) и сл.

Наведена класификација представља прави узорак дисперзије различитих естетичких сензибилитета и драмских модела одвећ присутних у целокупној српској драматургији за децу и младе. У драмску структуру уносе се нове идеје, мотиви и сегменти, који истовремено означавају крупне поетичке и драматуршке промене настале у складу са увођењем формалних и стилских иновација и са превладавањем традиционалистичког начина изражавања. Тај стваралачки преображај, као и опште прожимање модерног и традиционалног, омогућава истовремено сагледавање и одмеравање свих оних вредности које у трагању за новим драмским изразом доноси стварање нове уметности и дух (н)овог времена.

Осим неколико спорадичних текстова у листовима и часописима (*Јединство*, *Борба*, *Побједа*, *Гороцветиј*), ова литература током свог развоја није имала перманентну подршку књижевне и позоришне критике, па је самим тим остала ускраћена и мање позната. Испрекидан и неуједначен развој српске драме за децу условио је у доброј мери и њену перцепцију и уметнички статус, односно креативне потенцијале и подстицаје који су видно заостајали за поезијом (Одаловић) и прозом (Ракочевић).

Савладавши ваљано драматуршке законитости и структуру, писци исказују несумњиво умеће и способност да одаберу одговарајућу ситуацију за сценску радњу, неочекиване обрте и развој заплета. Инфантилна театрализација детињства у већини случајева изведена је маштовито и оригинално, а посебно ако се узме у обзир концептуализација појединих карактера (деца, одрасли, биљке, животиње, предмети, појаве), као и избор и функција епизодних ликова (нарочито у драмама Радмиле Кнежевић). Осим сазнајног и васпитно-образовног карактера, многи драмски

текстови имају наглашен лудистички концепт (Стојчетовић, Радовановић), који се од типизираниог и стереотипног драмског обрасца разликује, пре свега, по присуству и елаборацији елемената теорије игре (хумор, нонсенс, апсурд, иронија, парадокс). Тачка гледишта актера је, углавном, дечија и младалачка, мада има и доста театрализованих ситуација из перспективе одраслих (Радуновић).

Настојећи да фокализују обавештења значајна за заплет и карактере, писци неретко усмеравају развој радње који не може олако наговестити наслућени, односно могући исход (Николић). Поред дидаскалија и експозиционих информација, уочавамо и тзв. спољашњи комуникацијски ниво са намером да читаоци/гледаоци/слушаоци буду што више обавештени о сценским збивањима, о развоју ситуације и о коначном расплету. Разноврсну мотивацију радње најчешће прати тзв. степености заплет, чији поједини сегменти (ликови, напетост, непредвидљиви ток) усмеравају пажњу ка проблемском чвору и његовом последичном развијању нове препреке и откривању кулминације. Са доста занатске и уметничке инвенције драматичари обрађују читав низ свакодневних тема и мотива, који сценски делују врло убедљиво и аутентично, као неки исечак из појединог периода живота (Стојановић). У комадима већег обима (Кнежевић, Стојчетовић, Никвул) запажа се, по природи ствари, сложенији избор грађе, већи број ликова и њихово делотворно позиционирање, што подразумева веће извансценске догађаје (сонгови, предрадња, скривена радња), као и различите семантичке типове заплета (лудички, ритуални, агонички).

3. Савремена драматургија и њени представници

Један од родоначелника савремене српске драме за децу и младе на Косову и Метохији свакако је **Данило Николић**. Рођен је у Сплиту 1926. године, а детињство и младост провео је у Метохији. Основно и средње образовање стекао је у Пећи, а Правни факултет завршио у Београду. У пензију је отишао са места уредника-драматурга у Драмском програму. Добитник је многих угледних награда и признања за свој богат и разноврстан опус. Умро је у Београду 2016. године. Поред низа запажених романа и приповедачке прозе за одрасле, један значајан сегмент свог стваралаштва посветио је деци и младима, објавивши следеће књиге: *Пути за њријашеље*, *Неко саји неко бугилник*, *Они су волели срне*, *Дивљак у мрачној шуми* и *Најбољи гедана свешу*. Николић је заступљен у многим антологијама српске прозе, као и у антологији српске прозе Косова и Метохије (1945–2000) коју је приредио Драгомир Костић под називом *Свила у њејелу* (2000).

Иако је радио-драму *Свемојући чекић* као засебну књигу објавио тек 1973. године, она је емитована на таласима Радио Београда далеке 1966.

године и заступљена у *Антологији српске радио-драме 1 (1934–2004)*. Њено време емитовања на радију износило је 37 минута, а улоге су тумачили познати глумци: Милутин Бутковић, Олга Ивановић, Славка Јеринић, Ташко Начић, Павле Минчић, Бранко Вујовић, Бранислав Миленковић и Миодраг Поповић. Главни актери ове необичне и слојевите радио-драме су: чекић, клешта, бонсек, турпија, кључ, алка и магнет. У орвеловској атмосфери, врло фигуративно и конзистентно, разматрају се међуљудски односи, питање вођства, следбеништва и побуњеништва. Радња је само на први поглед једноставна: из старог сандука извлачи се један чекић који уз помоћ осталих делова алата покушава да се наметне осталим предметима у браварској радионици тако што ће покушати да набави неку вредну ствар.

„Чекић сазнаје да се у једној касети налази златан прстен и наређује да се он набави како би га ставио на своју дршку. Чувар касете је, међутим, један мали кључ који се оглашава као побуњеник против целе те акције и онога ко је диктира. Он одбија да откључа касету; измишљају казне и прете му. Приморавају га да им помогне, али се он заглављује у брави. Када га изваде видеће да више није способан да откључава. Најзад се и сам чекић одлучује да силом дође до златног предмета. Али, притом ће се показати да он није свемогућ, како се мислило” (Јокић, Костић 2004: 132).

Николићева радио-драма за децу на илустративан начин потврђује да „драма као борба или супротстављање нужно садржи две радње: радњу коју води главна личност, јунак, да би постигао свој циљ, и радњу коју води антагонистичка игра која кочи или омета реализовање јунакових тежњи. Дакле, радња игре и радња антагонистичке игре” (Краљ 1966: 14). Преокрет ситуације је у завршници веома суптилно и промишљено остварен са одређеним алузијама, јасним порукама и сугестијама, којима се неутрализује сувопарни дидактицизам и морализаторство. Другачији асоцијативни токови, одређене мисаоне варијације и драматуршки поступак омогућили су да ова наизглед безазлена радио-игра добије посебно уметничко и подтекстуално значење, до ког се може допрети искључиво пажљивом перцепцијом читалачке/слушалачке публике. Будући да не поседује визуелне компоненте, радио-драма се по природи ствари ослања на дијалог, музику и звучне ефекте.

У богатом и разноврсном опусу Милорада Радуновића (1926–2017) драмски текстови за децу заузимају посебно и значајно место. Рођен је у Никшићу, али је детињство провео у Сувом Лукавцу код Истока. Основно и средње образовање стицао је у Ђураковцу, Пећи, Приштини и Новом Саду. Вишу педагошку школу и Филозофски факултет завршио је у Скопљу. Живео је и стварао у Јагодини. Писао је песме, кратке приче и драмске текстове за децу и одрасле. Сакупљао је и народне умотворине у Метохији. Заступљен у бројним антологијама, зборницима и слично. За најмлађе је објавио неколико књига поезије и прозе:

- *Пољем, ѿром* (1980)
- *Пороснице* (1982)
- *Звездане кошуљице* (1987)
- *Белокоса јуџира* (1990)
- *Песме зајонейке* (1999)
- *Окићени дан* (2000)
- *Морска колијевка* (2000)
- *Родила ѿгодина сина до сина* (2001)
- *Дивљи ѿлудови* (2004) и др.

Тумачећи Радуновићеве игроказе у књизи *Глуморасџи* (1995), Пре-драг Јашовић истиче да они на суптилан начин разматрају прилично широк тематско-мотивски репертоар за децу различитих узраста. Конципирани из два сродна циклуса *Игре* и *Игре воћа*, тридесет драмских текстова поседују наглашену сазнајно-васпитну функцију, која никако не умањује њихову естетско-уметничку вредност, сценску примењивост и маштовитост. „Сваки од њих је везан за поједину животно-сазнајну ситуацију у детињству. Зато је сваки од ових игроказа лекција из живота, културе или правописа. Поука је саопштена лагано, неосетно, кроз игру. Већ то показује један изузетан не само песнички, већ и предавачки дар Милорада Радуновића. Он никако није поуку стављао изнад игре, а опет, кроз игру је све рекао. У том смислу, понављамо, он представља претечу савременој тежњи активне наставе и ангажованог учења” (Јашовић 2008: 78). Из низа успешних игроказа својим оригиналним приступом, целокупним драмским обликовањем и динамичним преокретима издвајају се:

- *Разѿговор са џиџином*
- *Преврни јасџук*
- *Пиџање за јунаке*
- *Како џаџа воли*
- *Оџкуд они џо знају*
- *Оџац и син*
- *Разѿговор са џеџом* и др.

Употребљавајући риму у *Исџиџу у Слаџиџагу*, Радуновић додатно појачава драмски поступак и поетски тон, који поред своје фрагментарности и сажетости открива сазнајни карактер кроз дијалог деде и његовог радозналост унука. Ова сценска минијатура састављена је од неколико питања и одговора, тако да нема класичан заплет и расплет. Елементи народне традиције и фолклора, кратке умотворине, веровања и обичаји, брига

о очувању и чистоти матерњег језика – само су неке од основних ознака *Глуморасџих*, чија насловна кованица јасно указује на феномене/симболе глуме и дечјег раста истовремено. Игроказ *Певачице* награђен је другом наградом на конкурс листа *Осмијех* (Подгорица, 1991).

О Радуновићевом драмском стваралаштву за децу и проф. Огњановић је имао позитивно мишљење, наглашавајући да је „основни тон Радуновићевих сличица неизмерна љубав према деци и напор да се удовољи њиховим потребама за игром у кући, школи и на позоришној сцени. Већи део тих текстова носи обележје дечје стварности и породичног окружења, са ситним чаркама и неспоразумима, пошалицама и досеткама које на сценском језику деци значе више него у облику поетског или приповедног исказа” (Огњановић у: Радуновић 1995: 91). Поред поменутих критичара, о Радуновићевом драмском стваралаштву за децу и младе афирмативно су писали М. Ђуричковић (*Подјега*, 1996), Б. Џаковић (*Борба*, 1996) и други.

Писац за децу и одрасле **Слободан Вукановић** (1944, Витомирица) живи и ствара у Подгорици од 1980. године. Пише поезију и прозу, али је као драмски писац за децу и младе много познатији и признатији у уже стручним и читалачким круговима. Објавио је следеће књиге драмских текстова за децу:

- *Бал луџака* (1988)
- *Алиса и Аркадије* (1992)
- *Милена од Кошора* (1996)
- *Девети ајкула у Монџенејро трагу* (2001)
- *Лейџирија воли небо* (2007)
- *Мало позоришће* (2020).

Вукановић наменски пише драмске текстове за децу скоро свих узраста, а тако и класификује циклусе у својим књигама (нижи узраст, средњи узраст и тинејџерски узраст). Уводна напомена у књизи *Мало позоришће*, са индикативним насловом *Празник машиће и чуђења*, у доброј мери представља неку врсту ауторовог поетичког манифеста и етичко-естетичког погледа на драмско стваралаштво за децу и младе уопште. Наиме, аутор објашњава сопствена тумачења и доживљавања луткарске и драмске уметности за децу, са нарочитим нагласком на маштовитост, зачудност и онеобичавање света детињства. Према његовим речима, „позориште за дјецу је шкриња, свеска, књига. У њему живе разноврсни свјетови, цвјетна поља, ријеке, снови. Од смијеха правимо игру, од сунца искру дјетињства. Календарског идеја оживљава дрво, говори немушти језик животиња, ствари. Успјеће колико будеш умио да сањаш, да зачудиш гледаоце” (Вукановић 2020: 6).

Овим је донекле објашњена поетичко-стилистичка и семантичка позадина Вукановићевих драмских текстова за децу и младе, који се заснивају на игри и смеху, забави и машти, миту и фолклору. Широко је распон тема и мотива које Вукановић обрађује: од историјске прошлости и традиције до фантастике и футурологије (*Пустоловине Дрона и Дронице, Јеванђеље по Приштанији*). Понуђена идејно-тематска и такозвана узрасна класификација је с разлогом примењена, јер на тај начин омогућава не само читаоцима већ и васпитачима, учитељима и осталим љубитељима драмске уметности за децу и младе да лакше и брже дођу до жељеног или пригодног текста за одређену намену и евентуално извођење на позорници.

Поводом премијере позоришне представе *Бал лушака* Слободана Вукановића, у режији Бранка Бабовића, у Позоришту младих у Приштини (1986), новинар и позоришни критичар Мирко Жарић бележи да је реч о једном „од оних писаца који машту уме да стави у функцију фантастике и да јој да пријемчиве комуникацијске одлике. Текст *Бал лушака* написан је 1986. године и аутор је за њега награђен првом наградом на конкурс Радио Приштине. Очито је да је овај текст платио обол медију радија. Но, редитељ представе коју смо коју смо видели у недељу, у Позоришту младих у Приштини, Бранко Бабовић, на један леп начин је превазишао медиј радија, што је резултирало занимљивом и убедљивом представом. Причу о луткама, о играчкама које за децу нису само голи предмети већ жива бића, Бабовић је разиграо са пуно смисла за духовитост, до финога комичног усијања” (Жарић 1996: 24).

Играчком *Маслина и думбаров леј* Вукановић је заступљен у *Антологији драмских текстова за децу* (2002, 2006), у зборнику прича и драмских текстова за децу предшколског узраста Душана Ђуришића *Крећемо у свијет* 3 (2003), у избору *Мало позоришће* (1986) и *Весела позорница* Миленка Ратковића (2000), као и у низу других драмских избора. Такође, приредио је антологију црногорских драмских текстова за млађе и старије основце *Шкозоришће* (2003) у два дела. Његови позоришни комади за децу и младе играни су на професионалним сценама у Подгорици (1982), Тузли (1989) и у Приштини (1996), као и на радио-таласима на српском, мађарском и македонском језику. Као драмски писац за децу заступљен је у читанкама *Како то може* и *Чаролија читања*. У односу на друге драмске писце за децу и младе, Вукановић је један од ретких драматичара који негује либрета за балет (*Лабудови долетели у њој-рок, Ана је шалас, Серјеј ишница*). О његовом драмском стваралаштву за децу писали су С. Бошковић, Љ. Боровић, С. Живановић, С. Обрадовић, С. Калезић, З. Ракочевић и други.

Познати песник **Мошо Одаловић** (1947, Старо Грацко код Липљана) заступљен је у *Антологији драмских текстова за децу* (2002, 2006) кратким римованим дијалогом, односно преобликованом песмом „Ветар ми однео

панталоне”. Ово је за сада једини његов прилог са позоришним елементима и структуром, чиме је показао своје несумњиво умеће и драматуршки смисао за игру, покрет и забаву. Песма је „разговорљива” и то је њена доминантна стилска одлика. Присутни су, такође, и остали елементи драмске структуре (ликови, разговор, радња, заплет, расплет). Пуна догађања и збивања, ова антологијска песма са свим драмским конституентима илуструје контрастирање односа дете–одрасли, односно шала–збиља. Ветар је детету однео панталоне и тако је настала једна комично-апсурдна ситуација, која поприма духовити и перформативни смисао у говорној комуникацији између сина и мајке:

СИН: *Мамааааа, ветџар ми однео љанџијалонееееее!*

МАЈКА: *Ниџиџа џе не чујем, џовори џласнијееееее!*

СИН: *Ветџар ми љанџијалоне однео до васионееееее!*

МАЈКА: *Ма, џиџа џо љричаџ, црни Танасијееееее!*

(Одаловић, према Ђуричковић: 2013: 42).

Овај драмски управни говор у целости је сачињен од хуморних реплика, (не)очекиваних преокрета и персифлираног неразумевања, чију микродрамску форму и семантизацију додатно употпуњује правилна употреба интерпункцијских знакова и својеврстан алонжман (продужавање изговора једног гласа или слога). Учестали упитни облици су једноставни и природни, за разлику од детињих одговора који су хиперболизовани, пуни оксиморона и парадокса, те као такви умногоме проширују постојећи драмски потенцијал.

Песник, прозни писац и публициста Радосав Стојановић (1950, Млачиште), аутор двадесетак награђених издања различитих жанрова, објавио је и три драме за одрасле: *Мрџива сџража* (1993), *Проиџиј светиџа на Велиџдан* (1999), *Кривово и друџе драме* (2003), *Сендвич* (2006) и *Сабор на Горешњак* (2009), од којих су поједине игрane у нашим професионалним позориштима (Приштина, Пећ, Пирот, Врање). У књижевност за децу и младе ступио је збирком песама *Какву џајну крију љџиџице* (2016) и књигом кратке прозе *Приче из унуџраџиџеџи џеџа* (2018). Монодрама *Моја најдража књиџа* је невеликог обима и објављена је као засебан део са кратким причама за децу.

Стојановић прави својеврсну метатеатралну игру, која укључује *off* гласове, односно имитације скоро свих чланова породице (деда, баба, отац, мајка). Монодрама представља типичан етички и психолошки израз савременог децјег сензибилитета из угла једне ученице, која у кратким цртама и са одређеним/паралелним дигресијама говори о ономе шта јој се десило на писменом задатку из српског језика. Особеном редупликацијом,

као поступком наизменичног смењивања монолога и интерполирања туђих реплика, девојчица Сања креира посебну реторичку структуру наставу као резултат њене потребе да на тај начин, цитирајући и опонашајући друге особе из школе и породице, искаже лични проблем и виђење из њене перспективе („искреност нико не цени“). Њен монолошки дискурс указује на посматрање и доживљавање света из дејче перспективе засноване на инфантилним искуствима, заумном расуђивању и опажањима, као и на тзв. „помереној позицији детињства“ (В. Радикић). Тај сценски потенцијал игре и релативизација логике у дејчем поимању живота нису до краја исцрпљени у овој монодрами, јер је основна интенција писца, пре свега, да се театрализује само један мали сегмент/епизода из свакодневног школског и породичног живота. У неколико реченица дат је кратак профил мале јунакиње са спољашњим и унутрашњим карактеристикама:

„Сања је узраста петог–шестог разреда основне школе, мало је пргава, прћасте нарави као и њен носић, држи до себе и свог става према свему, уме добро да имитира своје најближе како гласом тако и стасом, и то обилно користи у причи.“

Психолошка мотивација мале јунакиње је очигледна и непобитна („Ово морам да ти испричам, иначе ћу да фрасирам“), при чему се типично дејче гледиште по природи ствари прожима са ставовима и саветима одраслих, који настали фиктивни проблем настоје да ублаже и реше на одговарајући начин („Ето, дека ме је разумео, а ти не схваташ“). Моно/драмска транспозиција мотива дејче неуспеха у школи и релација деца–одрасли резултирали су обогаћивањем игриве и реалистичке визуре света, као и интерактивним карактером који побуђује већу радозналост и пажњу младих реципијената. Са друге стране, та педагошка инверзија и еуфемистичко ублажавање сукоба од стране одраслих утиче на прихваћени систем вредности („То ти је школа, васпитна установа. Тамо се баш поштују и цене људске вредности, знање, способности“) и указује на потребу да се закони и норме стварности прихвате, при чему се не крије поучна замисао и одређени степен дидактичности. Као лична и интимна исповест, *Моја најдража књија* потврђује став да је јунак у монодрами „и протагониста и деутерагониста, наратор и демонстратор, носилац активитета и његова жртва“ (Путник 2015: 99). Ово тим пре јер девојчица Сања вербално и демонстративно исказује своје незадовољство и разочарање учинком на писменом задатку, позивајући се истовремено на остале актере у породици и у школи и прихватајући улогу не само јунакиње, већ и жртве читавог неспоразума.

Поред поезије, прозе и публицистике, Радмила Тодић Вулићевић (1955, Урошевац) пише драме за децу и одрасле (монодрама *Мийра косовачка*). У њеном комаду *Велика изложба ђаса* (2005) дејчу визуру света

прате хуморни и реторички ефекти, док консеквентно укључивање игре долази из другог плана, односно из инфантилне и лудистичке пројекције стварности:

ОРГАНИЗАТОР: Не може! Нема пехара, само медаље!

ВЕТЕРИНАРКА (*увређено*): Или пехар, или ништа!

ОРГАНИЗАТОР: Онда ништа!

ВЕТЕРИНАРКА: Ништа?

ОРГАНИЗАТОР: Ништа!

ДЕДА (*орјанизајћу*): Хоћеш ли сада да купиш мог пса?

ОРГАНИЗАТОР: А, не! Готово је! Молим, молим. О овоме ће све новине сутра писати. Јединствена изложба паса. А сада заједнички фото. Па-жња! (*Скида ајараш са рамена. Осмисли се намешљају и смеју*): Птичица!

(Тодић Вулићевић 2005: 38).

Назнаке карикатуралности у највећој мери илуструје деда, који је и поред своје епизодичности и одсуства потенцијала комплексног драмског лика врло иновативан и креативан. Овај *мали њозоришни комад*, како је и типолошки назначен у поднаслову, осветљава стварносни миметизам са дозом хумора, поуке и забављачке интерпретације, али са посебним нагласком и освртом на детињу љубав према животињама и кућним љубимцима. Осмишљавајући свеколики осећај за наивност дејег света, његову комплементарност и аутономност у форми богате драматургије, Радмила остварује снажну уметничку и етичку сугестивност у којој је дете „апсолутни демијург и господар света који се васпоставља у игри” (Љуштановић 2102: 17). Концептуализација мотива из животне и социјалне стварности додатно употпуњава и усложњава ионако разуђену драмску структуру поред свих њених значења и слојева који се међусобно додирују и прожимају. Прецизна и функционална драматургија, беспрекорно вођена радња, бритки и сажети дијалози, богата галерија ликова, комични и неочекивани преокрети – само су неке од основних стилских и поетичких одлика овог драмског рукописа, којем игра сама по себи није једини циљ и сврха, будући да подтекстуални ниво има још низ идеја и порука за децу и младе.

Иако је рођена у Косовској Митровици, **Ана Никвул** (1963) одрасла је у Лепосавићу. Сада живи и ради у Младеновцу. Пише поезију, прозу и драме за децу и одрасле. Објавила је неколико жанровски различитих књига и превођена је на енглески, руски, шпански, словеначки и мађарски језик. Поред осталог, објавила је драму *Мај нејм из Драјујин* (2021), а заступљена је и у зборнику нове младеновачке драме *Кућа у води* (2020). У припреми је књига драмских текстова за децу под насловом *Велики одмор*.

Карактер једночинке *Марина међу часовима* умногоме се разликује од постојећих стереотипа и дидактичних комада, будући да у свом саставу поседује изразиту критичку ноту и реалистичко-социјалну димензију о томе како изгледају породични односи између деце и родитеља, који нису увек узорни и какви треба уистину да буду. Овај комад нема устаљени васпитно-педагошки аспект, те на непосредан начин потврђује „гlediште да је деџа драма средство васпитања, проистекло из педагошке науке, одавно је потиснуто” (Млађеновић 2009: 32). Суверено владајући драмском техником, Ана Никвул често користи дидасталије због упућивања на сценске покрете и ситуације, означавање физичке радње, као и због усмеравања психолошког дејства („уплашено, чувајући се од ударца”). Већем степену актуелности и комуникативности доприносе и дијалози, који су савремени и блиски колоквијалном говору, односно жаргону (*диос, ђеос, сића, фејс, шлихтиара, дубалица, лијил*).

Иако су поједине реплике и монолози главних јунакиња по свом обиму у међусобној диспропорцији, то ипак не утиче на развој и динамику радње која се праволинијски одвија. У појединим секвенцама (разговор ћерке, ученице осмог разреда, и њене маме) проблематизује одређене етичке категорије (истинољубивост, праведност, васпитање), као и поједине карактерне особине (лажљивост, дволичност, лицемерје), које се донекле манифестују као одраз ововременог тренутка и условљеност различитим животним околностима (школа, породица, друштво). Вербална конфронтација детета и родитеља у извесној мери је типична, али поједине ситуације, ипак, нису константне и не припадају миљеу принципјелних норми (тражење новца за књиге, нове ципеле, екскурзије, рођендане). Напетост између, условно речено, супротстављених страна остварена је живом и брзом радњом, која се у својој структури опире патетици и дидактичности, а све више нагиње самокритици и непосредним по(р)укама („Свашта се дешава”). Са истанчаним осећајем за психологију деце у пубертету, ауторка сажима и вешто обрађује догађаје који нису ствар индивидуалног већ колективног искуства, а то, уосталом, потврђују ћерка и мајка као главне јунакиње и типски ликови. Драмски комади Ане Никвул су релативно великог обима, те на илустративан начин показују радњу „као кретање у супротностима” (Краљ 1966: 21) и као својеврстан животни контраст: деца–одрасли, шала–збиља, школа–породица. Мотиви су, углавном, из школског и породичног миљеа, а притом поседују главни конфликт који је катализатор и покретач готово свих кризних ситуација и дешавања.

Поред поезије и прозе, Милутин Ђуричковић (1967, Дечани) пише драме за децу и за одрасле, као и либрета за деџи балет. Објавио је и приредио неколико књига и избора из драмске књижевности:

- *Енергија њокреџа* – позоришна критика (2006)
- *Анџолоџија драмских џексџова за децу 1* (2002, 2006)
- *Анџолоџија драмских џексџова за децу 2* (2013)
- *Прејодневне једночинке* – антологија најкраће драме на свету (2016)
- *Паметна књиџа о школском џозоришџу* (2011, 2013, коаутор)
- *Срце од свиле* – драмски текстови из светске књижевности за децу и младе (2020).

Кратким играказима хумористичке и ненаметљиве, али поучне провенијенције *Беџа у куџи* и *Нико неће да се иџра* заступљен је у зборнику прича и драмских текстова за децу предшколског узраста Душана Ђуришића *Крећемо у свијетџи 3* (2003), у антологији драмских текстова за децу млађе основце Слободана Вукановића *Шкозоришџе 2* (2003), у избору *Весела џозорница* Миленка Ратковића (2000) и у *Анџолоџији луџкарских џексџова са ЛУТКЕФ-а* Ане Миловановић (2001). Писао је и позоришне критике о представама за децу и младе (*Побјеџа*) чији су аутори текстова или драматизације Х. К. Андерсен, С. Лагерлеф, С. Пешић, Д. Радовић, Љ. Ршумовић, И. Бојовић и други. Члан је Удружења драмских писаца Србије.

Зорица Михајловић (1968, К. Митровица) је дугогодишња и успешна просветна радница, добитница низа признања за свој креативан рад и ауторка књиџе драмских текстова за децу *На деџјим крилима* (2012). Њен играказ *Бака и унука* заступљен у *Анџолоџији драмских џексџова за децу* (2002, 2006) приказује савремено доба у коме породица губи свој углед и ауторитет у очима младих. Због обима текста и начина говора погодна је за ученике виших разреда. Њени драмски текстови играни су на аматерским позоришним и школским сценама за децу, али и у Књажевско-српском театру у Крагујевцу (*Свејџосавље џреко Солуна*, 2018). Од осталих наслова издвајају се *Чуј ме, ограсли свејџе* (2012) са темом о одрастању, уз пуно смеха, забаве, али понекад и опречних етичких ставова, *Небеско засеџање* (2016) које обрађује нашу далеку прошлост и историјске личности (Симеон, Свети Сава, Стефан Дечански, Душан Силни) и *Чудна шума* (2018), написана у стиху, која на хуморан начин разматра актуелне животне теме из наше свакодневице. Ови и други позоришни комади писани су наменски, углавном за потребе школске позорнице.

Кратак играказ *Крсна слава* кроз архетипску матрицу обрађује породичне и друштвене релације: стари–млади, град–село. Са одређеним локализмима и архаичном аромом (*ки, еве, ваџбрика, уваџила, замиџале*), ауторка критички и поучно указује на проблеме савремене и старе породице, која слави своју крсну славу у одсуству њених појединих чланова. Наглашен дидактички тон и моралистички став не ремете идејну и драмску

структуру, чији је основни циљ, пре свега, да укаже на недопустиво заборављање родног краја, старих родитеља и обележавања крсне славе („Мука нас уватила што смо твоја мајка и ја поред три сина остали сами ки два пања. Кад дође овако време да се спрема слава, ми само извирујемо на капију”). Расплет ипак има срећан крај, јер ћерка и унучад са малим закашњењем долазе на славу код деде и бабе, чиме се истовремено испуњавају три етичко-естетичка својства:

- педагошки циљ,
- идеолошки ангажман и
- сазнајна вредност.

Овај комад подједнако добро комуницира са децом, али и са одраслима, будући да се истовремено бави и појединим питањима од општег интереса и социолошког значаја, која нимало нису наивна и безазлена (породица, друштво, школа). Аристотеловска драмска згуснутост и концентрисаност на преломна дешавања обележавају овај једноставан и разумљив комад, чији су актери као упечатљиви репрезенти савременог и старог света међусобно удаљени и отуђени (завичај, туђина). Критичку слику реалности отварају дуо сцене између оца и мајке испрекидане монолошки обликованим исказима, који пружају прилично уверљиве портрете стања усамљености и одбачености старих људи на селу.

Несумњиво најагилнији и најплодотворнији драмски писац је **Радмила Кнежевић** (1971, Призрен), која је поред студија књижевности завршила и факултет глуме. У Будви се бави позоришном едукацијом младих глумаца и покретач је фестивала стваралаштва за децу *Мале морске њриче*. Професионално се бави глумом, режијом и писањем драмских текстова за децу. Дrame које је писала и режирала игране су на многим позоришним и музичким фестивалима у земљи и у региону. Добитница је неколико позоришних награда: две за најбољу режију и три за најбољу децу представу, као и награде *Сиридриу* за најбољу монодраму на Змајевим децијим играма у Новом Саду (2020). Такође, освојила је прву награду за оригиналну радиодраму за децу драмског програма Радио Београда за драмски текст *Размаженко Боле* (2014). Члан је Удружења драмских писаца Србије. Објавила је следеће књиге драма за децу:

- *Четири драме за децу* (2007)
- *Поклони се и њочни* (2014)
- *У њошрази за Љубицом* (2017).

Њен најкомплекснији избор драмских текстова за децу и младе јесте књига *Поклони се и њочни*, која обухвата пет целовечерњих комада у неколико чинова и награђену монодраму *Исјовест једне вештице*. Основна

стилско-поетичка одлика већине ових текстова јесу сонгови, који су као елементи поетског дискурса интегрални и неодвојиви део целокупне драмске структуре. Прожимањем поезије и прозе у драмској структури повећава се степен ритмичности и музикалности, а то додатно употпуњује динамику и развој радње. Дидаскалије су честе и ефикасне, те сугеришу и ближе одређују техничке карактеристике у драмском процесу (локализација догађаја, конкретизација времена и сл.). Поред деце и одраслих, богату галерију ликова употпуњују и антропоморфизовани и персонификовани ликови у драмолету *Весело њролеће*: кромпир, парадајз, паприка, црни лук, бели лук, карфиол и краставац. Попут пролога, комад отвара *Уводна њесма њоврћа*, а затвара епилог, односно *Песма њоврћа*.

У њошрази за Љубицом је драма за децу у једном чину, сачињена од пет сцена и неколико сонгова/песама. Имена ликова су необична и оригинална, а ради се о гусаркама: Лареса поетеса, Хрконија, Мљацконија, Барабета, Кефалета, Наталета и др. Ту су такође и гусари (Вако, Софко, Нико и Мали до палубе), као и четири виле. Динамична и на моменте хумористична радња, са благим и ненаглашеним елементима поуке, обухвата потрагу за рибицом Љубицом, једином рибом „из свих мора и океана, која зна тајну како да се на планети сачува мир. Она зна како да се излечи цела наша планета” (Кнежевић 2017: 12).

У тој потери истовремено учествују гусари и гусарке, чији се путеви међусобно преплићу и укрштају услед непредвиђених животних околности и морских авантура. Како би деци приближила атмосферу и тематику, ауторка неретко користи модерне и жаргонске изразе као што су: *селфи*, *њриј*, *сморили*, *ѓоњај*, *ѓора* и сл. Завршну поенту и поруку дела (о томе шта је заправо љубав) у последњој реплици, уз музику и плес, сви заједно изговарају:

„Када влада мир, када се волимо и када чувамо свет око себе” (Кнежевић 2017: 38).

Дакле, у томе се налази основна идеја и смисао овог веселог и узбудљивог драмског текста, у коме има доста преокрета, смешних догађаја, скривених и мудрих порука, веома корисних и захвалних за децу нижих узраста.

Говорећи о драмама за децу Радмиле Кнежевић, Андријана Николић сматра да „сценско искуствено знање, пажљиво биране теме, поставка сцене, богате дидаскалије уз богатство костимографије и реквизита чине јединство драмске радње у детаљно постављеном мизансцену. Иако се њени драмски текстови доимају дјечије свакодневним, експлоатисаним, ова књижевница има необично-обичан начин да укаже на извјесну проблематику у раном васпитавању и одрастању. Све њене драме, било да су

старијег или новијег датума, просторно су смјештене у дјечијој соби или дневном боравку или кухињској трпезарији, дакле, у оним просторијама гдје почиње и никада се не завршава пренос васпитних података од родитеља ка дјетету. Свјесна чињенице да је породица нуклеус будућег здравог дјетета, а самим тим и друштва, Радмила изнова и у репликама потенцира васпитање, здраво одрастање, игру као примарни оквир у којем дијете не престаје да машта и у којем дијете почиње да ствара, црпећи из окружења” (Николић 2017: 198).

Драмски текстови Радмиле Кнежевић су врло погодни и једноставни за драмске секције у школама и све љубитеље „дасака које живот значе”. Иако су понекад коришћени препознатљиви и бајковити мотиви (*Усјава-на лейоџица, Збрка у леденом дворцу*), то не умањује стваралачку самосвојност и не утиче на драмски поступак. Процес трансформације бајке у драму изведен је суптилно и занатски вешто, са модерним језичко-стилским финесама и жаргонима (*рернаши, фрижидераши, тирачомразица, шере-џуљци, ин*). Кроз забавне и духовите реплике дат је нагласак на васпитање деце и младих, на љубав и пријатељство, као и на све друге позитивне вредности које потичу из породице и детињства. О драмама за децу Радмиле Кнежевић писали су Т. Николетић, С. Калезић, Г. Милисављевић и други. Она је водитељ школе глуме Народног позоришта Приштина са седиштем у Грачаници, где се на редовном репертоару налазе се две њене драме за децу: *Усјава на лейоџица* и *Две новојодишње јелке*.

Једна од најмлађих представница ове драматургије за децу свакако је **Јасмина Радовановић** (1973, Краљево), која је у Приштини живела, студирала и радила од 1992. до 1999. године. Апсолвирала је књижевност и српски језик, а дипломирала глуму у класи професора Бошка Димитријевића. Члан је Удружења драмских писаца Србије. Живи и ствара у Сокобањи. Професионални ангажман у Позоришту младих са децјом и луткарском сценом у Приштини започиње 1997. године. Као студенткиња наступа на Змајевим децјим играма својом монодрамом *Вештица Веца*, што представља почетак њеног бављења драмским писањем за децу. Године 1999. оснива позоришну трупу *Скиџуљко*, за коју пише текстове које игра и режира у земљи и у региону. Жанровски је опредељена, пре свега, за мјузикл и комедију. Од драмских текстова за децу, поред осталих, издвајају се следећи:

- *Смеши нам се љубав*
- *Црвенкаја и вук 21. века*
- *Јасмина и Алагин*
- *Пуџи око свеџа по мери дејџа*
- *Керефеке Хризанџеме секе*
- *Гусарска џосла и др.*

Пише и кратке приче, басне, бајке, као и песме за децу и за одрасле. Од 2010. године бави се драмском едукацијом деце и наступа на разним фестивалима намењеним деци. Већина играказа и дужих комада ове драмске списатељице написани су у стиху, што само потврђује њену стваралачку способност и занатско умеће да тематски, стилски и жанровски синтетизује ова два рода. Сажимајући разнородне елементе и поетике – од игре и поуке, мјузикла и комедије до скеча и пародије, ова млада и врло даровита ауторка испољава широк спектар драматуршких поступака и техника, који њеном рукопису и референцама остављају аутентичан и неизбрисив траг.

Као што то и сам наслов донекле наговештава, *Црвенкапа и вук 21. века* је више него очигледно преобликовање истоимене бајке браће Грим, али у новом и савременом контексту и са извесним паралелама са Андрићевом Аском. Другачије виђење појединих драмских и референтних тачака умногоме је блиско децем анимистичком мишљењу, али овог пута са (не)очекиваним решењем конфликтне ситуације, веселим сонговима и интеракцијом са реципијентима. Нудећи особен и инвентиван приступ, у складу са временском одредницом (21. век), ауторка зналачки трансформише канонизовану бајку са видним одступањима и знатно другачијим хоризонтом очекивања. Ради се, наиме, о својеврсном драмском преиначавању и обради, са новим садржајем и контекстом, који у доброј мери одступају од класичног и општепознатог. Драмска конституција овог и осталих комада Јасмине Радовановић указује на креативну особеност, осмишљену иницијацију и симболику, у којима подједнако доминирају игра, забава и поука. Ова транспозиција тематског комплекса о вуку и Црвенкапи остварена је рационално и сценски уверљиво, а без претераног апстраховања и непотребних дигресија. Другачија и осавремењена слика о вуку и Црвенкапи у овом примеру поседује чврсту и хомогену драмску композицију, игривост и забављачки тон, а то, уосталом, чини значајно обележје Јасмине драмског писма и стваралачког поступка.

Веома богата и разнородна стваралачка личност свакако је **Бојан Стојчетовић** (1977, Скопље), који је до своје 22. године живео у Урошевцу, а након тога са породицом долази у Београд. Дипломирао је глуму 2002. године у класи професора Милана Плећаша. Пише драмске текстове, кратку прозу и компонује музику. Бави се глумом и режијом, свира више инструмената и остварио је низ запажених улога у професионалним позориштима за децу и за одрасле, као и у телевизијским серијама и у филмовима. Његови комади играни су у Београду, Шапцу, Лесковцу, Сопоту.

Трансформишући препознатљиве мотиве, детаље и ликове из народних бајки (*ѝринци* и *ѝринцеца*), Стојчетовић користи савремену лексику и поједине формулативне исказе, које зналачки доводи до персифлаже

и пародије (*Блесочансџиво. / Ваше лейоџарсџиво. / Не, мајка није сесџрила, док је брајџ рађао*). Иронично и критичко разобличавање етичког и психо-лошког профила нарцисоидног принца (*Ви сџе најлејџи и најмириснији цвеџ у башџи рајских цвеџова*) неретко досеже до врло комичних и апсурдних ситуација, које на парадигматичан начин обележавају стваралачку интенцију не само да се постигне већи степен драмске уверљивости, већ и да се та комплексна сценска травестија претвори у ново и примамљиво рухо за децу и младе свих узраста. Транспоноване и глорификација домаће и светске фолклорне баштине уско су повезани са урбаним и модерним наративом (Хари Потер), што целокупну драмску реконструкцију и адаптацију чини знатно богатијом и разноврснијом у смислу изналажења другачијег приступа и значења. Поштовање структуре и композиције праве позоришне бајке подразумева истовремено и реализацију (не)очекиваног драмског поретка, чиме се не нарушавају основни принципи сажимања на нивоу реторике, као и законитости обликовања бајке, њене функције и стила.

Потврђујући општепознати став да књижевност настаје из књижевности, Стојчетовић апсорбује одређене позајмице и искуства, поступке и алузије из различитих области и жанрова (мит, бајка, епска фантастика, хумор), што у целокупној драмској реинтеграцији и њеном коначном облику делује врло складно и осмишљено. Целовечерњи комад *Хари Поттерић* рачуна на реципијентово познавање одређеног културног контекста и његову асоцијативну способност препознавања одговарајућих мотива и детаља инкорпорираних у густо ткиво ове сложене структуре сачињене од једанаест кратких слика и шест сонгова. У недостатку пролога, дидаскалија и других индикација, сонгови су овде у функцији увода и обавештавања публике о догађајима који тек следе. Осим ритмичности, забаве и информативне намене, сонгови представљају посебан облик комуникације са реципијентима како би се на почетку указало на кратак сиже догађаја и надолazeћу конфликтну ситуацију супротстављених страна. Имена главних ликова нису случајно одабрана и врло су индикативна, а делимично су настала у складу са античком изреком *Nomen est omen* (име је знак) или су, пак, асоцијација на већ постојећа имена:

- принц Шепурило (стално се шепури и хвали),
- Хари Поттерић (са суфиксом „ић” представља „посрбљено” презиме јунака култног романа *Хари Поттер* Џоане Роулинг),
- Олио (лик познатог америчког комичара),
- краљ Добрислав (има добру нарав и особине),
- Мерлин чаробњак (личност из легенде о краљу Артуру).

Оваквим необичним (пре)именовањима и тзв. поступком реи-клаже додатно су актуелизовани и иновирани карактери скоро свих

протагониста са пратећим пародичним и бурлескним ознакама. На крају принц Шепурило доживљава својеврсну етичку и духовну катарзу, која га доводи до самоосвешћења и реконструкције властитог мисаоног хабитуса („Желим да ти се извиним за све што сам ти урадио. Прелепа принцезо, можете ли ми икако опростити? Драги старче, нека ми ваше године опросте моје понашање”). Осим магије чаробњака Мерлина, других елемената чудесног и фантастичног готово и да нема, без обзира на изразиту бајковиту и фолклорну атмосферу. Ова сценска бајка, наравно, има срећан расplet: принц Шепурило се преобратио у доброг владара, Хари Потерић се оженио лепом и младом принцезом, а у целој царевини поново је завладао мир и благодање. Хронотопска апстрактност и жанровска разноликост чине организацију овог драмског текста знатно суптилнијом и динамичнијом, док завршница и коначно решење сукоба обухватају елементе поучног и фарсичног истовремено. На таквим стваралачким претпоставкама, заправо, заснива се и добрим делом афирмише Стојчетовићева позоришна поетика и сценска визија света детињства.

У овом разматрању и систематизацији драмске књижевности за децу свакако треба поменути и Драгану Кршенковић Брковић (1956, Приштина), која већ дуже време живи и ствара у Подгорици. Она припада и црногорској литератури, а поред низа есеја, студија и прозе објавила је следеће позоришне бајке за децу:

- *Тајна њлавої кристїала и груїе бајке* (2000, 1996, 2010)
- *Дух Маниїїї језера* (2011)
- *Музичар с цилиндром и цвєїтом на реверу* (2013)
- *Могра њланина* (2015)
- *Тајна једне ѡајне* (2011, 2017).

На позоришном фестивалу у Суботици (1990) награђена за најбољи драмски текст за децу (*Чудесна звезда*), који је на сцену поставило Мало позориште „Душко Радовић” из Београда (1990).

4. Закључак

Иако не припадају канонизованом корпусу драме за децу и младе, драмски текстови српских писаца са Косова и Метохије, ипак, поседују високе естетске и уметничке домете, који и те како пружају могућности за њихову изведбу и позоришну адаптацију. Поред транспозиције игривог и забавног, њихови комади су у великој мери врло погодни за остваривање дидактичних циљева, а то је, уосталом, једно од битних поетичких својстава и ознака књижевности за децу и младе уопште. Међутим, еманација

педагошких елемената, тенденциозности и етичких по(р)ука није толико директна и наметљива колико је исказана посредно и суптилно, односно у корелацији са осталим елементима Радовићеве теорије игре (хумор, машта, иронија, апсурд, пародија, нонсенс, језик и др.). Игра је, дакле, једна од најзначајнијих одлика целокупног драмског стваралаштва за децу српских писаца из наше јужне покрајине, без обзира на његову типолошку и жанровску разноврсност, стваралачки дисконтинуитет и неуједначену рецепцију код читалаца/гледалаца и књижевне/позоришне критике.

Најзначајније и суштинске одлике овог драмског стваралаштва за децу и младе биле би, у најкраћем, следеће:

- иновирање драмске структуре,
- поигравање са хибридним жанровима,
- остваривање етичког, забавног и васпитног циља,
- сугерисање нових стилова и жанрова (мјузикл, либрето за дечји балет),
- форсирање комично-пародичних елемената,
- заступање лудистичког начела, фарсе и апсурда,
- обликовање тема и мотива из фолклорне баштине и др.

Успели експерименти и примена модерног дискурса, међутим, нарочито су присутни код појединих припадника старије (Вукановић) и млађе генерације (Кнежевић, Радовановић, Стојчетовић), који су успели да изнедре читав низ идејно-тематских и квалитативних промена у том смислу. Театрализацијом тема и мотива из свакодневне животне стварности (породица, друштво, школа, природа), али и својеврсном обрадом предложака из усмене традиције и културног наслеђа драматичари су показали да имају активан однос и осећање за све оно што заокупља децу и младе савременог сензибилитета. Будући да је још увек у пуном процвату и стваралачком успону, упркос свим друштвено-политичким и културолошким ограничењима, од ове драматургије за децу и младе и даље треба очекивати нова и зрела остварења, која ће сигурно и убудуће бити синоним за креативну разноликост и плурализам драмских доктрина.

Извори

Вукановић (2020): Слободан Вукановић, *Мало позоришће*, Подгорица: ДОБ.

Вулићевић-Тодић (2005): Радмила Вулићевић-Тодић, *Мене воли један њас*, Рума: Српска књига.

Ђуричковић (2013): Милутин Ђуричковић, *Антологија драмских шекспирових за децу 2*, Београд: Bookland.

Кнежевић (2014): Радмила Кнежевић, *Поклони се и њочни*, Чачак: Легенда.

Михајловић (2012): Зорица Михајловић, *На децјим крилима*, Збирка њозоршних ѡредсјава за децу, Београд: Витез.

Николић (1973): Данило Николић, *Свемојући чекић*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Стојановић (2018): Радосав Стојановић, *Приче из унутрашњег света*, Косовска Митровица: Панорама – Јединство.

Радуновић (1995): Милорад Радуновић, *Глумораси*, Подгорица: Народна библиотека „Радосав Љумовић”.

Литература

Бован (1980): Владимир Бован, *Српски ѡисци са Косова с краја 19. и с ѡочетја 20. века*, Приштина: Јединство.

Богавац (2004): Милован Богавец, *Историја српске књижевности на Косову и Метохији (1850–1941)*, Београд: Апостроф, Лепосавић: Институт за српску културу – Приштина.

Жарић (1986): Мирко Жарић, *Побољшана стварност*, Јединство, Приштина.

Јашовић (2008): Предраг Јашовић, *Живот и дело Милорада Радуновића*, Лепосавић: Институт за српску културу.

Јокић, Костић (2004): Мирослав Јокић, Звонимир Костић, *Антологија српске радио-драме 1–2 (1934–004)*, Београд: РТС.

Краљ (1966): Владимир Краљ, *Увод у драматургију*, Нови Сад: Стеријино позорје.

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

Млађеновић (2009): Миливоје Млађеновић, *Одлике драмске дајке, Преобликовање модела дајке у српској драмској књижевности за децу*, Нови Сад: Стеријино позорје – Позоришни музеј Војводине.

Николић (2017): Андријана Николић, *Бескрајне игре и приче Радмиле Кнежевић, Васиљевање и образовање*, бр. 3–4/2017, 197–203.

Српска књижевност на Косову и Метохији 1945–2000. (2004): Зборник радова – Део први. Приштина: Институт за српску културу, Косовска Митровица: Филозофски факултет Лепосавић.

Путник (2015): Радомир Путник (прир.), *Фестивал монодраме и ѡанѡо-миме*, Земун: Фестивал монодраме и пантомиме.

Milutin B. Đuričković
Preschool Teacher Training College
Kruševac
Aleksinac Department

SERBIAN AUTHORS OF CHILDREN'S PLAYS FROM KOSOVO AND METOHIJA

Summary: The paper presents children's plays written by Serbian writers whose life, work and origin are connected to Kosovo and Metohija. Unlike poetry and prose, drama as a literary genre is rather neglected and so far had not been thoroughly researched from the literary-critical and literary-historical aspect. The presented playwrights belong to different generations, have different vocations and artistic achievements, but they share the same way of approaching children and youth. Among these twelve writers there are many who have taken this creative act very devotedly and seriously, engaging in professional acting, directing or writing radio dramas, children's and puppet theater plays (S. Vukanović, R. Knežević, J. Radovanović, B. Stojčetić). This paper is an attempt to pay due attention to Serbian playwrights from our southern province and to make their typologically and genre-diverse dramaturgy (radio play, monodrama, full-length pieces, ballet librettos, verse dramas, plays) to some extent united and systematized in an adequate way.

Keywords: children, drama, poetics, topics, genres, style.

МЕДИОЛОШКО-ВЕРБАТОЛОШКА И СТИЛИСТИЧКА АНАЛИЗА ЕДУКАТИВНО-ИНФОРМАТИВНОГ ДЕЧЈЕГ ВЕБ-САЈТА ЗВРК

У раду се методама медиологије, вербатологије, теорије текста, жанристике, стилистике и функционалне писмености – разматра информативно-едукативни садржај на првом специјализованом дечјем веб-порталу у Србији. Утврђује се карактер и природа интернетских рубрика, те и култура језичког изражавања, као и знање и вештине деце у процесу вербализације мисли, искуства и емоција. Текстолошке и књижевноуметничке способности деце испитују се на различитим садржајима – из сфере природе, друштва и уметности. На тај начин стичу се сазнања о њиховој језичкој писмености, али и о могућностима невербалног изражавања, као и о степену прецизности и адекватности графичко-ликовне презентативности представљених садржаја. Коначна сврха овога истраживања јесте утврђивање праваца и степена проширивања дечјих знања на веб-сајту, као и вербатолошких облика успостављања забавно-рекреативних модела виртуелне комуникације.

Кључне речи: дечји веб-сајт, књижевност за децу, медиологија, вербатологија, стилистика.

1. Уводне напомене

1. Једна од главних особености дечјег сајта *Зврк* огледа се у предностима на којима почива интернет издаваштво. Једно од тих обележја јесте бржа и шира доступност информације, и то је главна предност која одликује овај дечји сајт у односу на традиционални вид дечјих новина. Веома брза и лака претрага на сајту омогућава младом читаоцу да о једној теми сазна не само из последњег издања, већ из свих претходних.

а) Поред тога сајт има нове, додатне рубрике у односу на дечје новине, а оне се на најбољи начин могу презентовати само на интернету. Наиме, углавном су то рубрике и текстови који у себе укључују одређене видео и аудио записе који чине идеалну подлогу причи на коју се односи текст. Ова

могућност руши баријеру између интернетских текстова и мултимедијалних садржаја (исп. Јовановић 2019). Осим тога, сами текстови на дечјем сајту нуде велике могућности првенствено због форме самог хипертекста¹. Ти текстови су много дужи од текстова у штампаним издањима, што омогућава да већа количина информација на очигледнији начин буде представљена. Поред тога, уређивачи сајта и аутори текстова смелији су, дозвољавају себи веће слободе у писању, јер је цензура интернетског издања мања. То свакако пружа више могућности почевши од прикупљања информација, преко њихвог обликовања, до самог излагања текста.

б) Дечји сајт *Зврк* поседује и посебно место обезбеђено за писма и коментаре младих корисника, што доводи до много боље комуникације између уредништва и деце читалаца, и на тај начин је редакцији омогућено да веома брзо добије повратну информацију, те и да сазна о квалитету свог рада. Оно што је велика предност дечјег сајта над традиционалним, штампаним издањима дечјих новина јесте могућност да се истовремено чита више чланака, као и више рубрика. Кроз један текст се може доћи до великог броја других текстова захваљујући везама (линковима)² које су саставни део сваког онлајн текста – хипертекста.

2. У овом раду циљ нам је представити вербатоолошке, жанровске и стилистичке карактеристике специјализованог дечјег веб-портала *Зврк*³, те и да доведемо у везу књижевност за децу⁴ са публицистичким садржајем за децу у електронској форми, тј. са медијумом у којем се перципирају и одређени књижевни и други садржаји намењени деци. Истражићемо одређене тематске блокове који опредељују одређене комуникативне функције и одређене вербализацијске⁵ модалитете (уп. Морис 1971).

¹ В. Клајн и Шипка 2008. s. v.: „рач. скуп компјутеризованих метода којима је помоћу линкова и претраживача могуће с једног текста прелазити на други (као и на илустрације, звучне и видео записе итд.), на основу асоцијација које одговарају начину људског мишљења и памћења”.

2 В. Клајн и Шипка 2008. s. v.: „[енгл. link, веза, спој] 1. радио-релејна веза која омогућава пренос вишеканалних телефонских веза, радио и телевизијских програма. 2. рач. на интернету у WEB презентацији интерактивно место које води ка другој WEB презентацији”.

³ *Зврк* је информативно-едукативни интернет центар за децу, придружен пројекту УНИЦЕФ-а 'Школа без насиља', а ми смо одатле анализирали садржаје за јануар, мај, јуни, септембар и октобар 2020. Од 2021. године доступан је и тзв. ZVRK CHAT ZA DECU, који „omogućava zvrkasto dopisivanje sa decom na chat.com. bez posebnih dodatnih zvrkova. Na sajtu zvrk chat.com. ćete pronaći sobe koje su prilagođene za zvrčiće svih vrsta na Balkanu”.

⁴ Књижевност за децу и дечја књижевност представљају уопштено узев синонимне изразе (исп: Марковић 2003: 7; Марјановић 1982: 7–9).

⁵ Вербализација, те с тим у вези и наратив, представља израз опште људске способности да се изрази, тј. да симболичким средствима, пре свега језиком – уобличи целокупност

а) Вербализацијске способности најочитије су у уметничком дискурсу, али и у научном, есејистичком, филозофском, добром публицистичком и сл. – јер се тамо вербатолошка моћ испољава као способност аутора да продре у дубину читаочевих духовних резерви и да их покрене на реакцију при рецепцији испричаног. Према томе, вербатолошка способност нужно зависи од човековог 'стваралачког капацитета'.

б) Ученици, тј. посетиоци сајта морају разумети и вербатолошке и текстолошке поступке који доводе до хармоније у изражавању, тј. до композиционе складности, а то је свакако у вези и са умећем усклађивања значаја теме са ширином у излагању, јер само на тај начин стиче се и вербатолошка способност да се најважније и најизразитије идеје или осећања поставе у први план, и да се стилски обележе (Зеленика 1988). Разуме се да се складност постиже и упознавањем са језичким законитостима и њиховим привођењем у службу ефицијентног обликовања, а у уметничком дискурсу – креативног. Ученици који пишу за сајт постављају се између тематике и граматике (поједностављено речено), тј. креирају вербализацијске форме у складу са сопственом комуникативном стратегијом, са циљевима које желе постићи и са способностима које у све то улажу. У свему овоме важан момент представља и тзв. комуникативна ситуација (захтев уредника, наставника или задате теме), која диктира избор одређеног функционалног стила и тона ('званично'/ 'приватно', 'весело'/ 'тужно', 'научно'/ 'уметничко' итд.).

в) *Зврк* спада у професионалне сајтове јер функционише с озбиљном материјалном основом и високим и широким кругом уредника, без обзира на повремено гостујуће уређивачке послове наставника и ученика, те се на њему препознају педагошки циљеви, пре свега школски, који имају васпитно-образовни карактер, али и остали који имају забавно-рекреативну природу. За стваралачки приступ уређивању часописа или дечјег сајта креативност је свакако на првом месту, а она се најбоље реализује кроз игру, док се код нешто старије деце очекује њихово активно учествовање у свету око себе, нарочито у књижевно-фиктивном. Испоредићемо рубрику *Igre* у којој налазимо различите најаве играказних садржаја: *Skriveni brojevi*, *Skrivena slova*, *Skriveni oblik (figura)*, *Slagalice*, *Igrice* и сл.

3. Док су дечји листови углавном локалнога или сублокалног типа, намењени читаоцима једне школе или града, ређе округа (изузев, на пример, часописа *Мали кекеи*), дечји веб-сајт *Зврк* намењен је широкој српској читалачкој публици млађег узраста. Осим тога, обим дечјих часописа није велики, што је у когнитивној сагласности са педагошким интенцијама, тј. дечјим перцептивним могућностима, и увек зависи од фреквенције

излажења. С друге стране, дечји веб-сајт *Зврк* прорачунат је на такав комуникативни досег да може допрети до сваког детета, учитеља, наставника, родитеља – и то као допуна настави, и у сазнајном и у васпитном смислу. Ово посебно истичемо ако знамо да нас „друштво контролише помоћу знања које нам је дало – а како запажа филозоф А. Гоце, – а не пружа нам она знања која би нам омогућила да мењамо и преображавамо друштво” (према: Ђурић 2000: 43), па је важно знати – како истиче Денис Мек (према: Ђурић 2000: 44) – чије поруке, чија знања теку комуникационим каналима, и ко поседује и контролише те канале.

2. Анализа грађе

1. Садржаји које налазимо на дечјем веб-сајту *Зврк* могу се поделити на текстовне и сликовне, али најчешће представљају комбинацију ова два вида комуникативног означавања, што је најбоље оличено у рубрици *Stripovi*, у којој се помињу неки од општепознатих ликова из света дечје забаве и рекреације: *Denis napast*, *Hogar strašni*, *Mačak Garfield*, *Kalimero*, *Porodica Kremenko*, *Popaj*, *Stanlio i Olio*, *Spunk*. Забавне рубрике окупљају текстове помодних тема и колоквијалне вербализације – нпр. хороскопске прогнозе (дневне или месечне) – и представљају само разбидригу, тј. немају никакву уметничку, па ни образовну ни животну вредност. Нешто кориснијим од овога могу се сматрати прикази филмова, рецепти и разни савети за декорацију.

а) Ма колико дечји сајт изгледа некомпликовано и језичко-стилски упрошћено у односу на сајтове за одрасле, и ма колико деловало лако класификовати и распоредити у тематске оквире садржаје који се овде појављују – овај посао ни методички, ни методолошки, а ни вербатолошки није лак. Мора се у објашњењу сајтовског садржаја пре свега поћи од психолошких особина групе којој је намењен, тј. од чињенице да је деци тешко привући и одржати пажњу, да их је потребно непрестано и варијантно мотивисати да нешто прочитају и сазнају. То је основни разлог што на дечјем сајту налазимо нејезичка средства комуникације – слике, фотографије и илустрације, као и различите вербатолошке форме које имају функцију привлачења пажње, засноване најчешће на садржају „како учинити нешто”. Тиме се неки текстолошки облици удаљавају не само од књижевних жанрова, већ и уопште од текстовно-језичког начина преношења информација, а приближавају се све више рекламном дискурсу (уп. Катнић-Бакаршић 1999: 71–73). У рубрици *Slike* постављене су фотографије из области архитектуре, ботанике, палеонтологије, пољопривреде, свемира, транспорта, као и фотографије домаћих и дивљих животиња. Уосталом, графички садржаји чине незаобилазан део дечјег сајта јер деца теже усвајају текстуалне, линеарне

записе него графичке, то јест оне који нуде дводимензионални или тродимензионални приказ заснован на метафори, метонимији или на обичној мимези. Због тога не изненађује изражено присуство цртежа, илустрација и фотографија. Фотографије су најчешће средство примарне или придружене информације, и оне обично илуструју личност која се описује, а ређе крајолик. Од илустрација најприсутнији су компјутерски цртежи и скице.

б) На веб-сајту *Зврк* налазимо следеће текстолошко-вербатолошке и комуникативно-стилистичке облике: (1) кратки и једноставне садржине текстови, (2) текстови језгровитије структуре, тј. крупне и дубоке мисли изречене „лаким” речима, (3) текстови примерени интересовањима одређеног узраста и (4) илустрације. Уз то, њихов избор и реализација одређени су високим степеном педагошке и стручне вештине. Због тога су одређени садржаји који немају форму прихватљиву деци, и за које је постојала претпоставка да не могу привући деце интересовање (нпр. животне истине и начела, моралне вредности и сл.) – претрпели одређене мимикријске поступке како би се контекстуализовали у општи структурни и смисаони амбијент сајтовске презентације. Најочитије ову природу сајта представља рубрика *Zanimljivosti*, у којој се различите научне теме (природа, свемир, географија, историја, уметност, наша културна баштина и сл.) презентују следећим најавама и насловима: *Događaji*, *Putovanja*, *Značajni pronalasci*, *Filmovi*, *Znameniti Srbi*, *Da li ste znali?*, *Gradovi Srbije*, *Antički svet*, *Upoznajte Srbiju*, *Zanimljive iluzije*.

2. Ми ћемо овде покушати да различите вербатолошке и текстолошке форме групишемо по жанровима, рубрикама и тематици, те и да понудимо збирни приказ тог материјала.

а) Сем школско-наставних и образовних, те и специјализованих и књижевних тема, *Зврк* доноси и напise о децејој свакодневици, о чему сведоче овакви наслови:

Dragi drugari školarci srećan polazak u školu!; Danas je praznik – Božić!; Danas je Badnji dan, a večeras je Badnje veče!; Danas je praznik – Đurđevdan!; Danas je praznik – Vidovdan!; Danas stiže leto u 23 sata i 43 minuta!; Danas je praznik – Sveta Petka!; Danas je praznik – Usekovanje glave...!

Интересантно је да је већина наслова везана за црквени календар, а као подсећање на значајне верске датуме у православној историји наше културе. Један број наслова је ближе и директније везан за децеју свакодневицу, као обавештење о поласку у школу или о почетку лета. Значај тема изложених у насловима није само садржински истакнут самим избором значајних датума, већ и избором екскламативне вербатолошке форме. Уз то, наслови су по структури реченичне форме, што се може објаснити као

чин прилагођавања исказа дејим перцептивним могућностима, али и чињеницом да сама предикација преводи номиналну информацију у актуализовану. Ови су садржаји написани у новинарском духу, па им је и начин вербализације медиолошки интониран. Са овим рубрикама у непосредној су вези и оне које долазе из предметног опсега веронауке, на пример:

Mala škola veronauke – Usekovanje glave Sv. Jovana!

б) Значајно место заузимају рубрике о темама из политичке и културне историје Срба, и теме из веронауке:

Istorija Srba – Turska osvajanja!; Istorija Srba – Duhovno oslobođenje Srba!; Naša kulturna baština – Manastir Sopoćani!; Zanimljivosti – Naša kulturna baština – Manastir Hopovo!; Naša baština – Manastir Esfigmen!; Mala škola veronauke – Usekovanje glave Sv. Jovana!

У поменутим рубрикама не активира се актуелна информација, већ се скреће пажња на историјска знања, па је овде мање реч о медиолошком приступу темама, а више о едукативном и научном.

в) Важно место имају природна и друштвена тематика. Разни текстови у којима се говори о природним и друштвеним појавама и феноменима објављују се у рубрикама најразличитијих назива:

Mala škola geografije – Vulkani!; Zanimljivosti – Priroda – Fruška gora!; Zanimljivosti – Značajni pronalasci – Štamparska mašina!; Zanimljivost – Značajni pronalasci – Teleskop!

За школско образовање ове су рубрике значајна подршка, не само за предмет Природа и друштво, него посебно за географију и техничко образовање. Уопште узев, рубрика *Mala škola* обухвата садржаје из математике, физике, хемије, биологије, историје, географије, екологије, рачунарства, али и жанровски специфичну рубрику медиолошко-популистичког и научног карактера *Naše zdravlje*, чији текстови имају педагошку функцију – и где се могу читати текстови који говоре о правилној исхрани и неговању денталне хигијене.

У школовању уопште доминира *информативна функција* језика, па су ученици упућени највише на ДЕСИГНАТИВНИ ВЕРБАЛИЗАЦИЈСКИ ТИП. Репрезент овога типа изражавања представљају научни текстови из којих ученици стичу различита знања – и на тај се начин упознају са принципима научног мишљења и изражавања. Тако ученици успостављају основе научне писмености. На правцу информативне функције јесте и

ПРЕСКРИПТИВНИ ВЕРБАЛИЗАЦИЈСКИ ТИП, на који су ученици упућени упознавањем са правилима из области техничких, логичко-математичких и, надасве, граматичких правила и правописних законитости.

г) Посебно истичемо ребусе и квизове, који имају за задатак проверу знања ученика из различитих области друштвених и природних наука:

Reši novi rebus!; Kviz – Kako se zvao...?; Kviz – Gde je nastao...?;
Kviz – Koliko jedan...?; Kviz – Koliko zvezda...?; Da li ste znali? –
Šta je kiborg?; Kviz – Kultura – Koja od ...?

Квиз је замишљен као вербатолошки примамљива форма провере различитих научних знања из природе, математике, географије и астрономије, историје, културе, граматике матерњег језика и страних језика. Овај сајт посебну пажњу поклања и развоју математичко-логичког мишљења деце, па се на посебним линковима налазе логички проблеми. У ту вербатолошко-функционалну врсту спадају и ребусне најаве, које имају један типизирани насловни вербатолошки облик: *Reši novi rebus!*, док се форма квиза у типизарном синтаксичком обрасцу најављује варијантним облицима упитних заменица (*шта, која*) и прилога (*како, где, колико*). Овде налазимо чланке који ученике воде спознавању неких ретко познатих или мање или више неперцептибилних или апстрактних појава. Ребус је нека врста атрактивне загонетке приказане помоћу слике и цртежа или само помоћу слова, бројки и специјалних знакова. У односу на сликовне ребусе, словни је ребус на овом децејем сајту тежа загонетка, што објашњава чињеницу да се уређивачи пре опредељују за сликовне него за словне ребусе. Док је код сликовних ребуса углавном реч о распознавању слике, цртежа или радње која се врши, као и односима који су евентуално дати у поставци ребуса, код словних ребуса треба открити једну или више комбинација просторног односа, изгледа, величине, количине или боје слова представљених у поставци ребуса, и све то децу може довести у веома сложене мисаоне и когнитивне ситуације.

Значајни су садржаји који припадају разним уметностима – музичкој, ликовној и општој култури:

Mala škola muzike – Fagot!; Mala škola muzike – Drveni duvački instrumenti – Klarinet!; Mala škola – Muzika – Podela muzičkih instrumenata!
Nova bojanka – Kameleon!; Nova bojanka – Klasični automobili!
Kviz – Kultura – Koja od ...?

На крају, помињемо и устаљене форме, у виду изрека, пословица, загонетки и узречица (Данојлић 1976: 10), са ослонцем на богату традицију народних умотворина (успаванке, приче, песме – исп. Данојлић 1976: 16):

Nova izreka – Kad se mora...!; Nova zagonetka – Po vodi plovi...!;
Narodne zagonetke – Ja sam mlad...?; Narodne izreke i poslovice –
Čega se pametan stidi...!

Осим успаванки, у дечје облике спадају и разбрајалице, загонетке и брзалице, што, између осталог, показује и грађа којом се овде бавимо.

д) У рубрику *Ostalo* спадају следећи садржаји: културни догађаји за децу, музичке нумере из анимираних филмова на српском језику, забавне игре, мале креативне радионице, мали саветник за родитеље, виртуелни простор за међусобну комуникацију деце (*Chat – pričaonica*), али и рубрике посвећене дечјем књижевном и ликовном стваралаштву: *Vaše pesme*, *Vaše priče* и *Vaši crteži*.

Pročitajte I deo romana – Međunarodni begunac; Pročitajte II deo romana – Međunarodni begunac!; Pročitajte III deo romana – Međunarodni begunac!; Pročitajte IV deo romana – Međunarodni begunac!; Nova pesma – Kad se rodi mrav!; Nova pesma – Svet!; Pesma – Pacov Raca!; Šaljive priče – Krepaо kotao...!; Narodne pripovijetke – Čela!; Pročitajte novu basnu – Medved koji je sve očekivao od drugih!; Pročitajte basnu – Leptir i žaba!

Директно обраћање ученицима (исп. *Прочитајте... и сл.*) нема само дидактички смисао – као препоруке за читање, већ и отвара простор за присну комуникацију са ученицима. Управо су књижевност и језик област описмењавања, овладавања стандардним језиком, али и развоја естетског укуса и вербатолошких способности ученика.

3. У рубрици *Priče* налазимо песме, кратке приче, сликовнице, илустроване кратке приче, мале фолклорне форме (брзалице, изреке, пословице и загонетке), басне, народне приповетке, шаљиве приче и легенде о Светом Сави. Као што се може приметити, на дечјем веб-сајту *Зврк* највише су присутне прозне уметничке структуре – краће или дуже, па тек онда стиховне, а на крају и понеки драмски текст.

Пошврдна функција језика долази до изражаја у текстовима ДЕСИГНАТИВНО-ЛЕГАЛНОГ и ДЕСИГНАТИВНО-ВАЛУАТИВНОГ ТИПА, пре свега у прилозима о историји, као и у текстовима ВАЛУАТИВНО-РЕЛИГИЈСКОГ (И МИТСКОГ) ТИПА, као што су уметнички садржаји о Светом Сави и други облици и жанрови из наставе веронауке. ФОРМАТИВНО-ПОТВРДНИ ТИП ВЕРБАТИВА управо је оличен у текстовима који се користе у настави матерњег и страних језика – мислимо, пре свега, на граматичке, али и све друге нормативно-дескриптивне текстове.

3.1. Овај сајт негује и објављивање ученичких радова свих поменутих жанрова, са напоменом да су песме обично дитирамбичне или поучне, а наративни текстови у методичкој категорији 'саства'.

а) У зависности од теме – децји 'састави', поједностављено речено, могу бити портрети (када описују особу), пејзажи (када описују пределе), приповетке (када описују догађаје), есеји (када се баве општом тематиком, презентованом полунаучним стилем) и др. Уочили смо, такође, да постоји сразмера између старости ученика и обима рада – радови ученика млађих разреда представљају текстуалне структуре од петнаестак реченица, а старијих – од тридесетак. Од овога просека одступају тзв. 'састави минијатуре' ученика трећег или четвртог разреда, од свега пет реченица, као и дужи радови ученика осмог разреда, тј. они који се жанровски приближавају форми тзв. 'кратке приче', и који су обично награђивани на конкурсима.

Прозни облици компоновани су по принципу узрочно-последичног низања мотива, а тематска прогресија води се краћим исказима предикативне структуре: најчешће простим проширеним реченицама, ређе сложеним независним и зависним. Саставни и супротни односи најдоминатнији су у напоредном односу клауза, а изричне, временске, узрочне и последичне – у зависном односу. Старији разреди развијају комплекснију и разуђенију реченицу увођењем споредних реченичних конституената (атрибут, апозиција, актуелни квалификатив и адвербијалне одредбе), а тема се сем линераног вођења укључује и у радијално, паралелно и асоцијативно (по принципу тока свести). Код старијих ученика примећују се и учесталије парентезе (модалног или прилошког карактера), што свакако иде у корак са њиховом вишом вербатолошком способношћу.

б) Што се тиче песама које деца пишу (исп. рубрику *Pesme koja nam šaljete*) – приметили смо да доминирају стиховне структуре од две до десет строфа, а просечно пет (*Kad se rodi mrav, Gordi Žabac, Jesen, Pahuljice, Medin san, Hodam kroz život, Kao ljubav* и др.). Природно је да се велики број ученика не сналази са версификационим поступцима при компоновању песме, тако да су метар, стих и рима најчешће слободни. И када уводе риму, онда је она неправилна, и невешто проведена. Као што видимо, избор тема није слободан и ослобођен утицаја педагога и наставника, и друго – теме су мање или више устаљене на сајту и углавном се могу категоризовати од општијих ка појединачних: пролеће (висибада, снег), зима (зимски пејзаж и сл.), јесен (доје, киша, шума и сл.), пејзажи (вече, река, село, шума и сл.), животиње (маче, птица и сл.), драге личности (мајка, сестра, бака, друг/другарица, учитељица и сл.), љубав, срећа, другарство, снови (машта и сл.) и стварност, домовина, свакодневица, рефлексije и фикција (љубав, живот и сл.), сећања, успомене, историјске личности (Вук, Свети Сава и сл.), књига, здравље, догађаји, морал (добročинство, незахвалност и сл.), одрастање, портрети.

Уопште узев, ученички радови представљају огроман скуп жанровски и тематско повезаних вербатива, који чини више од половине садржаја

овога сајта. Доминирају радови слободне намене које ученици пишу код куће или на часу, и радови посебне намене – који су задати наградним конкурсима, такмичењима и сл. Ова категоризација није увек назначена у називу рубрика, као што су то нпр. историјски текстови – било да су пригодни (о Св. Сави, који се налази на првим странама сајта), било да су фељтонски (*Istorija Srba – Turska osvajanja!*), које пишу и ђаци и наставници; или текстови посвећени актуелној теми у време објављивања (*Danas je praznik – Vidovdan!*), које, такође, пишу и ђаци и наставници.

Са аспекта сложених стилских операција, може се запазити приближно једнак број површинских (формалних) и дубинских операција (тропа), са напоменом да се и у једном и у другом случају ради о ограниченом броју фигуративних облика, који се обично понављају од песме до песме стварајући композициони шаблон. Фигуре понављања, тј. комплетизације свакако су најчешће, будући да су најпростије и сасвим формалне, а од понављања доминирају у наративу јукстапозициона (*nikad, nikad; u jesen, u jesen*), а анафоричка у стиховима (*Моја тата је...*). Други чести вид варирања исказа јесте компарација, при чему се чешће пореде физичке особине од психолошких, или се посеже за колоцираним или идиоматизованим поређењима (*beo kao neg, brz kao zec*). И метафоре су често устаљене, те се чини да је децјем поетизованом изразу ближа персонификација (природних појава или предмета). Остали видови стилске варијације у виду фигура и тропа нису деци ментално и вербатолошки на располагању.

3.2. Потпуно другачији по многим својим одликама јесу прозни и поетски текстови одраслих. Они могу потицати од уређивача сајта или од дописника и спољних сарадника на сајту и од књижевника (мање или више познатих).

а) Тако су у рубрици *Pesme* најприсутније песме Јована Јовановића Змаја: *Dete i leptir, Mače, Ptica u kavezu, Vetar, Kiša, Mrak* и др. Може се приметити да су исте теме доминантне и у Змајевој поезији и у поезији коју деца пишу – то су, дакле, мотиви из биосфере, геосфере и космосфере. Међутим, док се еуфонизација у песмама које пишу деца среће у изузетним случајевима, углавном у пажљивије ствараним стиховним структурама (па су тамо и версификациони модели доста прости, а униформна слоговна структура стиха ретко где проведена у целој песми), у песмама Змаја и других песника – она је правило. Такође, вештина синонимског варирања формално-језичког или смисаоног готово да је изостала у млађим разредима а једва присутна у старијим, док је она основно начело стилске селекције у поезији наших песника.

б) *Kratke priče* су рубрика која окупља децје текстове уметничко-наративне природе, и жанровски чисту форму 'кратке приче', коју пишу реномирани писци за децу или они који се тек у овој сфери књижевности

појављују. Овај жанр, осим краткоће, карактерише и „добро организована радња, усмјерена ка одређеном циљу, који је готово неумитан. Могући су обрти који, непредвиђени у условима свакодневног живота, дјелују неочекивано и снажно, те тако у минималном простору остављају максималан утисак” (PKT 1992: 403). Оно што одликује композицију кратких прича на децем сајту јесте и основна карактеристика самога њеног жанра – а то је јединство радње, тона, расположења и утисака, што младим читаоцима даје перцептивну могућност тзв. ’читања у једном даху’. Таквој акцептабилности приче доприноси и чињеница да је њен језик једноставан и сугестиван, без маниризма, кићености и високе стилске орнаментике. Има у тим кратким причама – било да их пишу писци или деца – и нечег фељтонског, дакле чисто медиолошког. Тако се може закључити да сајт *Зврк* није само један вид медиолошког медијума, него је и формално и садржински конципиран као медиолошка интернетска форма деце дискурса и дискурса за децу. Има, међутим, и правих уметнички наративних жанрова на сајту, као што су следеће фолклорне форме: Вукове народне приповетке (исп. *Međedović, Nemušti jezik* и др.), шаљиве приче (*Ero s onoga svijeta, Kara i svat, Kum i njegova prasica, Seljani kupuju pamet* итд.), басне и легенде о Светом Сави (нпр. *Sveti Sava i žena tkalja, Sveti Sava i siromah, Sveti Sava i đaci* и сл.).

в) У рубрици *Roman* објављује се тзв. роман у наставцима *Međunarodni begunac* Горана Деспотовића. Роман у децем листу или на децем сајту није новинарска категорија него припада литератури, и то лакшој, забавног карактера и са функцијом разоноде (Славковић 1979: 274). Рекло би се да Деспотовићев роман заправо заузима место фељтона, те бисмо га могли одредити условно и као „роман-фељтон”.

Сви поменути текстови из области књижевности припадају специјалном вербатуви који називамо ЕСТЕТИВ, дакле – исказ или надисказни блок, текст или дискурс, стих или наратив – са којима се ученици сусрећу читањем књижевно-уметничких текстова, те и провођењем њихове књижевно-теоријске и стилистичке анализе. Овде се управо развија језичко осећање, естетско знање, смисао за суптилни израз и преливе у значењу. На овај начин ученици спознају виши вид вербализације људског искуства, разумевају стилизовано утекстовљење или удискурзивање животне стварности и људских духовних покрета.

4. Дакле, теме које су дефинисане рубрикама или линковима или другим интернетским могућностима организације сајта – поглавито су везане за школски живот деце, за њихов наставни програм, општу едукацију и васпитање, али и са намером да се угоди интересовањима и укуси млађих посетилаца сајта. Једна од основних намена овога сајта јесте образовна, па се тако кроз забавне и рекреативне садржаје мултипликују провере знања

из граматике и културе, и тако трајно ствара могућност за развијањем вербатолошких и стилских потенцијала код ђака.

3. Закључне напомене

1. Новинарство за децу на интернету може се сматрати далеко комплекснијом појавом него што је то случај са новинарством које прате штампани медији. Оно у основи пружа све основне карактеристике које одликују просечан дечји лист, али је сајт опремљен и додатним садржајима. У крајњој инстанци, предности интернетског новинарства су многе, а пре свега су садржане у чињеници да се сваког тренутка појављују нове опције, нове могућности које од овакве врсте новинарства чине чврст основ напретка који ће једног дана, сигурно, али не можда и за опште добро – довести до тога да штампано издаваштво, и новинарство које је ограничено само на штампане медије, буде потиснуто, а можда и потпуно заборављено.

2. У том смислу говорећи, приметили смо да дечји веб-сајт *Зврк* утиче на изградњу језика и стила код деце, и без обзира на извесна ограничења и недостатке које показују електронски садржаји – не би се могло рећи да анализирани сајт доприноси изградњи једне врсте површног читаоца, оног којем се експлицитно мора рећи „шта је писац хтео да каже”, и који себи не дозвољава тумачења изван очигледних и дословно презентованих ентитета. Због тога овде стереотипе налазимо само у називима рубрика и најавама садржаја.

а) Видели смо, такође, да дечји веб-сајт *Зврк* највише садржаја доноси из области књижевности за децу, па директно доприноси литераризацији начина изражавања ученика. Међутим, оно што овај сајт приближава интернетском новинарству јесте чињеница да неке прилоге и рубрике одликује висока информативност, па и само присуство различитих садржаја није представљено у једноличном тону, без обзира што су унификовани називи рубрика.

б) Према томе, на сајту *Зврк* могу се наћи мали научни текстови – лекције из градива, чланак или енциклопедијски чланак, који имају методичку профилацију и информативно-сазнајни карактер. Ситније текстове форме које припадају националној идиоматици – као што су загонетке, питалице, брзалице, сентенце, афоризми и мото, те и текстовно-сликовне реализације, као што су укрштенице и ребуси – опет су активирани са информативном и едукативном сврхом, те се сајтовски садржај тематски и жанровски готово у потпуности приближава интересовањима и школским потребама деце.

в) Неретко су афоризми и сентенце средство насловљавања рубрика у којима се скреће пажња на нека општа морална начела и верске постулате, а понекад добијају и карактер пароле. Оно што се може сматрати енциклопедијским чланком или одредницом о некој научној појави или феномену – на сајту *Зврк* је дато у мекшој функционално-стилској форми, са терминолошким растерећењем и изостављањем или превођењем мање познатих речи и конструкција, и са темама које су вези са дечјим интересовањима (мало познате појединости из света флоре и фауне, из географије и историје и сл.).

3. Уметничка или народна књижевност – ма колико вредна била, и ма колико језички узорна – није једини узор духовних вредности и језичких образаца за младе генерације. И велики научници као што је Вук Караџић, на пример – могу бити значајан извор опште духовне, а и језичке материје са којом ваља упознати младе. С тим у вези, можемо рећи да, поред тога што промовише знање као вредност и поглед на свет – дечји сајт *Зврк* утиче и на формирање језичке културе и литерарног укуса. Наиме, овде се подстиче литерарно стваралаштво ђака и дају се примери за угледање. Међутим, морамо скренути пажњу и на извесне недостатке.

а) Први је тај што су сви текстови и укупни сајтовски садржај изражени на латиници, чиме се запоставља ћирилично писмо. Само су две рубрике насловом и телом текста исписане ћирилицом, и то због тога што је реч о придруженим текстовима, тј. линковима, које можемо разумети и као упуте, интегрисане текстове или цитате: *Школа без насиља* – УНИЦЕФ, и *Светишавско звонце* – назив часописа за децу Српске православне цркве. Други недостатак представљају правописне грешке засноване на погрешном писању скраћеница и великог слова (исп. *O.Š, Danas je badnji dan*), и граматичке грешке, оличене у непознавању правила рекције и конгруенције (исп. *Sve u vezi Vašeg kompjutera*) – а оне су утолико упадљивије што се налазе у изразима који чине наслове рубрика. Према томе, овде се мора замерити наглашени утицај некњижевних стилских регистара, као и енглеског језика.

б) Приметили смо тежњу уређивача сајта *Зврк* да језички стил основношколаца на два начина подлегне утицају енглеског језика: дословним преузимањем енглеских речи и израза, и калкирањем (CHAT, home). Може се помислити да је уређивачу сајта било симпатично и 'свеже' употребљавати англицизме, можда ради атрактивности и језичке моде (исп. и: *Ти си фаца*), али нешто и због немогућности да се избегну језичка решења у програмима који подржавају све сајтове. Добро је што оваквих примера нема много, те је дечји сајт устројен садржински и формално по законитостима књижевног језика.

4. У целини узев, дечји сајт *Зврк* одређен је тематиком и концептуалним могућностима млађих читалаца, али се новинска књижевност и едукативна функција овога жанра – како смо утврдили у анализи грађе и теоријским интерпретацијама – одликују извесним особеностима које их приближавају јавној речи. Пре свега, електронске новине радо објављују текстове актуелне садржине – оне који прате дневна и општа друштвена кретања. Тиме је одређен стилски, вербатолошки и жанровски карактер овога сајта.

Извор

Зврк: www.zvrk.rs; www.zvrk.co.rs; www.zvrk.eu

Литература

Данојлић (1976): Милован Данојлић, *Наивна ђесма (ојледи о дечјој књижевности)*, Београд: Полит.

Ђурић (2000): Душан Ђурић, *Новинарска радионица*, Београд: Завод за уџбенике.

Животић (1993): Radomir Životić, *Novinarski žanrovi (Štampa, radio, televizija)*, Београд: Institut za novinarstvo.

Зеленика (1988): Ratko Zelenika, *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*, Београд: Savremeno pakovanje.

Јовановић (2019): Ивана Јовановић, *Лингвистика и стилистика медиолошких родова и врста*, Београд: Јасен.

Катнић-Бакаршић (1999): Marina Katnić-Bakaršić, *Lingvistička stilistika*, Prague – Budapest: Open Society Institute – Center for Publishing Development Electronic Publishing Program.

Клајн, Шипка (2010): Иван Клајн, Милан Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, 5. допуњено и исправљено издање, Нови Сад: Прометеј.

Марјановић (1982): Voja Marjanović, *Dečja književnost u književnoj kritici*, Београд: Savremena administracija – Savremena knjiga.

Марковић (2003): Слободан Ж. Марковић, *Зайиси о књижевности за децу III (Појаве, жанрови, рецејција)*, Београд: Београдска књига.

Морис (1975): Чарлс Морис, *Основе теорије о знацима*, Београд: Бигз.

Николић (2006): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Симић (1998): Радоје Симић, *Ојшти стилистика*, Београд – Никшић: Друштво за неговање и проучавање српског језика.

Славковић (1979): Душан Славковић, *Новинарство, Лексикон новинарства*, Београд: Савремена администрација.

Ivana R. Jovanović
Philological High School
Belgrade

MEDIOLOGICAL-VERBATOLOGICAL AND STYLISTIC ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL-INFORMATIVE CHILDREN'S WEBSITE ZVRK

Summary: The paper analyses informative-educational content of the first specialised children's web portal in Serbia – by using the methods of mediology, verbatology, text theory, genre theory, stylistics and functional literacy. The characteristics of internet columns are determined, as well as the level of children's language expression, their knowledge and ability to verbalize thoughts, experiences and emotions. Textological and literary-artistic abilities of children are examined on various contents – nature, society and art. This gave us insight into children's linguistic literacy, as well as into the possibilities of non-verbal expression and the adequacy of graphic presentation of the contents. The aim of this research was to determine the possibility of using the website to expand children's knowledge.

Keywords: children's website, children's literature, mediology, verbatology, stylistics.

Маринел А. Негру

Бриндуша Т. Жујка

Универзитет у Београду

Учитељски факултет

Катедра за румунски језик (као матерњи језик) и стране језике

DOI: 10.46793/KDNN21.245N

УДК: 37.091.33:821.135.1-93

Вирђинија А. Поповић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Одсек за румунистику

ИНОВАТИВНИ МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ НА РУМУНСКОМ ЈЕЗИКУ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Савремена педагогија тежи проналажењу образовних решења дизајнираних да премосте сукоб између наставних стратегија које се користе у образовању и менталитета савременог друштва, што захтева нове димензије интелектуалних и моралних капацитета деце. Књижевност игра важну улогу у обликовању личности детета, што доводи до тога да оно манифестује своја стања свести и стекне одређена корисна понашања. Модели представљени у књижевним делима обезбеђују стицање представа, које детету нуде прилику да открије сопствену личност. Разликовање позитивних од негативних аспеката, откривање улоге коју они могу имати у његовом развоју, стиче се само наставниковом употребом специфичних стратегија и метода за развој критичког мишљења и формирање креативне личности. Циљ овог рада је да идентификује иновативне наставне методе и поступке, погодне за приступ референтним текстовима из децје књижевности на румунском језику у млађим разредима основне школе, у циљу побољшања и оптимизације наставног процеса.

Кључне речи: иновативне наставне методе, децја књижевност, румунски језик, развој критичког мишљења.

Увод

Почевши од последњих деценија XX века покренуте су многе теорије и приступи разумевању учења. Ове теорије гледају на учење из више

углова, имају различите епистемолошке платформе и веома разнолик садржај. Неке од њих су осавремењене у складу са најновијим знањима и стандардима, али уопштено посматрајући данас имамо једну широку лепезу приступа и теорија учења, које су у мањој или већој мери компатибилне или конкурентне на глобалном академском нивоу.

У образовном процесу сваки наставник има дужност да припреми ученике за свет сутрашњице, да им пружи могућност интегрисања у друштво. Користећи стратегије учења усмерене на ученика, иновативне методе и поступке, активно учествовање и технике сарадње на часовима, наставник ће моћи да укључи ученика у сопствено учење, како би могао активно и свесно учествовати у формирању и развоју своје личности, интелекта, размишљања, креативности, решавања проблема (Блиндеану, Шердеан 1981).

Да би иновациони процес постао саставни део образовно-васпитног рада, потребно је пре свега да школа сагледа допринос иновација у подизању квалитета наставе, резултате примене иновативних процеса из угледних школа, односно брзину размене иновација истоврсних или сродних школа (Новковић, Цветковић 2017).

Ефикасност самог процеса условљена је познавањем метода, поступака и облика рада адекватних дисциплина са уметничким карактером, као што је књижевност за децу и оригиналношћу и инвентивношћу у употреби истих, имајући у виду њихову подложност иновацијама.

Иновативне методе стављају појединца у процену ефикасности процеса учења и у постављање циљева за даљи развој. Предности метода усмерених на ученика су у томе што помажу у припреми појединца, омогућавајући му лакши прелазак на радно место и целоживотно учење (Пекурари 2003).

Иновативне методе учења су савремени начини подстицања учења и личног развоја од најранијег доба, оне су наставни инструменти који промовишу размену идеја, искустава, знања, обезбеђујући побољшање и оптимизацију образовног приступа.

Квалитетно одвијање образовног процеса и постигнути резултати зависе од коришћених метода. Тако се, коришћењем иновативних метода, поспешује активно и креативно укључивање деце ради подстицања продуктивног, дивергентног и латералног мишљења, слободе изражавања знања, мисли, чињеница.

У раду ћемо приказати алгоритме неколико иновативних наставних метода и техника, погодних за приступ референтним текстовима из дечје књижевности на румунском језику у млађим разредима основне школе, а све у циљу побољшања и оптимизације наставе румунског језика и књижевности на млађем школском узрасту.

Иновативне наставне методе коришћене на часовима обраде књижевних дела за децу на румунском језику у млађим разредима основне школе

Тренутак у ком се друштво налази, брзи развој на свим пољима, чини да и у образовању долази до брзих трансформација које захтевају од учитеља да радикално промене начин на који приступају настави. Савремени приступ настави захтева, колико од ученика толико и од учитеља, креативно, независно, инвентивно размишљање (Никола 2003).

Један од принципа образовног процеса је „свесно и активно стицање” знања, што значи да се њихова асимилација мора обавити личним напорима ученика, тако што се доводе у ситуацију да размишљају, постављају себи питања како би дошли до правих решења.

Ученици дају емоционалну ноту читавој њиховој активности, па темељно усвајање знања у великој мери зависи од тога како се она приказују, која се наставна метода примењује и обучености наставника. Он треба да промовише активно учење и стимулише пун потенцијал својих ученика.

„Квинтет” је метода која се примењује у настави румунског језика и књижевности на млађем школском узрасту приликом обраде или утврђивања појмова из теорије књижевности. „Квинтет” је метода коју ученици преферирају и може се изводити у групи, пару или појединачно, као техника рефлексije која се састоји у састављању пет стихова према датим правилима (пет стихова → пет датих правила) како би се обрадио садржај теме (Дулама 2002). „То је техника која сажима и синтетизује знање, информације, осећања и веровања” (Бребен и др. 2002: 265).

Метода се састоји у изради кратког текста (песмице) од пет стихова, посредством којег се синтетизује садржај, претходно научени појам, на следећи начин:

- Први стих: тема/радња се одређује именицом;
- Други стих: два придева се користе за описивање теме;
- Трећи стих: пишу се три глагола који се односе на радње које врши субјекат;
- Четврти стих: бележе се четири речи које изражавају афективни однос према теми;
- Пети стих: сажима се у једној речи суштина теме.

Осим брзе синтезе знања о одређеној теми, метода је посебно привлачна ученицима млађег школског узраста, који радо откривају да није тако тешко „писати стихове”.

Предности методе су у томе што ученици раде у опуштеној атмосфери, подстиче се креативност и смисао за игру ученика, утврђују се поједини појмови из теорије књижевности.

Да би се припремила слична активност, на млађем школском узрасту, када ученици не поседују знање о врстама речи, учитељ може организовати одређене игре, као што су:

„Речи које именују субјекат. Игра: Ко је то?, Шта је то?
Речи које описују субјекат (карактеристике). Игра: Реци шта знаш о мени.
Речи које изражавају радњу на чијем се завршетку додаје *-and* (додатак *-hi* у српском језику).
Речи које изражавају осећања (душевне особине). Игра: Шта осећаш према...?
Речи које приказују битне особине: Игра: Опиши ме једном речју.”
(Исто: 266)

Примери одговарајуће примене методе „квинтета” на часовима румунског језика и књижевности приликом обраде књижевних ликова.

1. Пример примене у лекцији *Прија лисисца* Отилије Казимир

Лисица,
Лукава, неваљала,
Њушећи, миришући, вребајући,
Омета тишину у ливади,
Лукавост.

2. Пример примене у лекцији *Зима*, по Василе Александрију

Зима,
Страшна, пролазна,
Просејавајући, снежећи, хладећи,
Шири ледену језу,
Хладна.

3. Пример примене у лекцији *Весници њролећа*, по Ђорђе Кошбуку

Пролеће,
Светло, миришљаво,
Ничући, озелењавајући, цветајући,

Враћа у живот,
Зеленило.

Иновативне методе примењене на часовима румунског језика и књижевности доприносе повећању интелектуалног потенцијала ученика, активно и ефикасно их укључују у чин учења. Дидактички поступак мора ставити ученика у први план, наглашавајући индивидуални и тимски рад, откривање стварног света, кроз посматрање, истраживање, експериментисање и аргументацију. Применом различитих иновативних метода и стратегија, наставник има за циљ да уклони монотонију, досаду и рутину, стварајући код деце интересовање за учење на креативан и ефикасан начин (Чергит 2006).

Усвајање правилног, јасног и богатог изражавања ученика млађег школског узраста претпоставља експлоатацију великих изражајних могућности румунског језика. Обрада садржаја из децје књижевности на румунском језику у млађим разредима основне школе захтева приступ неким иновативним, активно-партиципативним стратегијама истраживања, карактеристичним за комуникативну активност. Склоност дијалогу, размени идеја између фактора учења доприноси развоју правилног изражавања, богаћењу и нијансирању речника ученика, постизању школског успеха. Бројне иновативне методе могу се успешно применити на часовима румунског језика и књижевности.

Тако се, након обраде текста *Кључ* Михаила Садовеануа, може прибећи методи „коцке”. Метода се користи када је потребно истражити радњу теме, ситуацију из неколико перспектива. На овај начин ученицима се нуди могућност да формирају вештине неопходне за сложен приступ неким наставно-образовним садржајима.

1. Ученицима се показује коцка на чијим су лицима написане речи: *оџиши, ујореди, џовежи, анализирај, џримени, докажи*.
2. Најављује се тема о којој ће се справљати: *Креанџин Буквар*.
3. Формира се шест парова¹, сваки са задатком да се бави једним од захтева написаним на једној од страна коцке. Следи испитивање одабране теме из перспективе примљеног захтева, на следећи начин:
 - Опиши: Како се *Креанџин Буквар* приказао пред малим неуким школарцем?

¹ Метода „коцке” претпоставља поделу ученика на 6 група. Чињеница је да се настава на румунском језику у Војводини, Републици Србији, одвија у одељењима која ретко прелазе број од 10 ученика по одељењу, те није било могуће испоштовати овај захтев и формирати групе, већ парове ученика.

- Упореди: Које су разлике постојале у машти детета о *Креанџином Буквару*, пре и после разоткривања тајне читања?
 - Повежи: На шта помислиш када прочиташ израз „непробојна измаглица”?
 - Анализирај: Зашто дечак није разумео оно шта је прочитао?
 - Примени: Шта можете учинити да разумете писану поруку? Која су решења за разумевање усмено послате поруке?
 - Докажи: Зашто је прича *Медвед која је лисица њреварила* била кључ за читање?
4. Финална верзија дискутује се са целом групом.
5. Коначна верзија рада може се написати на табли, тако да сви ученици могу анализирати и боље се упознати са свих шест захтева исписаних на површинама коцке.

Метода „коцке” одушевљава ученике и чини их активнијим и заинтересованијим за тему о којој се расправља. Сва деца су једнако подстакнута и њихова пажња током лекције је већа.

На следећем часу, намењеном наративном тексту *Кључ*, учитељ може методом „мозаика” саставити идејни план текста.

Одељење се дели на групе од по четири ученика, нумерисаних бројевима од 1 до 4. Ученици добијају задатак да у себи прочитају одломак који одговара примљеном броју, а затим да идентификују главну идеју, која ће бити написана. У овом случају примењује се облик индивидуалног рада. Затим се групишу ученици са бројем 1, ученици са бројем 2, итд. Сваки од ученика новонасталој групи чита идеју која одговара одломку који су прочитали. Чланови нове групе одлучују се за најбоље формулисану идеју која је суштина тог одломка. Она ће бити прочитана иницијалној групи. На овај начин ће сваки члан иницијалне групе сазнати основне идеје текста који се обрађује, односно доћи до идејног плана текста.

Извођење наставне активности по групама подразумева веће интересовање сваког ученика како би се допринело што бољој разради основних идеја текста, комуникацију унутар новоформиране групе, интелектуалне капацитете и сарадњу са осталим члановима групе.

Наставне стратегије које се користе на часовима обраде књижевних дела за децу на румунском језику у млађим разредима основне школе су разноврсне и подуђују интересовање ученика за знањем, за слободним, јасним и тачним изражавањем (Жујка, Негру 2018). Са успехом се могу употребити у настави следеће интерактивне методе: метода „грозда”, бра-инсторминг, Венов дијаграм, мапа ликова, итд. Оне доприносе активизацији свих ученика, развоју интересовања за учење, стварању вештина

комуникације и односа са онима око себе, као и продубљивању континуитета учења (Мандру 2005).



Слика 1. Примена методе „грозда”² у анализи песмице *Зима* Барбу Штефанеску Делавранче

Метода „грозда” се може применити појединачно или у групи. Тема се најављује и пише у кругу на средини „грозда”, затим се успостављају „идеје-сателити” (идеје које треба анализирати). За сваку „идеју-сателит” ученици наводе елементе који се односе на пратећи текст. Ова метода захтева пажљиву и темељну анализу текста.

Креирана од стране Алекса Озборна, брејнсторминг („олуја мозгова”) је метода подстицања активног учешћа чланова групе у формулисању и одабиру нових и одрживих идеја за проналажење решења за поједине ситуације. Ова метода стимулише машту ученика, узрокује и одабир нових идеја. Њена употреба омогућава укључивање и повученијих ученика и ствара атмосферу погодну за несметану комуникацију.

Пример: *Сећања на дејинџсџво*, Јон Креанга (*На џирешњама* – одломак), 4. разред.

Формирали смо 2 групе од по 5 ученика. Сматрали смо да при формирању група треба да постоји равнотежа у смислу интелектуалних могућности и комуникацијских способности сваког ученика.

Објавили смо радни задатак.

„Шта мислите како би Нику могао да изађе из ситуације у којој се нашао?”

² Модел методе „грозда” преузет са <https://www.scribd.com> 4. 10. 2021.

Сваки ученик је, на учитељев захтев, брзо формулисао идеје за решавање проблемске ситуације, без икаквих запажања, без цензуре на било који начин.

Ученицима је на почетку речено да ће све идеје бити прихваћене: оригиналне, необичне, повезане са другим идејама које су објављене, допуњене или трансформисане.

Док ученици износе своје идеје, оне се снимају на аудио-траци.

Предложена је једнодневна пауза ради „слегања” и систематизације идеја.

На следећем часу румунског језика наставили смо активност по групама са ученицима у истом саставу.

Након тога је уследила анализа, евалуација и одабир одрживих и оригиналних идеја за решавање проблемске ситуације у којој се књижевни лик налази.

Након одабира идеја, ученици су представили своје идеје кроз игру улога.

У наставку ћемо представити одабране идеје.

Група бр. 1.

1. „Нику зове упомоћ, а мајка га чује и долази на место догађаја.”
2. „Нику остаје на трешњи до сумрака и спушта се по мраку.”
3. „Тетка Мариора пење се на трешњу за дечаком, а он се спушта на други део стабљике и бежи.”

Група бр. 2.

1. „Нику лаже тетка Мариору да се попео на дрво због страха од пса. Она му верује и опрашта му.”
2. „Тетка Мариори се слошило од нервозе и сунчеве топлоте, пада у несвест и Нику трчи код комшија по помоћ.”
3. „Нику моли тетку да му опрости, а она га послуша.”

Током обраде текста помоћу ове методе, приметна је била добра сарадња међу ученицима, исказивање жеље за слободним изражавањем, активно учешће и укључивање ученика у све креиране комуникацијске ситуације. Употреба ове методе у обради књижевних текстова на млађем школском узрасту доприноси подстицању креативности унутар одељења, стварањем опуштајуће атмосфере, која уклања постојећу инхибицију, обично из страха од грешке или погрешног тумачења текста.

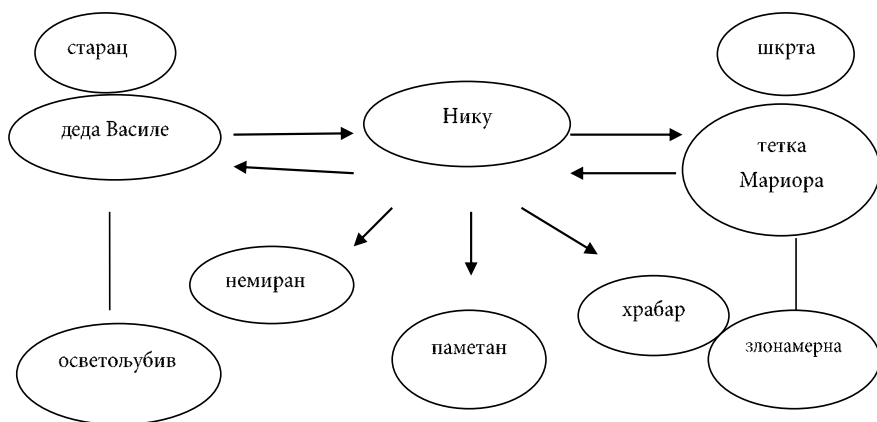
Венов дијаграм је графичка метода која се реализује помоћу две делимично преклапајуће елипсе и погодна је за анализу књижевних ликова. У заједничком делу су приказане сличности међу ликовима, а у остатку кругова истакнуте су разлике. Ову методу користили смо у 4. разреду, након обраде текста Јона Креанге *Сећања из детињства*.



Слика 2. Анализа ликова из збирке за децу *Сећања из детињства* Јона Креанге помоћу Веновог дијаграма

Мапа ликова односи се на анализу особина и односа међу ликовима. Име главног јунака бележи се у средини странице, а са стране имена ликова са којима ступа у везу. Ликови су уједињени стрелицама, на њима се исписују заједничке и различите особине ликова, цитати. Може се радити фронтално или у групама.

Пример: Прича (обрађује се у 3. разреду) из збирке *Сећања из детињства* Јона Креанге.



Слика 3. Мапа ликова из приче за децу *На ширешњама* Јона Креанге

У кругу на средини странице написано је име главног лика, а у „крugовима-сателитима” речи које га карактеришу или ликови са којима се повезује. Поред кругова могу се написати радње или понашања која идентификују дотичне ликове.

Иновативне методе, правилно и ефикасно коришћене, оспособљавају ученике млађег школског узраста за решавање практичних задатака, појединачно или у групама, кроз које се акумулирају нове информације, формирају ставови и понашања, развија правилно, логично изражавање и њихово интересовање за комуникацију.

Закључак

Живећи у свету који се мења и образовање је подложно сталним променама. У садашњем тренутку, када школа мора да испуни захтеве савременог друштва, потребан је развој новог образовног приступа на нивоу млађег школског узраста. Реч је о образовном маниру који одређује организацију и искуствени доживљај учења узимајући у обзир захтеве, перспективе и потребу да се произведу жељене промене у понашању данашњег ученика. То је приступ који представља суптилну комбинацију савремених идеја алтернативне педагогије и идеја традиционалне педагогије (Думитрашку 2008).

У савременој наставној теорији и пракси питање интерактивног образовања има нове, сложене интердисциплинарске приступе, поткрепљене аргументима који подстичу активно и рефлексивно учешће ученика у учењу и евалуацији. Свака метода има одређене предности и недостатке, када

се узму у обзир временски оквир за њено одвијање и постизање циљева: активизација субјеката образовања, њихово укључивање и пуно учешће у процесу сопственог формирања, као и обезбеђивање добре интеракције, размене идеја, сучељавања мишљења. У целом овом процесу, како би био квалитетан, учитељ, који има моћ одлучивања, одговоран је за избор и ефикасну примену наставних стратегија које ће довести до бољег разумевања књижевних садржаја за децу млађег школског узраста, стицања способности доношења судова о естетским вредностима књижевних дела са којима долазе у додир, обогаћивања речника ученика, правилнијег усменог и писменог изражавања, а све у циљу оптимизације и побољшања наставног процеса.

Литература

Блидеану, Шердеан (1981): Eugen Blindeanu, Ioan Șerdean, *Orientări noi în metodologia studierii limbii române la ciclul primar*, București: Editura Didactică și Pedagogică.

Бребен, Гонџеа, Рују, Фулга (2002): Silvia Breben, Elena Gongea, Georgeta Ruiiu, Mihaela Fulga, *Metode interactive de grup*, Craiova: Editura Arves.

Дулама (2002): Maria Eliza Dulamă, *Modele, strategii și tehnici didactice activizante*, Cluj Napoca: Editura Clusium.

Думитрашку (2008): Coca Dumitrașcu, *Alternative educaționale*, Bacău: Editura Read Cart.

Жујка, Нерпу (2018): Brândușa Juică, Marinel Negru, *Pedagogia textului literar pentru învățământul primar*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.

Мандру (2005): Elena Mîndru, *Strategii didactice interactive*, București: Editura Didactica Publishing House.

Никола (2003): Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, București: Editura Aramis.

Новковић Цветковић (2017): Биљана Новковић Цветковић, Иновативни модели рада у настави у функцији унапређивања наставног процеса, *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, књига VIII/1, 177-189.

Пакурари (2003): Otilia Păcurari (coord.), *Strategii didactice innovative*, București: Editura Sigma.

Чергит (2006): Ioan Cerghit, *Metode de învățământ*, Iași: Editura Polirom.

Marinel A. Negru

Brândușa T. Juică

University of Belgrade

Teacher Education Faculty

Department of Romanian Language and Foreign Languages

Virginia A. Popović

University of Novi Sad

Faculty of Philosophy

Department of Romanian Studies

INNOVATIVE METHODOLOGICAL APPROACHES TO CHILDREN'S LITERATURE IN ROMANIAN LANGUAGE IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: Contemporary pedagogy strives to find educational solutions designed to avoid the conflict between teaching strategies used in education and the mentality of contemporary society, which requires new dimensions of children's intellectual and moral abilities. Literature plays an important role in shaping children's personality, causing them to manifest their consciousness and to acquire certain beneficial behaviors. Models presented in literary works ensure the acquisition of some concepts, which provide children with the opportunity to discover their own personality. Differentiating positive aspects from the negative ones, discovering the role they can play in children's development, can be obtained only by teacher's use of specific strategies and methods favorable for the development of critical thinking and formation of creative personality. The aim of this paper is to identify innovative teaching methods and procedures, suitable for analyzing children's literary texts in Romanian language in the lower grades of primary school, in order to improve and optimize the teaching process.

Keywords: innovative teaching methods, children's literature, Romanian language, development of critical thinking.

GRAPHIC NOVELS AS A TEACHING TOOL FOR RAISING INTERCULTURAL SENSITIVITY IN PRIMARY ENGLISH CLASSROOM¹

Abstract: As multimodal texts in which both pictures and words are used to communicate meaning, graphic novels are increasingly finding their place in a foreign language classroom. While multimodality supports comprehension and increases motivation for reading in a foreign language, graphic novel contents offer ample opportunities for developing the 21st century skills, like visual literacy, critical and creative thinking, problem solving, communicative competence, and intercultural awareness and sensitivity. The paper explores how primary learners' intercultural sensitivity can be developed through a number of age- and language-appropriate activities applied before, during and after reading a graphic novel *American Born Chinese* by Gene Yang (2006). The aim of the paper is to support the didactic potential and pedagogical value of graphic novels to foster intercultural learning and develop empathy in primary English language learners.

Keywords: graphic novels, intercultural sensitivity, critical thinking and reading, English as a foreign language, primary language learners.

Introduction

Foreign language education in the 21st century has highlighted integration of two groups of skills: the skills for achieving proficiency in a foreign/second/target language (L2), and the skills for thriving in the plurilingual globalised world. The latter group of skills includes creative and critical thinking, problem solving, collaboration, communication, and intercultural awareness and

¹ Acknowledgements: The paper is the result of research conducted within the bilateral project titled "Crises, Challenges and Current Education System" realised in collaboration between the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac (Serbia) and the Faculty of Philosophy, University of Montenegro (Montenegro) (2021-2023).

sensitivity (Binkley et al. 2012; Shin 2021; Shin, Savić, Machida 2021; UNESCO 2017). The increasing interconnectedness of people globally has demanded enhanced intercultural awareness and sensitivity for communicating beyond borders, while global problems like migration and pandemics, such as COVID-19, emphasize the need for worldwide cooperation and understanding (Griva, Papadopoulos 2019; Iqbal 2021; Savić, Shin 2021; United Nations Development Programme 2022). Language teachers are, therefore, expected to support L2 learners' holistic development and to provide education for global citizenship (Porto, Byram 2015).

The Serbian primary curriculum has responded positively to these requirements by stressing the cultural aspects in foreign language learning from the very beginning of formal L2 education, i.e. primary grade one (MoESTDS 2017, 2019). The primary curriculum highlights the importance of developing positive attitudes towards L2, especially towards the target language culture. However, it also sees an L2 classroom as a place for discussing home culture in the context of the world cultures. The newly adopted Primary Curriculum gives for each L2 grade curriculum a framework for (inter)cultural objectives that follow the linguistic aims of grade units (MoESTDS 2019). Teaching cultural content and raising L2 learners' intercultural awareness are thus seen as inseparable from teaching L2 linguistic content and developing L2 proficiency.

However, the aspect that is missing in the framework for (inter)cultural teaching in the Serbian Primary Curriculum is the guidance for teachers how to contextualise the teaching of (inter)cultural content to ensure the development of learners' intercultural competences. It is primary teachers' responsibility to provide adequate cultural material that can expose learners to comprehensible language and teach them the concepts and functional language needed for expressing aspects of the home culture, target language culture and the world cultures. Primary teachers of English as a foreign language need adequate teaching materials and pedagogical techniques to create engaging activities that may assist their learners in developing intercultural sensitivity.

Aiming to fill in this gap, the chapter explores how graphic novels as teaching tools can be used in primary L2 classroom for raising intercultural sensitivity of Serbian primary learners of English. We first define intercultural sensitivity and intercultural awareness, then we study the prospects of using graphic novels as reading materials with young L2 learners and teenagers, and finally we suggest a number of classroom activities that can potentially contribute to developing L2 learners' intercultural sensitivity and prepare them for life in the 21st century.

Intercultural Sensitivity and L2 Learning

Culture can be defined as “a complex, dynamic web of customs and mores and rules that involves attitudes, values, norms, and beliefs that are *imagined* to be shared by a community” (Brown, Lee 2015: 81). All cultures involve cultural products, practices and perspectives, whose learning requires different levels of engagement: while cultural products are transparent and mainly obvious, cultural perspectives and practices are not easily visible. The iceberg metaphor of culture (Indiana Department of Education 2011) compares culture to an iceberg and points to the fact that most of culture is below the surface of water; the small part of culture above water level is shallow, involving cultural products such as language, literature, music, dances, holidays, games and food; the much bigger part below the water surface represents deep culture, such as communication rules, family, fairness and justice, concept of time, attitudes towards elders, relationship to animals, concept of “self”, preference for competition or cooperation, and a number of other concepts, attitudes and values. When learners are able to use their cultural knowledge “to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (Porto, Byram 2015: 17) they exhibit critical cultural awareness.

How learners experience other cultures determines the stage of their intercultural sensitivity, which can be measured on the scale from Ethnocentrism to Ethnorelativism: if they experience their own culture as more central than the other cultures, they are going through the stages of Denial, Defence or Minimization, and show Ethnocentric intercultural sensitivity; on the other hand, if they experience other cultures as different ways of organizing reality, they are going through the stages of Acceptance, Adaptation, or Integration, and thus show Ethnorelative intercultural sensitivity (Bennett 1993, 2017; Bennet, Bennett 2004). Bennett’s (1993) Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) recognises the above six stages that a person may go through when viewing cultural differences. Intercultural sensitivity is used in this paper to refer to the ability of learners to view and experience cultural differences. The aim of developing intercultural sensitivity in L2 classroom should be to facilitate the learners’ passing from the stages of Ethnocentrism to the stages of Ethnorelativism, i.e. from avoiding cultural differences, to looking for cultural differences and for using different perspectives when approaching an issue. Considering great cultural diversity in all parts of the world today, making it “almost impossible to live in a monocultural society” (Iqbal 2021: 2), and the possibility to connect even to far away cultures using technology, there is an increasing need worldwide for developing intercultural sensitivity.

Being intertwined with language, aspects of a foreign language culture are an integral part of the process of L2 learning (Council of Europe 2018).

Intercultural sensitivity enables learners to compare their home culture to other cultures and thus understand their home culture better in relation to a rich diversity of world cultures. Thus, a foreign language classroom is the most natural place for teaching learners about other cultures and for assisting their development of intercultural sensitivity. Teachers of foreign languages are, therefore, expected to include into their curricula the content that can enhance intercultural awareness, and to select the materials and classroom activities that can provide an authentic cultural experience for their learners, while simultaneously creating a context for L2 development. Authentic materials are best sources of cultural information if they are age- and language-level-appropriate (Savić, Shin 2021). When teaching primary school learners, multimodal texts such as authentic graphic novels, can be a great teaching tool. The next section deals with the possibilities of integrating authentic graphic novels into the language curriculum.

Authentic Graphic Novels in Primary English Curriculum

Graphic novels represent multimodal texts that combine two key building blocks of communication: words and images. Graphic novels are also referred to as graphic literature or graphic stories. They are very similar to comics, also called comic strips or comic books. Comics is a medium defined by McCloud (1994: 9) as “juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or produce an aesthetic response in the viewer”, and are characterised by panels with visual images and some text, often in speech bubbles. The panels appear in strips, with a gutter that is not an empty space between panels, but a gap of time when an action between two pictures happens. A graphic novel is a novel in comic-strip format that differs from comics in several ways: it is much longer, tells a complete story, has complex characters, a narrative structure with a clear beginning, middle and end, and precise narration. The story is told through captions, dialogues, and images.

Like other multimodal texts, which “integrate visual messages into language” (Savić 2020: 170), graphic novels support reading comprehension through a double coding system and two semiotic modes – written and visual (Kress, Van Leeuwen 2006). They are usually entertaining and can be used as reading materials to prepare learners for reading more difficult books, both in a native and foreign language. Graphic novels are, therefore, being increasingly used to develop reading habits, motivate less skilled readers, and spread the love for reading of schoolchildren (Sun 2017). Benefits of applying comics in a language classroom involve fostering motivation, lowering learners’ affective filters, encouraging communication and interaction, bringing culture into the classroom, and developing creativity through language and art (Whiting 2016). What is more, graphic novels allow the use of a variety of pedagogical techniques,

such as a role play, drama, story writing, turning stories into graphic novels, or creating own graphic novels. Still, the use of graphic novels in L2 classrooms in Serbia is not a widespread teaching method, nor is there research related to the effectiveness of reading graphic novels in our schools.

Importantly, depending on their theme, some graphic novels dealing with social issues can be used in L2 teaching to familiarise language learners with cultures different from their own and to convey messages of tolerance. Thus, by bringing culture into the classroom, graphic novels as authentic materials have a great potential to raise the intercultural awareness and sensitivity of L2 readers. Furthermore, graphic novels can support the development of critical thinking (Sun 2017) and increase sensitivity to stereotypes and cultural misconceptions. The next section gives rationale for using *American Born Chinese* by Gene Yang (2006) with primary learners of English, and suggests a number of classroom activities appropriate for intermediate English language learners, both young learners and teenagers.

Using *American Born Chinese* (Yang 2006) for Raising Intercultural Sensitivity in L2 Classroom

The main theme of this graphic novel is the search for personal identity. It explores how difficult it is to construct a personal identity if a person has a mixed culture background. Gene Young is the author of Chinese origin, born in the United States, raised within the two cultures and exposed to all kinds of stereotypical assumptions about Asian Americans. To raise awareness of these issues he drew and wrote the visual narrative book that includes three parallel stories: 1. about a Chinese American boy named Jin, who transforms himself into Danny to be liked more by his white classmates; 2. about the Chinese character named Chin-Kee, Danny's cousin, an embodiment of negative stereotypes about the Chinese, who embarrasses Danny at school; 3. about The Monkey King, an abandoned monkey king who changes himself and reappears as Chin-Kee. In Chin-Kee's character the author shows extremely exaggerated stereotypes about the Chinese people in order to draw the attention of the readers on how unfair and racist they are: from his looks to his behaviour, i.e. the way he is dressed, the protruding of his front teeth, inability to pronounce the English sounds well and switching up the 'r' and 'l' sounds, and showing off with his wide knowledge.

All the characters are forced to change in order to fit the micro societies in which they live and where there is a lot of pressure from peers, the family, or even the unknown people to give up their heritage, beliefs and values, and to transform their true selves. The message of the story is to accept one's true self, and to accept people from all cultures as friends instead of making fun of them.

This is not only true for mixed nationality people or immigrants, but can be related to many situations where people are discriminated against on the basis of their nationality or a character trait they possess, like in schools or in public places. There are sections of the novel that can be used to relate to the learners' experiences of discrimination and prejudices, and to raise their intercultural sensitivity. Both young learners and teenagers can identify with Jin's and Danny's experiences in the scenes depicted in the graphic novel when the teacher mispronounces their name, or when peers assume what food they eat. To inspire understanding and the need for respect, English language teacher needs to develop the activities that will result in the appropriate emotional reaction and reflection of the learners. The following section gives example activities for developing a Thematic Unit based on reading *American Born Chinese* graphic novel.

Unit Plan and Activities Based on *American Born Chinese*

In organising L2 teaching through thematic units, teachers of English can connect several lessons into a Unit Plan, i.e. a series of successive lessons on a common theme. When the theme is provided by a book, it is also important to organise the activities in the way and sequence that will support comprehension, meaningful interaction and reflection. This can be done by grouping activities into three large groups: 1. before-reading activities; 2. while-reading activities; and 3. after-reading activities. Each group of activities should contribute to a better understanding of the graphic novel through purposeful learner engagement. When using a graphic novel such as *American Born Chinese*, the activities should guide learners through a discourse analysis and a detailed analysis of visual aspects of the novel, to enable them to spot stereotypes and the search for personal identity.

1. Before-reading activities

The purpose of this group of activities is to support comprehension by introducing the topic, connecting it to students' prior knowledge and experience, preteaching new vocabulary, reviewing known language, and predicting what will happen in the book (Shin, Crandall 2014). To be able to detect stereotypes, the learners' common understanding of the concept should first be developed. The following sequence of classroom activities can be used as a model to be adapted to different language levels and group ages in particular contexts.

1.1. *Defining Stereotypes* (based on Gianfrancesco 2019) is an activity that raises the learners' awareness of misconceptions and prejudices. The following sequence may lead to successful interpretation of the concept.

a) Ask the students to write about their thoughts and feelings regarding

stereotypes. Ask them to give examples of stereotypes about any group they feel strongly about: school stereotypes (e.g. nerds), or social stereotypes (e.g. low-income students).

- b) Discuss misconceptions about the learners' nationality (e.g. Serbia/Serbs).
- c) Define stereotypes in a discussion. Ask learners to think about possible historical reasons for the creation of specific stereotypes.
- d) Discuss racial stereotypes and the reasons for their rise today.

Another interesting way to introduce the topic can be through the discussion following the viewing of a video interview with the author.

- a) Let the learners watch the video interview with the author or his TED talk (Yang 2016). Ask them to focus on his reasons for exaggerating stereotypes.
- b) Ask the learners to reflect on the author's means for showing stereotypes described in his talk and make a list of all means.

2. While-reading activities

The purpose of this group of activities is to support comprehension by asking and answering questions and analysing the narrative through the characters, the setting, plot, events, problems and solutions. Understanding the narrative structure is very important for understanding the characters' actions and relationships. This can be done through story mapping, story boarding, or story re-telling. The following activities can help the learners share their comprehension and reflect on the main theme.

2.1. *Character Analysis Carousel* (based on Gianfrancesco 2019) is an activity that will support group work and contribute to the common understanding of stereotypes and the characters' needs to fit in:

- a) While reading the novel, students work in small groups to describe a character from the novel by writing their comments, observations and questions on a big poster paper titled with a character's name. The groups use a specific colored marker, after five minutes they pass the paper to the next group clockwise.
- b) They then continue the activity, this time adding new comments or making observations on those that have already been written by their peers.
- c) After all the groups have written about all the characters, the groups get the papers about the character they started describing and develop a presentation based on the feedback given by all groups.

2.2. *Timeline of a Character's Life* is an activity that helps learners focus on the events in the narrative structure of the novel that are important for shaping the characters and defining who they are.

- a) Ask the learners to create a timeline of Jin/Danny's character development and to mark the specific moments when Jin/Danny interacts with other characters in the book.
- b) Ask the learners to use the timeline in pairs to discuss the role Jin/Danny's childhood memories play at the present and how they have shaped his character.

2.3. *Questions* for guided reading and for eliciting student responses. These questions can also assist learners in completing the story map: Who is the main character? Where was he born? How does he differ from the other children? Why does he wish to become a transformer? Why do the boys bully him during the break? What is their misconception? How did he make friends at school? Did he choose them (Peter, Wei-Chen)? What did he like about Wei-Chen? What are the teachers' misconceptions? Who is transformed in the story? Why does Jin change his appearance and name? How does Danny feel about the arrival of his cousin Chin-Kee from China? How does he feel about his cousin's academic success? What is your first impression of Chin-Kee?

3. After-reading activities

This group of activities supports comprehension through retelling the story and discussing its message of personal identity construction.

3.1. *Establishing Personal Identity* (based on Gianfrancesco 2019) is the activity based on watching the video interview of the author with the purpose of understanding how important one's cultural heritage is for constructing personal identity.

- a) Ask the learners to watch the interview and to focus on the author's personal reasons for writing the graphic novel. What is the message of belonging? How is the mixed culture explained through its pieces?
- b) Invite the learners to write a short paragraph about personal experience of not belonging to a certain place at a moment in their life. Ask the learners to describe the situation and how they felt.
- c) Ask the learners to share the situation in a small group.
- d) Ask the learners to identify the ways that they change their "look" in order to fit in socially. They discuss other ways people try to change to fit in socially.
- e) Ask the learners to work in groups to discuss the cultures that experience

the biggest clash when assimilating into Serbian culture and to give the reasons for that.

3.2. *Questions for Raising Intercultural Sensitivity* can further assist learners to connect the story to their personal experiences and identity, and to broaden their understanding of their own and other cultures as aspects of cultural literacy needed for effective intercultural contacts (Savić 2013). The following questions can be used as prompts for group or class discussion, or for writing a short essay:

1. What kinds of challenges does Jin face at school as the child of Chinese immigrants?
2. What kind of challenges do you face every day when you attend school? Do you sometimes feel alone, or that you don't fit in / an outsider (immigrant kids)?
3. How effective is Danny's change in the story?
4. Why does Danny return to his true self in the end? How does it help him move forward?
5. Did you experience the same at a point in your life? How did being true to yourself help you?
6. Which aspect of your personal identity are you very proud of?
7. How much is understanding of respecting other cultures important today?

3.3. *Let's Imagine How You Live* (based on Sampredo, Hillyard 2004: 70-71) is an activity that aims to raise awareness of cultures other than the learners' own. By being asked to think how people from other cultures live, the learners are encouraged to understand more about diversity. The people from other cultures are the characters the learners select from the graphic novel. The learners first reflect on their own daily activities, and then visualise a character from the graphic novel, focusing on the following: a) how he/she lives and what he/she eats; b) what their immediate environment is like; and c) what their home is like. The activity is organised in the following way:

- a) Write on the board (or in the worksheet instructions) the following headings:

Things I eat
Things I see
Things I hear
My home is

- a) Ask learners to take a blank sheet of paper and to draw a vertical line down the centre of the sheet, dividing it into two. Tell them to label the top of the lefthand column with their own name. Tell them to copy the headings on to the lefthand side of their sheets, leaving space for writing between the headings.
- b) Ask the learners to close their eyes and to think for a moment about their daily routine from the time they wake up until the evening. Tell them to visualize what they do and to think of the things they see, eat, and hear, and about the things at their home.
- c) When they open their eyes, ask the learners to write the things they have just visualized under the headings on the lefthand side of their sheets.
- d) Ask the learners to think of a character (of their own age, if possible) from the graphic novel that comes from the other culture, and to identify with him/her. Then ask the learners to go through their daily routines again, identifying with the character and trying to visualize what the other person may do, eat, and hear, what his/her home is like. Ask the learners to write the information in the righthand column of their sheets.
- e) Ask the learners to swap their sheets with a neighbour or to read to each other the daily routines of themselves as graphic novel characters, and to try to identify/guess the culture/character. They discuss their guesses and why they put what they did.

3.4. *Developing a Personal Story of Tolerance* (based on Savić, Shin 2021) is the activity that should follow all above discussions about and reflections on stereotypes and personal identity. The learners engage in developing the stories from their personal experience. They retell the stories from the past when they were victims of discrimination, focusing on their own feelings and the message of tolerance. Teachers can use the framework with steps for story development to help learners draft their own narratives before turning them into personal stories (Savić, Shin 2021).

3.5. *Developing a Personal Graphic Novel* is the activity that may follow the development of a personal story of tolerance. The whole story is turned into a graphic novel using a graphic novel template, either by drawing, or by applying some of a number of digital apps freely available on the internet (Lambert 2007). This activity can lead to creating the final product in a project based on reading *American Born Chinese* in English classes. Not only will teachers create conditions for learners to improve their language skills, but they will also foster the development of the learners' visual literacy and digital skills.

Considering the fact that the activities based on reading *American Born Chinese* offer many opportunities for the learners' purposeful interaction in a foreign language, their collaboration, critical thinking, creativity, and their cultural learning, this graphic novel can be a very effective teaching tool in the English classroom. The pedagogical practices used for organising the activities based on the graphic novel require learners' collaboration in doing the tasks and "focus on the task outcomes rather than the language used to achieve them" (CEFR 2018: 29).

Primary teachers of English in Serbia can easily adapt the above activities to suit their teaching contexts, creating a potentially beneficial environment for a holistic development of their learners. The most important precondition is to turn the language classroom into a safe environment where learners can openly voice their opinions, without being judged. If they feel comfortable and safe "they are more likely to participate in and contribute to rich and mutually beneficial dialogues related to issues of race and other forms of diversity" (Husband 2010: 73). The language classroom can thus be turned into a space for understanding the universal values, such as equity and justice, respect and dignity, and for practising listening in life-like communication (Savić, Shin 2021).

Conclusion

The chapter explored how authentic graphic novels in English can effectively be used in a foreign language classroom to foster the development of intercultural sensitivity of primary language learners. Technology has created communication bridges among world cultures and stressed the need for intercultural sensitivity, while school curricula point to the need for developing cultural knowledge and intercultural competences of young learners (MoESTDS 2017). Some foreign language teachers have created opportunities for their learners to communicate with peers of diverse cultures throughout the world (Shin, Savić, Machida 2021), while the others still need more professional development and appropriate materials to introduce intercultural issues to their classrooms (Savić, Prošić-Santovac 2020). The chapter has given a rationale for and the description of pedagogical skills for applying graphic novels to inspire discussions of intercultural themes and help relate them to learners' personal experiences.

American Born Chinese has been suggested as the appropriate teaching material adaptable to diverse language levels and ages of primary learners. It is a graphic novel used in schools in the United States to raise the awareness of stereotypes and point to the difficulty Chinese Americans face in constructing their cultural identity (Gianfrancesco 2019). The narrative can easily be linked to experiences of people in other cultural contexts who come from mixed cultures or experience any form of discrimination in their everyday lives. *American Born*

Chinese has great potential to support primary learner's holistic development as teaching material. By creating a Unite Plan and making an appropriate choice of classroom activities suggested in this chapter, primary teachers of English can prepare their learners for more successful communication in multicultural societies. Moreover, the pedagogical practices described in the chapter can help learners accomplish "more complex personal experience of otherness" (Bennet 2017, np) and move to Ethnorelative stages of intercultural sensitivity characterised by empathy, tolerance, mutual respect and understanding.

References

- Bennett (1993): M. Bennett, Towards Ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity, In: R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, Bennett (2004): J. Bennett, M. Bennett, Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity, In: D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training*, Thousand Oaks, CA: Sage, 147-165.
- Bennett (2017): M. Bennett, Development model of intercultural sensitivity, In: Y. Kim (Ed), *International encyclopedia of intercultural communication*, Wiley.
- Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci, Rumble (2012): M. Binkley, O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley, M. Miller-Ricci, M. Rumble, Defining twenty-first century skills, In: P. Griffin et al. (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills*, Springer, 17-66.
- Brown, Lee (2015): H. D. Brown, H. Lee, *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*, London: Pearson.
- Council of Europe (2018): Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Council of Europe.
- Gianfrancesco (2019): M. Gianfrancesco, *American Born Chinese: Teachers' Guide*, Pop Culture Classroom.
- Griva, Papadopoulos (2019): E. Griva, I. Papadopoulos, Teachers sketch the student profile in a multicultural/multilingual classroom, In: R. Nata (Ed.), *Progress in Education*, Nova Press Publishers, 79-102.
- Husband (2010): T. Husband, He's too young to learn about that stuff: Anti-racist pedagogy and early childhood social studies, *Social Studies Research & Practice*, 5(2), 61-75. Retrieved from <http://www.socstrpr.org>.
- Indiana Department of Education (2011): Indiana Department of Education, The Iceberg Concept of Culture, *Office of English Language Learning & Migrant Education*. Retrieved from <http://www.msdt.k12.in.us/msd/wpcontent/uploads/2011/10/iceburgofculture.pdf>

Iqbal (2021): T. Iqbal, Importance of intercultural sensitivity, *MAP Education and Humanities*, 1(2), 1–6, doi: <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2021.1.2.1>.

Kress, Van Leeuwen (2006): G. Kress, T. van Leeuwen, *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.), London, UK: Routledge, doi:10.4324/9780203619728.

Lambert (2007): J. Lambert, *Digital storytelling cookbook*, Digital Diner Press.

McCloud (1994): S. McCloud, *Understanding comics: The invisible art*, New York, NY: Harper Collins.

Ministry of Education, Science and Technological Development of Serbia (MoESTDS) (2017): MoESTDS, Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju [Law on Primary Education]. Retrieved from https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovnom_obrazovanju_i_vaspitanju.pdf.

Ministry of Education, Science and Technological Development of Serbia (MoESTDS) (2019): MoESTDS, Bylaw on the first cycle primary education curriculum and the Fourth Grade curriculum, *Official Gazette of the Republic of Serbia: Education Gazette*, 5/19. Retrieved from <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c>.

Porto, Byram (2015): M. Porto, M. Byram, Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond, *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3 (AJAL), 9–29.

Sampedro, Hillyard (2004): R. Sampedro, S. Hillyard, *Global Issues*, Oxford: Oxford University Press.

Savic (2013): V. Savic, Developing intercultural literacy in the young learner classroom, In: V. Savic, I. Cirkovic-Miladinovic (Eds.), Conference Proceedings no. 16. *Integrating Culture and Language Teaching in TEYL*, Jagodina: Faculty of Education, 35–51.

Savić (2020): V. Savić, Visual literacy for young language learners: Multimodal texts in Content-Based Instruction, In: G. Neokleous, A. Krulatz, R. Farrelly, *Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms*, Hershey, Pennsylvania, USA: IGI Global, 166–189, DOI: 10.4018/978-1-7998-2722-1.ch009.

Savić, Prošić-Santovac (2020): V. Savić, D. Prošić-Santovac, Context-sensitive pedagogical knowledge and skill: Beliefs and pedagogical practices of English language teachers in Serbia, In: I. Papadopoulos, V. Savić, *Teaching young language learners in South Eastern Europe: A multidimensional research on policy and pedagogical practices*, Disigma Publications, 41–64. ISBN: 978-618-5242

Savić, Shin (2021): V. Savić, J. Kang Shin, Developing intercultural awareness and sensitivity in the language classroom: From personal stories to global understanding, *Humanising Language Teaching*, 23(6), ISSN 1755-9715, available at <https://www.hltmag.co.uk/dec21/developing-intercultural-awareness-and-sensitivity>.

Shin (2021): J. Kang Shin, Introduction: Teaching English as an additional language in the 21st century, In: P. Vinogradova, J. K. Shin, *Contemporary Foundations for Teaching English as an Additional Language: Pedagogical Approaches and Classroom Applications*, Routledge, 3–12.

Shin, Crandall (2014): J. K. Shin, J. Crandall, *Teaching young learners English: From theory to practice*, Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.

Shin, Savić, Machida (2021): J. K. Shin, V. Savić, T. Machida, *The 6 principles for exemplary teaching of English learners: Young learners in a multilingual world*, Alexandria, VA, USA: TESOL Press.

Sun (2017): L. Sun, Using Graphic Novels to Teach Critical Thinking & Reading for Peace Education, *Multicultural Education*, 22–28.

United Nations Development Programme (2022): United Nations Development Programme, COVID-19 pandemic. *An integrated global response is an investment in our future*. Retrieved from <https://www.undp.org/content/undp/en/home/coronavirus.html>.

Whiting (2016): J. Whiting, Using comics in the English language classroom, *Idiom*, 46(4).

Yang (2006): G. L. Yang, *American Born Chinese*, First Second.

Yang (2016): G. L. Yang, *TedX Talk*, December 2, 2016, available at: www.youtube.com/watch?v=Oz4JqAJbxj0.

Вера М. Савић

Универзитет у Крагујевцу

Факултет педагошких наука у Јагодини

Катедра за филолошке науке

ГРАФИЧКИ РОМАН КАО НАСТАВНО СРЕДСТВО ЗА РАЗВОЈ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ ОСЕТЉИВОСТИ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Графички романи су мултимодални текстови у којима се информација саопштава комбинацијом речи и слике. Захваљујући свом мултимодалном карактеру, све су присутнији у настави страних језика. Употреба графичких романа омогућава боље разумевање и повећава мотивацију за читање, а њихов садржај нуди широке могућности за развој вештина неопходних за живот у 21. веку, као што су визуелна писменост, критичко и креативно мишљење, решавање проблема, комуникативна компетенција, и интеркултурална свест и осетљивост. Рад има за циљ да истражи потенцијал графичких романа за развој интеркултуралне

осетљивости ученика основне школе применом наставних активности прилагођених узрасту ученика и њиховом језичком нивоу. Истражује се тематско планирање наставе и активности које се могу организовати пре, за време и после читања графичког романа *American Born Chinese* Џина Јанга (2006). Циљ рада је да укаже на дидактички потенцијал и педагошку вредност графичких романа на страном језику за јачање интеркултуралне компетенције и развој емпатије ученика.

Кључне речи: графички роман, интеркултурална осетљивост, критичко мишљење, енглески као страни језик, ученици основне школе.

LITERATURE IN THE EFL CLASSROOM: CREATIVE ACTIVITIES FOR ONLINE TEACHING TO YOUNG LEARNERS

Abstract: Using literature in young learners' EFL (English as a Foreign Language) classroom can be a motivating medium for language teaching and learning. Although with some difficulties in the application of literary texts in English language teaching, literature may contribute to the improvement of students' motivation for learning and could bring to more effective English language instruction. In line with the previously said, the paper will give an outline of how, when and why literature should be incorporated in EFL curriculum with the purpose of emphasizing the use of literature as a popular technique for teaching both basic language skills (i.e. reading, writing, listening and speaking) and language areas (i.e. vocabulary, grammar and pronunciation). This theoretical research aims at answering the following questions: 1) What is the role of literature in teaching and learning English as a foreign language?, 2) What are the approaches a language teacher can use online when teaching literary texts in young learners' EFL classroom? and 3) What are the benefits of using different genres of literature in teaching English online? As a conclusion, the paper will provide useful ideas and activities for creative English language teaching in online surrounding by using literature as a tool rather than an end in teaching English to young learners.

Keywords: teaching English online, use of literature in EFL classroom, young learners.

Introduction

Teaching English to young learners (YLS), and teaching overall, in the 21st century is constantly confronting new pressures and tensions. Tensions between curricular traditions often come from the various sources of power that on one hand, apply control upon teaching, and at the same time learning, and on the other hand, curriculum within a schooled space. The conflicts that teachers may

feel come from curricular tension but also from tension within the contexts in which they work (Hallman 2017). Last year, 2020, was particularly demanding and different in many aspects. The ongoing global pandemic of coronavirus disease (COVID-19) brought on stage many challenges both in education and life as well. The educational platforms, as the golden threads of the 21st century, have become for many teachers the 'safest' way to teach, while still posing many unsolved issues. In line with this, teachers faced with identity-building process as they were struggling to learn new methods of online teaching. The teacher became both agent and shape-shifter in the classroom and framed new teaching methodologies enriched with the new teaching competences. These new teaching competences were immediately in demand, especially in teaching young learners. Students from 7 to 11 and their teachers had to gradually replace the traditional in-person or face to face lectures in favour of electronically designed content delivery. It was especially difficult for the first graders to immediately switch to online lessons because they were not literate, they did not learn to read and write in their mother tongue, not to mention that they were not able to perform the tasks given for the purpose of learning English. These tasks were given rarely, depending on the teacher enthusiasm, and in Serbian language (primary school teachers of English provided this feedback). Moreover, students' motivation and interaction were "factors to be considered to keep students actively and effectively engaged in the learning process which was not an easy task to maintain during the on-line education" (Al-Mohair, Alwahaishi 2020: 102). Having this in mind, the paper aims to answer the following questions: 1) What is the role of literature in teaching and learning English as a foreign language?, 2) What are the approaches a language teacher can use online when teaching literary texts in young learners' EFL classroom? and 3) What are the benefits of using different genres of literature in teaching English online?

What is the role of literature in teaching and learning English as a foreign language?

Proliferation of studies of English as a foreign language (FL) teaching and learning in the last decade, especially in the field of young learner FL learning, witnessed a greater variety of course books and ideas of how to effectively teach English to YLs. In this sense, authentic literature texts appeared as a challenge and motivating source for expanding language knowledge in EFL, both as a model and as subject matter as well. Consequently, we may ask the following questions: What is the role of literature in teaching and learning English as a foreign language? and What are the possibilities of using literary texts for English language teaching to YLs in order to motivate students to learn that target language and to be more engaged during online lessons?

In order to get right to the point, we may refer to Gwin (1990: 7) who summarised the various roles of literature in EFL classroom as follows: "Literature provides learners with interesting and meaningful input in the written form, and it provides a means for meaningful output through writing and discussion". It helps learners understand the cultural values of target language and its people, it encourages extensive reading and provides a basis for learners' conversation, group work, and problem-solving activities (Ibid.).

According to Collie and Slater (1990: 3), the motives behind using literature in teaching English to young learners is that literature is considered as "valuable authentic material, cultural enrichment, language enrichment and personal involvement". Literature gives students the broader picture of English vocabulary and the sense of language as it is spoken by the native speakers in real life situations. One other role is that it makes students familiar with various linguistic forms and expressions used by native speakers. Overall, literature serves as "valuable materials to enhance students' learning process and to support their mastery of language and culture" (Much, Retnaningdyah 2011: 6).

Further, some authors believe that literature and literary texts seemed to have a better role in improving students' competences than the non-literary texts (Isariyawat et al. 2020: 1329). However, the connection between teaching English as a foreign language and using literature for these purposes was not always smooth. In the YLs language classroom, literature nearly vanished from the language learning curriculum in the mid-twentieth century and methods based on linguistics were given priority (Ibid.). This was partially the result of curriculum design for young EFL learners which was focused on linguistic skills and special needed vocabulary. Young learners' cognitive skills were put in the frame of concrete concepts and the language learning strategies were directed only in that way (Cirkovic-Miladinovic 2017a).

In her study, Savic (2016: 86) indicated that "children's L2 reading experiences should match their cognitive levels and interests, involving them in reading a wide range of texts". She also pointed out that "in Serbia, L2 reading as classroom activity mostly involves reading course book texts, and children are rarely exposed to narrative genres like authentic stories" (Savic, Shin 2013: 67-68 in Savic 2016). Exposing children to authentic stories would bring to greater preparation demand for teachers, meaning that teachers would need to carefully select a piece of literature, design a lesson plan incorporating proper language tasks, take into account learning outcomes, purposes and objectives of the lesson and carefully interweave adequate reading, writing and discussion tasks of the chosen piece of literature. In order to design such a lesson, the teacher needs more time than to use an already prepared text book. Not having enough pieces of a chosen book to bring into class is another difficulty. Therefore, "only 23 per cent of teachers in Serbian state schools had claimed using storybooks often in

regular classes” (Savic, Shin 2013: 67–68 in Savic 2016: 86). This point accounts for the fact that although teachers give credits to literature for its benefits to foreign language teaching, rarely they use it in the classroom.

Now that we are facing with the biggest change in educational landscape, we need to acknowledge that the idea of 21st century learning is dated. The coronavirus pandemic has moved the predominant site of literacy from page to screen, creating a new learning and teaching surrounding, virtual surrounding. Such a surrounding has constantly demanded new ideas in order to motivate students to participate and be productive during a lesson instead to hide behind ‘needed to be fixed’ cameras. One of the ideas was to use literature and corresponding videos for FL learning.

Therefore, “what and how students learn in an online education is an important variable to understand in terms of their satisfaction which in turn would be of great help to course instructors and designers when creating a learning environment that fits students’ needs” (Al-Mohair, Alwahaishi 2020: 103).

What are the approaches a language teacher can use online when teaching literary texts in young learners’ EFL classroom?

Working with YLs in the field of foreign language teaching is a pedagogical adventure. The special issue in this adventure is that in Serbia YLs learn to write Cyrillic letters in the first two grades of primary school and only then, in the third grade, they start to write Latin letters in their mother tongue and in English lessons too. Thus, in the first two grades, English curriculum is focused on listening and speaking. Last year, 2020, made literacy slide off the page and onto the screen, which was even more difficult for first two graders. The competences and processes needed by learners to become literate have been associatively transformed. In line with this, new concepts and approaches needed to be used in order to maintain the quality of teaching and learning English as a foreign language.

There are various approaches and activities that can be employed by teachers in the teaching of literature, both in person or online. For the purpose of this paper, we will focus on some of them, such as, “the information-based approach, language-based approach, personal response approach, periphrastic approach and stylistics approach” (Whitehead 1968: 164). These approaches could be adopted and used in online lessons as well.

The Information-Based Approach

The information-based approach is founded on the fact that literature is a source of information to the students (Hwang, Embi 2007). “This approach requires from students to have knowledge of the historical, political and cultural background of the literary text they study along with the necessary information given by the teacher” (Lazar 1993: 22). Using this approach online with YLs could be done through breakout room activities. One group could think and discuss about the historical background of the literary work, the other to take into account political situation and the third group could talk and analyse the cultural milieu of the country where the piece of literature was created. After this, in the main room, students share their ideas and information they found on the internet while researching. This approach is more suitable for advanced learners.

The Language-Based Approach

The language-based approach uses literature as an instrument to put language into practice through different activities rather than gaining information or facts (Lazar 1993). It is learner-centered approach which makes students become alert to the correct use of language. In this approach, language and literature are interconnected. The main premise, in this relationship, is that literature is carefully chosen language while the beauty of a language makes literature.

The activities that can be used by this approach are role play, prediction, poetry recital, debate and discussions. In online surrounding these activities need some adaptation. Role play can still be used in turns while the teacher can be the narrator and a moderator of a play. Poetry recital can be conducted as a contest where students can use a chat space and vote for the best performance. Predicting the end of a story or a poem could also be in the form of a quiz or a follow-up writing task. Debates and discussions could be triggered in the main room and then moved to the breakout rooms for the purpose of brainstorming and correlating the topics of a text with students’ life experience. Students can freely state their opinions on the text and share their thoughts with their peers without the presence of a teacher. On the other hand, the teacher has the possibility to move through breakout rooms and check the students’ interaction while discussing (when virtually appear in the breakout room, the teacher is visible and the students immediately become aware of his/her presence).

The Personal Response Approach

This approach teaches literature for its own sake, not for language learning and development purposes. For this reason, the mentioned approach is not much used in teaching English to YLs. Namely, it is focused on individual's interpretation of a certain text, not on learning a foreign language. Nevertheless, this approach could be used in online teaching in a form of an 'English reading club' which may occur as an extracurricular activity. For this approach, students can apply and share reading e-books, discuss about the topics, characters, plots and read together online while the screen is shared. An introductory video or background music would bring more positive atmosphere to learning and reading as an activity and, what is more, the motivation would be enhanced. Collaboration and communication would benefit the most from this approach and if the teacher is creative, more and more children would join the club.

The Periphrastic Approach

This approach suits the beginners of the target language, or to YLs whose language proficiency is on elementary level. The focus of this approach is to find the moral values in the text, discuss them and practice simple vocabulary or idioms specific for that context. Reflective sessions with students, online or in person, are possible with this approach. Also, making the connection between the stories students already know and finding similar moral messages could take these reflective sessions to the next level. As a way forward, two stories of the similar plot and similar title could be compared and their moral messages analysed. For example, students can compare the story "Three little pigs" and the story "The true story of the three little pigs". Before reading, students may look at the front cover presented in the screen and try to predict what they think the wolf will say about the situation and why he might be in jail. In the breakout rooms, students brainstorm what more they would like to know about A. Wolf. What questions they would like to ask him about what happened to the pigs. Discussion on what point of view is correct, the pigs' or the wolf's point of view, is a chance for debate and vocabulary exercise. As a homework, more proficient students may write a letter to A. Wolf who is in jail while weaker students can draw a picture of a chosen scene.

The Stylistics Approach

The stylistics approach advocates for the use of linguistic tools to analyse literary texts. This approach focus is on literature as 'text', therefore could be used

with YLs in EFL classroom. It gives learners full understanding and comprehension of literature in the light of linguistic analysis and literary interpretation. According to Lazar (1993: 23), there are two aims of this approach, „firstly, it enables students to make meaningful interpretations of the text. Secondly, it helps to expand students’ knowledge and awareness of the language” (Ibid). Also, the goal of the stylistic approach is to attract students’ attention to the linguistic features of literary texts. Short stories can be used with YLs in order to point out to some specific expressions and language structures (e.g. idioms or unusual tense usage). Poems are also very useful for these purposes because of their length.

Using imagination while reading poetry triggers the critical and creative thinking of students and this ascertains the significance of employing stylistic method for students who are meant to be imaginative, creative and independent interpreters of poetry. After explaining all unfamiliar words that came up in the poem, students together with the teacher in the main room, start identifying the literary features of the poem. For this knowledge level (YLs’ knowledge level), searching for adjectives and unusual connection with the nouns next to them would be a suitable identification and exploration stage. This exploration stage could be performed in the breakout rooms. The final stage is the concluding stage and it would bring back all students to the main room.

To sum up, any suggested method of teaching should not be inflexible and rigid. What gives positive atmosphere to any classroom instruction is the teacher’s creativity and originality to adjust the style of teaching to the specific class (live or online) and learners’ needs.

What are the benefits of using different genres of literature in teaching English online? Teaching ideas

”*Drama* is regarded as an ideal way to teach language whereby students are exposed to English as it is used in real conversations” (Goodwin 2001: 9). There are various benefits of using drama in teaching English to YLs in person and online as well. Drama can also be interactive and visual in the virtual classroom. Students may act in turns, see each other and experience fun while doing it. Even in virtual space, students develop their communicative skills in dynamic situations. Drama relieves tension of learning linguistic patterns and provides more space for learner autonomy and boosts students’ confidence to use the target language. For shy students, chat space is an option. In a more private space, opening breakout rooms, students have the opportunity to develop their imagination and express their own ideas. This is also the opportunity for speech exercises.

In addition, teacher may use the following online tools (www.dramanotebook.com) for teaching drama activities to young English learners:

- PBS Kids Story Games. Students can hear each page of the story online, and then act out what is happening in the story before going to the next page. Have students create a list of the stories they acted out and have them decide which one they liked best and why.

- Storyline Online. Famous actors read children's books. Every book has a teacher's guide with additional learning materials. This could be an introduction of a story that could be acted out later. Students may choose to act it out at home, make a video and then post it to the Google classroom.

- PBS Curtain up Game. Create a short online play. This free app/game allows students to choose backgrounds, props and characters, but not much else. After students create the basics online, ask them to tell a longer story that has the settings, props and characters they have chosen.

- PBS Kids - Simple Costume Game. This is a simple app/game that allows students to dress a character in a variety of costumes. Have students create a unique character based on the way he/she is dressed, and then tell a story about something that happened in that character's life.

- Simple Set Design Tutorial. This is an online tool that shows students the basic elements of putting together a set. This activity could be done during the online lesson when the students have the chance to explain their choices and share their ideas with peers.

- Simple Interactive Costume Page. Students have an opportunity to explore fashion in Shakespeare's time and dress the actors portraying Romeo and Juliet in costumes. Again, when sharing the screen, all the students can be part of this creative process. Weaker students can see this as a possibility to participate as well.

- Simple Tutorial on Playwriting. Students will understand the components that make up a script including characters, background, setting, acts, and scenes. This animated interactive job exploration experience connects school-work with real work and familiarizes students with some of the skills involved in playwriting.

To sum up, these very useful tools interconnected with drama could be used in YLs' online classroom with the purpose of making the learning more efficient and more directed towards improving the target language competences.

Short story is the most widely used literary genre in the YLs' foreign language classroom. It can be used, moreover, with all ages, all knowledge levels, and can be a good source to improve students' listening, speaking and reading skills and expands their stock of vocabulary as well (Ćirković-Miladinović 2017b). The educational benefit of short story lies in its being easy for students to understand, can be covered in one or two lessons, grabs students' attention, promotes students' critical thinking skills and helps them dive into native language culture (Ibid.). The online lesson of a short story may start with the picture

shared on screen and students' task would be to guess the title of the story. Interesting titles could be written in the chat box and saved for later usage. After this, students may be sent to breakout rooms to guess the plot and the main characters' personal traits. For this task they are given research questions. Coming back to the main room, students read the story (one paragraph is read by one student) and discuss it with the teacher. They share their answers to research questions from the breakout rooms. Making a poster for the story in Paint or Procreate, could be a follow-up activity. These two tools are both easy to use and navigate, so children gladly use them for drawing, designing and creating interesting layouts with text.

Additionally, short stories are very convenient for adapting so teachers may use some online tools (www.dramanotebook.com) in order to make the most of this genre for language learning purposes. For example:

- Make a Cardboard Puppet Theatre. Have students watch videos on YouTube about building a puppet theatre out of a shoebox or large cardboard box. Have them create one that is a good fit for the puppets they have chosen to make according to the characters of the short story they have read. These theatres could be presented in the next online lesson. Short discussion and evaluation of each puppet theatre would be very useful after the show.

- Write a Short Play and Put on a Puppet Show. Using puppet characters they have created, ask students to write a short play and perform it for their family or friends. This show could be recorded and posted in Google classroom for everyone to see it and give opinion about it. Again, this could be the follow-up activity for the short story that had been used in the lesson.

- Introduction to Shadow Puppetry. This is a short video tutorial with ideas and directions for students to make a Shadow Theatre and Shadow Puppets (<https://www.youtube.com/watch?v=CzRRP5mFeR0>). Teacher can present it to students in online lesson, then they can make this theatre with two or three puppets and act it out at home. A recording of this play can be presented by each student to his/her peers in the next lesson. For younger students, the task can be altered and designed for the groups of 3 to 5.

- Costume Drawing. Have students choose a character from a short story and design a costume for that character. For advanced students, have them design costumes for the entire cast, paying close attention to colour (how it relates to the theme of the show and the relationships between the characters).

- Create Show Posters. Have students find an article or photograph from the news and use it to create a story board for a story based on the event. For advanced students, ask them to look at show posters online, and then choose a story and design a poster for it. In this case, they would need to think on how to incorporate their ideas into the poster being careful to use proper words and spelling.

Hence, the ideas and tools presented here could be considered only as the starting point that could be used in YLs' classroom with short stories. Special attention to the adaptation of these activities must be also taken into account.

Poetry has various uses and benefits in the YLs' English language classroom. It contributes to analytical abilities of students in terms of language forms and functions, it is thought-provoking and helps teachers to refine the boring routine of practicing grammar. The sensitive use of words and phrases by the poet gives students the chance to become familiar with its characteristic linguistic features (Llach 2007). Poetry for children is usually short in length and one poem can be analysed in a single classroom lesson. Many of the chosen poems have been composed, so now students are happy to listen to them from their earliest age. Further, nursery rhymes are catchy and many words stay in students' memory longer than those learned by heart. Developing correct pronunciation and intonation through rhythms and rhyming patterns is another very important benefit that can be highlighted here. What is more, using nursery rhymes in online surrounding is possible through web sources such as YouTube. Children love reading and singing nursery rhymes. They also enjoy rhyming, drawing, singing, and retelling the popular stories in their own words. Each online lesson should include step-by-step instructions and resources to guide young learners through the learning process.

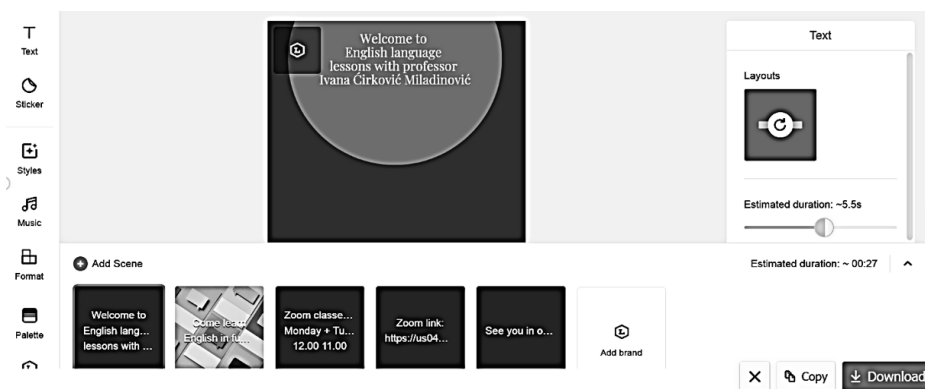
These are some additional examples that teachers might use for their YLs' language classroom (taken from <https://www.enchantedlearning.com/rhymes/Teachers.shtml>): 1) Many of the nursery rhymes contain common word families. The teacher can use these rhymes to teach letter combinations and how they are spelled and spoken, as well as to teach common words and phrases; 2) *Hickory Dickory Dock* can be used in a unit about telling time. Make a simple cardboard clock with movable cardboard hands that the children can move along with the rhyme (since the time changes in each verse of the rhyme). Combining this with stick puppets can make a really nice lesson on telling time even in online setting; 3) The rhyme *Ten Little Monkeys* can be used in a unit on numbers; 4) The rhyme *Monday's Child* can be used as a supplement to teaching the days of the week; 5) Teachers can use rhymes to introduce the young learners to the idea that languages and customs change over time. Some of the words used in rhymes are slightly archaic but have modern-day equivalents. For example, in the rhyme *Old Mother Cupboard*, tell the students what the modern equivalent of cupboard is – a cabinet. For more advanced learners, the task can be modified and they can get the research assignment. Namely, they would need to search the internet and find other archaic words and their modern equivalents.

All in all, poems and nursery rhymes are very rich in content and provide a lot of different approaches of teaching to young learners and many different lesson plans, both for online and in live classroom.

Novels, as extended works of fiction written in prose, could be used in FL classroom with special care directed to proficiency level of students, their age and interest in reading (it is very often reported by primary school teachers that students avoid reading tasks even in their mother tongue). A variety of classroom activities, ranging from extensive reading tasks to close textual analysis, could be of use after an adaptation by the teacher. Novel, with its extended plot, could be an interesting piece of literature to use in online surrounding (many novels are screened so it is easy for a teacher to play it to all students). Many Serbian classrooms lack the internet connection so the online lesson is a way to fulfil this gap.

Depending on the language focus of the lesson, video conferencing can be great for small group discussions (Hallman 2017). However, it can be challenging for a large class to share this way without using breakout rooms. Other tools like chat boards, Google Docs, and Google Classroom are alternatives for one-on-one discussions or monitoring participation and understanding in larger groups (Ibid.).

Take any lesson topic, any literary genre, or any activity in online setting, use either YouTube, Power Point or Vimeo and create your own video/lesson suitable for your learners' needs. This is only one short example for the purpose of presenting the idea that could be expanded with any age group of students:



The teacher is able to create a video by choosing the background music, text in slides and effects of item appearance. This is especially useful tool in online teaching with third and fourth graders because children can use it too and make their videos for the selected poem, rhyme or story. One lesson could be dedicated to explaining this procedure. The next lesson could be a way for students to try out some ideas together with the teacher and then the major task could be that students make a video in groups of 3 to 5. Posting these videos, accompanied by

a background music of selected nursery rhymes, in the Google classroom, would make them visible for the whole class and stay recorded for the future.

If we want to make our online lesson plans more tempting for our YLs, we may use activities that are already proved as motivating for students. For example, we may use different games, quizzes, competitions, flash-card activities etc. One very useful activity concerned with poems and rhymes is *Rhyme Race game*. We would need a set of cards with single words on them that do not rhyme with each other (say 10-20 cards). Divide the class into small groups (four students). Put the poster of words on the screen, choose those that appeared in the lesson and may rhyme with the words on the deck of cards. Shuffle the cards. Turn the first card. Read the card out. Students need to guess where the proper place for that word is and the teacher places it in the poster. The poster is presented to students by the option 'share screen'. The quickest student gets the point for his/her group.

House	Mouse Spouse ...
Shoe	Do Blue ...
Bread	Had Said ...
Make	Take Break ...
Run	Gun Son ...
Wife	Knife Life ...
Snow	Go Throw ...
Cat	Hat Sat ...
Dog	Log Fog ...
Rice	Price Mice ...
Day	Play Grey ...
Rain	Cane Train ...
Fair	Hair Bear ...

The follow-up task could be focused on writing improvement. Namely, these new words could be used for rhyming and creating new poems. For younger students, rhyming puzzles could be used for these purposes.

In addition to all the above, it must be pointed out that the activities need to have the purpose of learning a foreign language, their sequence need to be carefully planned by the teacher having in mind the objectives of a lesson. Games in EFL classroom should not be used merely for the purpose of having fun in the lesson, on the contrary, they need to be a means of learning the target language with a specific learning outcome. Thus, regardless of what the teacher chooses, it is important to consider how he/she will introduce the procedures, give clear

instructions and plan the lesson in details before get started. Clear instructions lead to productive learning outcomes.

Overall, literature provides good practice in which students not only develop language skills and broaden vocabulary knowledge, but also improve their language usage, add fun and vigour to the process. Teaching English to young learners by using literary texts promotes better and more effective individual expression in EFL classroom, online or in person, by exposing students to more challenging ways of learning.

Conclusion

Gray and Block (2012) and Loh and Hu (2014) recommend that teacher education programmes should not only provide beginning teachers with understanding of progressive pedagogies, but provide teachers with an understanding of how to operate productively within the context in which they live and within the context in which they teach. According to Loh and Hu (2014: 20), “the core responsibilities of teacher education programmes should not only include introducing progressive pedagogies to student teachers but also equipping them with strategies for enacting such pedagogies in the hostile ambience of educational changings”.

We may conclude on a cautionary note that understanding and teaching literature and literacy in the 21st century is a new ball game and this paper intention was only to tackle some ideas for using literature in the FL classroom.

References

- Al-Mohair, Alwahaishi (2020): H. Al-Mohair, S. Alwahaishi, Study on students' experiences about online teaching during COVID-19 Outbreak, *Technium Social Sciences Journal*, 8(1), 102–116. <https://doi.org/10.47577/tssj.v8i1.701>
- Collie, Slater (1991): J. Collie, S. Slater, *Literature in the Language Classroom* (5th Ed.), Glasgow: Cambridge University Press.
- Ćirković-Miladinović (2017a): I. Ćirković-Miladinović, Foreign language learning strategies used by young learners, 226 *Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis, Studia Anglica*, 7, 66–76, Krakow: Wydawnictwo Naukowe UP. ISSN 2299-2111, DOI 10.24917/22992111.7.
- Ćirković-Miladinović (2017b): I. Ćirković-Miladinović, Pozitivni aspekti korišćenja književnosti za decu u nastavi engleskog jezika na mlađem uzrastu [Positive aspects of using children's literature in teaching English to young learners.], u: V. Jovanović, B. Ilić (ur.), *Književnost za decu u nauci i nastavi*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 429–440. УДК 371.3.:811.111-028.31, 821.163.41-93.

Drama Notebook (2021): *All Rights Reserved Distance Learning Drama Activities*. www.dramanotebook.com. Retrieved on 1/5/2021 from: <https://www.dropbox.com/s/v4evkkp3arf30d0/dn-distance-learning-drama-activities.pdf?dl=0>.

Gray, Block (2012): J. Gray, D. Block, The marketization of language teacher education and neoliberalism, In: D. Block, J. Gray, M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and applied linguistics*, London: Routledge, 114-143.

Gwin (1990). T. Gwin, Language Skills through Literature, *English Teaching Forum*, 28(3), 10-13.

Goodwin (2001): J. Goodwin, Teaching Pronunciation, In: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3rd ed., Heinle & Heinle.

Hallman (2017): H. L. Hallman, *Millennial Teachers. Learning to Teach in Uncertain Times*, New York: Routledge, Taylor & Francis.

Hwang, Embi (2007): D. Hwang, M. A. Embi, Approaches Employed by Secondary School Teachers to Teaching the Literature Component in English, *Journal of Pendidikan dan Pendidikan*, 1-23.

Isariyawat, Yenphech, Intanoo (2020): C. Isariyawat, C. Yenphech, K. Intanoo, The role of literature and literary texts in an EFL context: cultural awareness and language skills, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1320-1333. Doi:10.17263/jlls.803748

Lazar (1993): G. Lazar, *Literature and language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Llach, (2007): P. A. Llach, Teaching English through Literature: The Waste Land in the Classroom, *Odisea journal*, 7(17), 7-17.

Loh, Hu (2014): J. Loh, G. Hu, Subdued by the system: Neoliberalism and the beginning teacher, *Teaching and Teacher Education*, 41, 14-21. ISSN: 0742-051X, Elsevier.

Much, Retnaningdyah (2011): K. Much, P. Retnaningdyah, *Literature in EFL Classroom*, Retrieved on 1/5/2021 from <http://myteachingforum.blogspot.com/>.

Savic (2016): V. Savic, *Reading difficulties in English as a foreign language*, unpublished doctoral dissertation, Novi Sad: University of Novi Sad, Faculty of Philosophy. Retrieved from: <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/8156/Disertacija9371.pdf>

Whitehead (1968): R. Whitehead, *Children's literature: Strategies of teaching*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.

Ивана Р. Ђирковић-Миладиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ: КРЕАТИВНЕ АКТИВНОСТИ У ОНЛАЈН НАСТАВИ НА МЛАЂЕМ УЗРАСТУ

Резиме: Коришћење књижевних текстова у настави енглеског језика као страног на млађем узрасту може бити медиј који позитивно утиче на мотивацију за подучавање и учење страног језика. Иако постоје одређене потешкоће у примени књижевних текстова у настави енглеског језика, књижевност може допринети побољшању мотивације ученика за учење и могла би да допринесе ефикаснијој настави енглеског језика. У складу са претходно реченим, рад анализом садржаја као истраживачком техником даје преглед идеја како, када и зашто књижевне текстове треба уврстити у наставни план и програм. Циљ анализе садржаја је да се нагласи употреба књижевности као корисне технике за подучавање језичких вештина (читање, писање, слушање и говор), али и за побољшање вокабулара ученика, исправности у области граматике, као и што тачнијег изговора. Ово истраживање има за циљ да одговори на следећа питања: 1) Каква је улога књижевности у настави и учењу енглеског као страног језика?, 2) Које приступе наставник може користити приликом примене књижевних текстова у подучавању енглеског језика на млађем узрасту? и 3) Које су користи од употребе различитих књижевних жанрова у настави енглеског језика? Као закључак, рад пружа корисне идеје и активности за креативно подучавање енглеског језика на млађем узрасту.

Кључне речи: онлајн настава енглеског језика, књижевност у настави енглеског као страног језика, ученици млађег узраста.

DEVELOPMENTAL BIBLIOTHERAPY IN STORYTELLING WITH VERY YOUNG LEARNERS

Abstract: The paper discusses the process of bibliotherapy with a focus on developmental bibliotherapy at the preschool age. In order to illustrate how bibliotherapy can affect a child's development at the preschool age, the paper defines developmental bibliotherapy, outlines the implementation process, presents how particular segments affect the participants, shares relevant activities, discusses the role of the institution and competencies of the educator needed for bibliotherapy.

Keywords: developmental bibliotherapy, preschool age, methodical approach to bibliotherapy, teaching English to very young learners, storytelling, very young learners.

Introduction

The term *bibliotherapy* originated from the Greek word that means 'treatment'. There are several types of bibliotherapy defined based on their purpose of application. Although the term contains the word *therapy*, the approach does not necessarily have to be used and applied to treat psychological disorders. Gregory and Vessey (2004) define bibliotherapy as using "books to help people solve problems".

Bibliotherapy can be seen as a complex name for a process used by various professionals who work with both adults and children. In this process, the institution supports the participants in everyday situations (positive or negative) that inevitably occur as part of complex social and emotional environments. The main goal is to aid in problem-solving and personality development, and growth (Lenkowsky 1987; Adderholdt-Elliott, Eller 1989).

Also, Marković (2015) points out that bibliotherapy has many diverse functions determined based on the needs of the participants. The participants' needs can range from medical and clinical to developmental and preventative. The last two mentioned functions are primarily used in education to aid children in dealing with discomfort, unpleasant feelings, and many other conditions and

situations that the child encounters (Hebert, Kent 2000; Rozalski, Stewart, Miller 2010).

Given the efficacy of this approach, educators can apply it in preschools to explore the possibility of overcoming everyday difficulties with their learners. According to Forgan (2002), the developmental difficulties in most preschoolers include anger, teasing, intimidation, and lack of understanding of oneself. The inability to understand details, situations, and feelings at a given moment causes an emotional burden on the child. Hence, bibliotherapy is an effective way to relieve stress and boost overall wellbeing (Lucas, Soares 2013; Suvilehto, Kerry-Moran, Aerila 2019). Children can identify with imaginary characters by exploring stories and characters in fictional locations with fantastic elements.

Development of bibliography with a focus on developmental bibliotherapy

The roots of bibliotherapy date back to Ancient Greece, where the idea of improving the state of mind through books was ubiquitous, as evidenced by the inscription located at the entrance of the library in You, which reads “A place for healing souls”. The Alexandrian library contains an epigram that reads: “Reading is the medicine of the mind”. The Egyptians prescribed the words as a medicine, claiming that with the help of the word, a man whose psyche suffers can recover and heal psychologically.

As the first theorist of tragedy, Aristotle defined catharsis, which had a vast influence on the formation of the bibliotherapy process. Catharsis caused the present audience to experience empathy and led them to refine and change opinions. He believed that catharsis reminded us of the seriousness of life and enabled introspective observation of a dilemma, which was a fundamental principle for the development of bibliotherapy.

Although the idea was conceived in Ancient Greece, bibliotherapy as a form of treatment did not appear in the general public until the 18th century, when Dr. Benjamin Rush (Weimerskirch 1965) recommended reading as a part of therapy and treatment. He used the Bible and other religious texts for the bibliography process. During the early 1900s, a French psychiatrist Pierre Janet (O’Bruba, Camplesse 1979) believed that patients could be directed towards a better life by reading adequate literature and analyzing it. Bibliotherapy was eventually recognized as a type of library activity (Pardeck 1994). It was defined in Dorland’s (1890) illustrated medical journal, even though John Gait published the first printed treatment using bibliotherapy in 1840 (Cardenas 1980). After that, bibliotherapy became internationally recognized, and many psychiatrists and social workers began to use bibliotherapy in a clinical setting.

The term *developmental bibliotherapy* was established by Margaret Monroe¹, who considered it necessary to define bibliotherapy as a method used with adults and with children. Today, we view bibliotherapy as “a new strategy that can be used in the clinical environment and as a technique to help children fulfill their needs” (Afolayan 1992; Jackson 2006: 5). Using bibliotherapy is considered an effective way to encourage or discourage behavior patterns (Myers 1998) and can have a corrective and a formative purpose, so it is necessary to understand the different types of bibliotherapy depending on the aims for their application.

Types of bibliotherapy according to their use

Bibliotherapy is implemented in practice by experts from diverse fields, and although the general aims of bibliotherapy are seemingly the same, there are significant differences between the types of bibliotherapy. Interdisciplinarity is present in all forms of bibliotherapy, and the staff that leads the process needs to possess a wide range of skills. To understand the process of bibliotherapy in more detail, the aims, means, and environment in which it is applied, we can divide bibliotherapy into the following categories:

1. Institutional bibliotherapy, conducted by a psychiatrist or librarian (in an institution or privately), is a passive therapeutic method. The literature is analyzed through discussion to give insight into the patient's condition, and the technique is often applied in correctional facilities.
2. Clinical bibliotherapy, which is performed willingly or unwillingly (in institutions or privately). This type of bibliotherapy is active and conducted by a psychiatrist or librarian. Psychiatrists and librarians are regarded as trained professionals who aim to help people who struggle with emotional and behavioral disorders and problems while encouraging introspection and socially acceptable behavior (Marković 2015: 53; Suvilehto, Kerry-Moran, Aerila 2019).
3. Developmental bibliotherapy, which is the subject of interest in this paper. Although therapy appears in the name of this process, this approach has a different aim compared to other types of bibliotherapy. Developmental bibliotherapy is used in situations to aid in conflict resolution and address developmental needs. The use of this approach has a positive effect on the child's emotional development, including wellbeing (Pardeck, Pardeck 1989; Lucas, Soares 2013).

¹ Monroe, M. E., & Rubin, R. J. (1975). Bibliotherapy: trends in the United States. *Libri*, 25(2), 156–162.

The crucial elements in the process of developmental bibliotherapy

The process of bibliotherapy consists out of four key elements. These elements are observed through the prism of developmental bibliotherapy. Because of the complexity and emotional states (Suvilehto, Kerry-Moran, Aerila 2019) that the participant of the bibliotherapy goes through, we will describe a four-phase process (Jackson 2006; Bašić 2011; Milovac 2014).

1. Identification in developmental bibliotherapy is achieved through visualization. During interactive reading, children realize that they are not the only ones with frustrations and struggles. At the preschool age, storybooks in which animals appear as the main characters are often used. Using animal characters does not prevent identification because animal characters have convincing human traits. Identification begins by recognizing the similarity between the character and the child and continues into the projection phase.
2. Projection begins with introspection as a safe way for the children to examine their own and other people's feelings. The situation in the book is objectively observed. This way, children imagine themselves as the characters from the book, which helps them feel secure because they express themselves using the third person and an animal character.
3. Catharsis is accompanied by an expression of emotions, identification, and emotional relief. This phase is built on projection, where the children share their feelings with the character. According to Jackson (2006), there is a "presence of deep emotions and imitation of the character's behavior at this stage of the process".
4. Insight represents the final phase of the bibliotherapy process. After the catharsis phase is completed, the solution for the dilemma presents itself, and the children act by following their intrinsic motivation. Ultimately, that leads them to recognize the invisible aspects of their behavior and its impact on their emotions and mood. The participants feel that they have solved the problem independently, which leads to a higher level of autonomy and self-confidence.

Objectives of bibliotherapy at preschool age

The general aim of bibliotherapy is to use literature as a preventative means, a tool in critical problem-solving, and a medium for expressing emotions by maximizing the use of the third person. One of the main goals is to strengthen the mechanisms activated when dealing with stressful situations. The goals of

bibliotherapy vary depending on the purpose of the process itself and the type of research. Bašić (2011) states the specific goals of bibliotherapy (which also match with the opinion of other authors) according to the developmental level of children at the preschool age:

- Developing creativity (Škrbina 2013);
- Increasing understanding of inner feelings and reflection;
- Encouraging positive thinking and problem-solving (Forgan 2002);
- Improving communication skills, with an emphasis on expressive and functional language;
- Relieving the pressure caused by overwhelming emotions.

On the other hand, the bibliotherapeutic process is also used by many authors in specific educational situations. Jackson (2006) argues that we, as educators, need to understand why traumatic and stressful events are part of the classroom and how they affect the teacher–student relationship. Bibliotherapy is mainly used for classroom management and problem-solving in large groups caused by stress. Both McEntire (2003) and Jackson (2006) emphasize the use of bibliotherapy in individual stressful situations (divorce, death of family members, loss of a pet), state-level stress situations (natural disasters, national intolerance), and bibliotherapy with children who have been abused and neglected. The goal of using bibliotherapy in such cases is to focus on preventing behavioral and emotional disorders by countering the development of harmful patterns of behavior (Maich, Kean 2004; Pola, Nelson 2014; Akgün, Benli 2019).

Shechtman (1999) uses developmental bibliotherapy to help children cope with rage and aggression. Observing events from a distance can help ease anger and lead to an objective insight into a situation. Skočić Mihić, Klarić (2014) view developmental bibliotherapy as a method aimed at the socio-emotional difficulties of a child while focusing on the development of self-regulation (Bronson, Bronson 2001; Cooper 2007). The focus of their work is bibliotherapy with children who have developmental difficulties.

Forgan (2002) believes that bibliotherapy does not have to be used only for preventive purposes, but the ultimate goal may be to develop critical thinking and problem-solving. Some of the skills developed by bibliotherapy, according to Forgan, are:

- Understanding that the participant is not the only person who has encountered a specific problem;
- Coming up with multiple solutions to the same problem;
- Relieving the pressure caused by suppressing emotions;
- Developing a greater understanding of human behavior and motivation.

Considering how various authors use bibliotherapy, we can conclude that the bibliotherapeutic process is effective with preschool children in most cases. The goal of bibliotherapy in the preschool context is to help children get to know themselves and understand a whole spectrum of feelings, thus solving the issues that lead to permanent changes in behavior.

The role of the preschool institution in the process of bibliotherapy

The role of the educational institution in the bibliotherapy process is reflected through the professional development of educators since educators often do not have any training in bibliotherapy. Sridhar and Vaughn (2000) offer interesting ideas on how to prepare educators for the process of bibliotherapy. Internal problems in the classroom are usually solved with the involvement of parents and the preschool psychologist, and this process is focused on the staff in charge of caring for children and is completely external.

Such an approach to problem-solving stems from the view that parents have an insurmountable influence in changing a child's behavior, so the potential positive effect that peers can have on the child is neglected. This approach also labels the child as the source of the problem while putting pressure on the environment to change the child's behavior. That viewpoint fundamentally opposes the concept of inclusion in education.

Bibliotherapy focuses on discovering and resolving the causes of complicated feelings and behaviors, and it does not aim to change the consequences. Through bibliotherapy, children feel like a part of a collective, which helps them receive the necessary support to voice their feelings and develop their problem-solving skills. Finally, as Maich and Kian (2004) emphasize: "If one child in the classroom can face a socio-emotional problem with new strength and greater skills, the use of bibliotherapy will be a reward in itself". Another crucial role of the institution is to identify issues and react proactively while also maintaining that parents and preschool psychologists remain observers. Involving professionals in the bibliotherapeutic process occurs only when proactive correction proves unsuccessful.

Competences and the role of educators in the process of bibliotherapy

There are contradictory opinions of various authors about the approach to analyzing fairy tales (Bettelheim 1979; Škrbina 2013). Škrbina (2013) claims that

it is necessary to choose a fairy tale and explain it to the child to avoid the negative aspects of fairy tales. In practice, stories in which the child is the main character tend to have the best effect. Both fairy tales and modern literature for children can be equally effective when it comes to the identification with characters.

Finally, the success of the process depends both on the choice of the story and the methodological approach itself. The essence of Bettelheim's analysis of fairy tales (1979) highlights that preschool children already possess a certain level of autonomy, and adults should not explain, or modify events or characters, even if adults deem them as "scary".

In the process of bibliotherapy, the educator is a moderator and an impartial observer of the process. The central role of the educator is to dramatize the story, and the process of interpreting the characters is left exclusively to the children. If the educator starts interpreting the events and feelings of the characters, the children's projection decreases, and the process of bibliotherapy becomes educator-centered, not child-centered. Using a child-centered approach to learning rather than a teacher-centered one is another crucial skill of a 21st century educator.

Organizing space so that the classroom environment motivates learning and developing a positive atmosphere of understanding and collaboration is an initial step in bibliotherapy. It is necessary to design a dramatic corner, which will be used for reading, and listening to stories so that this space appears relaxing and encourages children to express themselves.

The Theory of Multiple Intelligences (Gardner 1993) is applied in this process by choosing materials that activate children's sensory experiences. By combining tactile, visual, and auditory means, the child's attention develops significantly. Preschool children learn most effectively kinesthetically, i.e. through tactile experiences (Willingham 2005), and instinctively connect things with soft exterior with family members, which makes them feel safe. Proper literature selection and helping children learn how to identify with characters is another crucial role of the educator. Effective identification leads to children sharing their problems and emotions expressively.

The approach to developmental bibliotherapy in preschool

The bibliotherapy approach to literature requires thorough, methodical preparation and goes beyond oral storytelling, usually conducted in preschools in Serbia. The educator in this approach does not teach frontally and mainly relies on group work, encouraging 21st century skills, especially collaboration, communication, and learning autonomy. According to Pardeck (1993) and Jackson (2006), the methodical approach to bibliotherapy consists out of four steps:

1. The pre-reading activity planning focuses on carefully selecting literature that centers on feelings and attitudes. By using appropriate literature, identification is efficiently achieved, and the child connects to a fictional or a realistic character. Since each story usually has multiple personalities, children can choose and identify with different characters in the book. Activating prior knowledge is achieved by asking multidisciplinary questions and predicting similarities and differences in the lives of children and characters. Pre-reading activities can also include predicting the content of the story based on the cover of the book.
2. The interactive reading represents the second essential step, and it is recommended that the reading is done in its entirety without interruption. It is necessary to pay attention to the intonation and the reading speed. Guided reading involves preparing a series of questions that naturally build on the book's content, focusing on essential parts. This approach helps children solve the presented problems constructively, presenting them with a character similar to them and letting them know that other people have the same problem. The insights also analyze the existing solutions in the book, which leads to the final, permanent solution to the problem.
3. Activities focusing on resolving the problem are the last stage in the bibliotherapeutic use of any book, which is also the ultimate goal of bibliotherapy – developing autonomy and critical thinking for independent problem-solving. In this part of the process, it is necessary to support children and lead them through the discussion and tasks that need to be fulfilled. Each child applies different interpersonal strategies to solve a problematic situation while also developing alternative solutions to the same problem. Together with the educator, children decide on the best solutions and improve them together, focusing on a permanent solution and avoiding short-term solutions. The final step is to practically solve a specific problem in a child's life, where the child is the main initiator of the outcome. Role-playing is often used, and such a problem-solving strategy enables the child to solve future problems by self-regulating and reflecting (Hebert, Kent 2000).

Since this paper focuses on preschool-aged children, the basic methodological approach, according to Jackson (2006), must be expanded to stimulate children's interest in the story and promote language development. The stages that do not appear in the above-mentioned methodological procedure are dramatization, activities before and after reading that promote problem-solving, and deepen critical thinking and second language development.

This methodical approach is insufficiently developed because bibliotherapy mainly occurs in libraries, where employees often do not have enough knowledge about early childhood education or teaching approaches. According to

Shin and Savić (2013), there are three phases of storytelling. Although seemingly the same, the methods within each phase naturally complement the methodical approach to bibliotherapy by Jackson (2006).

1. Planning pre-dramatization activities improves children's motivation and interest in reading the story and contextualizes the story through conversation and linking to previous knowledge. In addition, it is necessary to present the unknown vocabulary interactively so that after reading and discussing, the vocabulary remains in permanent memory. Total-Physical Response, digital tools, and accompanying music during reading are examples of various means that can help children identify with the characters. Developing listening tasks and presenting the tasks before reading is also helpful to ensure that the children listen to the story actively in order to answer the question.
2. Activities during reading are just as crucial as pre and post-dramatization activities. It is recommended to read the storybook at least three times in order to ensure complete understanding. The reading process must be logical, and it should gradually connect children to the content, which is achieved by asking questions during the second reading, using dramatization and different voices, touching the book during the last reading, all with different intonation and emotions, and reading speed. Understanding is checked through TPR games, showing flashcards and photos, creating a new ending for the storybook, or checking the questions asked before the dramatization.
3. Post-reading activities consist of checking the pre-reading prediction activities, various interactive games, and group retelling where every child has a specific role. Story mapping and story analysis are also part of post-reading activities, and we can make mini-books, personalized stories (which are very important in the bibliotherapeutic process), do a project and include some free play in the end. By combining the methodical approach to Jackson with the methodical approach to Savić and Shin and further adding our own creative activities, we can improve the bibliotherapy process and make it more accessible to preschool children while also ensuring that it is used to acquire a new language.

Learning a second language through storytelling at a preschool age

Learning a second language at a preschool age happens contextually (Saville-Troike, Barto 2017), and one of the most often used approaches for contextual learning is TPR or Total Physical Response. Since very young learners are

experiential learners and use their bodies and senses to acquire a new language and content knowledge, TPR is very important for dramatization and storytelling. As children dramatize and actively participate in storytelling, they naturally use TPR to acquire a new language (Er 2013; Savić 2014).

Kersten and Rohde (2013) compiled and analyzed research connected to teaching English to young learners, focusing on language acquisition and use in a multilingual context, and concluded that teaching another language to very young learners requires specific teaching approaches, where the communicative context is of vital importance.

Shin (2000) highlights the scaffolded approach needed to introduce and recycle new content with young learners, which can also be applied to very young learners. Since they cannot read, their language acquisition depends on one receptive (listening) and one productive skill (speaking). Some words are introduced as sight words, but the goal is to help children recognize the shapes of the letters and words to promote early literacy. Shifting from the two primary language skills to storytelling is easy if we also use other activities that help very young learners learn English, such as:

- Repetition, songs, and rhymes as a way of pre-teaching vocabulary;
- Movement through stories;
- Simple science activities to boost STEAM skills;
- Crafting activities to promote creativity and fine motor skills.

We must add that all of these activities are also used to make storytelling more interactive and include 21st century skills in the process.

According to Setyarini and Akbari's research (2011), storytelling can be viewed as innovative learning because learners learn English more eagerly by participating in storytelling. In their study, most learners claimed that they understood the content more quickly and memorized new vocabulary with ease.

Finally, Huang (2006) highlighted the positive effects of storytelling on EFL young learners' reading comprehension and remembering newly acquired vocabulary. They confirmed that storytelling could be considered a practical approach for second language acquisition with young learners, which is also applicable to very young learners.

Storytelling as an approach to second language acquisition and bibliotherapy: Phases and practical activities

This paper will combine storytelling and bibliotherapy to achieve more significant results, thus making it more appropriate for second language acquisition in preschool children (Shin 2000; Jackson 2006; Shin, Crandall 2014). This combined method consists of:

- Pre-teaching content – the identification phase of the bibliotherapy process;
- Dramatization – the identification and projection phases of the bibliotherapy process;
- Practice – the projection, catharsis, realization phases of the bibliotherapy process;
- Assessment – the realization phase of the bibliotherapy process;
- Follow-up phase, or introducing the content of the next session to connect the activities naturally.

In order to highlight the activities practitioners can use in their classroom, we will share examples of successful classroom activities for each storytelling bibliotherapy phase, starting with the pre-teaching phase. Pre-teaching content in storytelling has the following benefits:

- Attracts students' attention;
- Relates to former knowledge and experiences;
- Assesses language students have learned;
- Pre-teaches new vocabulary or expressions;
- Challenges students to predict what will happen;
- Provides students with a purpose for listening.

The main pre-teaching activities consist of many things, but the most crucial are theatrics, props, and the script.

- The theatrics incorporate gestures, body movement, dramatic pauses, character voices, facial expressions, speaking slowly and clearly.
- Props combine visuals to describe the setting and characters, realia, masks for role play, costumes, hand or finger puppets, interactive slides, or storyboards.
- The script involves using illustrations from the book, designing roles students can play, combining songs or chants, preparing places in the storytelling for questions and predictions (Shin, Crandall 2014: 215).

After the pre-teaching phase, we have the presentation or dramatization phase. Presentation happens during storytelling activities, and it consists of:

- Questions and answers – discussing the story;
- Repetition – repeating keywords and phrases in chants to enhance retention;
- TPR to illustrate the story and appeal to kinesthetic learners;
- Creating a new ending to the story to promote creativity.

The post-dramatization phase of storytelling contains the practice, application, assessment, and follow-up activities, including the projection stage, catharsis, and the realization stage of bibliotherapy. Some activities to use in this phase are:

- Checking predictions;
- Addressing emotions the learners felt during dramatization;
- Examining the shifts in the emotions and moods of the character from the beginning to the end;
- Games – start and stop (retell the story and have the learners stop you when they hear a mistake);
- Problem-solving and brainstorming the ideas of an alternate ending;
- Storyboarding – sequencing the events of the story;
- Story mapping – story analysis;
- Designing mini-books;
- Imagining a personalized story with the participants as characters;
- Creating a parallel story and imagining what would happen in an alternate universe;
- Doing projects – from STEM to crafting;
- Engaging in play performances such as performing the actions from the story as the teacher reads.²

Types of media and literature suitable for conducting bibliotherapy at preschool age

The choice of an appropriate storybook is one of the most critical factors that can affect the success of the bibliotherapeutic process. Educators are

² Vukadin, M. (2020): *Storytelling Methodology: Activities and Example Lesson plan*, <https://aliceinmethodologyland.com/2020/09/07/storytelling-methodology-activities-an-example-lesson-plan/>, retrieved on 9/29/2020.

expected to be informed of the developmental characteristics of children of different ages, and they need to have sufficient content knowledge about literature for children. One of the most critical aspects that affect the quality of literature choice is how much the educator is familiar with the individual characteristics of children in the group in which the bibliotherapeutic process will occur.

Storybooks are often used with young and very young learners because a more significant visual stimulus is needed due to the children's language developmental level. On the other hand, some educators select storybooks containing fewer illustrations for preschool-aged children because we should develop creative and critical thinking. The first genre of literature used in the preschool bibliotherapy process is fairy tales. Fairy tales are suitable for identifying characters because the events' place and time are not defined, and the characters present an archetype of a specific personality.

Bettelheim (1979) explains why fairy tales are the best means of helping a child find a solution to a problem. He claims that children of various abilities often find folk tales and fairy tales more attractive than modern children's literature. They talk about severe issues so that the child unconsciously understands and offer examples of both temporary and permanent solutions for those issues.

Non-fiction stories are rarely used because they do not have the fantasy aspect that helps children reach the identification stage faster. The main media used in bibliotherapy is a storybook, but it can also be an ebook, VR book, graphic novel, comic book, or pop-up book. Books in the electronic format are mainly used when it comes to foreign authors, and the pop-up books allow for a different tactile experience other than the already existing audio-visual one. In certain situations, we can use videobooks or audiobooks. Audiobooks can be an excellent medium for effective bibliotherapy, where the entire story is left to the child's imagination. The medium can also be dramatization, where the book does not exist, allowing educators freedom to plan out the activities and modify actions and characters to suit the group's bibliotherapeutic needs.

Storytelling and bibliotherapy example unit: *The Mood Hoover*
by Paul Brown, illustrated by Rowena Blyth

Number of children: 10

Mixed group: 5-8 year-olds (a diverse group of very young and young learners with different levels of English)

Teaching context: After-school English program

Main objective: Discussing various emotions and investigating how each of us can impact other people's moods after having a few days of behavior issues in the class.

Language objectives:

- Structures/Grammar: WH and YES/NO questions and answers, present simple.
- Vocabulary: *suck up, spotted, itching to try it out, test out, gobbling up, guzzled up, machine/device, giggle out loud, admire, waste time, sneaked.*
- Functions: Learning to express themselves, describe their emotions and moods, answer the questions about the story, practicing presentation skills, listening skills.
- Communication: Using functional language in group and pair work, learning and practicing new vocabulary in groups and pairs.

Language skills:

Listening:

- Listening to the activity instructions.
- Listening to the story.
- Listening to the other very young learners during the group and pair activities.
- Listening to the other very young learners presenting.

Speaking:

- Asking and answering questions during storytelling.
- Discussing the questions after storytelling.
- Presenting their creative projects (storybook, new ending, etc.).
- Describing their emotions and moods.

Reading:

- Recognizing sight words (emotions).
- Matching the sight words to the flashcards with the help of the older children in the group.

Ice-breakers

Learning the basic vocabulary – part 1

Playing a game in the form of a quiz to introduce new vocabulary related to emotions. Volunteers sit in front of the computer, or if done in the distance learning classroom, the teacher can give the control of the screen to the learners in Zoom. Then, the children change places; one child clicks on the audio and

acts as the teacher's assistant, while the others look for the correct picture and repeat the word chorally.



Image 1. Playing a game in the form of a quiz to introduce new vocabulary related to emotions



Image 2. Playing a game in the form of a quiz to introduce new vocabulary related to emotions part 2.

Learning the basic vocabulary – part 2

In the second part, the children color the emotion frog flashcards they want and then match them to the emotion sight words. The sight words are printed out on three different-colored papers to remind the learners of the colors.



Image 3. Coloring the emotion flashcards

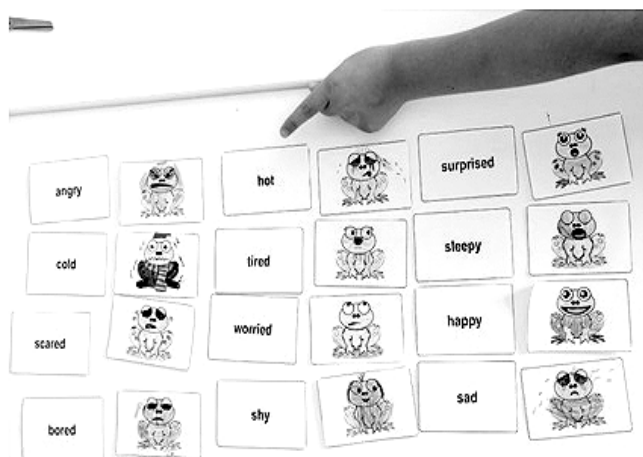


Image 4. Matching the sight words to the flashcards

Today I feel... bubble + draw your emotion

To relax, finish the ice-breaker activities by filling the *today I feel bubble* and *drawing our faces and emotions*. Have the learners share the activities with their classmates and discuss how they feel that day.



Image 5. Today I feel... bubble + draw your emotion

Pre-teaching the vocabulary

In the pre-teaching vocabulary part of the workshop, focus on verbs and use TPR to demonstrate them together. There are ten words, and the goal is to remember at least 5.

Listen, watch and repeat!

- Suck up;
- Spotted;
- Itching to try it out;
- Test out;
- Gobbling up, guzzled up;
- Machine/device;
- Giggle out loud;
- Admire;

- Waste time;
- Sneaked.

Dramatization

Make the dramatization as interactive as possible by using a real vacuum cleaner as a prop, get your students to act like the characters from the story.

Listening task / TPR task during the dramatization:

Share during-dramatization tasks to motivate the group to listen to the story and concentrate better.

- Listen for the places – try to remember what places Stan visits.
- Listen for emotions – try to remember how Stan makes people feel.

Listen to music during dramatization. Use a city chatter video and a vacuum cleaner sounds when the boy vacuums.

Post dramatization activities / group work: practice & application

Sit with your students in a circle on the floor, and have a group discussion.

Discussion questions:

- What is the name of the boy in the story?
- Is Stan good or bad? Why?
- Which machine does Stan use to suck out happiness?
- Why does Stan suck out the joy out of people?
- How does Stan feel? Why does he feel that way?
- How would you feel if Stan sucked in your emotions?
- What is the first person he sucked out happiness from?
- Can you remember some of the places he visited?
- What is your favorite character? Why?
- What is your favorite part of the story? Why?
- What happens with Stan at the end?

- Why is Stan acting that way?
- How could we help Stan?
- What would you do if you were Stan?

Post-storytelling tasks

- Rewrite the story from the vacuum's point of view.
- Sort out moods and emotions in three major groups (happy, sad, angry).
- Use the fun emoji-based questions to discuss how students felt in certain situations.
- Find all the words Stan uses when he sucks up happiness and niceness.



Image 7. Sorting out moods and emotions in three major groups (happy, sad, angry)

Assessment

One child spins the wheel, explains the task, and then imitates sounds or movements in different moods.

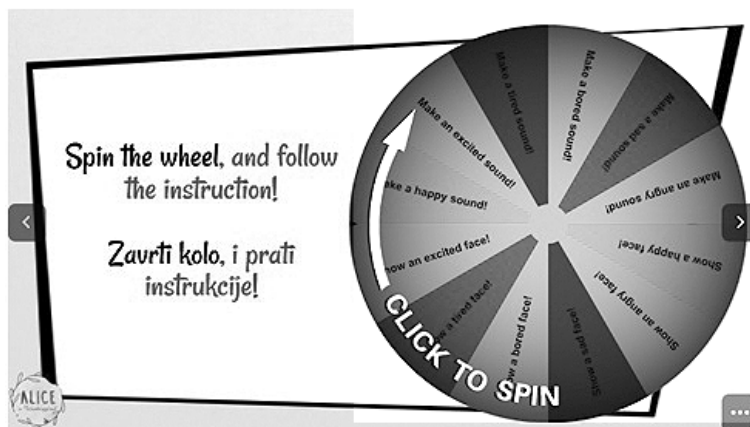


Image 6. Mood wheel to review emotions

Dramatizing while the teacher reads the story.

Follow up

Select the book the students want to do next time from the teacher's interactive library.

Homework

Fill the mood chart every day. The learners need to monitor their feelings during the next month. When the month is finished, they should bring the charts and discuss them in class or pairs.

The interactive Mood Hoover presentation pictured in the images above is designed not only to be used in the live workshop but also for revision at home (Appendix 2).

Conclusion

The effect of bibliotherapy discovered in ancient times clearly showed that literature positively impacts mental wellbeing and personal development. Although applied for various purposes, its positive impact as a form of therapy in the clinical setting or educational institution to develop skills is indisputable. Developmental bibliotherapy is particularly suitable for preschool children, given their developmental characteristics. We need to understand that bibliotherapy in a preschool setting can only be effective if all the involved parties fulfill their responsibilities. This type of instruction needs to be encouraged primarily by educational institutions, which can support and provide the means for

educators to conduct bibliotherapy. The participants, encouraged by the institution's support, can develop a preference for reading, learning, and reaching resolutions in different, imaginative ways. Also, the influence of parents on the efficiency of applying bibliotherapy should not be neglected. They can encourage the child to discuss further what was done in preschool, which would give the child additional support and develop further interest in storybooks and expressing emotions freely.

Finally, teaching a preschool child to recognize himself in fictional characters is a skill that can later reflect in the child's ability to learn from other people's mistakes and not repeat them. Also, behavior models learned from interpreting stories help form attitudes that promote resilience and decision-making in adulthood. The purpose of bibliotherapy is not just to read stories – its purpose is to understand others and ourselves.

Appendix 1: The monthly mood chart printable designed by aliceinmethodologyland.com

Appendix 2: The link to the interactive digital material about emotions:
<https://materials.aliceinmethodologyland.com/product/%f0%9f%a4%a-3mood-and-emotions-vocabulary-quiz-tpr-discussion-drawing-writing/>

References

- Adderholdt-Elliott, Eller (1989): Miriam Adderholdt-Elliott, Suzanne H. Eller, Counseling students who are gifted through bibliotherapy, *Teaching Exceptional Children*, 22(1), 26-31.
- Afolayan (1992): Johnson A. Afolayan, Documentary perspective of bibliotherapy in education, *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 33(2), 5.
- Bašić (2011): Ivana Bašić, *Biblioterapija i poetska terapija: priručnik za početnike*, Zagreb: Balans centar.
- Bettelheim (1979): Bruno Bettelheim, *Značenje bajki*, Beograd: Prosveta.
- Brown, Blyth (2016): Paul Brown, (illustrated by) Rowena Blyth, *The Mood Hoover*, Fourth Wall Publishing.
- Bronson, Bronson (2001): Martha B. Bronson, Martha Bronson, *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*, Guilford press.
- Cardenas (1980): Marry Ellen Cardenas, Bibliotherapy: Good book or media selection plus a definite goal, *ERIC Document Reproduction Service No. ED 191 484*.
- Cooper (2007): Patricia M. Cooper, Teaching young children self-regulation through children's books, *Early childhood education Journal*, 34(5), 315-322.
- Dorland (1825): William Alexander Newman Dorland, *Dorland's Illustrated Medical Dictionary*, WB Saunders.
- Er (2013): Sühendan Er, Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768.
- Forgan (2002): James W. Forgan, Using bibliotherapy to teach problem solving, *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75-82.
- Gardner (1993): Howard Gardner, *Multiple intelligences: The theory in practice*, Basic books.
- Gregory, Vessey (2004): Katherine E. Gregory, Judith A. Vessey, Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying, *The Journal of School Nursing*, 20(3), 127-133.
- Huang (2006): Hui-Ling Huang, The effects of storytelling on EFL young learners' reading comprehension and word recall, *English Teaching & Learning*, 30(3), 51-74.
- Jackson (2006): Marilyn N. Malloy Jackson, *Bibliotherapy Revisited: Issues in Classroom Management. Developing Teachers' Awareness and Techniques to Help Children Cope Effectively with Stressful Situations*, Mangilao, Guam: M-m-mauleg Publishing.
- Kersten, Rohde (2014): Kristin Kersten, Andreas Rohde, Teaching English to young learners, *Language acquisition and use in multilingual contexts*, 107.
- Lenkowsky (1987): Ronald S. Lenkowsky, Bibliotherapy: A review and analysis of the literature, *Journal of Special Education*, 2(2), 123-132.

Lucas, Soares (2013): Carla Vale Lucas, Luísa Soares, Bibliotherapy: A tool to promote children's psychological wellbeing, *Journal of poetry therapy*, 26(3), 137-147.

Maich, Kean (2004): Kimberly Maich, Sharon Kean, Read Two Books and Write Me in the Morning! Bibliotherapy for Social Emotional Intervention in the Inclusive Classroom, *TEACHING Exceptional Children Plus*, 1(2), n2.

Marković (2015): Ана Марковић, Развојна библиотерапија у контексту потреба савременог детета, *Синтеза: часопис за педагошке науке, књижевности и културу*, Крушевац, 028-053.

McEntire (2003): Nancy McEntire, Children and Grief, *ERIC Digest*.

Milovac (2014): Sanja Milovac, *Biblioterapija*, diplomski rad, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odjelak za informacijske i komunikacijske znanosti.

Monroe, Rubin (1975): Margaret E. Monroe, Rhea J. Rubin, Bibliotherapy: trends in the United States, *Libri*, 25(2), 156-162.

Myers (1998): Jane E. Myers, Bibliotherapy and DCT: Co-constructing the therapeutic metaphor, *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 243-250.

O'Bruba, Camplese (1979): William S. O'Bruba, Donald A. Camplese, Beyond bibliotherapy: Tell-a-therapy, *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 20(1), 6.

Pardeck (1993): John T. Pardeck, Literature and adoptive children with disabilities, *Early Child Development and Care*, 91, 33-39.

Pardeck (1994): John T. Pardeck, Using literature to help adolescents cope with problems, *Adolescence*, 29(114), 421-427.

Pardeck, Pardeck (1989): John T. Pardeck, Jean A. Pardeck, Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships, *Early child development and care*, 47(1), 107-129.

Pola, Nelson (2014): Alicia Pola, Rhonda Nelson, The impact of bibliotherapy on positive coping in children who have experienced disaster, *Therapeutic Recreation Journal*, 48(4), 341-344.

Rozalski, Stewart, Miller (2010): Michael Rozalski, Angela Stewart, Jason Miller, Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges, *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 33-37.

Saville-Troike, Barto (2017): Muriel Saville-Troike, Karen Barto, *Introducing second language acquisition*, Cambridge University Press.

Savić (2014): Vera Savić, Total Physical Response (TPR) activities in teaching English to young learners, *Physical Culture and Modern Society*, 447-454.

Savić, Shin (2013): Vera Savić, Joan K. Shin, Contextualizing Language Learning Through Stories in Serbia, *Inovacije u nastavi*, Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu.

Setyarini, Soleimani, Akbari (2011): Sri Setyarini, Hassan Soleimani, Mahkam Akbari, Storytelling: An innovative language learning for English young learners, *Joint Conference UPI-UiTM*, Malaysia.

Shechtman (1999): Zipora Shechtman, Bibliotherapy: An indirect approach to treatment of childhood aggression, *Child psychiatry and human development*, 30(1), 39-53.

Skočić Mihić, Klarić (2014): Sanja Skočić Mihić, Martina Klarić, Biblioterapija u inkluzivnoj praksi, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(75), 30-31.

Sridhar, Vaughn (2000): Dheepa Sridhar, Sharon Vaughn, Bibliotherapy for all, *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82.

Suvilehto, Kerry-Moran, Aerila (2019): Pirjo Suvilehto, Kelli Jo Kerry-Moran, Juli-Anna Aerila, Supporting children's social and emotional growth through developmental bibliotherapy, In: *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning*, Springer, Cham, 299-314.

Shin (2000): Joan K. Shin, *Teaching English to young learners*, University of Maryland, Baltimore County.

Škrbina (2013): Dijana Škrbina, *Art terapija i kreativnost*, Zagreb: Veble commerce.

Vukadin (2020): Milica Vukadin, *Storytelling-based Learning Workshop 5 - The Mood Hoover by Paul Brown, Illustrated by Rowena Blyth*, <https://aliceinmethodologyland.com/2020/06/26/storytelling-based-learning-workshop-5-the-mood-hoover-by-paul-brown-illustrated-by-rowena-blyth/> retrieved on 9/29/2021.

Vukadin (2020): Milica Vukadin, *Storytelling Methodology: Activities and Example Lesson plan*, <https://aliceinmethodologyland.com/2020/09/07/storytelling-methodology-activities-an-example-lesson-plan/>, retrieved on 9/29/2020.

Weimerskirch (1965): Philip J. Weimerskirch, Benjamin Rush and John Minson Galt, II: Pioneers of Bibliotherapy in America, *Bulletin of the Medical Library Association*, 53(4), 510.

Willingham (2005): Daniel T. Willingham, Ask the Cognitive Scientist Do Visual, Auditory, and Kinesthetic Learners Need Visual, Auditory, and Kinesthetic Instruction?, *American Educator*, 29(2), 31.

Милица Д. Вукадин

Elloquent school of English for children

Нови Сад

РАЗВОЈНА БИБЛИОТЕРАПИЈА И ПРИЧАЊЕ ПРИЧА НА ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: У раду се говори о процесу библиотерапије са фокусом на употреби развојне библиотерапије у предшколском узрасту. Да би се објаснило како библиотерапија може утицати на развој детета у предшколском узрасту и на развој личности уопште, потребно је дефинисати њен концепт и сврху. С друге стране, постоје различите врсте библиотерапије, о којима неће бити детаљно расправљано у овом раду.

Кључна разлика између клиничке и развојне библиотерапије је у томе што се клиничка користи као третман за одрасле, адолесценте или чак децу која имају бихевиоралне или емоционалне потешкоће и користи се у корективне сврхе. С друге стране, развојна библиотерапија користи се као формативно средство за неговање врлина, развијање позитивних ставова и стварање механизма за решавање проблема у раном добу. Библиотерапија није ново средство за обликовање и унапређење вештина предшколске деце, што рад детаљније анализира. Стога, на основу позитивних резултата примене овог алата за подстицање позитивних ставова и личних способности у социопсихолошком смислу, рад објашњава детаљан процес примене библиотерапије у предшколском окружењу.

Процес се представља кроз промене у емоционалним фазама учесника и кроз методички процес обраде литературе. Наставник предшколског узраста, као један од кључних делова процеса библиотерапије, мора да поседује одређене компетенције које су представљене у раду. Институције, попут вртића, могу значајно утицати на ниво примене ове врсте образовања и васпитања од стране организационе културе. Такође, имајући у виду развојни период ученика, потребно је навести врсте медија који су адекватни за спровођење библиотерапије.

Конечно, сврха рада је да укаже на предности ове врсте образовања за предшколску децу анализом релевантних истраживања.

Кључне речи: развојна библиотерапија, предшколско доба, методички приступ библиотерапији, учење енглеског језика на предшколском узрасту, енглески у вртићу, дечија књижевност на енглеском језику.

Јелена П. Вељковић Мекић
Драгана О. Драгутиновић
Бојана Н. Николић
Емилија Ј. Поповић

DOI: 10.46793/KDNN21.315VM
УДК: 808.56+792.028.4]-053.4:82-252

Академија техничко-васпитачких струковних студија Ниш
Одсек Пирот

БАЈКОВИТО ПУТОВАЊЕ ЗА ПРЕДШКОЛЦЕ

Апстракт: Рад представља приказ пројекта *Бајковито путовање* који је реализован кроз уметничке радионице са децом предшколског узраста ради њиховог упознавања са различитим културним наслеђем одабраних земаља, проширивања њиховог читалачког искуства и поспешивања дејих говорних и ликовних стваралачких могућности. Примарни циљ *Бајковитог путовања* био је да деца формирају правилно језичко и ликовно усмерење, као и да остваре активан и ангажован однос према феномену уметности. Деца су била стимулисана да репродукују сопствене доживљаје, ставове и судове, да уочавају разлике и сличности у књижевним текстовима који потичу из различитих средина и да нова сазнања повежу са својим искуством. Уз пажљиву анализу свих шест радионица, у оквиру којих је интерпретирана по једна народна бајка (из Србије, Кине, Аљаске, Индије, Ирске и Пољске), у раду су сумирани и резултати пројекта, као и његови краткорочни и дугорочни ефекти.

Кључне речи: народна бајка, уметничке радионице, интерпретација, говорно и ликовно стваралаштво, предшколски узраст.

Пројекат под називом *Бајковито путовање* осмишљен је из више разлога. Најпре, интерпретација и рецепција бајки у предшколској установи су увек актуелне теме. С једне стране, бајка је најомиљеније читалачко штиво деце узраста три до седам година, док је, с друге стране, веома погодан материјал за најразноврсније активности које васпитач може да обавља у свом раду са децом. Ипак, одабир текстова које васпитачи врше је донекле ограничен и најчешће се своди на најпознатије бајке Браће Грим, Шарла Пероа и понеке бајке које потичу из српске народне књижевности. Имајући ово у виду, одабрано је шест бајки из различитих култура, по једна бајка из Србије, Кине, Аљаске, Индије, Ирске и Пољске, како би се указало

на различите географско-историјске прилике тих земаља, разлике у обичајима њихових становника, али и на сличности које се огледају у жанру народне бајке, што се доказује универзалним аналозијама регистрованим у усменим творевинама најразличитијих и најудаљенијих народа међу којима није било никаквих контактних веза. Основне одлике усмене/народне бајке су: вишеепизодичност, хронолошко излагање догађаја, линеаран и апстрактан простор, временска и историјско-географска неодређеност, сукоб добра и зла, спој људског, надљудског и нељудског света. Јунаци бајке су нарочито занимљиви деци будући да се увек издвајају од околине својим карактеристикама као што су: изузетна лепота, натпросечна памет, несавладива снага, беспоговорна пожртвованост, зачудна истрајност и посвећеност задатку, те се често у својим играма маште лако поистовећују са њима. Како реално и нереално у бајкама коегзистирају на истој равни, оне су нарочито инспиративне за децу у погледу њихове рецепције, која подразумева неку врсту ре-креације у виду говорног, ликовног или драмског стваралаштва. Овај потенцијал бајке је искоришћен у овим радионицама¹ које су конципиране на истом принципу: упознавање деце са народом и културом из које потиче, интерпретација бајке и стваралачка ре-креација доживљеног у рецепцијском чину. Иако не потцењујемо значај информација које су деца сазнала о појединим културама и народима, нити, пак, лепоту одабраних књижевних текстова, акценат је био на дечјој стваралачкој интерпретацији. Како бисмо стимулисале децу на говорно и ликовно стваралаштво, доносиле смо разноврсне реквизите (велика карта света, заставе, светлећи глобус) и илустрације (аутентичне фотографије), практиковале мотивационе игре (невербалне игре, загонетке, брзалице) и трудиле се да питања која постављамо деци буду интригантна и маштовита.

Циљеви радионица су:

- Унапређивање метода рада са децом предшколског узраста;
- Упознавање са књижевношћу;
- Богаћење дечјег речника и неговање граматички правилног говора;
- Развијање визуелне писмености;
- Пружање увида у процес стваралачког чина;
- Упознавање деце са основним елементима ликовног говора и музичке и сценске уметности;

¹ Све радионице су синкретичне и подразумевају корелацију књижевности, ликовних уметности и музике. Одржаване су једном недељно (9. 10. – 13. 11. 2018) у предшколској васпитној групи у ПУ „Чика Јова Змај“, у објекту „Првوماјски цвет“ у Пироту. Са децом су радиле др Јелена Вељковић Мекић, филолог, др Драгана Драгутиновић и др Бојана Николић, професионални ликовни уметници, и др Емилија Поповић, методичар музичких уметности, уз присуство Марије Манић, васпитача, и Јелене Ђорђевић, васпитача-волонтера.

- Подстицање деце на језичко, ликовно, музичко и драмско стваралаштво;
- Изграђивање способности слушања, разумевања, памћења информација о појединим народима, њиховој култури и становницима;
- Изграђивање способности уочавања појединих компоненти књижевног текста, као што су: главни јунак, жанр, сиже, карактеристични изрази и сл.;
- Изграђивање способности елементарног оцењивања карактеристика јунака из бајки и вредновања њихових поступака и понашања;
- Поспешивање говорне културе и развој језичког стваралаштва: зналажење оригиналних решења у причању;
- Неговање способности доживљавања лепоте књижевне речи и адекватних покушаја да се нешто на сличан начин изрази;
- Мотивисање у стварању нових облика преношења мисли и осећања путем говора и слике;
- Пружање могућности учења и истраживања у медију цртежа, слике и луткарског позоришта;
- Пружање могућности учења традиционалних техника и материјала;
- Упознавање са проширеним пољем употребе неуметничких и рециклажних материјала у подручју комбинованих медија;
- Развој критичког мишљења, креативног и кооперативног понашања;
- Подстицање радозналости и маште.

Прву радионицу започињемо упознавањем са децом и саопштавамо им како ће наше *Бајковитио љућовање* да изгледа. Укратко наводимо одлике бајке као жанра и разговарамо о њеним јунацима: обичним људима, краљевима, принчевима, принцезама, циновима, вештицама, чаробњацима, аждајама, змајевима итд. Уочавамо да се радња бајке често базира на покушајима савладавања одређене препреке и остваривању циља. Такође, региструјемо да је идеолошка концепција бајке – срећан крај у виду неке награде за позитивца и казне за негативца (злотвора) – заједничка многим народним бајкама. Објашњавамо им како у многим нашим народним бајкама постоје истоветни конструктивни чиниоци и наводимо репрезентативне примере српске народне бајке: *Бидерче*, *Баи Челик*, *Чардак ни на небу ни на земљи*, *Змија младожења*, *Злајина јадука и девет љауница*, *Пейељуја*.

Следи интерпретативно читање бајке *Аждаја и царев син*, након чега се приступа анализи радње и ликова. Деца су са пажњом и разумевањем пратила бајку, али је само неколико деце било спремно да одговара на питања о прочитаном књижевном тексту. Запажа се да је рецепција била отежана због дужине бајке и непознатих појмова, док су интересовање побудила понављања радње (епизоде на језеру) и лик аждаје.

У оквиру ликовних активности које су уследиле, деца су од рециклажног материјала (кутија, кеса и картона) приступила изради аждаје – гигантске лутке. Активност је пратила музика карактеристична за српски средњи век.



Друга радионица започиње упознавањем деце са неким занимљивим географским и историјским приликама Кине. Саопштавамо им да реч *Кина* потиче од имена *Ћин*, што значи *блага* и да је Кина позната и као „цветно краљевство” због воћа и цвећа (као што су поморанџе и орхидеје) које се сада гаје широм света. Деци је било занимљиво да чују како многа кинеска деца чувају цврчке као кућне љубимце и да им је омиљени сладолед од грашка. Говоримо им о папирним змајевима које су измислили Кинези пре око 3.000 година и који су им служили да уплаше непријатеља у борби. Док се змај обично сматра злим створењем у западној култури,



у кинеској митологији је симбол среће. За разлику од европских представа змаја као ватреног бића, кинески змај је повезан са водом. Змајеви владају свим покретним водама (водопадима, рекама, морима) и језерима. Они контролишу време и изазивају кише.

Пре читања кинеске народне бајке *Чаробна кичица*, објашњено је деци да је кичица исто што и четкица за сликање и због занимљивог имена јунака бајке – Ма Лијанг, изведена је говорна игра понављања имена као брзалице.

У склопу интерпретације и тумачења текста, деци су објашњене мање познате речи (*сироче, наћарављено, оскудно, средрољубље, ћерчин, катмарка*) и речи истог или сличног значења (синонимија: *брод, јалија, лађа*). Пошто је крај бајке отворен, деца су осмишљавала различите могућности за завршетак бајке и сложила се да је најлепши крај онај у којем Ма Лијанг помаже свима онима којима је помоћ потребна.

У завршном делу радионице деци је понуђена техника цртања тушем на мокрој подлози. Објашњено им је да се настанак и највећи домети ове технике везују за древну и савремену Кину. Поред пера и четке, класичних средстава која се користе у овој техници, деци је предочена могућност употребе трске и пластичних цевчица, којима се лакше и на забавнији начин могу постићи експресивни ефекти. За разлику од претходне радионице, где су деца радила у групи, ову радионицу карактерише индивидуални рад. Кинеска традиционална музика пратила је радни део активности.



Трећа радионица посвећена је Аљасци и њеним планинама, вулканима и леденицама. Децу смо упознале са становницима Аљаске и водиле са њима дискусију о Ескимима (како изгледају, где живе, чиме се баве и како се хране) и о белом медведу са Аљаске (заштићеној животињи коју је данас веома тешко наћи).

Након читања бајке и кратке психолошке паузе, деца су одговарала на питања о ликовима, радњи и етичкој компоненти бајке, у циљу што бољег разумевања бајке. Пошто смо закључили да сви имамо једно лице, али да се оно мења зависно од нашег расположења, уследила је игра промене изрази лица.

Интерпретација народне бајке *Чаробница која је људима мењала лица* била је повод за израду маски у завршном делу активности. Деца су показала велико интересовање за ову стваралачку игру. Радионицу је пратило грлено певање карактеристично за северне народе.

Четврта радионица била је инспирисана вишејезичном и мултиетничком државом Индијом. Саопштавамо деци неке занимљиве чињенице о Индији и Индусима, разговарамо о храни и зачинима, животињама (крáva – света животиња, бенгалски тигар – национална животиња) и о грађевини Таџ Махал.



Индијска народна бајка *Жена исклесана из дрвета* чини средишњи део активности.

По обављеној активности, закључиле смо да је ова бајка била мало тежа за рецепцију и разумевање. Деца нису успевала да дају одговоре на веома једноставна питања о бајци. Ипак, неки од одговора су били занимљиви и креативни, што потврђује тезу да деца машта и имагинација често помажу у ситуацијама у којима им недостаје искуство.

У завршном плану радионице разговарали смо о Индускињама и њиховом начину одевања и улепшавања. Оне, пре свега, воле лепе хаљине и богат накит. Сари мора бити направљен од природног материјала – то може бити најскупља свила, али и обична памучна тканина. И боје за сари су природне, биљног, животињског или минералног порекла, од врло нежних до оних јарких, ватрених. Тако, невесте носе црвени сари са богатим златним везом, а младе маме облаче жути и носе га до седмог дана од рођења детета. Сари се састоји од великог платна дужине бар 7 метара, пребацује се преко главе и обмотава око тела.

Сходно фабули бајке, деца су подељена у групе од којих је једна група израђивала женске статуете од глине, друга одећу, а трећа накит.



Пета радионица започиње причом о Келтима који су владали Ирском до XVII века. Келти су били врло ратоборан народ, али је њихова култура била врло развијена. Од Грка и Римљана научили су да праве керамичке и бронзане посуде, које су украшавали апстрактним и геометријским облицима. Бронзане брошеве и штитове украшавали су разнобојним емајлом. Поред тога што су правили веома лепо оружје, дизали веома сложене тврђаве, ковали бакарни новац, били су и добри песници и певачи. Ратничка одећа Келта састојала се од металног шлема са животињским роговима, грудних оклопа, панталона. Оружје се састојало од дугих мачева, копаља, лукова и стрела.

Показујемо деци илустрацију Леприкона², заједно га описујемо и разговарамо о њему. Питамо децу која је њихова омиљена боја и пошто

² Леприкон (кепец, вилењак, патуљак) је врста вилењака у ирском фолклору. Обично се описују као мали брадати мушкарци, обучени у зелено, који носе капут и шешир и често учествују у несташлукима. Ирски вилењак, за разлику од класичних вилењака, пије и ружно се изражава и једино што га веже са класичним вилењаком јесте бесмртност. Ирски вилењак је заправо исти као човек, осим што је пуно мањи. Они су усамљена бића која проводе своје време правећи и поправљајући ципеле и имају скривени ђуп са златом на крају дуге. Ако их ухвати човек, често му нуде три жеље у замену за своју слободу.

је свако дете одговорило разговарамо о зеленој боји као националној боји Ирске.³

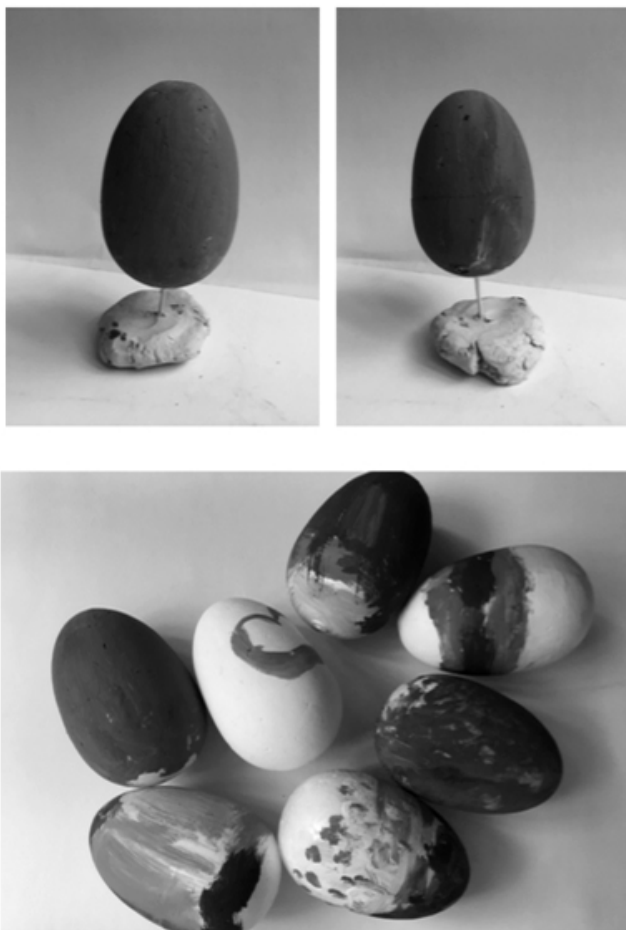
Ирска култура је имала велики утицај на друге културе, нарочито на књижевност, те је то повод да се настави разговор о бајкама. Следи интерпретација бајке *Џек и чаробни пасуљ*. Наша убеђења да деца познају ову бајку и да ће им бити лака за рецепцију нису била тачна. Само је неколицина деце успешно одговорила на једноставна питања о бајци, али су потврдила да им је бајка била занимљива.

Завршни део активности предвиђен је за деце ликовно стваралаштво. Деца су подељена у групе од којих је једна правила цина, друга чаробни пасуљ од папира, а трећа је декорисала јаја од стипора. Радионицу је пратио одабир ирске народне музике.

Шеста, завршна радионица започета је разговором о Пољској која је, географски гледано, у самом срцу Европе. Саопштавамо им понеку занимљивост о овој земљи и њеним становницима: нпр. да нико није више пута освојио титулу Најснажнијег човека на свету од Пољака и да је најчешће име за пса у Пољској Бурек. Питамо децу да нам кажу имена својих кућних љубимаца и настављамо разговор о животињама које живе у Пољској, а које су изумрле у остатку Европе: бизони, мрки медведи, вукови, рисови и даброви.



³ Национална застави Ирске садржи зелену боју, заједно са белом и наранџастом бојом. Оно што зелену боју везује за Ирску јесте и боја њених пејзажа. Ирска има климу која чува природну зелену боју вегетације. Поред тога, зелена боја се везује и за Светог Патрика, религиозни и културни ирски празник који се обележава 17. марта. Свети Патрик, покровитељ Ирске, познат је по томе што је користио детелину са три листа како би објаснио Свето Тројство: три листа типичне детелине представљају веру, наду и љубав, а ретки четврти лист представља срећу. И Леприкон носи зелену одећу, а на шеширу има детелину са четири листа.



Разговор о односу људи и животиња води ка тематици пољске народне бајке *Жива вода* која је интерпретирана у средишњем делу активности. Због комплексности оригиналне бајке, а поучене потешкоћама у рецепцији са претходних радионица, одлучиле смо се да адаптирамо бајку, скратимо је и учинимо пријемчивијом предшколском реципијенту.

Пошто смо прочитали бајку, разговарали смо са децом о главним јунацима бајке, о њиховој храбрости и искрености, као и о њиховим супер-херојима. Претпоставке да ће имена и ликови из бајке, младићи Јас и Хук-Бук и пан Златна Шишарка, бити нарочито интересантни деци показале су се тачнима.

У оквиру завршног дела активности, деца су ангажована у изради лутака за стоно позориште: лутака од правих шишарки, лутака за прсте и ручних лутака (разне животиње).



По реализованим радионицама, уследила је изложба дечјих радова којом је омогућено и осталој деци из објекта „Првомајски цвет” да учествују у рецепцијској игри *Бајковито ђушовања* (20. 11. 2018).

Примарни циљ *Бајковито ђушовања* био је да деца формирају правилно језичко и ликовно усмерење, активан и ангажован однос према феномену уметности. Деца су била стимулисана да репродукују сопствене доживљаје, ставове и судове, да уочавају разлике и сличности у књижевним текстовима који потичу из различитих средина и да нова сазнања повежу са својим искуством. Деца су упозната са различитим културним наслеђем и животом становника Србије, Кине, Аљаске, Индије, Ирске и Пољске, са јунацима њихових народних бајки, као и са основним законитостима ликовног изражавања у ликовним подручјима цртања, сликања, вајања и графике. Резултат се огледа у сигурности и задовољству са којима су деца приступала изради цртежа, вајарских минијатура, тродимензионалних колажа и предмета, маски, гигантских и гињол лутака. Деца су стекла примарно искуство у сценско-просторном медију кроз интерактивни рад и учење откривањем, упознавањем са изражајним могућностима различитих материјала, микс-медија, комбиновањем материјала и техника у различитим уметничким дисциплинама. Можемо закључити да су све радионице допринеле ослобађању дечје спонтаности и креативности и да су деца, сходно индивидуалним афинитетима и могућностима, била мотивисана да изразе свој читалачки





доживљај путем говора, цртежа и сценског приказа. Водитељи у уводном делу радионица имају доминантну улогу, пружају одређене информације и сазнања, креирају игре и вежбе, интерпретирају бајку, док се у завршном плану радионица њихова улога смањује, а повећава удео деље креативности и стваралаштва.

Краткорочни ефекти пројекта могли су се сагледати у току појединачних радионица: деца су, понекад са више, а понекад са мање концентрације и интересовања, пратила излагање водитеља и трудила су се да дају одговоре на питања водитеља о главним јунацима, догађајима, заплету и завршетку бајке. Такође су, самостално или уз малу помоћ, доносила закључке о негативним/позитивним карактеристикама и поступцима јунака. Ликовне активности су се одликовале великом разноврсношћу и заступљеношћу свих ликовних подручја рада. У оквиру сваке радионице деца су организована у неколико група са различитим задацима како би се упознала са различитим ликовним приступима и техникама. Показало се да овако осмишљен – динамичан приступ одговара интересовањима и пажњи деце, јер је кретање из групе у групу било дозвољено. Деца су се добро сналазила у раду са свим материјалима, док су посебно интересовање испојила за темпере, туш, велике молерске четке и за велике формате. Музика је деловала опуштајуће и стимулативно на децу и нека од њих су реаговала на ритам и



искаживала интересовање да поново чују одређене мелодије. Завршна изложба и тренутак када су сви ликовни радови били изложени на једном месту причинили су деци велико задовољство. Деца су поносно стајала крај својих радова и својим вршњацима из других група показивала продукте радионица уз сликовита објашњења. Дугорочни циљ пројекта би био да деца развију културу гледања, слушања и говора у јавном простору на правилан начин. Надамо се да ће деца посредно усвојити и естетику медијског апарата и стећи практично разумевање аудитивних и визуелних садржаја. Овај пројекат представља креативни подстицај за самостално истраживање и реализацију нових форми и облика јавног ангажовања.

Извори

Антологија народних бајки: Аждаја и царев син, Београд: Политика, Народна књига, 2005.

Bajke iz celog sveta: Žena isklesana iz drveta, Živa voda, Београд: Младо поколење, 1965.

Čarobna kičica. Преузето августа 2021. са <https://opusteno.rs/najlepse-bajke-f169/bajka-carobna-kicica-t39304.html>.

Čarobnica koja je ljudima menjala lica. Преузето августа 2021. са <https://opusteno.rs/najlepse-bajke-f169/bajka-carobnica-koja-je-ljudima-menjala-lica-t32214.html>.

Džek i čarobni pasulj. Преузето августа 2021. са <https://opusteno.rs/najlepse-bajke-f169/bajka-dzek-carobni-pasulj-t25860.html>.

Литература

Балић Шимрак (2017): Antonija Balić Šimrak i dr., *Razvoj likovnosti u ranoj i predškolskoj dobi: mekana skulptura, action painting, grafika*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Вечански, Васиљевић Благојевић, Маринковић (2017): В. Вечански, М. Васиљевић Благојевић, Т. Маринковић, Развојни потенцијал ликовних активности на предшколском узрасту, *Настава и васпитање*, LXVI2/, 367–380.

Дотлић, Каменов (1996): Љубица Дотлић, Емил Каменов, *Књижевност у гечјем врџићу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Каменов (2010): Емил Каменов, *Мудроси чула IV: Дечје јоворно стваралаштво*, Нови Сад: Драгон.

Каменов, Филиповић (2010): Емил Каменов, Сања Филиповић, *Мудроси чула V гео: Дечје драмско стваралаштво*, Нови Сад: Драгон.

Карлаварис (1986): Bogomil Karlavaris, *Metodika likovnog vaspitanja predškolske dece*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Марјановић (1990): Александра Марјановић, *Дечје језичке игре*, Београд: Завод за издавање уџбеника.

Наумовић (2000): Милорад Наумовић, *Методика развоја јовора деце у предшколској узрасту*, Пирот: Виша школа за образовање васпитача.

Слуњски (2001): Edita Slunjski, *Integrirani predškolski kurikulum*, Zagreb: Mali profesor.

Филиповић (2011): Сања Филиповић, *Методика ликовног васпитања и образовања: методички приручник за ликовне педагоге, учитеље и васпитаче*, Београд: Универзитет уметности; Klett.

Филиповић, Каменов (2009): Сања Филиповић, Емил Каменов, *Мудроси чула. Део 3, Дечје ликовно стваралаштво*, Нови Сад: Драгон.

Чакић-Симић (2007): Наташа Чакић-Симић, *Белешке луткарској помоћника: приручник за луткарство*, Београд: Креативни центар.

Jelena P. Veljković Mekić

Dragana O. Dragutinović

Bojana N. Nikolić

Emilija J. Popović

College of Applied Technical Sciences in Niš

Pirot Department

A FAIRYTALE JOURNEY FOR PRESCHOOLERS

Summary: The paper presents the project *A fairytale journey* that was carried out through art workshops with preschool children, for the purpose of their familiarization with cultural heritage of the selected countries, expanding their reading experience and thus fostering children's language and artistic creativity. The goal of the project was to develop children's linguistic, artistic and musical abilities, as well as to achieve an active and engaged attitude towards the phenomenon of art. Children were stimulated to express their own experiences, attitudes and judgments, to notice differences and similarities in literary texts that come from different cultural backgrounds and to connect new knowledge with their experience. Within each of the six workshops one fairytale was interpreted (fairytales from Serbia, China, Alaska, India, Ireland and Poland). The paper presents the workshops and summarizes the results of the project, as well as its short-term and long-term effects.

Keywords: folk tale, art workshops, interpretation, language and artistic creativity, preschool children.

КАРАКТЕРИСТИЧНЕ ГРЕШКЕ СТУДЕНАТА – БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА У КОМУНИКАЦИЈИ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Айспиракћ: Ефикасно, адекватно и продуктивно комуницирање са децом у предшколским установама условљено је комуникативним компетенцијама васпитача. Оне утичу на развој говора, мишљења, културе изражавања, интелектуални, сазнајни и емотивни развој детета. Имајући у виду да се васпитно-образовни процес највећим делом остварује вербалном комуникацијом и да је васпитач модел са којим се деца говорно идентификују, у раду анализирамо начин комуникације и најчешће грешке студената – будућих васпитача у раду са децом. Њихове комуникативне вештине и способности сагледавамо на основу писаних припрема за планиране ситуације учења у области Упознавања околине. Истраживање је обављено дескриптивном методом и анализом садржаја, а анализирано је 97 припрема студената четврте године основних студија Факултета педагошких наука на смеру *Васпитач у предшколским установама*. Резултати показују да постоји низ пропуста који се односе на примену дидактичко-методичких правила које подразумева дијалогска метода, али и на (не)уважавање синтаксичких и граматичких правила. Студенти – будући васпитачи најчешће греше приликом формулације питања, избора упитних речи, редоследа речи у питањима, коришћења неадекватне, узрасту непримерене терминологије, падежа, конструкције (конгруенције) и дужине реченице. Комуникација је базирана на репродукцији, а ситуације у којима су деца мисаоно ангажована, подстакнута на упоређивање, анализирање, образлагање, закључивање, богаћење речника, развијање елоквенције и културе изражавања недостају или их има недовољно.

Кључне речи: комуникативне компетенције, вербална комуникација, предшколски узраст.

Увод

Узимајући у обзир чињеницу да се васпитачи приликом реализације садржаја из свих васпитно-образовних области служе говором као

основним средством комуникације, у раду разматрамо комуникативне компетенције студената – будућих васпитача, методичке захтеве које подразумева узрасту примерена комуникација са децом предшколског узраста, методичке специфичности примене дијалогске методе и најчешће грешке које се у тој комуникацији појављују.

Говор има важну улогу и велики значај за целокупни живот и развој дечје личности, јер, као средство комуникације, омогућава живот у заједници. С обзиром на то да је основ људског споразумевања, говор је васпитачима ослонац и основно средство у васпитно-образовном раду. Васпитачи га користе да би поставили питања, захтеве, дали деци обавештења, упутства, објаснили, опоменули, похвалили или критиковали, тако да се ниједна планирана ситуација учења не може реализовати без употребе говора. С друге стране, разговором о људима, животињама, дрвећу, цвећу, временским приликама, превозним средствима, занимањима људи, појавама и процесима, деца развијају, богате и проширују свој речник, развијају културу говора и вештине комуницирања. Управо у чињеници да се садржаји Упознавања околине користе као средство језичког обликовања или мотивација деце за учествовање и ангажовање у језичким играма¹ и да је област Упознавања околине „најзахвалнија област за примену корелације са радом на развоју говора детета” (Матић 1986: 53) налази се темељ преплитања, корелације и интеграције две васпитно-образовне области – Развоја говора и Упознавања околине. Васпитач систематски учи децу да посматрају, запажају, уочавају, да именују предмете, бића, радње, најпре у свом непосредном окружењу (радној соби, просторијама вртића), затим и у широј природној и друштвеној средини (дворишту, парку, у шетњи, на путу од куће до вртића...). Притом се „простор” и предмети дечјег интересовања са узрастом шире и условљени су окружењем (средином) у коме дете расте и развија се. Корелацијско- интеграцијски начин рада, међусобно прожимање, „преплитање” и допуњавање различитих васпитно-образовних области „богати рецепцију, подстиче машту, креативност, утиче на трајност знања” (Тодоров, Сокић 2018: 192), рад је стимулативан и подстицајан, деца лакше, брже и квалитетније усвајају садржаје, боље уочавају и сагледавају појаве, процесе и односе у окружењу, док су планиране ситуације учења организоване на тај начин динамичније, интересантније, привлачније и забавније.

¹ Јер је фонолошке и синтаксичке игре немогуће организовати и осмислити уколико се не помињу животиње, људи, биљке, али и појаве, процеси, дешавања у непосредној стварности – напомена аутора.

Комуникација са децом предшколског узраста

Један од битних елемената свестраног развоја сваког детета свакако је способност споразумевања са другима. Интеракцијски процес у коме васпитач преноси одређене васпитно-образовне садржаје (информације) детету, с претензијом да се оно мења и социјализује, усваја нова знања и вештине, базиран је на комуникацији. Да би квалитетно и ефикасно остварио комуникацију са децом, позитивно утицао на развој њихових психофизичких и свих других потенцијала, васпитач мора да поседује одговарајућа педагошка, психолошка и методичка знања, љубав према свом позиву и деци, да има разумевања за њихове жеље, интересовања и потребе, јер ће дете успешну комуникацију остварити само са особом коју добро познаје и свакодневно виђа, са особом од које добија емоционалну подршку, пажњу и помоћ, у коју има поверења и у чијем се присуству осећа сигурно и прихваћено (Голубовић-Илић, Ћирковић-Миладиновић 2018).

Деца најчешће проговоре на узрасту од годину–две, али се њихове комуникативне вештине из дана у дан развијају, речи спајају у реченице, док од треће до пете године доминирају питања, речник се богати и проширује. Дете језик учи „у складу са околностима у којима живи и у складу са сопственим психофизичким и интелектуалним способностима” (Тодоров 2016: 9). Велики утицај у том периоду имају чланови породице, средина и окружење у коме дете живи, доживљаји и искустава које има, али и начин на који комуницира у вртићу, са васпитачима, вршњацима, колико се уклопило, адаптирало и социјализовало у васпитну групу. Истраживања показују да деца којој се доста говори од самог рођења и са којима се разговара раније проговоре и имају развијенији речник, интелигенцију, комуникационе вештине, емоционалну контролу (Јовановић 2004).

Комуникација представља веома сложен феномен, па постоје различити начини и критеријуми њеног класификовања (Мијановић 2004). За успешно остваривање васпитно-образовног процеса и рад са децом од највећег значаја је *интерперсонална* комуникација, која се одвија између васпитача на једној и деце на другој страни, или деце међусобно. Од васпитача се очекује да посматра, упозна и разуме дете, да му у сваком моменту омогући да искаже своје мишљење, жеље, потребе и буде активан учесник у комуникацији у складу са својим могућностима и способностима (Голубовић-Илић, Тошић 2012). Из тог разлога, поред когнитивних, емоционалних, саморефлексивних и других, комуникативне компетенције на листи компетенција васпитача заузимају високо место (Станојловић 2011; Спасојевић и др. 2013).

Свакодневна интеракција између васпитача и деце путем речи (*verba* – реч) назива се *вербална* комуникација и представља најбогатију

и најразноврснију симболичку комуникацију, која има готово неограничену могућност комбиновања знакова, формулисања и саопштавања разноврсних и сложених садржаја (Томић 2003). Као непосредни учесник, организатор комуникације и неко ко је директно одговоран за њен успех, васпитач би првенствено требало да има способност да код деце уочи, препозна и стимулише потребу за вербалним изражавањем, откривањем, коментарисањем и сазнавањем. На овај начин васпитач преноси садржаје и поучава децу нечему, наводи их на размишљање, учовање, упоређивање, истраживање... Када се размена одређених информација, порука и података између васпитача и деце² „осмишљава и остварује с циљем да се изврши утицај на личност васпитаника (мишљење, осећања, ставове), како би се он сам ангажовао и укључио у активности које доприносе развоју пожељних особина личности” (Јовановић 2004: 278) и одређених облика друштвено прихватљивог понашања, реч је о тзв. *йедајошкој комуникацији*. Она се од других видова људског општења и комуницирања (свакодневног, неформалног) разликује по томе што је интенционална, сврсисходна, а њеним квалитетом и ефикасношћу великим делом детерминисани су и условљени обим, ниво и квалитет васпитно-образовних исхода, односно успех васпитно- образовног процеса у целини (Голубовић-Илић и др. 2013). Колико је ово битан начин комуникације говори и чињеница да не постоји усмерена активност (планирана ситуација учења) која би се могла реализовати без вербалне комуникације.

Комуникација се лакше успоставља и успешније реализује када између васпитача и деце постоји узајамно поверење, у активностима за које су деца заинтересована и о којима могу отворено да разговарају, износе своје мишљење и ставове. Деца предшколског узраста су углавном радознала, причљива, разиграна и отворена, па им разговор не пада тешко и управо зато је увек присутан. У комуникацији са децом важно је да васпитач показује занимање за оно о чему деца причају, да уважава дечје идеје, предлоге и жеље, да се не руга и смеје појединим одговорима и коментарима деце, да поштује дечја интересовања, потребе и буде усмерен на њих као равноправне комуникацијске партнере у одређеној ситуацији и одређеном простору. Да би прилагодио комуникацију свој деци васпитач би требало да их добро познаје, разуме и уважава њихове индивидуалне карактеристике, а самим тим користи речи чије је значење деци познато. Тако се отвара пут успешној и слободној комуникацији, што васпитно-образовни процес чини квалитетнијим и успешнијим.

Да би разговор васпитача и деце био ефикасан посебну пажњу требало би посветити формулацији питања. За неусиљено, несметано, течно и

² Васпитаника – напомена аутора.

ненаметљиво комуницирање са децом неопходно је да питања која васпитачи постављају буду кратка, прецизна и јасна, стилски и језички исправно формулисана, да садрже само једну упитну реч, да нису двосмислена и да су по тежини прилагођена узрасту деце. Уколико васпитачи желе да их деца чују, а не само слушају, морају користити једноставне речи и изразе, појмове који су деци познати, језички се коректно и исправно изражавати, причати јасно и гласно, бити разумљиви, али и приближити им се психички да би им омогућили да се лакше уживе у оно што слушају, односно оно што им васпитачи или вршњаци говоре. Својом садржином питања би требало да подстичу децу на размишљање, на уочавање узрочно-последичних веза и односа и да код њих повећавају интересовање за активно упознавање свог природног и друштвеног окружења (нпр. Коју особину ће променити вода ако у чашу убацимо кашичицу шећера? Због чега је важно да својим кућним љубимцима свакодневно сипамо воду у појилице или посуде за воду? Шта би могло да се догоди ако бисмо неколико дана то заборавили?). Питања формулисана тако да деца на њих могу одговорити без размишљања требало би избегавати (*Је л' волиш да једеш воће?; Да ли је њој редно да ћермо руке њосле играња?*).

Да би дете развило свој вокабулар, напредовало и оспособило се за адекватну комуникацију у школи, потребно је причати/разговарати СА њим³ – подстицати на говор и захтевати његово активно учешће у конверзацији. На развој комуникативних вештина и позитивних својстава личности деце позитивно ће деловати подстицаји васпитача „изражени примећивањем труда, залагања, напредовања, успешно обављеног задатка; бодрене када су неуспешни, неспретни или недовољно мотивисани” (Јовановић 2004: 275). Дobar васпитач има способност да код деце уочи, препозна и стимулише потребу за вербалним изражавањем, откривањем, коментарисањем и сазнавањем, а осећање задовољства због успешно остварених задатака и активности повећава осећање сигурности код деце, осећање личне вредности, самопоштовања и самопоуздања, што ће се позитивно одразити на укупан развој њихове личности. „Посао васпитача се не састоји у томе да пружа деци одговоре на питања која нису поставила, већ да их учини свесним проблема и пружи им помоћ у њиховом релативно самосталном решавању” (Јевтић 2012: 56).

Као непосредни учесник, организатор комуникације и неко ко је директно одговоран за њен успех, васпитач би требало да је свестан значаја, потребе неговања и развијања комуникације, јер једном успостављена комуникација није вечита и непроменљива, а васпитач „са развијеном

³ Не да дете слуша или буде неми посматрач, јер знати говорити не значи и имати развијену способност комуницирања – напомена аутора.

говорном културом својим говором делује као пример говорења” (Тодоров 2016: 10). Правилан изговор и падежни систем, осим од родитеља и најближег окружења, деца усвајају и коригују по угледу првенствено на васпитача, али и на вршњаке, тако да би и по том питању васпитачи требало да воде рачуна („Седите на *столицама*”; „Ставите на *овом столу*”; „Где се поток улива у *реци*?” и сл. или акценатске грешке: *кромпир*, *субота*, *лисица*) и да у комуникацији са децом правилно говоре. „Једино васпитач, који добро познаје развој говора деце од рођења до поласка у школу, може да буде компетентан и да квалификовано и стручно утиче на развој говора, да га усмерава, исправља, а да при томе поступа методички стручно, организовано и пажљиво” (Исто: 10).

У односу на друге методе рада које се користе у предшколским установама, метода разговора је најзаступљенија. Са њом је неопходно комбиновати остале методе рада, а „разговор је могуће водити ако су садржаји активности бар у извесној мери познати деци или су у вези са њиховим скромним животним искуством” (Иванковић 2006: 5). Од обичног, слободног разговора, разговор током планираних ситуација учења разликује се по томе што има за циљ остваривање одређених васпитно-образовних задатака и што га васпитач води по унапред осмишљеном плану. „Његов смисао је у томе да се деци омогући да мисаоно ‘прераде’ своја већ постојећа чулна искуства и да из својих већ постојећих знања дедукују нова” (Јукић, Лазаревић, Вучковић 1998: 236).

Методолошки оквир истраживања

Имајући у виду да су комуникативне компетенције једна од кључних компетенција које би студенти – будући васпитачи требало да стекну на факултету, предмет нашег истраживања јесу њихов начин комуникације са децом и најчешће грешке које студенти – будући васпитачи током те комуникације праве. С обзиром на то да су током академске 2020/21. године⁴ непосредан васпитно-образовни рад и директна интеракција студената-васпитача и деце у вртићима били онемогућени⁵, њихове комуникативне вештине и способности одлучили смо да сагледамо и анализирамо на основу писаних припрема за планиране ситуације учења. Притом смо се определили за припреме из области Упознавања околине, јер је, према Матићу,

⁴ Услед епидемиолошке ситуације проузроковане вирусом ковид 19 – напомена аутора.

⁵ Према одлуци МПНТР о обустави извођења наставе у високошколским установама, средњим и основним школама и редовног рада установа предшколског васпитања и образовања (*Службени гласник РС* – 30/2020).

„најзахвалнија област за примену корелације са радом на развоју говора детета” област Упознавања околине (Матић 1986: 53). Садржаји Упознавања околине могу бити јако занимљиви, подстицајни, функционални и двоструко корисни, јер деца током разговора о одређеним садржајима истовремено усвајају и проширују знања о свету који их окружује, док, на другој страни, развијају културу изражавања и богате свој речник новим речима.

Циљ истраживања јесте да се анализирањем припрема написаних током наставе на даљину за време ванредног стања школске 2019/20. године идентификују и утврде најчешће грешке студената – будућих васпитача у комуникацији са децом. Иако се писана⁶ комуникација не може поистовећивати са директном, „живом речи”, наша је претпоставка да би грешке у директној комуникацији биле још веће и учесталије, јер су студенти приликом писања припрема усмерени само на писање (осмишљавање питања која ће поставити деци) и фокусирани на дидактичко-методичка правила која захтева адекватна примена дијалошке методе⁷. Планирани начин комуникације анализирали смо са три аспекта – методичког, синтаксичког и граматичког.

Из овако одређеног циља истраживања, проистекли су следећи **задачи истраживања**.

1. Утврдити најчешће грешке студената – будућих васпитача са методичког аспекта (формулације питања, коришћење (не)адекватне, узрасту (не)примерене терминологије, (не)познатих речи);
2. Утврдити најчешће грешке студената – будућих васпитача са синтаксичког аспекта (конгруенција, конструкција и дужина реченица – питања намењених деци);
3. Утврдити најчешће грешке студената – будућих васпитача са граматичког аспекта (коришћење падежа, рода и броја речи, предлога и др.).

Циљ и задаци истраживања условили су примену дескриптивне методе, односно технике анализе садржаја, а анализирано је 97 припрема, односно 2641 питање студената четврте године основних студија Факултета педагошких наука на смеру *Васпитач у предшколским установама*. Истраживање је обављено током пролећног семестра академске 2020/21. године на Факултету педагошких наука у Јагодини. Како бисмо представили

⁶ Припремом планирана комуникација – напомена аутора.

⁷ Нема ометајућих, дистрактивних и оптрузивних фактора који би их деконцентрисали (разговора, жамора међу децом, одређених звукова, присуства других особа – васпитача, сервири, теткица у васпитној соби, недисциплине деце или одређених облика понашања који им скрећу пажњу и сл.).

учесталост постављених питања, односно најчешће грешке у њиховом формулисању, прикупљене податке обрадили смо квантитативно, применом основних мера дескриптивне статистике (f, %) и класификовали по аспектима који су одређени задацима истраживања; и квалитативно – уважавајући специфичност појаве (планирану комуникацију будућих васпитача са децом током усмерених активности), односно оријентацију на субјективна, појединачна и контекстуална значења, без претензија ка уопштавању и предвиђању ван конкретног контекста (према: Шевкушић 2006: 303).

Резултати истраживања и интерпретација

Приликом анализе 2641 питања која су студенти – будући васпитачи предвидели и написали у својим припремама пажњу смо посветили методичком, синтаксичком и граматичком аспектима, па ће и прикупљени подаци бити представљени на тај начин.

1. Најчешће грешке студената – будућих васпитача са методичког аспекта

Методички аспект подразумевао је анализу формулација питања, коришћење (не)адекватне, узрасту (не)примерене терминологије и (не)познатих речи. Поменули смо да постоје одређени принципи и методички захтеви од чијег остваривања и уважавања зависи успешна примена дијалогичке методе, а самим тим и квалитет комуникације са децом. Студенти, међутим, управо те принципе и методичке захтеве не поштују, односно заборављају или не размишљају ког су узраста и који фонд речи имају њихови саговорници, колико је њихово животно искуство, па, на једној страни, планирају да користе речи или синтагме чије значење деци одређеног узраста није познато: *Која живоџиња је била на зачељу колоне? Где ради кусинос? Због чега је вода извор живоџиња?* С друге стране, таква питања постављају на самом почетку планиране ситуације учења, док планирани садржаји још увек нису обрађени, па деца углавном поједине речи⁸ први пут чују, не налазе се у њиховом активном речнику и не познају њихово значење (Табела 1).

⁸ Истакли смо их италиком.

Табела 1: Примери питања са неадекватном, узрасту непримереном терминологијом

Узраст деце	Средња васпитна група	Старија васпитна група	Предшколска група
Формулације питања	Када <i>фармер</i> <i>йоји</i> животиње?	Шта се налази на <i>аеродрому</i> ?	Зашто се отпад вози на <i>дејонију</i> ?
	Помоћу чега авиони и <i>хеликоптери</i> могу да лете?	Које биљке убрајамо у <i>жићарице</i> ?	Шта је засађено на овој <i>иланџи</i> ?
	Шта чини <i>крошњу</i> ?	Шта ради фризер са <i>џајилошима</i> / <i>фијаром</i> ?	Чему служи <i>сидро</i> ?

Наведене формулације питања су са методичког аспекта наизглед коректне, јер на почетку садрже једну упитну реч, једнозначна су и кратка, међутим – деца не би знала да на њих одговоре. Због тога је важно да студенти буду свесни да педагошку комуникацију са децом не могу поистовећивати и/или изједначавати са свакодневном комуникацијом, нити је планирати и реализовати као са одраслим особама. Познавање дечјих узрастних карактеристика је добрим делом неопходно и због тога да би се комуникација могла „спустити” на њихов ниво.

Учестале грешке студената приликом формулације питања намењених деци тичу се и избора упитних речи, па тако 26,2% грешака представљају питања са упитном речју КАКО – *Како изгледа лешник? Како ђрејознајемо айошеку на улици? Како знаће да ђада киша? Како ђеремо зубе? Како се зове човек који кујује на ђијаци? Како се зове особа која ради у воћњаку? Како се олашава сова? Како мама сјрема ручак?* Наведена питања су непрецизна, могу да збуне децу, доведу до неразумевања или нежељених одговора (Лешник изгледа лепо / округло / мали је...; Зубе перемо лепо / брзо / горе-доле...; Човек који купује на пијаци се зове Миле / Петар / Зоран...), па би их требало преформулисати, односно употребити прецизније упитне речи: *По чему ђрејознајемо айошеку? Чиме ђеремо зубе? На основу чега знаће да ђада киша? Које је занимање особе која ради у воћњаку?*

Наредну групу са методичког аспекта неприхватљивих питања чине тзв. *алтернативна* питања – *Јесте ли некада били у кројачкој радњи? Имаће ли у ђородици некога ко је возач? Можемо ли мачку и зеца чуваћи у кући? Жели ли неко од вас да ђосијане ђолицајац кад ђорастје? Да ли се вама некада десила ојасна сиџуација? Може ли кромђир да се једе некуван? Да ли сје некада видели кафу у зрну? Да ли можемо видећи веџар? Да ли знаће шџа*

вуче иза себе локомоћива? Да ли се шећер у води раствара? и она су на другом месту по учесталости (21,4%). То су питања која не подстичу децу на размишљање, а захтевају, односно омогућавају две врсте одговора⁹ и имају за последицу „хорско” (углас) одговарање, нарушавање дисциплине и правила док један ђовори – остали слушају. Због тога би требало да почињу упитним речима као што су: КО (Ко је био у кројачкој радњи? Ко жели да ђосијане ђолицајац кад ђорасије?), ШТА (Шта вуче иза себе локомоћива? Шта ће се дођодити са шећером када ја сџавимо у воду?), ЗБОГ ЧЕГА (Збој чеја вејтар не можемо да видимо? Збој чеја не би шребало да једемо некуван кромјир?).

Питања би требало да се логички надовезују једна на друга, да једна из других произлазе, наводе децу на повезивање онога што знају са садржајима које обрађују и подстичу их на самостално мишљење, посматрање, упоређивање и закључивање. Мисаони напори требало би да јачају и да се гранају, да деца свесно и активно учествују у дијалогу. Ради интензивирања разговора, усмеравања децјег мишљења и постицања деце на тачне одговоре, врло често је потребно постављати одређена потпитања која се односе на претходна знања и искуства деце и питања у форми захтева (ојишии, наведи, објасни, ујореди). Сазнајне захтеве требало би прогресивно повећавати постављањем сложенијих питања, а повременим, занимљивим дијалогима (језичка игра, шала, анегдота, примери, показивање) смањивати емотивну и мисаону тензију и постепено је усмеравати ка разрешењу.

На трећем месту по учесталости (18,2%) су питања са упитном речи КАКАВ (каква/какво) – *Каква је вода у мору? Какав је ђуи којим се крејџао зец? (крив) Какво је млеко? Какав је снеј? Каквој је облика вулкан? Каквој је укуса воће у ђесми? Каква је зима као ђодишње доба? Какви мајеријали ђлуџају?* И ову групу питања карактерише непрецизност. Деци узраста 3–6 година није у потпуности јасно на шта се питање односи, који одговор испитач жели или очекује да чује, тако да и одговори на питања овог типа не би били једнозначни (Вода у мору је хладна, слана, дубока...; Снег је бео, хладан, мокар...; Зима је снежна, ветровита, хладна...). Да би комуникација била адекватна и деца давала очекиване одговоре, потребно је употребити друге упитне речи, односно прецизније формулисати питања: *Кој је укуса вода у мору? Кој је облика ђуи којим се крејџао зец? Које доје је млеко?* и сл.

Грешка коју смо такође уочили код приличног броја студената (16,6%) јесте уметање речи СВЕ у питања – *Чиме се све деца могу санкати? Које се све воће налази у корпи? Шта све може да плива? Шта све добијамо од млека? Шта је доктор све прегледао на Јасни? Који је конкретно разлог употребе речи све у великом броју питања није нам познато, али се са методичког*

⁹ Да / не, јесте / није, знамо / не знамо, можемо / не можемо...

аспекта она сматра непотребном и сувишном из два разлога: 1) деца врло често не могу (а не би могли ни многи одрасли) да наброје или наведу „све што добијамо од млека”, а нема ни потребе, јер је васпитач ту да потпитањем „Шта још?” наведе децу да једни друге допуне и дају још неки одговор; 2) свако дете ће дати одговор у складу са својим искуством, могућностима и предзнањем, тако да на тај начин уважавамо принцип индивидуализације¹⁰.

Било је и питања која садрже неколико упитних речи (*Ко су били њричари, шииа су користили за свој рад и шииа су од ииоиа иравили?*), али смо њих анализирали са синтаксичког аспекта, иако ни са методичког нису прихватљива јер су сложена. Када васпитач постави такво питање дете углавном не може да одговори, јер није запамтило шта је питано, па најчешће одговара само на један део питања – онај на који зна одговор, последњи у низу (претходних делова се не сећа) или онај који му је био најинтересантнији. Методичко правило које би будући васпитачи требало да поштују је *једно иишање – један одговор*, односно једна упитна реч на почетку питања како би одговор деце био једнозначан.

У групу методички неадекватних питања убрајамо и твз. каверзна питања – она која садрже грешку (*Када вам се кућни љубимац иовреди, водиће иа у иродавницу? Колико јаја носи крава?*). Оваквим питањима студенти желе да се нашале са децом, да провере колико су деца пажљива и концентрисана на разговор, али таква питања деци предшколског узраста ремете размишљање, збуњују их, изазивају несигурност и негативно утичу на самопоуздање деце, па их не би ни требало постављати.

2. Најчешће грешке студената – будућих васпитача са синтаксичког и граматичког аспекта

Анализа питања са синтаксичког аспекта обухватала је конгруенцију, конструкцију и дужину питања намењених деци. **Конгруенција** (лат. *congruentia* – слагање, уклапање) подразумева слагање речи и реченичних делова у свим елементима који су им заједнички (роду, броју, лицу и падежима). С обзиром на то да се грешке које се односе на коришћење падежа, рода и броја речи, предлога и др. не могу у потпуности и прецизно одвојити од синтаксичких грешака, одлучили смо да прикупљене податке истовремено представимо и прокоментаришемо са два аспекта – синтаксичког и граматичког.

¹⁰ На питање „Које се све воће налази у корпи?” неко дете ће набројати три врсте воћа, неко само једну, неко пет – што зависи од њиховог узраста, предзнања и искуства у препознавању и именовању појединих врста воћа.

Број питања код којих се реченични делови не слажу (*Каквих су облика колачи које љави љосластичар? Зашићо неки љредмећи не остијају на љовршину воде када их сћавимо у чинији?*) незнатан је (5,6%). Најучесталије у формулацијама питања су грешке у падежима (83,9%), а самим тим и у конструкцији реченице: *Зашто сам ишла у биљној ајоћеици? Шта смо сипали у љрвој чаши? У којој доји смо обојили прво јаје? Које родитељи не раде у љрвУ сменУ? Ко је од вас био у музеј? У ком љодишњем добу они цветају*¹¹? Податак који забрињава је и тај да, осим питања, студенти идентичне грешке праве и приликом формулације инструкција које би дали деци (*Сада ћемо убацити јаје у чарайи...; Потребно је цвет ставити у неком сћаром нойћесу...; Када седну на слободну столицу воће екипа морају узети воће или поврће у руци...; закачити на врайима...; ставити у корји...; разврстај у скуљовима...; враћа се на зачељу своје колоне...*) или приликом објашњавања тока планиране ситуације учења (*Деца су подељена у љаровима...; Ову методу можемо користити при украшавању честийићА...; Деца би требало више да буду укључена у ексьерименћима; На крају убацују у корпу вештачку траву у којој ће касније ставити своје јаје*¹²). У наведеним примерима се уочава да студенти већином уместо локатива користе именицу у дативу.

Један број студената прави грешку на тај начин што упитну реч планира да изговори на крају питања (*Кад најољу љада киша обувамо шћа? Када камион дође да исљразни конћејнере са оћћагом, оћћад одвози љде?*) или користи предугачка, сложена питања која смо већ поменули. Такође, било је питања у којима су поједине речи погрешно формулисане, било да је реч о гласовној промени (*Смеју ли деца да сеЧу маказима?*), падежу (*Шћа се дољодило у љредсћавУ?*), или облику (*Од чеја су скуљшуре које сћоје у вЕћирини?*¹³; *Која називају љојрБним именима*¹⁴; *Од чеја се љрави цветћни аНГажман?*¹⁵ *Које доје је овај ламјиЊон*¹⁶; *Шћа они догавају у зимницу...? Како везујемо љерћилу на љајици?*). Грешака овог типа било је и у самом тексту припреме: *ајродром, смеса, љречврсћићи, у љролећу, дећерћенћ*¹⁷, *ћојер, шанћарейи* и друге, при чему смо узимали у обзир одређену реч као грешку

¹¹Јединица ПСУ „Весници пролећа”

¹²Јединица планиране ситуације учења „Ускрс”

¹³Јединица планиране ситуације учења „У музеју”

¹⁴Јединица планиране ситуације учења „Најбољи друг”

¹⁵Јединица планиране ситуације учења „У цвећари”

¹⁶Јединица планиране ситуације учења „Путујемо до Јапана”

¹⁷Јединица планиране ситуације учења „Хигијена куће”

само уколико би се у припреми појавила неколико пута у том облику¹⁸.

Овој групи грешака студената припадају и питања у којима студенти безлични глагол ТРЕБАТИ мењају по лицима: *Како се шредамо йонашаийи у ауџобусу? Шџа џи шредаш да урадиш да би вода йроменила укус?* и сл., а оно што посебно забрињава јесте чињеница да студенти углавном планирају да поставе деци репродуктивна питања, док су питања која мисаоно ангажују, подстичу децу на упоређивање, анализирање, образлагање, закључивање ретко заступљена и има их недовољно.

Закључна разматрања

Полазећи од чињенице да се васпитно-образовни процес највећим делом остварује вербалном комуникацијом и да је васпитач модел са којим се деца говорно идентификују, у раду смо, на основу писаних припрема из области Упознавања околине, анализирали начин комуникације и најчешће грешке студената – будућих васпитача у постављању питања. Закључци до којих смо дошли показују да доминирају репродуктивна питања, да су најбројније синтаксичке и граматичке грешке (посебно коришћење падежа), али да се приличан број грешака односи на методички аспект (избор упитних речи, редослед речи у формулацији питања, методичка правила која се односе на примену дијалогске методе и употребу узрасту непримерене терминологије). Рецепти и шаблони по којима се са децом воде успешни разговори не постоје, али постоје правила и дидактичко-методички захтеви које би требало не само да познају, већ и да их се придржавају сви који раде са децом, посебно студенти који се још увек школују и оспособљавају за такав рад. Прикупљеним подацима потврдили смо да је ефикасно, адекватно, продуктивно и квалитетно комуницирање са децом предшколског узраста условљено читавим низом способности, вештина и умења које је потребно развијати и неговати. С тим у вези је, током студија¹⁹, потребно ставити акценат и интензивирати развијање како теоријских, тако и практичних комуникативних компетенција студената, јер су, подсећамо, подаци прикупљени из њихових писаних припрема. Ако знамо да у педагошкој комуникацији нема места импровизацији, да би сваки делић разговора требало пажљиво осмислити и испланирати, унапред креирати и распоредити питања, за нека наредна истраживања остаје отворено

¹⁸ Појединачне случајеве смо окарактерисали као словну грешку насталу у брзини приликом куцања припреме – напомена аутора.

¹⁹ Посебно на III и IV години када студенти изучавају методичке предмете, између осталог Методику упознавања околине и Методички практикум упознавања околине.

питање какви би резултати били да су планиране ситуације учења снимљене и анализирана непосредна, директна, „жива” комуникација студената са децом у вртићима.

Литература

Голубовић-Илић, Ђирковић-Миладиновић (2018): Irena Golubovic-Ilic, Ivana Ćirković-Miladinović, Integrative approach to directed activities in Basic of Science and English Language, *KNOWLEDGE – International Journal*, Vol. 22, Skopje (Macedonia): Institute of Management, 1641–1646.

Голубовић-Илић, Цекић-Јовановић, Јаковљевић (2013): Ирена Голубовић-Илић, Оливера Цекић-Јовановић, Андријана Јаковљевић, Специфичности, структура и квалитет комуникације на часовима Света око нас / Природе и друштва, *Узданица*, бр. 1, год. X, Педагошки факултет у Јагодини, 199–215.

Голубовић-Илић, Тошић (2012): Ирена Голубовић-Илић, Слађана Тошић, Дидактичко-методички аспекти, карактеристике и специфичности комуникације са децом у предшколској установи, у: М. Јоковић (ур.), *Васпитач у 21. веку*, зборник радова са VII симпозијума са међународним учешћем, Висока школа за васпитаче стукловних студија Алексинац, бр. 11, 140–150.

Иванковић (2006): Брана Иванковић, *Методика ујознавања околине са елементима основа природних наука*, Сремска Митровица.

Јевтић (2012): Бисера Јевтић, Партнерство педагога и васпитача у подстицању развоја и учења предшколске деце, *Синтеза*, бр. 1, 51–64.

Јовановић (2004): Бранко Јовановић, Педагошко комуницирање, *Комуникација и медији у савременој настави*, зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини, Београд: Институт за педагошка истраживања, 266–279.

Јукић, Лазаревић, Вучковић (1998): Стипан Јукић, Живољуб Лазаревић, Весна Вучковић, *Дидактика – избор текстова*, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.

Матић (1986): Радомир Матић, *Методика развоја јовора деце (до јоласка у школу)*, Београд: Нова просвета.

Мијановић (2004): Никола Мијановић, Улога комуникације у процесу организовања савремене наставе и учења, *Комуникација и медији у савременој настави*, зборник радова, Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини, Београд: Институт за педагошка истраживања, 235–253.

Спасојевић, Јефтовић, Цвјетковић (2013): Перо Спасојевић, Мирјана Јефтовић, Марица Цвјетковић, Компетенције васпитача и њихов професионални развој у функцији унапређивања квалитета рада у дјечијим вртићима, *Зборник радова*, бр. 7, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену, 59–72.

Станојловић (2011): Борислав Станојловић, Професионална компетентност васпитача – услов квалитетног предшколског васпитања, *Нова школа*, бр. 8, Бијељина: Педагошки факултет.

Тодоров, Сокић (2018): Нада Тодоров, Оља Сокић, Филм у функцији богаћења речника ученика од првог до четвртог разреда основне школе, *Узданица – часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке*, XV/1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 187–205.

Тодоров (2016): Весна Тодоров, *Методика развоја јовора*, Крушевац: Висока школа струковних студија за васпитаче, Сиграф.

Томић (2003): Зорица Томић, *Комуникологија*, Београд: Чигоја.

Шевкушић (2006): Славица Шевкушић, Основне методолошке претпоставке квалитативних истраживања, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38/2, 299–316.

Irena Golubović-Ilić

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Didactics and Methodology

TYPICAL ERRORS COMMITTED BY STUDENTS – FUTURE PRESCHOOL TEACHERS WHEN COMMUNICATING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The educational process is mostly realized through verbal communication, i.e. by applying the method of conversation; therefore, all those who are involved in educational work should be highly competent in communication. Teachers use speech to ask questions, make requests, provide children with information or instructions, explain, praise or criticize. On the other hand, when communicating with teachers, children enrich their vocabulary, develop their culture of speech and communication skills.

It is a common belief that everyone who can speak and communicate on a daily basis possesses developed communicative competences, especially when having 3- to 6-year-olds as interlocutors. In order to successfully communicate with children, preschool teachers need to have a good knowledge in pedagogy, psychology and methodology, to be familiar with children and spend time with them, to base the relationships on mutual trust and respect. Communication is easier to establish and more successful if teachers provide children with emotional support, attention and help, show interest

in what children are talking about, respect children's ideas, suggestions and wishes, do not mock and laugh at children's answers and comments, respect children's interests and needs, and consider children as equal partners in communication.

In order to have a fluent and relaxed conversation with children, it is necessary that teachers' questions are short, precise and clear, stylistically and linguistically correctly formulated, with only one question word, without any ambiguity and appropriate to children's age. Therefore we decided to analyze lesson plans written by students – future preschool teachers from the Faculty of Education in Jagodina – during the state of emergency in 2019/20 academic year and to identify the most common mistakes in their communication with children.

Teacher's questions should encourage children to think, to identify cause-and-effect relationships, and increase their interest in learning about their natural and social environment. However, the research results show that students mostly ask reproductive questions, make a large number of syntactical and grammar mistakes (especially in using grammatical cases) as well as methodological mistakes (choice of question words, word order, methodological rules related to the correct use of dialogue and age appropriate language). Due to the fact that in pedagogical communication there is no place for improvisation, it can be concluded that the development of students' communicative competences should be intensified, both from theoretical and practical aspects, especially in the third and fourth years of study and within the subjects from the field of methodology.

Keywords: communicative competences, verbal communication, preschool children.

ТЕМАТИЗАЦИЈА НАСИЉА У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ – МОДЕЛ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ

Айспиракћ: У раду се испитују могућности интерпретације књижевних текстова за децу у оквиру пројектне наставе у првом циклусу основног образовања. Представљамо модел наставног пројекта *Тематизација насиља у књижевности за децу*, који као иновативно методичко опредељење омогућава свеобухватнији приступ интердисциплинарним темама и јачање међупредметних компетенција. Уводни део садржи краћи осврт на тему насиља у књижевности и предности пројектне наставе. У средишњем делу дат је предлог наставног пројекта са истраживачким задацима, активностима учења, исходима и очекиваним резултатима. У завршном делу указује се на предност ове наставне стратегије и улогу наставе књижевности у превенцији насиља. Циљ рада је да се представљањем видова насиља у књижевним делима, успостављањем корелације између света књижевности и свакодневног живота афирмишу активности превенције насиља и иновативни приступи у настави књижевности.

Кључне речи: књижевност за децу, пројектна настава, насиље, интердисциплинарни приступ, међупредметне компетенције.

Увод

Препознавање и сузбијање насиља трајни је задатак свих институција савременог друштва. Мноштво превентивних активности може се реализовати у школи, почевши од првог разреда основне до завршеног разреда средње школе. Увид у наставне планове и програме показује неуједначене могућности наставних предмета за истраживање проблема насиља, те је превентивно деловање пожељно саобразити са наставним садржајима. Садржаји предмета попут српског и страних језика, историје, грађанског васпитања, верске наставе, ликовне и музичке културе носе велики потенцијал који се може усмерити ка превенцији насиља (Илић 2019: 262).

Међу циљевима наставе српског језика и књижевности издвајају се развијање позитивних навика, усвајање друштвених вредности и пожељног понашања. Превенција насиља наставом књижевности покреће низ методичких питања. Трага се за адекватним методичким решењима која би оспособила ученике да увиде и критички просуде видове зла који се у књижевности тематизују и успешно развијала поуздано морално становиште са кога ће ученици моћи да препознају и осуде зло у животу (Бајић, Јовановић 2003: 108).

Насиље у књижевности предмет је и књижевне критике. Свеобухватније разматрање дато је у студији Јасмине Ахметагић *Приче о Нарцису злостављачу: злостављање и књижевност*. Истраживање злостављања у књижевности захтева посебну област критике и историје књижевности, јер се у књижевности срећемо са насиљем почевши од физичког и емоционалног, преко злостављања жена и деце, насиља у друштву, породици, до свирепих примера у рату. Осим очигледног физичког насиља, злостављање је и активно неприхватање ближњег, захтев за његовом променом, који производи снажан притисак на туђи живот. Насиље може бити маскирано и тешко препознатљиво жртви. На примерима одабраних текстова анализирани су посебни видови комуникације, технике манипулације, остваривања доминације и моћи над жртвом (Ахметагић 2011: 9–12).

Јунаци књижевних дела трпе тешко уочљиво а разорно емоционално насиље, које је пропратна појава породичног насиља. Жртва не уме да своје патње учини разумљивим околини (Литричин, Томић 2018: 106). До краја шездесетих година XX века насиље у породици је било приватна ствар, изузев у случајевима тешких телесних повреда (Дојчиновић 2018: 275). Породично насиље, породична и друштвена потчињеност представљају континуирано актуелне и акутне друштвене појаве, о чему сведоче и фикционална и теоријска литература код нас и у свету (Шмуља 2018). Насиље у породици се у литератури одређује као сваки вид физичког, сексуалног, психичког или економског злостављања које врши један члан породице према другом члану. То значи да се и у породици таквим видом понашања крши право на живот, слободу, достојанство једног или више чланова (Петрушић 2017: 181). У књижевним делима могуће је уочити ситуације у којима жртве не пружају отпор, пасивне су, што је узроковано породичним васпитањем (Ахметагић 2011: 131).

Садржаји наставе књижевности посебно су подстицајни за естетско и морално васпитање. Избором одговарајућих књижевних дела, усклађених са интересовањима и узрастом ученика, настава утиче на емоционални живот и вољне активности ученика, на њихове моралне ставове и поглед на свет. Радом на књижевном тексту током доживљавања, сазнавања и тумачења уметничког света и ликова, код ученика се развијају посебне

способности: саосећање са другима (емпатија и пројектовање), просуђивање добра и зла, вредновање лепог и ружног. Васпитна функција књижевности у развоју личности ученика остварује се од почетног до завршног разреда школе (Бајић, Јовановић 2003: 108). Квалитетан васпитно-образовни рад има значајну улогу у превентивном деловању на насиље међу вршњацима, јер школа има могућност да најтемељније, најсистематичније и најпродуктивније делује на децу у најранијем узрасту. Зато треба подстицати дијалог и дискусију међу ученицима употребом метода које подстичу размену мишљења и удружено разумевање проблема и уважавају гледишта сваког учесника (Поповић 2014: 76).

1. Пројектна настава као интердисциплинарни истраживачки приступ учењу

Предлог наставног пројекта *Тематизација насиља у књижевности за децу* предвиђен је за први циклус основног образовања. Оспособљавање ученика за препознавање разних видова насиља у књижевним делима и у реалном животу подразумева паралелно сагледавање фактора ризика и фактора отпорности (Половина 2014: 69). За истраживање оваквих тема веома је пожељан интердисциплинарни приступ, који је најприближнији учењу у свакодневном животу јер интегрише и повезује садржаје различитих области. Поједини наставни предмети могу се потпуно самостално изучавати. Неки имају интердисциплинарни карактер, тј. садржај једног предмета се може користити и за друге дисциплине, што је пре свега одлика наставе књижевности. Интердисциплинарске теме захтевају усаглашавање више гледишта и наставних поступака са природом уметничког текста. Промишљене корелације (унутар једног предмета и међупредметне) доприносе остваривању принципа рационализације и принципа очигледности (Мркаљ 2020: 273).

Пројектна настава је сложени методички поступак којим се планирају дугорочни циљеви, усмерен ка остваривању образовних, васпитних и функционалних циљева (Матијевић 2008: 194–196). Током решавања постављених задатака инсистира се на самосталном ангажовању ученика и јавној презентацији добијених резултата (Вилотијевић, Вилотијевић 2016: 138). Полазна активност на којој се заснива израда пројекта и истраживачки процес јесте формулисање и решавање проблемских истраживачких питања и задатака. Ученици се путем различитих сценарија подстичу да анализирају или откривају проблемске ситуације, чиме се развијају критичко мишљење, креативне способности за решавање проблема, али и управљање сопственим учењем (Поповић, Ристановић 2020: 288). Истраживачким задацима се индивидуализује рад ученика и остварује лични

сусрет са књижевним текстом. Читање као продуктивна радња и истраживачки задаци као усмерења у читању, у јединственој су вези која се остварује једино ако су оба чиниоца присутна. Индивидуалним истраживачким читањем остварује се чулна имагинација и омогућава да ученици у својој машти оживе ликове, радњу, простор. Ученици млађег узраста имају потребу да све што читају „преведу” у конкретне слике и тек тада се јавља доживљај и разумевање (Марковић 2018: 166–167).

Пројектна настава је хибридни модел који обједињује проблемску и истраживачку наставу. С обзиром на карактеристике и структуру активности, њена рефлексивност може бити веома лако и брзо видљива на плану развијености међупредметних компетенција ученика (Поповић, Ристановић 2020: 288). Истраживањем насиља у књижевности јачале би се компетенције: комуникација, сарадња, естетичка компетенција, одговорно учешће у демократском друштву, одговорни однос према средини и здрављу. Улоге наставника и ученика су другачије. Наставници постављају циљеве и задатке дате теме, подстичу стваралачко истраживање ученика, помажу при изради пројекта, предлажу садржаје и методе, врше неопходне корекције, подстичу тимски рад и критичко вредновање резултата (Вилотијевић, Вилотијевић 2016: 140).

Истраживање насиља у књижевности је пројекат који се може реализовати и у једном одељењу и на нивоу целе школе. Основа пројекта је предмет Српски језик, међутим, он је у својој суштини мултидисциплинарни, пружа могућности укључивања и примену знања из осталих наставних предмета, те је могућ уз одговарајуће корекције и интеграције у свим разредима. 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 бити ученицима веома подстицајно у каснијим истраживачким активностима (Солеша 2020: 389).

2. Циљеви, исходи и активности учења

Истражујући примере насиља у књижевним текстовима путем пројектне наставе ученици се оспособљавају за свеобухватнију интерпретацију. Уочавањем тема и мотива насиља у књижевним делима ученици ће их препознавати и у другим уметничким изразима као што су позориште, филм, телевизија. Успостављањем корелације између садржаја књижевних текстова и свакодневног живота код ученика се буди свест о присуству насиља које се често игнорише. Циљеви учења су: препознавање, уочавање и представљање видова насиља у књижевним текстовима; оспособљавање

ученика за поуздано морално просуђивање; опредељивање за добро и осуду насилништва, тираније и нечовештва; одупирање негативним појавама и утицајима средине; одбацавање свих видова агресивног и асоцијалног понашања; развијање самосвести и личне одговорности; подстицање саосећања са ближњима и одговорности према другом; упознавање са последицама афеката (беса, срџбе, мржње гнева, страха) и развијање свести о потреби њихове контроле; стицање врлина разборитости, равнотеже и мудрости (Бајић, Јовановић 2003: 108). Реализација датог наставног пројекта предвиђа следеће исходе учења: ученик је оспособљен да препознаје насиље и тумачи књижевно дело са овим мотивима; ученик уме да у уметничком свету дела препозна, објасни и аргументовано образложи своја запажања која се тичу врсте насиља и да повезује са ситуацијама у животу; може да објасни универзалне поруке препознате у делу; уме да идентификује и анализира узроке насиља у тексту и у својој средини, међу вршњацима, у школи; свестан је важности залагања за заједничко настојање да се насиље замени култивисаном комуникацијом, независно од постојања конфликта.

Предвиђено је да учитељи у сарадњи са педагошко-психолошком службом одрже предавање и припреме презентацију о насиљу, врстама насиља и превентивним активностима, без обзира на то што се о неопходности сузбијања насиља често говори у оквиру других предмета или ваннаставних активности. Учитељи предлажу текстове, креирају истраживачке задатке, помажу ученицима приликом избора задатака и формирања група, укључују остале чланове школе и заједнице у пројектне активности. У складу са могућим жељама ученика омогућавају проширивање предвиђених садржаја. Током припремног периода учитељи прате динамику сарадње ученика, група ученика и представника школе и заједнице. Омогућавају ученицима да обогате пројектне активности својим идејама, те укључују ученичке предлоге у планиране садржаје. Контролишу квалитет реализованих активности и креирају садржај пројектног дана. Усмеравају ток активности ка постизању предвиђених исхода. У сарадњи са ученицима врше селекцију добијених резултата, организују јавно презентовање након пројектног дана (медији, сајт школе, друштвене мреже). Прате информатичку обраду података. Самостално припремају извештаје, обавештења, евалуациони упитник. Обим наставног пројекта (да ли се опредељујемо за одељењски, разредни или школски) условљава корпус дела у којима ће се тема насиља истраживати.

Уколико се определимо да избор текстова за интерпретацију не излази из оквира предвиђеног наставним програмом за први циклус образовања, као најужи корпус са темама и мотивима насиља издвајамо следеће текстове. У првом разреду: Бранко Ћопић – „Јежева кућица”, Драгомир Ђорђевић

– „Није лако бити дете”, Душан Радовић – „Тужабада”, Доситеј Обрадовић – „Два јарца”; у другом разреду: Душко Трифуновић – „Два јарца”, А. С. Пушкин – „Бајка о рибару и рибици”, народна басна – „Коњ и магаре”, Х. К. Андерсен – „Девојчица са шибицама”, „Ружно паче”; у трећем разреду: народна песма – „Марко Краљевић и бег Костадин”, народна басна – „Вук и јагње”, народна бајка – „Чардак ни на небу ни на земљи”, Ијан Макјуен – „Сањар” (глава 4), „Силеџија”, бајке Браће Грим „Ивица и Марица”, „Пепељуга”, „Снежана и седам патуљака”; у четвртном разреду: народна песма – „Стари Вујадин”, Бранко В. Радичевић – „Прича о дечаку и месецу”, Браћа Грим – „Трнова Ружица”. Ученици бирају књижевно дело и задатке, на основу тога деле се у групе. Подела по групама може бити усклађена са родовима и врстама којима одабрани текстови припадају или на основу врсте насиља уочене у текстовима. Уколико се опредељујемо за школски пројекат, могуће је истраживање организовати по следећим групама и подгрупама: насиље у народној књижевности (епским народним песмама, бајкама, баснама), насиље у уметничкој књижевности (песме, приповетке, романи, драмски текстови). Друга могућност је подела по групама: вербално насиље, психолошко насиље, физичко насиље, експлоатација деце, доношење бола и угрожавање живота.

Предвиђене активности учења реализују се у приватном простору за учење, у школским учионицама, у школској или градској библиотеци. Пројектни дан се организује у одговарајућем простору школе. Време реализације захтева минимално 30 дана припремног периода и један пројектни дан у трајању од пет школских часова. Овај вид наставе укључује разноврсне облике рада (групни, проблемски, индивидуални рад), наставна средства (књижевна дела, уџбеници, рачунари, интернет, пројектор, фотографије, илустрације) и наставне методе међу којима издвајамо рад на тексту, усмено излагање, дијалошку методу, методу демонстрације, истраживачку методу.

Ученици се упознају са истраживачким задацима и корпусом дела. Предвиђено је да се самостално опредељују за задатке, у складу са афинитетима. Учитељи помажу својим сугестијама при одабиру задатака. Концепција задатака је таква да подразумева и самостални и рад у групи. Предлог је да се наставни пројекат реализује крајем школске године, када је већина текстова већ обрађена, што омогућава прецизнији избор задатака. У тексту уочавају делове са насилним садржајима и тумаче уметнички поступак у складу са узрастом. Бирају најбоље усмене излагаче, рецитаторе, читаче текстова, глумце, увежбавају читање, рецитовање и драматизацију. Организују повремене састанке у оквиру група, одељења, разреда и у сарадњи са учитељима прате динамику реализације предвиђених активности. Учествују у изради презентације добијених резултата коју могу обогатити сликама, цртежима, аудитивним садржајима.

3. Истраживачки задаци

Као сложена методичка стратегија, пројектна настава омогућава свеобухватну активацију менталних активности ученика које су видљиве у формулацији истраживачких задатака. У процесу учења од ученика се захтева да дефинишу, препознају, прикупљају, упоређују, повезују, издвајају, интерпретирају, класификују, коментаришу, критички преиспитују, аргументују, воде расправу, идентификују узроке и последице, визуелно представљају, дизајнирају, организују, процењују и самопроцењују. Истраживачке задатке, који се могу кориговати и допуњавати, поделили смо на посебне области: рад на тексту, илустрације и презентације, сценски наступ, припрема видео-материјала, музичка интерпретација.

Рад на тексту

1. Погледајте припремљену презентацију о насиљу. Подсетите се шта је насиље, које врсте постоје и како га препознајемо.
2. Покушајте да самостално изаберете књижевни текст у којем ћете истраживати тему насиља.
3. У одабраном тексту издвајајте насилне ситуације. Одредите врсту насиља и образложите одговор. Уколико уочавате више врста, одредите најзаступљеније.
4. Истражите зашто у делу долази до насилних ситуација. Уочите јунаке насилнике и јунаке жртве. Како се понашају? До каквих сукоба долази? Какав је исход?
5. Покушајте да откријете зашто поједини ликови поступају насилно. Размислите и проучите да ли је насиље видљиво или прикривено.
6. Издвојите ситуације прикривеног насиља. На основу чега закључујете да је у тим ситуацијама реч о насиљу?
7. Наведите и опишите речи, поступке и понашање насилника.
8. Опишите како се осећа јунак-жртва. Означите делове текста који описују страх, бол, патњу, тугу, увреду.
9. У тексту издвајајте реченице које изазивају код појединца тугу, непријатност, страх или увреду и реченице којима су исказане разне врсте претњи.
10. Одредите врсту реченица којима уметник описује насилне ситуације.
11. Које се врсте речи најчешће употребљавају у исказима који садрже повређујуће, насилне поруке?
12. Одаберите реченице које најбоље илуструју одређени вид насиља.
13. Самостално формулишите поруке које сте учили на основу завршног дела текста.

Илустрације, презентације

14. Самостално формулишите поруке које упућују на штетност насиља и промовишу љубав, другарство, толеранцију. Издвојите најефектније и осмислите постер-презентацију.
15. Ослањајући се на цитате из текстова осмислите и урадите илустрацију сцена. Направите заједничку изложбу.

Сценски наступ

16. Издвајајте одломке који најубедљивије дочаравају насиље и спремите се за њихово интерпретативно читање (или драматизацију).
17. Одаберите одломке и ученике који лепо читају или глуме.

Припрема видео-материјала

18. Поједина књижевна дела имају филмску или ТВ обраду. У сарадњи са учитељем одаберите сцене из екранизованих дела (за сваку врсту насиља по једна сцена). Уклопите одабране сцене у презентацију.
19. Сетите се насилних ситуација које сте уочили у књижевним текстовима које сте читали, у цртаним филмовима или у видео-игрицама. Потрудите се да спремите одговарајући видео-запис.
20. У сарадњи са учитељем одредите ученике или наставнике који ће направити снимке ваших активности и пројектног дана. Одаберите материјале за сајт школе.

Музичка интерпретација

21. Много је музичких дејчких композиција написано и изведено на тему другарства. Пронађите их, послушајте и са учитељем издвојите ону коју ћете увежбати. Уколико простор не дозвољава наступ, снимите ваше извођење и спремите снимак који ћете уклопити у одговарајући део пројектног дана (Предлог: песма „Сви треба да знају шта другарство значи”).

Након израде задатака прикупљени материјали се систематизују и организује се пројектни дан.

4. Предлог редоследа активности током пројектног дана

Предлог програма пројектног дана може се допуњавати и кориговати, зависно од резултата истраживања, обима и квалитета прикупљеног

материјала, ангажовања ученика, просторних и техничких могућности школе, ангажмана спољних сарадника.

1. Уводни део: Љубивоје Ршумовић, „Лако је пруту” (рецитовање, певање или снимак).
2. Презентација или предавање о насиљу (учитељи, наставници, школски педагог/психолог или компетентни гост).
3. Краће предавање: Насиље у књижевним делима (професор српског језика, гост књижевни критичар или писац).
4. Презентација ученика прве групе: Психолошко насиље са примерима вербалног насиља; читање, рецитовање или кратка драматизација сцена, по избору учитеља и ученика („Ружно паче”, „Снежана и седам патуљака”, „Пепељуга”; Драгомир Ђорђевић – „Није лако бити дете”; Душко Трифуновић – „Два јарца”).
5. Излагање ученика друге групе: Ликови насилника и жртава, понашање и емоционално стање. Кратка драматизација одговарајуће сцене (Бранко Ћопић – „Јежева кућица”; Душан Радовић – „Тужабада”; А. С. Пушкин – „Бајка о рибару и рибици”; Х. К. Андерсен – „Ружно паче”; „Марко Краљевић и бег Костадин”).
6. Презентација ученика треће групе: Физичко насиље, примери експлоатације деце, наношења бола и угрожавања живота (Доситеј Обрадовић – „Два јарца”; Ијан Макјуен – „Сањар”, „Силеција” (глава 4); „Стари Вујадин”; Браћа Грим – „Снежана и седам патуљака”, „Ивица и Марица”, „Трнова Ружица”; Х. К. Андерсен – „Девојчица са шибаницама”, „Пепељуга”; Бранко В. Радичевић – „Прича о дечаку и месецу”; народна бајка „Чардак ни на небу ни на земљи”; басне „Коњ и магаре”, „Вук и јагње”).
7. Приказ видео-материјала (учитељи и ученици): Колаж сцена из екранизираних бајки / басана / књижевних текстова за децу са примерима насиља.
8. Предавање/презентација представника Центра за социјални рад или МУП-а: Примери насиља у медијским садржајима и савременом реалном животу;
9. Завршни део: евалуација и резиме пројекта.
10. Песма (уживо или снимак) „Сви треба да знају шта другарство значи” (ученици).

Пратеће активности: изложба дејих ликовних радова, постер-презентације, одговарајућа декорација простора, разговор са гостима из Центра социјални рад, МУП-а, Министарства просвете, снимање делова пројектног дана, сарадња са локалним медијима.

Садржај евалуационог упитника:

1. Насиље у књижевним текстовима примећујем:

- Први пут.
- Дешавало се понекад да прочитам такву причу или песму.
- У многим текстовима за децу приметио/приметила сам насиље.

2. Код оваквог начина учења допада ми се:

- рад у групама, дружење
- вежбање драматизације текстова
- могућност да сам бирам задатке
- могућност да родитељи виде како ученици раде
- друго _____

3. Најбољи део пројектног дана по теби је:

- гледање сцена из филмова
- предавање о насиљу
- излагање ученика
- драматизација ученика
- друго _____

4. Опиши једном речју пројектни дан:

- поучан
- занимљив
- необичан
- напоран
- волео бих више оваквих активности
- друго _____

6. Шта је за тебе била посебна добит?

- Прилика да активно учествујем у организацији часова.
- Учење са вршњацима и дружење.
- Показивање родитељима и гостима шта смо научили.
- Заједнички рад са учитељем/учитељицом.
- Друго _____

7. Задаци које смо радили научили су ме да (означи одговарајућу тврдњу):

- Насиља има много у књижевности, на телевизији и на интернету.
- Насиље у књижевности постоји зато што постоји и у животу.
- Препознао/препознала сам неке облике насиља које нисам примећивао/примећивала.
- Важно је запазити, познавати и спречити насиље увек.
- Друго _____

5. Очекивани резултати

У предложеним књижевним делима мноштво је примера насиља и обесправљивања појединаца. У појединим делима, посебно у бајкама, основа заплета су најчешће нарушени породични односи. Главни јунаци бајки су скрајнути, незаштићени, слабији чланови породице које угрожавају други, јачи чланови (маћехе, очеви, браћа). Над незаштићеним чланом заједнице најпре се врши вербално насиље погрдним надимцима, непримерним речима, претњама, увредама. На вербално насиље се надовезује физичко у облику физичког напада (наношења телесних повреда) или принуђивања јунака-жртве на обављање тешких физичких послова. Током реализације пројектних активности очекује се да ученици препознају насилне ситуације у књижевним делима, било да је реч о физичком или психолошком насиљу, те да у оквиру ових врста препознају и пратеће облике (вербално, експлоатацију, ускраћивање основних права и слобода). Ученици су истраживачким задацима усмерени да проналазе и ситуације маскираног насиља, у деловима текстова када се субјекту не прети отворено, али када поступци насилника воде ка нарушавању психолошке равнотеже, нарушавању и угрожавању живота јунака-жртве. Ученици уочавају сличности у особинама и поступцима јунака-насилника и јунака-жртава и праве систематизацију њихових поступака и реакција.

Од ученика се захтева да тумаче шта је јунаке подстакло на насилне реакције и како се то одразило на јунаке-жртве. Вербално уобличавају своја излагања. Активностима које подразумевају драматизацију, илустрацију, осмишљавање порука против насиља, појачава се рецепција интерпретираних текстова и стичу вештине говорења на јавним наступима. На основу анализираних тема и мотива очекује се да ће ученици препознавати насилне ситуације у животу и реаговати на одговарајући начин. Рад у тиму омогућава учење комуникацијских вештина.

Закључак

Предложеним методичким приступом теми насиља као литерарном проблему инсистира се на васпитним и естетским вредностима књижевних дела. Методички сложена, пројектна настава је синтеза проблемских и поредбених поступака. Ученици кроз проблемске ситуације анализирају примере насиља у књижевности који се могу повезати са примерима из свакодневног живота. Опажање и вредновање негативних појава насиља утиче на потребу за њиховим спречавањем и афирмацијом врлина, моралних и хуманих вредности и социјално пожељног понашања. Иако обимна, сложена и захтевна наставна стратегија, условљена дуготрајном припремом наставника и ученика, пројектна настава је ефикасна јер обједињава интердисциплинарно истраживачко учење с разумевањем, увежбавање способности јавног презентовања, индивидуални и тимски рад. Шире радно окружење (ученици, наставници, родитељи, представници одговарајућих институција) ученицима сугерише значај њихових активности и даје осећај друштвене прихваћености, што је веома подстицајно за каснији истраживачки приступ учењу. Овако организованом наставом подстиче се развој међупредметних компетенција, што је одлика савременог концепта образовања.

Реализација предложеног наставног пројекта подстиче јачање свести о постојању насиља, потреби сузбијања и неопходној превенцији и доприноси ученичком спознавању стварности, развоју критичког мишљења, стицању дуготрајног знања, вештина и навика применљивих у свакодневном животу и снажи потребу за континуираним усавршавањем. Наше тематско и методичко опредељење, чији је превасходни циљ превенција насиља наставом књижевности, организована у виду пројектне наставе, једна је од идеја које могу бити подстицајне за интензивнију и садржајнију примену иновативних метода у наставној пракси.

Литература

Ахметагић (2011): Jasmina Ahmetagić, *Priče o Narcisu zlostavljачu: zlostavljanje i književnost*, Београд: Службени гласник.

Бајић, Јовановић (2003): Љиљана Бајић, Виолета Јовановић, Превенција насиља наставом књижевности, *Књижевности и језик*, год. 50, бр.1/3, 107–114.

Вилотијевић, Вилотијевић (2016): Младен Вилотијевић, Нада Вилотијевић, *Модели развијајуће наставе*, Београд: Учитељски факултет.

Дојчиновић (2018): Биљана Дојчиновић, Андрићеве приче о насиљу над женама: „Мара милосница” и „Злостављање”, у: А. Вранеш (ур.), *Иво Андрић у нашем времену*, Вишеград: Андрићев институт, 275–293.

Илић (2019): Тања Илић, Улога романа *Кад су цветале ђиљке* Драгослава Михаиловића у превенцији насиља, *Учење и настава KLETT*, год. V, бр. 2, Београд: Друштво за развој образовања, 261–276.

Литричин, Томић (2018): Драгана Литричин Дунић, Александра Томић, Имагологија у настави српског језика и књижевности са страним студентима, *Иновације у настави*, XXXI, 2018/1, 103–112, doi: 10.5937/inovacije1801103L.

Марковић (2018): Снежана 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, 159–173.

Матијевић (2008): Milan Matijević, Projektno učenje, *Znamen: Nastavnički suputnik*, 2008/09, доступно на: <http://bib.irb.hr/datoteka/409015>. Projektno_učenje_Matijevic.pdf.

Мркаљ (2020): Зона Мркаљ, Значај корелативног приступа у новим програмима наставе и учења, у: И. Чутура, М. Димитријевић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 271–285.

Петрушић (2017): Nevena Petrušić, Pravna zaštita od nasilja u porodici, u: Dragica Vujadinović, Vojislav Stanimirović (prir.), *Studije roda*, Београд: Правни факултет, 181–201.

Половина (2014): Нада Половина, Породични фактори повезани са вршњачким насиљем у школи, *Узданица*, XI/1, 63–72.

Поповић (2014): Далиборка Поповић, Превенција вршњачког насиља у школском систему, *Иновације у настави*, XXVII, 2014/1, 74–83.

Поповић, Ристановић (2020): Далиборка Поповић, Душан Ристановић, Потенцијали пројектне наставе за развијање међупредметних компетенција, *Узданица*, XVII/2, 281–294.

Солеша (2020): Биљана Солеша, Књижевност за децу и младе у пројектној настави, у: И. Чутура, М. Димитријевић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 379–391.

Станковић (2018): Милица Станковић, Књижевност за децу у настави музичке културе од првог до четвртог разреда основне школе, у: В. Јовановић, Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 469–477.

Шмуља (2018): Saša Šmulja, Kritika potčinjavanja i porodičnog nasilja u pripovijetki „Je li kriva sudbina?” Ljubena Karavelova, *Knjiženstvo*, <https://doi.org/10.18485/knjiz.2018.8.8.1>.

Biljana S. Soleša
Medical High School
Kruševac

DEALING WITH VIOLENCE IN CHILDREN'S LITERATURE – A MODEL OF PROJECT-BASED TEACHING

Summary: This paper examines the possibilities of interpreting children's literary texts within project-based teaching in the first cycle of primary education. It presents a project entitled *Dealing with violence in children's literature*, an innovative didactical approach, which enables comprehensive cross-curricular connections and competencies. The introductory part includes a brief overview of the topic of violence in literature, as well as the advantages of project-based teaching. The central part of the paper gives a proposal of the project, research tasks, learning activities and outcomes. The final part highlights the advantage of this teaching strategy and the role of teaching literature in the prevention of violence. The aim of the paper is to promote prevention by correlating violence in literature with violence in real life.

Keywords: children's literature, project-based teaching, violence, interdisciplinary approach, cross-curricular competencies.

СТВАРАЛАЧКО РЈЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА У ТУМАЧЕЊУ ЋОПИЋЕВЕ ЈЕЖЕВЕ КУЋИЦЕ И БАШТЕ СЉЕЗОВЕ БОЈЕ

Айспиракѝ: Проучавање књижевноумјетничког дјела у настави представља сложен процес који започиње наставниковим и учениковим припремањем за читање дјела, а своје најпродуктивније видове добија у интерпретацији књижевног дјела на наставном часу. Мотивисање и читање су неизоставне методичке радње приликом припремања ученика за тумачење књижевног дјела. Унутрашњу мотивацију за читање, осим радозналости, одликује и потреба ученика да на проблемски, стваралачки и истраживачки начин проуче књижевни текст, њихова тежња да рјешавањем одређених литерарних проблема остваре когнитивни склад између увјерења, мишљења, запажања, ставова и понашања и остваре задовољство и уживање током читања.

Кључне ријечи: интерпретација, методичке радње, унутрашња мотивација, проблемска настава.

Сама структура наставног часа који је утемељен на начелима проблемске наставе прилагођава се самосталном истраживачком раду ученика. Да би се ученици оспособили за рјешавање таквих задатака, неопходно је да наставник претходно мотивише ученике и припреми неопходан материјал. Стварање проблемске наставе постиже се постављањем проблемских питања и задатака. То су питања и задаци који подстичу ученикову мисаону и интелектуалну активност, изазивајући двоумљење и од истих траже одређивање. Проблем се не може увијек рјешавати по строго утврђеном реду јер ће поступак рјешавања зависити од саме природе проблема, могућности ученика и његовог искуства у примјени овог система учења. Како је истакао Стевановић, „решавање проблема, дакле, не мора да иде по неком сређеном обрасцу” (Стевановић 1982: 93–94).

У умјетничкој литератури наводи се да наставно тумачење књижевног дјела подразумијева његово откривање и што снажније и потпуније доживљавање љепоте и вриједности његовим проучавањем у цјелини или појединостима, тако да се о њима може донијети лична оцјена (Димитријевић 1977: 23). Циљ наставног тумачења јесте да пробуди ученикову емоционалну ангажованост, естетску доживљеност, да изоштрава књижевно-посматрачке способности, критички дух и стваралачко мишљење. Методичари наставе књижевности углавном су сагласни у констатацији да у почетној фази приступа књижевном дјелу превладава емоционална компонента, док се касније тај изворни емоционални моменат обогаћује мисаоним и критичким елементима (Росандић 1988: 226). Тумачење књижевног дјела у настави увијек се заснива на учениковом прихватању дјела и ефектима које оно притом произведе. Стога се рецепција књижевног текста и његово дјеловање јављају као исходиште и незаобилазни чиниоци у том процесу. Доживљај води ка сазнавању, сазнање продубљује доживљај. Граница између ова два процеса не може се повући. Сазнавање дјела води ка његовом разумијевању, то јест схватању књижевног текста. Заправо, то је стваралачки и истраживачки рад који омогућује расвјетљавање свих структура, слојева и нивоа у домену умјетничке творевине (Гајић 2004: 139). У умјетничком тексту дјелимично је одређена предметност свијета, а на ученику је да исти својом богатом маштом дограђује и структурира. Чињеница да ученик захваљујући својој машти дограђује текст, да ствара на основу и по сугестији онога што је у њему одређено – од изузетне је важности у настави књижевности. Заправо, стваралачки поступци ученика усмјерени су на оригинална, креативна и критичка тумачења литерарних феномена, што се огледа у дубини продора и његова значења.

Ток интерпретације књижевног дјела има своју адаптивну и варијабилну структуру, па се према томе може ускладити са фабулом, сижеом, мотивима, ликовима, умјетничким сликама, осјећањима, мислима, порукама, формама приповиједања, језичко-стилским поступцима, а и са другим чиниоцима умјетничког текста (Николић 1991: 294). Стваралачки рад ученика представља процес њиховог самосталног рада у циљу проналажења нечега што је субјективно или објективно ново, то јест проналажења нових проблемских ситуација, нових чињеница, нових функција објекта, средстава и путева рјешавања проблема. Осим самосталног рада, за ово је потребна изузетно развијена стваралачка радозналост, развијено критичко мишљење, иновативност, инвентивност, оригиналност и бројне друге особине које се стичу непосредним радом – сталним трагањем за новим, необичним и непознатим (Илић 1998: 210). Рјешавање проблема неће бити исто код свих ученика, то јест код различитих ученика могућа су различита рјешења истог задатка, односно исте проблемске ситуације. То се јавља као посљедица различитих искустава, сензибилности, асоцијација, смисла

за истраживачки рад, нивоа знања. Посебно је важно истаћи да ранија искуства играју велику улогу у рјешавању проблемских ситуација. Међутим, поред искуства велику улогу има интелигенција, критичност, флексибилност и стваралачко мишљење, степен оспособљености за дивергентно мишљење, степен мотивисаности и воља за непосредну активност.

Проблемски приступ интерпретацији Ћопићеве *Јежеве кућице* и *Башиће сљезове доје* поставља пред наставника одређене захтјеве како у погледу наставног садржаја, тако и у погледу структуре наставног часа. Наставник постаје организатор стваралачке и истраживачке дјелатности ученика, укључујући способност трансформације наставних садржаја у проблеме, као једну од најзначајнијих карактеристика савремено схваћене наставничке функције. Што се тиче структурисања и артикулације наставног часа, наставник, припремајући се за час, мора пројектовати не само свој процес рада, већ и антиципирати мисаону активност ученика у свакој од етапа рада. Важно је познавање индивидуалних способности ученика, степена њиховог психичког развоја, когнитивних стилова (аналитички, интуитивни, имагинарни, конвергентни, дивергентни) и посебно некогнитивних фактора јер од њих, у великој мјери, зависи успјех у процесу интерпретације књижевног дјела.

Посебно мјесто у Ћопићевој збирци *Шумске бајке* заузима алегоријска поема *Јежева кућица*. Поема се обрађује у првом разреду деветогодишње основне школе. Имајући у виду узраст ученика, наставник осмишљава начин на који ће подстаћи учениково стваралачко мишљење, интелектуални немир и емоционалну напетост. Постоји више поступака помоћу којих се може постићи стварање проблемске ситуације, а један од најчешће коришћених на овом узрасном нивоу јесте уџбенички текст – да се на основу садржаја поставе проблемска питања. Јежева љубав према свом дому, топлина и искреност тог осјећања прати дијете од најранијих дана. Полазећи од структуре поеме и природе њених садржаја, питања би могла бити конципирана на сљедећи начин:

- Присјетите се назива неке бајке коју сте читали. Припреми се да објашњаваш своја запажања о тој бајци. Са каквим сте се бићима сретали у бајкама? Шта би то могло бити измишљено и немогуће у бајци? Присјети се у чему је одлика бајке.

Постављањем питања, наставник је већ у уводном дијелу часа одредио дијалогски, асоцијативни ток. С обзиром на то да се наведена стихована бајка обрађује у другом полугодишту првог разреда деветогодишње основне школе, наставник ће тражити од ученика да се присјете имена неког писца или наслова бајке обрађене у претходном класификационом периоду.

Пошто су подстакнути на размишљање, очекивано је да се ученици присје-те сличних анализираних књижевних дјела.

Имајући у виду чињеницу да у основи настајања стиховане бајке *Јежева кућица* препознајемо народну причу о јежу и лисици, односно да је Ђопић од поучно дидактичке приче направио епопеју дјетињства лишену сваке претенциозности и оштрих моралних поука, а веома снажну, наставник ће прије читања *Јежеве кућице* испричати ученицима сљедећу народну причу:

Лисица частила дању зеца, па га увече остављала на конак, али он никако није шћео остати говорећи да је рад ићи својој кући. Кад се опрости с лисицом и пође својој кући, онда лисица пристане за њим поиздалека да види каква је то његова кућа, за којом он толико чезне и неће да остане код ње у лијепој пећини на конак. Дошавши јеж до једне кладе, увуче се под њу у буково лишће па се протегне колико је дуг и одрезавши рече: „Моја кућа, моја слобода”.

Од реченице „Лисица частила зеца дању” Ђопић је направио епизоду весеља, обилне трпезе, изузетног славља. Јеж и лисица се госте, као по церемонијалу се смјењују храна и пиће:

Јело за јелом само се ниже
јежурка често здравицу диже.

Обавеза наставника је да у оквиру својих могућности, приликом читања, испоштује елементарне захтјеве умјетничког говора. Ова фаза рада је веома битна, јер успјешност читања одредиће, на извјестан начин, даљи ток часа. Доживљајним и сугестивним читањем стихова, наставник ће заокупити пажњу ученика, увести их, неосјетно, у сферу чудесног и фантастичног и одшкринути им врата умјетничке љепоте. На тај начин наставник је отворио простор да у главном дијелу часа испуни и један веома важан захтјев савремене наставе: на часовима анализе умјетничких текстова, ученик не смије бити само пасивни прималац информација које му даје наставник, већ и активни учесник наставног процеса. То значи да је умјетничко дјело које се анализира и обрађује на часу црногорског-српског, босанског, хрватског језика и књижевности, предмет који заједно, кроз дијалог, истражују наставник и ученик.

Конкретан приступ анализи стиховане бајке може се започети, након психолошке паузе, првим утисцима које је оставила на ученике њена динамична структура. При томе, стално ваља имати на уму да анализа мора бити усмјерена на унутрашње (иманентне) вриједности умјетничког

дјела, како би се посебно истакли његови обједињавајући чиниоци: тема, структурни елементи, ликови, умјетнички доживљај, композиција и опште одлике.

- Како вам се свидјела бајка? Који вам се лик у бајци највише допао? Да ли претјерана пажња лисице према јежу наводи на сумњу у њене крајње намјере? Зашто јеж неће да остане у удобној пећини, већ жури свом скромном дому? Уочите карактерне особине појединих животињских врста: лисице, вука, зеца, јежа.

Наставник ће истаћи ученицима да јеж, насупрот раскоши лисичине куће, истиче љепоту скромног дома: „Кућице моја, најљепши рају”. У овом дијелу стиховане бајке писац на посебан начин расвјетљава исконску несрећу људи без дома. Јежевим ријечима којима истиче важност дома, немущтим језиком који разумију сва жива бића, писац даје недидактичку, али веома снажну поруку о значају и вриједности свог дома, своје слободе. За стварање јежевог лика писац налази мотиве у народу, фолклорној традицији. Увођењем ликова осталих шумских животиња, Ђопић постиже контраст, показујући колико разлика и специфичних карактерних црта крије шумски свијет. У односу шумских животиња, вука, медвједа и дивље свиње према јежу писац развија основни мотив бајке, сукоб добра и зла. Овдје је јежево „добро” супротстављено негативној нарави осталих животиња. Ријетке тренутке њихове хармоније и слоге писац проналази у интересовању за јежеву кућицу:

Сви јуре сложено ка циљу свом,
куд год прођу — прасак и лом.

- Како се завршава бајка? Које би биле поруке бајке?

Када угледају тамну рупу са простирком од лишћа као јежев дом, њиховом разочарању нема краја. Бујица погрдних ријечи је упућена јежу. Само лисица, са дуго сакупљаним искуством које јој говори шта значи дом, мудро ћути. Вук, медо, дивља свиња као казну за своје поступке добијају вјечита лутања, борбу за голи живот који је често у опасности. Насупрот њима, јеж чува свој скромни дом. Алегоријска снага симболичне пожртвованости је достигла врхунац у јежевом монологу, лирски занесеном:

Кућице драга
Слободо моја!
Палато дивна,
дрвеног свода,

колевко мека,
лиснатог пода,
увек ћу веран
остати теби,
низашто ја те
мењао не бих!
У теби живим
без брига,
страха
и бранит ћу те
до задњег даха!

Домаћи задатак

- Покушајте да бајку завршите другачије тако што ћете проширити њен крај.
- Нацртајте, ако то желите, детаљ из бајке који вам се допада.

У седмом разреду деветогодишње основне школе, у оквиру обавезних текстова (КАНОН), предвиђена је Ћопићева збирка приповиједака *Башића сљезове доје*. Анализа наведене приповијетке подразумева:

- Доживљајно-сазнајну мотивацију;
- Стварање проблемске ситуације и дефинисање проблема;
- Израду плана за рјешавање и предвиђање могућих рјешења (постављање хипотеза);
- Декомпозицију проблема;
- Сакупљање одређених података у циљу самосталног рјешавања проблема;
- Анализу проблема у свјетлости датих података и критичко процјењивање вриједности рјешења;
- Прелажење на нову тематику из проблемског контекста.

С обзиром на то да су ученици благовремено добили задатак да прочитају збирку приповиједака *Башића сљезове доје*, у уводном дијелу часа наставник ће инсистирати на презентовању утисака и доживљаја након читања. Затим ће услиједити питања:

- Шта вас је у књизи посебно узбудило и подстакло на размишљање?
- Када чујете или прочитате наслов ове књиге, на шта помислите?
- Које се асоцијације јављају?
- О каквој је башти ријеч? Које су доје присутне у башти?

Припремајући се за наставно тумачење, ученици су упознати са ставом књижевне критике и чињеницом да је за ово дјело Ћопић добио Његошеву награду. Међутим, Ћопић је у разговору са Грозданом Олујић (1956) изјавио да је збирка *Бојовници и дјејунци* умјетнички његова најбоља збирка. Том приликом истакао је: „Не вјерујем да ћу икада више моћи да се вратим тој једноставности.” На основу прикупљених података, ученици формулишу проблемску ситуацију:

- Шта значи синтагма „умјетнички најбоља збирка”?
- Који су то умјетнички чиниоци дјела?
- Шта чини умјетничку вриједност дјела?

У циљу адекватније и потпуније анализе, потребно је рашчланити постављени проблем на мање (уже) проблеме. Неопходно је да наставник инсистира да ученици обухвате различите аспекте проблема и да исте запишу у свескама. По мишљењу ученика, неопходно је истражити:

- тему, идеју, мотиве;
- структурне елементе дјела; композицију;
- умјетничке поступке у обликовању кратке приче (нарација, опис, дијалог);
- језик и стил писца.

У циљу успјешнијег рјешавања постављеног проблема и потпроблема, ученици ће радити у групама од четири до шест ученика са различитим задацима. Уз неопходна подстицања и усмјеравања од стране наставника, ученици раде на следећим задацима.

Радни листић др. 1

- Испитајте шта је инспирисало Ћопића да напише ову збрику приповиједака.
- Протумачите наслов књиге. О каквој башти је овдје ријеч? Наведите неколико метафоричних значења ријечи „башта”.
- Објасните функцију нарације у дјелу.
- У које вријеме и простор се могу смјестити приповијетке?

Радни листић др. 2

- Након читања оба циклуса („Јутра плавог слеза” и „Дани црвеног слеза”) окарактеришите и „плави” и „црвени” циклус.
- Припремите се да усмено образложите значење циклуса „Јутра плавог слеза” и „Дани црвеног слеза”.

- Упоредите како су приказани ликови у првом, а како у другом циклусу?
- Утврдите на који начин писац скраћује радњу (сажима вријеме)? Наведите одломке из текста у прилог овој тврдњи.

Радни листић др. 3

- Размислите и забиљежите зашто је дјед Раде видио необичне и увијек другачије боје сљезовог цвијета?
- Утврдите како су обликовани ликови у овој причи.
- У чему се, заправо, састоји дједов сукоб са свијетом (рођаком Савом, учитељицом и властима)?
- Како бисте тај сукоб посматрали из угла дјетета, а како из угла одраслог човјека?

Радни листић др. 4

- Испитајте да ли је писац у приповиједању знао да се приклони језику својих ликова (да се у говору са њима мање или више идентификује)? Пронађите одговарајуће примјере.
- Пронађите дјелове текста у којима се открива Ћопићев лиризам.
- Како бисте могли оцијенити Ћопићево приповиједање? Своје мишљење поткријепите примјерима из текста.
- Пронађите хумористичка мјеста и утврдите изворе хумора.

Након самосталног рада на рјешавању проблема, приступа се саопштавању и критичком разматрању резултата до којих се дошло. Ученици усмено излажу рјешења потпроблема, објашњавају, гласно читају текст којим аргуменују одређене тезе и судове.

Ученици су кроз истраживачке радње дошли до закључка да Ћопићево дјело одликује тематски и временски локалитет. Све приповијетке везане су за крај из кога је поникао, за револуцију и њене посљедице. Ученици су открили значење које имају башта и боје сљеза (*башта* – омеђен простор, заустављен и статичан; *сљез* – боја је промјенљива, неухватљива; *вријеме* – укида границе, оквири, претаче се у друга времена и друга збивања). Дјело се одликује богатством мотива, разноврсношћу тематике. Ћопић је мајстор у приповиједању начином на који казује о људима и догађајима. Писац користи сљедеће умјетничке поступке: наратију, дијалоге, описе. Нарација је непосредна, жива и сликовита; има функцију повезивања догађаја и сцена. Претходи дијалошким и описним секвенцама. Збирка је лирски натопљена; језичке посебности као умјетничко изражајно средство спадају међу највредније особине Ћопићевих приповиједака. Ријечи,

искази, реченице, фразеологизми (идиоми), затим поређења, метафоре, симболи – вјешто су употријебљени, те укупност приповједачева казивања оставља снажан утисак узорне речитости.

Највеће умјетничке вриједности Ћопићевог дјела су изворност мотива, занимљивост њихове обраде, сажетост, једноставност и језгровитост казивања, смисао за детаљ, лиризам, ведар хумор, јасно издиференцирани ликови, свјеже доје локалног говора. Ученици саопштавају двије основне одлике дјела, и то: 1) писац се враћа дјетињству, свом првобитном извору инспирација и мотива и 2) кратка прича је адекватан вид пишевог испољавања.

Домаћи задатак

- Прочитајте још једном приповијетку из првог циклуса *Поход на мјесец* и запишите неколико предлога тема за писање школског задатка.
- С обзиром на то да су ученици упознати са ставом Бранка Ћопића о збирци *Бојовници и дјејунци*, у оквиру домаћег задатка, ученици који желе нека потраже у библиотеци наведену збирку, исту прочитају и сами компарирају са обрађеним дјелом *Башиће сљезове доје*.

Извори

Ћопић (1949): Бранко Ћопић, *Шумске дајке*, Београд: Ново покољење.

Ћопић (1970): Бранко Ћопић, *Башиће сљезове доје*, Београд: Српска књижевна задруга.

Литература

Гајић (2004): Olivera Gajić, *Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi*, Novi Sad: Filozofski fakultet.

Димитријевић (1977): Радмило Димитријевић, *Проблеми наставае књижевности и мајерњеј језика II*, Београд: Издавачки центар студената.

Илић (1998): Павле Илић, *Методика наставае, српски језик и књижевности у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Николић (1992): Милија Николић, *Методика наставае српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Росандић (1988): Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.

Стевановић (1982): Марко Стевановић, *Методички приручник за наставу српскохрватској језика и књижевности*, Горњи Милановац: Дечје новине.

Veselin R. Bulatović

Elementary school "Aleksa Đilas Bećo"

Mojkovac

INTERPRETATION OF ĆOPIĆ'S *JEŽEVA KUĆICA* AND *BAŠTA SLJEZOVE BOJE* THROUGH CREATIVE PROBLEM-SOLVING

Summary: The interpretation of a literary work in teaching is a complex process that begins with teacher's and students' preparation for reading, and reaches its most productive moment with the analysis of the literary work in class. Motivation and reading are indispensable methodical actions in preparing students for the interpretation of a literary work. In addition to curiosity, students' inner motivation for reading is characterized by their need to study a literary text through creative problem-solving and research, their aspiration to achieve cognitive harmony between beliefs, opinions, observations, attitudes and behaviors and achieve satisfaction and enjoyment during readings.

Keywords: interpretation, methodical actions, internal motivation, problem-solving in teaching.

Ликовни уредник

Проф. Слободан Штетић

Илустрација на насловној страни

Миа Арсенијевић, Бојана Рашић,
Дигитални колаж Мале приче
(Фабричица снова)

Технички уредник

Владан Димитријевић

Лектура, коректура и превод резимеа

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Donat graf d. o. o.
Београд

Тираж

150

ISBN 978-86-7604-211-1

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 (2021 ; Јагодина)

Књижевност за децу у науци и настави : зборник радова са научног скупа
Јагодина, 14 - 15. мај 2021. /
[уредник Јелена Спасић]. - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета
у Крагујевцу, 2022 (Београд
: Donat graf). - 370 стр. : илустр. ; 24 см. - (Едиција Посебна издања / Факултет
педагошких наука,
Јагодина ; књ. 28)

Радови на срп. и енгл. језику. - Тираж 150. - Стр. 7-8: Реч уредника / Јелена
Спасић. - Напомене и библиографске
референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-7604-211-1

а) Књижевност за децу -- Настава -- Методика -- Зборници б) Књижевност за
децу -- Поетика -- Зборници

COBISS.SR-ID 69521929

