Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција
ПОСЕБНА ИЗДАЊА
Књига 31

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У НАУЦИ И НАСТАВИ

Зборник радова са научног скупа
Јагодина, 30. мај 2025.

Јагодина
2026

Издавач

Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, Јагодина

За издавача

Проф. др Ненад Вуловић

Уредник

Проф. др Бранко Илић

Рецензенти

Проф. др Виолета Јовановић
Проф. др Зона Мркаљ
Проф. др Илијана Чутура
Проф. др Бранко Илић
Проф. др Маја Димитријевић
Проф. др Јелена Спасић
Проф. др Душан Ристановић
Доц. др Јелена Јосијевић Митић
Доц. др Нина Живковић

Програмско-организациони одбор

Проф. др Милош Ковачевић
Проф. др Виолета Јовановић
Проф. др Зона Мркаљ
Проф. др Љиљана Пешикан Љуштановић
Проф др. Катрин Зиболд (Kathrine Siebold)
Проф. др Владислава Гордић Петковић
Проф. др Илијана Чутура
Проф. др Марија Бајнер (Mária Bajner)
Проф. др Карли Вомек-Вин (Carly Womack-Wynne)
Проф. др Дијана Вучковић
Проф. др Сања Мацура
Проф. др Милка Николић
Проф. др Бранко Илић
Проф. др Снежана Марковић
Проф. др Маја Димитријевић
Проф. др Јелена Спасић
Проф. др Ивана Ћирковић Миладиновић
Каролин Монс (Caroline Moons)
Проф. др Марија Станојевић Веселиновић
Доц. др Јелена Јосијевић Митић
Доц. др Милица Лазовић

Наставно-научно веће Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, одобрило је објављивање овог зборника одлуком број 01-4505/1 од 20. 10. 2026. године.

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

© Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

САДРЖАЈ

РЕЧ УРЕДНИКА 7

I ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Милка В. Николић
МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У КОНФЕРЕНЦИЈСКИМ ЗБОРНИЦИМА *КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У НАУЦИ И НАСТАВИ* (2008–2024) 13

Даница М. Јеротијевић Тишма
РИЗНИЦА ЧИКА ЈОВЕ ЗМАЈА И РАЗВОЈ ФОНОЛОШКЕ СВЕСНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 29

Миомир Милинковић
ПОРОДИЧНЕ И СОЦИЈАЛНЕ ТЕМЕ У ПОЕЗИЈИ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА 49

Милош М. Ковачевић
ПЈЕСНИЧКА ЧИТАНКА ПОРТРЕТА СРПСКИХ ПИСАЦА РАНКА ПАВЛОВИЋА 59

II АУТОРСКИ ГЛАС МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА (1937–2022)

Виолета Јовановић
ДЕДОУМИЦЕ О ПРИРОДИ И ЉУДИМА, ПЕСМЕ ЗА ОЗБИЉНУ ДЕЦУ И НЕОЗБИЉНЕ ОДРАСЛЕ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА 69

Јулијана С. Деспотовић
ОДНОС ИЗДВОЈЕНОГ И УМЕТНУТОГ ИСКАЗА У РОМАНУ *БАЛАДА О СИРОМАШТВУ* МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА 79

Катарина С. Лазић
АУТОНОМИЈА ДЕТЕТА У ПЕСНИШТВУ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА 91

Николина Шурјанац Мићановић
ПУТОВАЊЕ КАО ПОВРАТАК – СЛЕПА ИСТИНА ДЕТИЊСТВА И ОДРАСТАЊА У РОМАНИМА *ЗМИЈИН СВЛАК* И *ДОБРО ЈЕСТЕ ЖИВЕТИ* МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА 99

Бранко Илић
НАИВНА ПЕСМА – ОЗБИЉНА КРИТИКА (МИЛОВАН ДАНОЈЛИЋ КАО ЗАЧЕТНИК МОДЕРНОГ ТЕОРИЈСКО-КРИТИЧКОГ ПРОМИШЉАЊА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ У СРПСКОЈ НАУЦИ) 119

III ЈЕЗИК КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Илијана Р. Чутура
ФРАЗЕОЛОГИЗМИ И ДРУГИ УСТАЉЕНИ ИЗРАЗИ У ЗБИРЦИ ПЕСАМА *КЊИГА ПЛАВА – КАО ТРАВА КАДА СПАВА* ПЕЂЕ ТРАЈКОВИЋА 135

Душица М. Потић
КОНСТРУКЦИЈА РЕЧЕНИЦЕ У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ 151

Јелена Љ. Спасић
ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ И КАМИШИБАЈИ ТЕАТАР КАО ПОДСТИЦАЈ РАЗВОЈУ ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ У СТАРИЈЕМ И ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТНОМ УЗРАСТУ 161

Јелена М. Павловић Јовановић
ЈЕЗИЧКЕ И СТИЛСКЕ ОДЛИКЕ ЗБИРКЕ *ГДЕ ЗЕКА ПИЈЕ ВОДУ (ПЕСМЕ ЗА НАЈМЛАЂЕ ПО НАРОДНИМ МОТИВИМА*) СИМЕОНА МАРИНКОВИЋА 175

IV НОВА ЧИТАЊА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Биљана С. Солеша
ФИГУРА КЊИГЕ У КРАТКОЈ ИСТОРИЈИ ДУГОГ СТРАХА У ПРИПОВЕЦИ „КЊИГА" ИВЕ АНДРИЋА 193

Ненад Р. Кебара
ПРЕЋУТАНА ПОЕМА ЗА ДЕЦУ *ДИЈА, ДИЈА ПЕСА!* ИСАКА САМОКОВЛИЈЕ 205

Оливера В. Урошев Палалић
ВОДЕЋЕ И УНИВЕРЗАЛНЕ ВРЕДНОСТИ У ДЕЛУ *МАЛИ ПРИНЦ* А. ДЕ СЕНТ ЕГЗИПЕРИЈА (АНАЛИТИЧКИ И ИНТЕРПРЕТАТИВНИ АСПЕКТИ) 221

Павле Солеша
ТУМАЧИ И ТУМАЧЕЊЕ ДЕЧЈЕ ИГРЕ НА ИДЕОЛОШКОЈ ПОЗОРНИЦИ У ПРИПОВЕЦИ „ИГРА" ДАНИЛА КИША 237

V МЕТОДИЧКИ ИЗАЗОВИ ОБРАДЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА ЗА ДЕЦУ

Маја М. Димитријевић
СЛИКА ШКОЛЕ У ЧИТАНАЧКИМ ТЕКСТОВИМА ЗА МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ 247

Митровић Б. Милена
ИНТЕРТЕКСТУАЛНЕ ИГРЕ У ДРАМСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ – ТЕОРИЈСКИ И МЕТОДИЧКИ КОНТЕКСТ 263

Наташа Вукићевић
ДЕЧЈА ПЕСМА У ПРОЈЕКТНОМ УЧЕЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА 277

Слободанка М. Опарница
ДРАМСКИ ПРИСТУП ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНИХ ЛИКОВА У НАРОДНИМ И АУТОРСКИМ БАЈКАМА НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ 293

VI LITERATURE IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Anđela N. Milutinović
APPLYING BLOOM'S TAXONOMY IN A SECONDARY-GRADE EFL LITERATURE CLASS 319

Jelena Josijević Mitić, Ivana Ćirković-Miladinović
HOW TO USE AI TO FACILITATE THE IMPLEMENTATION OF AESOP'S FABLES IN SERBIAN EFL CLASSROOMS? CASE STUDY: "THE LION AND THE MOUSE" 333

Jelena S. Andrejić Vidić
CONTEMPORARY CHILDREN'S WRITERS FOR CONTEMPORARY ELT – THE USE OF M. MORPURGO'S AND D. WALLIAMS' LITERARY WORKS FOR MORE ADVANCED AND PURPOSEFUL ENGLISH LANGUAGE TEACHING 353

РЕЧ УРЕДНИКА

Девети научни скуп „Књижевност за децу у науци и настави" одржан је 30. маја 2025. године у Јагодини, на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. За скуп је било пријављено четрдесет седам радова, а излагало је тридесет осам аутора из Србије, Грчке и Црне Горе. Рад скупа био је организован кроз четири сесије: *Језик књижевности за децу*, *Теоријска, књижевноисторијска и критичка сагледавања књижевности за децу*, *Интерпретативни и читалачки изазови обраде књижевног текста за децу у школском окружењу* и, као засебна сесија и омаж великом песнику – *Ауторски глас Милована Данојлића (1937–2022)*. Основна тежња традиционалних бијеналних окупљања у Јагодини јесте да повеже научно проучавање књижевности за децу са наставном праксом, али и да отвори простор за нова читања класичних и савремених текстова намењених деци.

Зборник који се сада појављује пред читаоцима обједињује радове представљене на скупу, распоређене у шест тематских сегмената. Први од њих чине пленарна излагања. Ова целина доноси прилоге који сагледавају методику наставе српског језика и књижевности у претходних осам конференцијских зборника *Књижевност за децу у науци и настави* од 2008. до 2024. године, затим развој фонолошке свесности код деце предшколског узраста кроз класичну српску поезију за децу, породичне и социјалне теме у поезији Милована Данојлића, као и приказ својеврсне читанке портрета српских писаца. Пленарни радови постављају широк теоријски и методички оквир за остале прилоге у Зборнику.

Друга целина, *Ауторски глас Милована Данојлића (1937–2022)*, представља скромни омаж једном од најизразитијих српских песника и критичара савременог доба. Радови се баве поезијом и прозом великог писца, као и његовом позицијом зачетника модерног теоријског промишљања књижевности за децу у српској науци. Овим радовима Данојлићево дело бива осветљено из језичке, поетичке, тематске и критичке перспективе.

Трећи сегмент, *Језик књижевности за децу*, окупља радове који анализирају примере коришћења фразеологизама и других устаљених израза, конструкцију реченице, као и језичке и стилске одлике поезије за децу. Осим тога, један рад је посвећен језичким и драмским играма као подстицају развоја лексичко-семантичких способности деце у предшколском васпитном узрасту.

Радови показују колико су језичка и стилска анализа плодотворне за разумевање књижевности за децу и њене примене, како у настави тако и у предшколском васпитању.

Четврта целина Зборника, *Нова читања књижевности за децу*, доноси прилоге који потврђују да класични текстови за децу и младе могу и данас бити извор нових интерпретација и значења. Ови радови отварају питања о односу традиције и савремених читалачких перспектива, као и о томе како се канонски, али и мање познати текстови, могу изнова читати и тумачити у светлу различитих теоријских и критичких приступа. Тиме се потврђује да књижевност за децу остаје живо и подстицајно поље истраживања у ширем контексту науке о књижевности.

Пети сегмент, *Методички изазови обраде књижевног текста за децу*, посвећен је наставној и предшколској пракси. Радови се баве сликом школе у читаначким текстовима за млађи школски узраст, интертекстуалним играма у драмској књижевности за децу, дечјом песмом у пројектном учењу предшколског периода, као и драмским приступом интерпретацији књижевних ликова у народним и ауторским бајкама код млађих основаца. Ови прилози показују како се књижевни текст за децу може успешно тумачити у различитим васпитно-образовним контекстима.

Последња целина Зборника, *Literature in Teaching English as a Foreign Language*, окупља радове који повезују књижевност за децу и наставу енглеског као страног језика. Разматрају се примена Блумове таксономије у настави књижевности на енглеском језику, могућности употребе вештачке интелигенције у настави традиционалних басни, као и употреба дела савремених дечјих писаца у настави енглеског језика. Ови радови проширују оквире Зборника ка међународној и глотодидактичкој перспективи.

Зборник својом целином потврђује да књижевност за децу остаје важно и живо поље научног, књижевнотеоријског и методичког истраживања. Радови окупљени у овој књизи сведоче о живости, разноврсности и интердисциплинарности проучавања књижевности за децу, о богатству приступа књижевном тексту намењеном детету, о потреби да се читалачке навике развијају од најранијег узраста, као и о значају повезивања науке, наставе и савременог културног тренутка. Они повезују науку и наставу, језик и књижевност, традицију и савременост, теорију и праксу. Њихов заједнички именитељ јесте уверење да књижевност за децу заслужује озбиљну научну пажњу и да њено тумачење у предшколском и школском контексту има трајан значај за развој читалачких, језичких и културних компетенција млађих читалаца. Истовремено, они потврђују и да редовно окупљање истраживача, наставника и васпитача на Факултету педагошких наука у Јагодини представља значајан датум у календару српске хуманистичке науке.

Захваљујемо се свим учесницима скупа, ауторима радова, рецензентима и колегама који су својим ангажовањем допринели да овај зборник буде објављен. Посебну захвалност упућујемо Министарству науке и технолошког развоја Републике Србије на финансијској подршци одржавању скупа и штампању Зборника.

Бранко Илић

I
ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

Милка В. Николић [1*]
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за српски језик

DOI: 10.46793/KDNN25.013N
UDK: 37.091.3::811.163.41
37.091.3::821.163.41

МЕТОДИКА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У КОНФЕРЕНЦИЈСКИМ ЗБОРНИЦИМА *КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У НАУЦИ И НАСТАВИ* (2008–2024)[2]

Апстракт: Предмет нашег интересовања јесте методички потенцијал конференцијских зборника *Књижевност за децу у науци и настави*, објављених на Педагошком факултету у Јагодини од 2008. до 2024. године. У корпус смо уврстили научне чланке који се баве наставом и учењем српског језика и књижевности. Циљ је да се испитају теме, научни приступи и постигнућа којима радови нашег корпуса доприносе унапређивању методике наставе српског језика и књижевности. Спроведено је квалитативно истраживање, а примењена је метода анализе садржаја. Анализа је показала да се методички потенцијал ових зборника односи на: (а) осветљавање интерсекционалне природе наставе књижевности и методике наставе књижевности; (б) унапређивање методичког метадискурса; (в) допринос развојности методике као науке. Закључује се да радови нашег корпуса унапређују и осавремењују методику наставе српског језика и књижевности као аутономну, интердисциплинарну, теоријску, примењену, натпрограмску, стваралачку и развојну науку.

Кључне речи: језичко и књижевно образовање, методика наставе српског језика и књижевности, књижевност за децу, интердисциплинарност, развојност.

УВОД

Нови социокултурни контексти усмеравају нас да преиспитујемо досадашње начине рада у просвети, која представља незамењиви ослонац сваке

[1] ORCID: 0009-0001-4964-0047

[2] Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2025. години, број: 451-03-137/2025-03/200198).

milka.nikolic@filum.kg.ac.rs

заједнице у суочавању са непознатим и неизвесним ситуацијама. Савремено друштво се мења несагледивом брзином кроз „титански судар старог и новог" – то је својеврсна константа, при чему се образовање увек показује као незамењива вредност (уп. Трифуновић 2021: 368; Трифуновић 2024: 8). Чини се да никада као данас није било тако очигледно да образовање може да буде најјачи лични ослонац појединцу у измењеним друштвеним контекстима,[3] пружајући му осећај сигурности у неизвесности.[4] У таквом духу посматрамо досадашњих 8 научних зборника *Књижевност за децу у науци и настави*, који су објављени на Факултету педагошких наука у Јагодини од 2008. до 2024. године, а који су проистекли из 8 научних конференција одржаних од 2007. до 2023. године.[5]

Предмет интересовања у овом раду јесте методички потенцијал поменутих зборника. Корпус нашег истраживања чине научни чланци који се баве наставом и учењем српског језика и књижевности.[6] Циљ је да се испитају теме којима су се аутори бавили, затим научни приступи у оквиру којих су теме сагледаване, као и постигнућа којима радови нашег корпуса доприносе унапређивању методике наставе српског језика и књижевности. Спроводи се квалитативно истраживање на корпусу, а примењује се метода анализе садржаја.

Очекивано је да су аутори у зборницима *Књижевност за децу и младе у науци и настави* током претходних петнаест година разматрали бројна питања језичког и књижевног образовања, као и да су примењивали различите теоријско-методолошке концепте, зависно од актуелног социокултурног, научног и просветног контекста. Исто тако, очекивано је да у области методике наставе постоји одређена вредносна константа која је заједничка свим чланцима нашег корпуса, а која ове зборнике чини аутентичним научним остварењима у друштвеној и образовној сфери србистике.

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Теоријски приступ на који се ослањамо у овом раду односи се на: (а) методолошку утемељеност наставе српског језика и књижевности на научној

[3] Уп.: „Сваки систем одговора на кризе и катастрофе јак је онолико колико су јаке његове најслабије карике, а то су управо индивидуе" (Кешетовић 2021: 129).

[4] „Осећај сигурности у неизвесности" представља одлику креативне особе, дакле, то је одлика креативног наставника и креативног ученика (уп. Маринковић 1995: 19).

[5] Први зборник приказан је у: Николић 2009.

[6] Корпусом нису обухваћени радови из других наука које се јављају у овим зборницима: лингвистика, наука о књижевности, педагогија, психологија, методика предшколског васпитања, методика наставе страних језика и књижевности.

(лингвистичкој и књижевнонаучној) методологији; (δ) мултидисциплинарност и развојност методике наставе српског језика и књижевности; (в) усмереност универзитетске обуке будућих наставника на овладавање теоријским знањем као неопходном компонентом у практичној просветној делатности.

Полазимо од става да се успешно језичко и књижевно образовање темељи „готово на аксиоматском полазишту да добре наставе не може бити [...] без успјешне интерференције научне методологије и наставне методологије" (Ковачевић 2023: 9). У новије време долази до „методолошког ширења методике наставе српског језика и књижевности", што происходи из њеног интензивног повезивања с другим наукама (Вељковић Станковић 2025: 70–71). У складу са развијеношћу наука с којима кореспондира методика наставе, као и комплексношћу њеног истраживачког предмета и отвореношћу њеног методолошког дискурса, савремена методичка истраживања окренута су трансдисциплинарним приступима.

Будући да се наш корпус примарно оријентише на књижевно образовање, за наше разматрање значајно је поимање методике наставе књижевности као развојне научне дисциплине, што се испољава у њеном интерпретативном потенцијалу посматраном у компаративној, интерлитерарној и интеркултуралној перспективи (в. Бајић 2018; Бајић 2024). Развојност се односи, с једне стране, на изграђивање књижевног знања, међукултурних компетенција и опште културе ученика, а с друге, на интердисциплинарност и интермедијалност саме наставе.

С претходно наведеним принципима усклађена је концепција методике наставе на наставничким факултетима. Неизоставну компоненту у обуци студената за разредну и предметну наставу књижевности представља овладавање теоријским знањима потребним за самосталну интерпретацију уметничког текста. Како се указује у актуелној литератури, „свест о наставном тумачењу као коначном циљу и, из перспективе предавача, крајњем резултату рада на тексту, опредељује правац, интензитет и специфичне захтеве теоријске интерпретације која увек мора да претходи непосредној припреми за наставну обраду" (Илић, Димитријевић 2023: 6).

РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

У конференцијским зборницима *Књижевност за децу у науци и настави* (2008–2024) јасно се запажа усаглашеност са теоријским принципима које смо изнели у претходном поглављу рада. То се истиче и у научнорецепцијским осврtима датим у склопу њихових предговора. Наводимо одломак из предговора првог зборника (2008):

> У радовима објављеним у *Зборнику* примарни циљ је био да се, са становишта савремене науке о књижевности и језику, издвоје, анализирају и опишу доминантне одлике књижевности за децу и њене језичке структуре, што треба да допринесе делотворнијем међуодносу струке и наставе (Зборник 2008: 7).

Највећи део нашег корпуса односи се на књижевно образовање, што је у складу са тематском концепцијом самих конференција, док је језичко образовање обухваћено кроз питања наставне интерпретације књижевног текста, као и унутарпредметне и међупредметне корелације. Треба узети у обзир да настава књижевности представља „једино дуготрајно и систематско увођење младих људи у просторе књижевности, са пресудним утицајем на изграђивање њиховог односа према култури и, шире, према људима и свету" (Јовановић 1984: 7). Стога је изузетно значајно што се захваљујући овим конференцијама континуирано проучава књижевно образовање.

У радовима који чине наш корпус разматрају се књижевна дела за децу и младе, као и дела која не спадају у ту област књижевног стваралаштва. Исто тако, у корпусу се појављују и програмска и ванпрограмска дела.[7] Стога ћемо у излагању резулата анализе користити шири појам/термин *књижевност*, којим ћемо обухватити сва дела.

Као што је у уводном поглављу рада речено, задаци анализе били су да се издвоје теме, приступи и постигнућа у радовима посвећеним настави и учењу српског језика и књижевности, а објављеним у 8 зборника *Књижевност за децу у науци и настави* (2008–2024). Корпус има 95 научних чланка.

Број чланака посвећених настави и учењу српског језика и књижевности мењао се током година: Зборник 1 (2009) – 20 чланака; Зборник 2 (2010) – 20 чланака; Зборник 3 (2012) – 7 чланака; Зборник 4 (2014) – 10 чланака; Зборник 5 (2018) – 11 чланака; Зборник 6 (2020) – 9 чланака; Зборник 7 (2022) – 5 чланака; Зборник 8 (2024) – 13 чланака. Запажамо да се број радова смањио након прве две конференције на половину (у 4 зборника), а у појединим годинама био је сведен на четвртину (2 зборника). Последња конференција показује да се повећава интересовање аутора за језичко и књижевно образовање.

Теме смо анализирали полазећи од чинилаца који улазе у састав предметног подручја методике наставе књижевности, а који су дефинисани у класичној методичкој литератури:

> [Elementi] koji spadaju u predmetno područje metodike nastave književnosti: 1. književnost kao nastavni predmet na svim stupnjevima obrazovanja [...]; 2. odgojno-

[7] О актуелним питањима наставних програма у области књижевности говори се у: Мркаљ 2022; Мркаљ 2025а; Мркаљ 2025б.

> obrazovni proces koji se temelji na književnom sadržaju [...]; 3. primjena pedagogije u nastavi književnosti (odgojna funkcija); 4. metode nastave književnosti; 5. nastavna sredstva i pomagala u nastavi književnosti; 6. teorije učenja (usvajanja) književne materije; 7. literarna komunikacija i literarno-estetska recepcija; 8. ličnost učenika [...]; 9. nastavnik [...]; 10. odnos metodike i srodnih znanosti; 11. izvannastavni i izvanškolski oblici književnog odgoja i obrazovanja (Росандић 1986: 7–8).

У нашем корпусу јавља се 7 чинилаца (од горе наведених 11), на основу којих смо издвојили класификационе категорије за разврставање тема. Њихове називе и редослед прилагодили смо нашем разматрању. Где је било потребно издвојили смо класификационе поткатегорије. Многи чланци могу се сврстати у различите класификационе категорије, међутим, како бисмо постигли већу прегледност у излагању резултата анализе, све чланке смо распоредили у по једну категорију. Радове у истој категорији наводимо хронолошким редоследом како би се могло пратити интересовање аутора током година. Подразумева се да нашу класификацију треба схватити условно. Научне чланке нашег корпуса разврстали смо на следећи начин:

1. *Образовно-васпитни процес који се остварује на књижевном садржају*:

1.1. *Наставна интерпретација књижевног текста*:

1.1.1. *Изазови (границе и могућности) наставне интерпретације књижевног текста*: Вучковић 2008; Тодоров 2008; Илић 2010; Тодоров 2010; Сојановић 2014; Вучковић 2018; Мркаљ 2018; Чутовић 2018.

1.1.2. *Теоријски и практични аспекти наставне интерпретације књижевног текста*: Голијанин Елез 2008; Димитријевић 2008; Ђорђевић 2008; Мићић 2008; Росић 2008; Перић 2010; Росић 2010; Голијанин Елез 2014; Росић 2018; Вурдеља 2020; Ђурић Пауновић, Гордић Петковић 2020; Станковић Шошо 2024; Опарница 2024; Миловановић 2024; Урошев Палалић 2024.

1.1.3. *Жанровски приступ књижевним делима*: Јанићијевић 2008; Недељковић 2008; Чукановић Каравидић 2008.

1.1.4. *Наставно проучавање књижевних ликова*: Милатовић 2008; Димитријевић 2010; Мркаљ 2012; Димитријевић 2014; Стакић 2014; Димитријевић 2018.

1.1.5. *Наставно проучавање језичко-стилских одлика књижевног текста*: Мићић 2010; Смиљковић 2010; Николић 2022.

1.2. *Корелацијско-интеграцијски потенцијал књижевног текста*:

1.2.1. *Унутарпредметна корелација*: Урошев Палалић 2020; Мркаљ 2020; Мркаљ 2024;

1.2.2. *Међупредметна корелација*: Дивљан 2008; Михајловић 2008; Стошић 2008; Вукићевић 2010; Милић, Станојевић 2010; Милетић, Голубовић

Илић, Цекић Јовановић 2020; Милановић, Миленковић 2024.

2. *Методичко обликовање наставе књижевности*:

2.1. *Социолошки облици рада, наставне методе и дидактички модели*:

2.1.1. *Групни облик рада*: Цветановић 2010; Гавриловић Обрадовић 2014.

2.1.2. *Метода самосталних ученичких радова*: Марковић 2018.

2.1.3. *Метода сценске комуникације*: Јањић 2010.

2.1.4. *Проблемска настава*: Вучковић 2010; Удовичић 2018; Булатовић 2022;

2.1.5. *Интегративна настава*: Солеша 2018; Солеша 2024.

2.1.6. *Пројектна настава*: Солеша 2020; Солеша 2022.

2.1.7. *Изокренута учионица*: Гавриловић Обрадовић, Здравковић 2018.

2.2. *Методички поступци у наставној интерпретацији књижевног текста*:

2.2.1. *Подстицање ученика на читање, слушање, доживљавање и тумачење књижевног текста*: Брчкало 2014; Марковић 2014.

2.2.2. *Емоционално-интелектуална припрема за наставну обраду књижевног текста*: Јоцић 2010.

2.2.3. *Доживљавање књижевног текста*: Пурић 2010.

2.2.4. *Тумачење непознатих речи и израза*: Слобода 2014; Кљајић, Чорболоковић 2024.

2.2.5. *Облици рада подстакнути обрађеним књижевним текстом*: Поповић 2018; Вучковић 2020.

2.2.6. *Примена појединих методичких поступака*: Љуштановић 2010; Цветановић 2014; Вучковић 2014; Раковић 2020.

2.2.7. *Поредбено проучавање књижевних текстова*: Марковић 2008; Лукинић Јањуш 2024.

3. *Читање и рецепција књижевних дела*:

3.1. *Читање књижевних дела у наставном и ваннаставном контексту*: Пурић 2008; Ђорђевић 2012; Вучковић 2012; Марковић 2012; Пурић 2012; Цветановић, Радојичић 2012.

3.2. *Теоријски и практични аспекти рецепције књижевних дела*: Самарџић 2008; Јевтовић 2010; Милинковић, Гавриловић Обрадовић 2010; Рајчић Перић 2010; Вучковић 2022.

4. *Васпитна функција наставе књижевности*: Обрадовић 2008; Јанићијевић 2010; Урошев Палалић 2022; Батинић 2024; Николић 2024.

5. *Ваннаставне активности*: Јањић 2008; Васић 2018.

6. *Наставна средства и извори знања*: Цветановић 2008; Кнежевић, Дракулић 2010; Андрејић Видић 2024.

7. *Однос методике наставе књижевности и науке о књижевности*: Димитријевић, Илић 2020.

Највише интересеовања привукле су теме: (а) *Изазови (границе и могућности) наставне интерпретације књижевног текста*; (б) *Теоријски и практични аспекти наставне интерпретације књижевног текста*; (в) *Корелацијско-интеграцијски потенцијал књижевног текста*; (г) *Читање књижевних дела у наставном и ваннаставном контексту*; (д) *Теоријски и практични аспекти рецепције књижевних дела*.

Као што смо претходно напоменули, многи радови се могу сврстати у различите тематске групе. У том случају указаћемо на још две теме:

(а) *Васпитна функција наставе књижевности* – бројним радовима обухваћене су васпитне вредности, као што су подстицање социјализације, развој моралности, култивисање емоција, изграђивање ставова о родној равноправности, јачање алтруизма и толеранције. Поменућемо васпитне феномене у новијим чланцима: (1) емпатијско-етичко читање (в. Урошев Палалић 2022; Солеша 2022; Батинић 2024; Павловић Јовановић, Ferri 2024); (2) подршка аутономији, интегритету и идентитету младе особе (в. Ђурић Пауновић, Гордић Петковић 2020; Вучковић 2022); (3) методички приступ осетљивим темама (в. Пауновић, Гордић Петковић 2020; Солеша 2022).

(б) *Наставна средства и извори знања* – појављују се у оквиру различитих тема, од првог до последњег зборника. Обухваћени су: (1) савремени штампани уџбеници (в. Цветановић 2008; Вучковић 2024; Мркаљ 2024); (2) информационо-комуникационе технологије и дигитални ресурси (в. Кнежевић, Дракулић 2010; Андрејић Видић 2024).

Аутори су се, с једне стране, бавили преиситивањем класичних (познатих проверених, „нормативних") наставних система, какав је аналитичко-интерпретативни наставни систем. С друге стране, пратили су савремене дидактичке моделе (пројектна настава, интегративна настава, „изокренута учионица"). Ова развојна линија може се уочити и у предговорима из различитх година (наводимо одломке из другог, петог и шестог зборника):

> Посебну вредност објављених радова представља залагање за иманентни отворени приступ књижевном делу, што на нивоу методике, уз одбацивање доматско-репродуктивног и експликативног модела, води ка успостављању проблемско-стваралачке наставе књижевности (Зборник 2010: 4).
>
> Известан број излагања бавио се питањима наставне обраде књижевних текстова у окружењу модерних технологија, [...]. Поменуто новостворено

> животно и наставно окружење (које све чешће називамо „сајбер" или дигиталним) понудило је и неке неочекиване форме наставних корелација између различитих школских предмета (Зборник 2018: 8).
>
> Један број излагања бавио се питањима обраде књижевних текстова која је самерена новијим концептима методичке праксе – пројектној настави и унутарпредметној повезаности (Зборник 2020: 8).

У нашем корпусу се јављају три општа научна приступа у оквиру којих су аутори сагледавали горе приказане теме.

(а) Најбројнију групу чине радови у којима се темама приступа из перспективе методике наставе, при чему се поред дидактичког аспекта, јављају и аспекти других наука које се баве наставом и учењем – педагогија, психологија, образовна технологија (на пример: Јанићијевић 2008; Цветановић 2008; Јоцић 2010; Гавриловић Обрадовић 2012; Брчкало 2014; Гавриловић Обрадовић 2014; Марковић 2014; Марковић 2018; Солеша 2018; Солеша 2020; Урошев Палалић 2020; Урошев Палалић 2022; ту су и многи други радови).

(б) Другу групу чине радови засновани на имплементацији књижевнонаучне методологије у методику наставе (на пример: Голијанин Елез 2008; Росић 2008; Димитријевић 2010; Перић 2010; Голијанин Елез 2014; Димитријевић 2014; Росић 2018; Вурдеља 2020; Ђурић Пауновић, Гордић Петковић 2020; Лукинић Јањуш 2024).

(в) У малобројну групу спадају радови базирани на имплементацији лингвистичке методологије у методику наставе (на пример: Мићић 2010; Николић 2022).

Научна и стручна постигнућа којима наш корпус доприноси унапређивању језичког и књижевног образовања јесу вишеструка. Најконцизније речено, она се огледају на теоријском и практичном плану, а обухватају:

(а) промишљања интерпретативних, стваралачких, истраживачких, проблемских и корелативних могућности наставе књижевности;

(б) увођење савремених теоријских концепата из различитих наука са којима методика наставе кореспондира (на пример: теорија моралности у психологији; наратологија у науци о књижевности; лингвистичка стилистика);

(в) разноврсни методички концепти, који су показани на конкретним примерима књижевних (фолклорних и ауторских) жанрова, програмских и ванпрограмских текстова, активности ученика и поступања наставника.

ЗАКЉУЧАК

Закључујемо да се научни и стручни потенцијал радова посвећених језичком и књижевном образовању, објављених у конференцијским зборницима *Књижевност за децу у науци и настави* (2008–2024) на Факултету педагошких наука у Јагодини – може пратити у следећим правцима:

(а) осветљава се интерсекционална природа наставе књижевности и методике наставе књижевности – што се остварује у разноликости тема којима су се аутори бавили, као и заступљености различитих научних приступа;

(б) потврђује се аутономија и развојност методике наставе књижевности – што се постиже не само разноврсношћу тема и приступа него и континуираним изграђивањем засебног научног дискурса ове науке;

(в) развија се поверење у језичко и књижевно образовање – што се заснива на проширивању интерпретативних, стваралачких, истраживачких, проблемских и корелативних потенцијала наставе књижевности.

Посматран као целина, наш корпус пружа „пресек" актуелних питања, као и теоријско-методолошких концепата и постигнутих резултата у методичким истраживањима књижевности за децу и младе на конференцијама Факултета педагошких наука у Јагодини током једне и по деценије.

Закључује се да постоји одређена вредносна константа свих досадашњих конференцијских зборника *Књижевност за децу у науци и настави* (2008–2024), која их већ једну и по деценију чини аутентичним научним остварењима у друштвеној и образовној сфери србистике. Ова научна остварења унапређују и осавремењују методику наставе српског језика и књижевности као аутономну, интедисциплинарну, теоријску, примењену, натпрограмску, стваралачку и развојну науку.

ИЗВОРИ

(а) Конференцијски зборници

Зборник 1 (2008): Т. Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет.

Зборник 2 (2010): В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет.

Зборник 3 (2012): В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевност за децу и омладину – наука и настава*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Зборник 4 (2014): В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Зборник 5 (2018): В. Јовановић, Б. Илић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Зборник 6 (2020): И. Чутура, М. Димитријевић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Зборник 7 (2022): Ј. Спасић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Зборник 8 (2024): С. Марковић, Н. Живковић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

(б) Научни чланци

Андрејић Видић, Ј. (2024): Дигитализација наставе књижевности у циљу боље рецепције књижевних дела – ново читање за ново доба, у: *Зборник 8*, 353–365.

Батинић, А. (2024): Мотив суровости у књижевним делима за децу и младе (у настави српског језика и књижевности), у: *Зборник 8*, 219–233.

Брчкало, Б. (2014): Подстицање ученика на истраживачко читање збирке приповједака *Велико двориште* Стевана Раичковића, у: *Зборник 4*, 385–396.

Булатовић, В. (2022): Стваралачко решавање проблема у тумачењу Ћопићеве *Јежеве кућице* и *Баште сљезове боје*, у: *Зборник 7*, 361–370.

Васић, М. (2018): Читалачки клуб као ваннаставна активност у настави књижевности – сврха, циљеви, и један пример, у: *Зборник 5*, 479–485.

Вукићевић, Н. (2010): Поетска вредност текста као критеријум за избор песама у настави музичке културе, у: *Зборник 2*, 485–493.

Вурдеља, М. (2020): Наративизација формативног искуства у *Великом дворишту* Стевана Раичковића, у: *Зборник 6*, 287–297.

Вучковић, Д. (2008): Лирска песма у првом циклусу деветогодипње основне школе, у: *Зборник 1*, 363–377.

Вучковић, Д. (2010): Проблемска настава књижевности у другом циклусу основне школе, у: *Зборник 2*, 395–414.

Вучковић, Д. (2012): Читалачка интересовања ученика петог разреда основне школе, у: *Зборник 3*, 195–211.

Вучковић, Д. (2014): О илустрацији у основношколској настави књижевности, у: *Зборник 4*, 397–411.

Вучковић, Д. (2018): Књижевно дјело Бранка Ћопића у млађим разредима основне школе, у: *Зборник 5*, 489–506.

Вучковић, Д. (2020): Препричавање са измјеном завршетка приче на примјеру Андерсенове бајке *Мала сирена*, у: *Зборник 6*, 299–321.

Вучковић, Д. (2022): Рецепција приче са ненормативном родном карактеризацијом ликова од стране ученика петог разреда основне школе, у: *Зборник 7*, 141–160.

Гавриловић Обрадовић, Д. (2012): Дечји неспоразум са Антићевим „неспоразумом", у: *Зборник 3*, 263–270.

Гавриловић Обрадовић, Д. (2014): Групни облик рада у функцији различитих истраживачких приступа књижевном тексту, у: *Зборник 4*, 447–451.

Гавриловић Обрадовић, Д., Здравковић, В. (2018): Настава српског језика у изокренутој учионици, у: *Зборник 5*, 241–248.

Голијанин Елез, С. (2008): Место савремене поезије за децу у стратегији новог курикулума, у: *Зборник 1*, 347–362.

Голијанин Елез, С. (2014): Наративна типологија и функционално раслојавање стилова – синкретизам аутобиографског дискурса као полазиште интегративне наставе, у: *Зборник 4*, 349–362.

Дивљан, С. (2008): Реч, слика и позориште; Корелација: српски језик и књижевност, позориште и ликовна култура, у: *Зборник 1*, 485–498.

Димитријевић, М. (2008): Методички приступ књизи *Мале бајке* Стевана Раичковића, у: *Зборник 1*, 416–425.

Димитријевић, М. (2010): Улога простора у методичкој интерпретацији књижевног лика у млађим разредима основне школе, у: *Зборник 2*, 259–269.

Димитријевић, М. (2014): Методички изазови у интерпретацији гротескних јунака савремене српске приче за децу, у: *Зборник 4*, 375–384.

Димитријевић, М. (2018): Тумачење књижевног јунака у роману за млађи школски узраст, у: *Зборник 5*, 175–185.

Димитријевић, М., Илић, Б. (2020): Теоријски и извођачки аспект интерпретације у универзитетској настави књижевности за децу, у: *Зборник 6*, 411–424.

Ђорђевић, М. (2008): Теоријска и методичка полазишта за интерпретацију народне бајке „Међедовић", у: *Зборник 1*, 507–512.

Ђорђевић, М. (2012): Криза читања и развијање читалачких интересовања ученика млађег школског узраста, у: *Зборник 3*, 39–48.

Ђурић Пауновић, И., Гордић Петковић, В. (2020): Родне представе и наративне перспективе: криза одрастања као тематски и методолошки изазов у настави књижевности за децу и омладину, у: *Зборник 6*, 203–215.

Илић, Б. (2010): Интерпретативне границе поезије за децу (најмлађег школског узраста) – „Мамино срце" Драгана Лукића, у: *Зборник 2*, 303–310.

Јанићијевић, В. (2008): Од жанра ка тексту / Родови и врсте као усмеравајући чиниоци у разумевању књижевног дела у настави, у: *Зборник 1*, 378–391.

Јанићијевић, В. (2010): Похвала нормалности или поезија Драгомира Ђорђевића у разредној настави, у: *Зборник 2*, 271–286.

Јањић, М. (2008): Прилог дијагностификацији постигнућа ученика у рецитовању песама за децу (анализа рецитовања на Смотри рецитатора у Ваљеву), у: *Зборник 1*, 437–443.

Јањић, М. (2010): Метод сценске комуникације у интерпретацији књижевног дела *Женидба Реље Крилатице* Тиодора Росића, у: *Зборник 2*, 415–428.

Јевтовић, Б. (2010): Рецепција бајке *Срећни принц* Оскара Вајлда у млађим разредима основне школе, у: *Зборник 2*, 501–522.

Јоцић, З. (2010): Креативна организација емоционално-интелектуалне припреме за обраду књижевног текста, у: *Зборник 2*, 429–436.

Кљајић, Н., Чорболоковић, С. (2024): Иновациони начини тумачења непознатих речи и израза у *Авантурама Краљевића Марка* Бранка Стевановића, у: *Зборник 8*, 291–308.

Кнежевић, С., Дракулић, Д. (2010): Жанровска анализа народне басне уз примјену ИК технологије, у: *Зборник 2*, 476–474.

Лукинић Јањуш, Н. (2024): Метафоре бурета и круга као видови спознаје истине о свету – могућности компаративног наставног читања приповедака „Буре" и „Круг" Исидоре Секулић, у: *Зборник 8*, 459–470.

Љуштановић, Ј. (2010): Драматуршка анализа и драматизација као основе интерпретације усмене бајке, у: *Зборник 2*, 202–213.

Марковић, С. (2008): Два Бранка и један месец или Поредбени приступ у тумачењу књижевног лика у четвртом разреду основне школе, у: *Зборник 1*, 499–506.

Марковић, С. (2012): Новија истраживања читалачких интересовања и навика ученика разредне наставе, у: *Зборник 3*, 249–262.

Марковић, С. (2014): Прича из живота и о животу писаца као подстицај за читање и тумачење књижевних текстова у разредној настави, у: *Зборник 4*, 453–466.

Марковић, С. (2018): Самостални стваралачки рад ученика на часовима књижевности у млађим разредима основне школе (теорија и пракса), у: *Зборник 5*, 159–172.

Милановић, С., Миленковић, В. (2024): Иновативне методе у настави – корелација српског језика са другим наставним предметима, у: *Зборник 8*, 479–489.

Милатовић, В. (2008): Обрада дела помоћу доминантног књижевног лика, у: *Зборник 1*, 31–39.

Милетић, А., Голубовић Илић, И., Цекић Јовановић, О. (2020): Књижевни текст у интегрисаној настави природе и друштва и српског језика, у: *Зборник 6*, 365–377.

Милинковић, М., Гавриловић Обрадовић, Д. (2010): Методички приступ рецепцији збирке песама *Плави чуперак* Мирослава Антића, у: *Зборник 2*, 223–232.

Милић, И., Станојевић, К. (2010): Музичко дело као средство мотивације за литерарно изражавање и стварање ученика у настави музичке културе, у: *Зборник 2*, 495–500.

Миловановић, К. (2024): Методички приступ приповеци „Мајсторова рука" Радослава Братића, у: *Зборник 8*, 471–478.

Мићић, В. (2008): Методички приступ књижевном делу Владимира Андрића – проучавање песничких поступака, у: *Зборник 1*, 426–436.

Мићић, В. (2010): Фигуре конструкције у бајкама Гроздане Олујић (дидактичко-методички аспект), у: *Зборник 2*, 125–138.

Михајловић, А. (2008): Књижевност за децу – извор проблемских ситуација у настави математике, у: *Зборник 1*, 467–470.

Мркаљ, З. (2012): Дечак у одрастању као типски јунак у књижевним текстовима за млађе разреде, у: *Зборник 3*, 229–236.

Мркаљ, З. (2014): Одломак као самосвојни текст у наставној интерпретацији књижевноуметничког дела, у: *Зборник 4*, 49–59.

Мркаљ, З. (2018): Књижевност за децу и младе у новим наставним програмима, у: *Зборник 5*, 11–20.

Мркаљ, З. (2020): Значај корелативног приступа у новим програмима наставе и учења књижевности, у: *Зборник 6*, 271–285.

Мркаљ, З. (2024): Примери нових читања класика српске књижевности, у: *Зборник 8*, 11–26.

Недељковић, М. (2008): Методички приступ басни, у: *Зборник 1*, 532–536.

Николић, А. (2024): Бајке у служби обликовања дечијег самопоуздања и емпиријског духа, у: *Зборник 8*, 389–398.

Николић, М. (2022): Образовни потенцијал стилистичких истраживања Радоја Симића (роман *Сеобе* Милоша Црњанског), у: *Зборник 7*, 33–47.

Обрадовић, С. (2008): Идеализовање историје у историјским романима за децу и омладину у функцији васпитања, у: *Зборник 1*, 403–415.

Опарница, С. (2024): Драмски приступ класичној бајци у књизи Дејана Алексића *Бајке ӣлене и са сцене*, у: *Зборник 8*, 427–444.

Павловић Јовановић, Ј., Ferri, А. (2024): Књижевна трансформација басне „Цврчак и мрав" и њене методичке имликације, у: *Зборник 8*, 367–387.

Перић, В. (2010): Методичко-методолошко осавремењивање обраде приповетке Лазе Лазаревића „Први пут с оцем на јутрење", у: *Зборник 2*, 295–302.

Поповић, Д. (2018): Рецепција умјетничког текста као подучавање и подстицај за писано стваралаштво ученика, у: *Зборник 5*, 133–148.

Пурић, Д. (2008): Читалачке навике и подршка породице као фактори квалитета читања, у: *Зборник 1*, 444–445.

Пурић, Д. (2010): Доживљавање уметничког текста у настави – појмовно одређење, у: *Зборник 2*, 245–258.

Пурић, Д. (2012): Учитељ и читалачка интересовања ученика млађег школског узраста, у: *Зборник 3*, 213–227.

Рајчић Перић, С. (2010): Проблеми у рецепцији због уско тематских приступа у обради дела дечије књижевности (*Рани јади* Данила Киша), у: *Зборник 2*, 287–294.

Раковић, М. (2020): Примена малих књижевних жанрова у настави књижевности за децу, у: *Зборник 6*, 351–363.

Росић, Т. (2008): Ка поетичким доминантама у настави савремене српске поезије за децу, у: *Зборник 1*, 76–88.

Росић, Т. (2010): Стваралачко проучавање нонсенсних прича Душана Радовића, у: *Зборник 2*, 437–445.

Росић, Т. (2018): Приступ антологији савремене српске приповетке, у: *Зборник 5*, 149–157.

Самарџић, Љ. (2008): Рецепција и интерпретација бајке у првом циклусу деветогодишње основне школе, у: *Зборник 1*, 513–526.

Слобода, М. (2014): Тумачење непознатих речи и појмова у настави књижевности, у: *Зборник 4*, 467–485.

Смиљковић, С. (2010): Креативно истраживање функције језика у књижевном делу, у: *Зборник 2*, 183–188.

Солеша, Б. (2018): Књижевност за децу у интегративној настави, у: *Зборник 5*, 213–224.

Солеша, Б. (2020): Књижевност за децу и младе у пројектној настави, у: *Зборник 6*, 379–391.

Солеша, Б. (2022): Тематизација насиља у књижевности за децу – модел пројектне наставе, у: *Зборник 7*, 347–360.

Солеша, Б. (2024): *Сеобе* Милоша Црњанског у интегративној настави, у: *Зборник 8*, 399–416.

Стакић, М. (2014): Улога и значај психолошке и социолошке карактеризације књижевних ликова у савременом методичком тумачењу књижевности за децу, у: *Зборник 4*, 435–446.

Станковић Шошо, Н. (2024): Методички приступ бајкама Десанке Максимовић у савременој настави, у: *Зборник 8*, 339–351.

Стојановић, Б. (2014): Мотив читања у делима савемених писаца за децу, у: *Зборник 4*, 487–498.

Стошић, А. (2008): Песма – спона у интегративном приступу наставе музичке културе, српског језика и књижевности за децу, у: *Зборник 1*, 392–402.

Тодоров, Н. (2008): Неке могућности школске интерпретације *Књиīе за Марка* Светлане Велмар Јанковић, у: *Зборник 1*, 471–484.

Тодоров, Н. (2010): *Тајни дневник Адријана Мола* као методолошко-методички изазов, у: *Зборник 2*, 189–202.

Удовичић, Б. (2018): Проблемски приступ савременом роману за децу, у: *Зборник 5*, 187–199.

Урошев Палалић, О. (2020): Корелација романа Игора Коларова *Аīи и Ема* и истоименог филма, у: *Зборник 6*, 323–341.

Урошев Палалић, О. (2022): Методички приступ развоју моралности ученика старијег основношколског узраста на примерима романа (применом теорије моралности Мартина Хогмана), у: *Зборник 7*, 85–103.

Урошев Палалић, О. (2024): Истраживачки приступ у интерпретацији збирке *Плави чуīерак* Мирослава Антића, у: *Зборник 8*, 445–457.

Цветановић, З. (2008): Методичка функција читаначког текста, у: *Зборник 1*, 456–466.

Цветановић, З. (2010): Обрада књижевног текста групним обликом рада помоћу сазнајних категорија, у: *Зборник 2*, 475–484.

Цветановић, З., Радојичић, Ј. (2012): Заинтересованост ученика за читање басни у млађим разредима основне школе, у: *Зборник 3*, 237–247.

Цветановић, З. (2014): Типологија питања за разумевање и тумачење књижевног текста у млађим разредима основно школе, у: *Зборник 4*, 363–373.

Чукановић Каравидић, М. (2008): Загонетка у настави од 1. до 4. разреда, у: *Зборник 1*, 527–531.

Чутовић, М. (2018): Стваралачки приступ савременом роману о дечјим дружинама, у: *Зборник 5*, 201–211.

ЛИТЕРАТУРА

Бајић (2018): Љ. Бајић, Теоријско-методолошки проблеми изучавања и наставе словенских књижевности у интеркултуралном контексту, у: Б. Сувајџић и др. (ур.), *Српска славистика*, Том 2, Београд: Савез славистичких друштава Србије, 43–55.

Бајић (2024): Љ. Бајић, Методика наставе српског језика и књижевности као развојна научна дисциплина, у: Р. Драгићевић (ур.), *Савремено проучавање српског језика и књижевности и других словенских језика и књижевности као матерњих, инословенских и страних*, Београд: Савез славистичких друштава Србије, 33–43.

Вељковић Станковић (2025): Д. Вељковић Станковић, Перспективе развоја универзитетске наставе српског језика и књижевности, у: Љ. Бајић (ур.), *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура IV*, Београд: Савез славистичких друштава Србије, 71–83.

Илић, Димитријевић (2023): Б. Илић, М. Димитријевић, *Тумачење и настава књижевности*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Јовановић (1984): A. Jovanović, Protivrečnost nastave književnosti, у: A. Jovanović (prir.), *Kako predavati književnost*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 7–19.

Кешетовић (2021): Ж. Кешетовић, Образовање за кризе и катастрофе – императив у друштву ризика, *Култура полиса*, 18/1, Београд, 127–145.

Ковачевић (2023): М. Ковачевић, *Погледи на српско језичко образовање*, Крагујевац: ФИЛУМ.

Маринковић (1995): С. Маринковић, *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.

Мркаљ (2022): З. Мркаљ, Канон српске књижевности у основној и средњој школи, у: Б. Сувајџић (ур.), *Канон српске књижевности*, Друга интеркатедарска србистичка конференција, Београд: ЗУОВ, 125–140.

Мркаљ (2025а): З. Мркаљ, Слика савремене српске књижевности за децу и младе у новим програмима наставе и учења у Републици Србији, у: Г. Алексова и др. (ур.), *Актуелни теоријско-методолошки проблеми на истражувањето и на наставата по словенските јазици, книжевности и култури III*, Скопље: Филолошки факултет „Блаже Конески", 193–206.

Мркаљ (2025б): З. Мркаљ, Упоредна анализа наставних програма (област *Књижевност*) у јужнословенском контексту, у: Р. Драгићевић, Б. Сувајџић (ур.), *Српска славистика 2025*, Београд: Савез славистичких друштава Србије, 411–425.

Николић (2009): М. Николић, Књижевност за децу у светлу нових научних анализа, *Српски језик*, XIV/1–2, Београд, 449–454.

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

Трифуновић (2021): В. Трифуновић, Друштвена криза и образовање, *Узданица*, XVIII/2, Јагодина, 357–370.

Трифуновић (2024): В. Трифуновић, *Образовање и нова реалност*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Milka V. Nikolić
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of Serbian Language

METHODOLOGY OF TEACHING SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN CONFERENCE PROCEEDINGS *LITERATURE FOR CHILDREN IN SCIENCE AND TEACHING* (2008–2024)

Summary: The paper presents didactic potential of the articles published in conference proceedings *Literature for children in science and teaching*, published by the Faculty of Education in Jagodina between 2008 and 2024. The corpus consists of scientific papers deling with teaching Serbian language and literature. The aim of the analysis is to highlight the topics addressed by the authors, as well as the approaches within which the topics were examined, and finally, to gain insight into how the research results of the examined papers contribute to the improvement of teaching and methodology of teaching Serbian language and literature. Qualitative research was conducted, and the content analysis method was applied. The analysis showed that the methodological potential of the papers included in the corpus relates to: (a) illuminating the intersectional nature of teaching literature and methodology of teaching literature; (b) improving methodological metadiscourse; (c) contributing to the development of methodology as a science. It is concluded that the articles improve and modernize the methodology of teaching Serbian language and literature as an autonomous, interdisciplinary, theoretical, applied, extracurricular, creative and developmental science.

Keywords: teaching language and literature, methodology of teaching Serbian language and literature, literature for children, interdisciplinarity, development.

Даница М. Јеротијевић Тишма
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Департман за англистику

DOI: 10.46793/KDNN25.029JT
UDK: 821.163.41.09 Јовановић Змај Ј.
373.2:811.163.41`342

РИЗНИЦА ЧИКА ЈОВЕ ЗМАЈА И РАЗВОЈ ФОНОЛОШКЕ СВЕСНОСТИ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА[1]

Апстракт: У литератури је добро познато да развијена фонолошка и фонемска свесност олакшавају, прецизније речено представљају важан предуслов за развој вештина читања и писања (Госвами 2015). Такође је добро познато да се прве назнаке успостављања фонолошке свесности јављају са препознавањем риме. Имајући у виду резултате претходних студија у којима се показало да редовно излагање римованој поезији позитивно утиче на развој фонолошке свесности код деце (Фреш, Харисон 2013; Лим, Чу 2018), као и недостатак емпиријских истраживања на дату тему у српском научном контексту, наш рад испитује потенцијални ефекат свакодневног читања стихова из *Ризнице песама за децу* Јована Јовановића Змаја у трајању од два месеца на развој фонолошке свесности код деце предшколског узраста. У експерименталном делу истраживања учествовало је четрнаесторо деце (осам девојчица и шест дечака), док је четворо деце (три девојчице и један дечак) представљало контролну групу. Деца у експерименталној групи слушала су стихове из поменуте збирке петнаест минута дневно, у трајању од 60 дана, док контролна група није имала никакве интервенције. Обе групе испитаника тестиране су пре и после експерименталног периода незнатно модификованим FONT тестом фонолошке свесности (Суботић 2011) и скраћеном верзијом *Теста гласовне анализе и синтезе у речима* (ТГАИСУР) (Радичевић, Маринковић 1993). Резултати су показали да читање песама чика Јове Змаја може побољшати поједине аспекте фонолошке свесности и то пре свега оне једноставније, као што су спајање и сегментирање слогова, препознавање риме и идентификација првог и последњег гласа у речи. Напредак је примећен и у комплекснијим задацима анализе и синтезе гласова, али је за поузданије закључке неопходно спровести истраживање са већим бројем испитаника. Иако ограниченог домета и опрезних закључака, резултатима спроведеног

[1] Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2025. години, број: 451-03-137/2025-03/ 200198).

danica.tisma@filum.kg.ac.rs

експеримента истраживање је изнова потцртало важност вежбања фонолошке свесности као предуслова успешног савладавања вештине читања на раном узрасту.

Кључне речи: фонолошка свесност, фонема, глас, рима, Јован Јовановић Змај.

1. РАЗВОЈ ФОНОЛОШКЕ СВЕСНОСТИ

На почетни развој и успешност достизања вишег нивоа читалачке писмености код деце раног узраста утичу бројни фактори, од *социодемографских*, попут образовања мајке или друштвеног окружења, *когнитивних*, попут развоја вокабулара, до *фактора непосредно везаних за вештину читања*, као што су познавање везе између гласа и графеме и фонолошка свесност (Сучена и др. 2023). Нижи ниво фонолошке свесности у предшколском периоду нужно доводи до споријег савладавања вештина читања и писања у нижим разредима основне школе (Ог, Сандман-Вит, Бејтман 2012), што резултира отежаним разумевањем писаног језика и потешкоћама у постигнућу код других школских предмета (Лониган и др. 2013).

Деца типичног развоја показују знаке препознавања римованих речи око треће године, док се свесност везана за слогове, њихов почетак и крај, јавља око четврте године живота (Керол и др. 2003). Идентификација фонема долази током прве године формалног подучавања, с тим што се фонемска свесност може развити без обзира на то да ли је дете претходно имало прилике да се сусретне са било каквим видом формалне инструкције на нивоу слога (Украјинец и др. 2011). Слични су налази и у српском говорном подручју (Николић, Миленковић 2019: 126–127). Око пете године јавља се способност спонтаног стварања риме, а око шесте способност сегментације, издвајања и супституције сегмената унутар речи. Иако је било аутора који су истраживањем са петогодишњацима донели закључке да постоји могућност да се свест о идентификацији фонема развије пре препознавања риме (Данкан, Сејмор, Хил 1997), такви налази су убрзо доведени у питање преиспитивањем методолошког дизајна дате студије, а примедбе су се пре свега односиле на непримерену комплексност постављених задатака (Гуденс, Сандра 2003).

2. РИМОВАЊЕ И ФОНОЛОШКА СВЕСНОСТ – ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

Римовани стихови и песмице научене на раном узрасту имају толико снажан утицај на когнитивни развој да њихов утицај и значај не престаје чак ни у одраслом добу (Даниелсон 2000). Разумевање првих рима најављује почетак фонолошке свесности код деце, те је оправдана препорука да читање римованих песмица доприноси развоју фонолошке свесности (Лаловић 2012: 42).

О значају рима и стихова за стимулацију фонемске и фонолошке свесности сведоче бројне студије (Фреш, Харисон 2013; Лим, Чу 2018). Чак и деца са потешкоћама у развоју говора брже напредују у погледу фонолошке свесности уколико су римовани стихови део свакодневних активности (Ван Клик, Гилам, Макфаден 1998). Када дете схвати да се реч састоји од мањих гласовних јединица, односно чује да оне постоје, тада је оно способно да идентификује и риму. Перцепција римовања подразумева да дете јасно детектује да се римоване речи разликују у свом почетку, а да су сличне или идентичне на крајевима.

Што се тиче истраживања фонемске и фонолошке свесности у српском научном контексту, она су се, иако бројна, пре свега бавила питањима нивоа фонолошке свесности (Лазаревић 2014), односом са фонолошким поремећајима (Миланков и др. 2021), конкретним питањима унапређења кроз активности (Спасић 2022), као и њеном повезаношћу са почецима читања (Голубовић 2003; Лаловић 2012; Панић, Ђорђевић 2015; Чолић, Вуковић 2018). Уз неометен говорни развој у коме је успостављена веза између фонеме и графеме, фонолошка свесност препозната је као неопходна предвештина читања и писања. Вежбање фонолошке свесности код деце углавном се врши кроз активности опажања слогова и риме, препознавања првог гласа или појединачног гласа (Јовановић-Симић, Славнић, Доброта-Давидовић 2008: 27). Знатно су ређа лонгитудинална истраживања, као и емпиријска истраживања са потенцијалним мерама побољшања фонолошке свесности.

3. МЕТОДОЛОГИЈА

3.1. Циљеви и истраживачка питања

Имајући у виду резултате претходних студија у којима се показало да редовно излагање римованој поезији позитивно утиче на развој фонемске и фонолошке свесности код деце (Фреш, Харисон 2013; Лим, Чу 2018), као и недостатак емпиријских истраживања на дату тему у српском научном контексту, наш рад испитује потенцијални ефекат свакодневног читања стихова *Ризнице ђесама за децу* Јована Јовановића Змаја на развој фонолошке свесности код деце предшколског узраста. Осим што намеравамо истражити да ли интервенција има било какав ефекат, такође желимо да анализирамо да ли је ефекат исти у свим аспектима, односно задацима који испитују нивое фонолошке свесности. С обзиром на релативно мали број испитаника за овакав тип истраживања и далекосежније закључке, истраживање посматрамо као прелиминарно, те у фокус не стављамо поређење постигнућа у односу на пол или узраст деце.

Пратећи постављене циљеве у раду полазимо од следећих истраживачких питања:

- Има ли читање римоване поезије чика Јове Змаја утицај на постигнуће на тесту фонолошке свесности?
- Уколико ефекта има, да ли је он исти у свима задацима фонолошке свесности?

3.2. Испитаници

У истраживању је учествовало укупно 18 деце предшколског узраста, типичног когнитивног и говорног развоја без примећених артикулационих одступања, подељене у експерименталну групу од 14 деце (8 девојчица и 6 дечака, узраст 5,5 и 6 година (просек 70,86 месеци)) и контролну са 4 детета (3 девојчице и 1 дечак, узраст 6 година (72 месеца)). Сви испитаници су у тренутку експеримента похађали предшколску установу „Пионир" у Јагодини, али ваља напоменути да тренутно истраживање није институционализовано ни у ком смислу. Прецизније, иако су сва деца похађала исту установу, читаво истраживање спроведено је од стране ауторке рада сасвим независно. Сва деца су у тренутку испитивања живела са оба родитеља. У експерименталној групи било је 67,86% родитеља са високошколским образовањем и 32,14% са средњошколским образовањем, док су готово сви родитељи (изузев једног) у контролној групи имали високошколско образовање (87,5%). Групе су формиране у складу са распложивим ресурсима и могућностима спровођења. Иницијално је још двоје деце укључено у контролну групу, али због болести нису могла да понове тестирање, тако да су искључена из анализе. Пре почетка истраживања родитељи су детаљно упознати са циљевима и гарантована је анонимност обраде података, тако да су сви потписали сагласност за учешће.

3.3. Инструменти и процедура

Родитељи деце у експерименталној групи имали су задатак да сваког дана у трајању од петнаест минута читају стихове из збирке песама *Ризница* чика Јове Змаја. Разлог за одабир ове збирке лежи у чињеници да су родитељи у мини-анкети пре почетка на питање која их књига највише подсећа на детињство већински навели управо њу (58,33%), док је иста књига изабрана у највећем проценту као књига коју би најрадије читали деци пред спавање (72,22%). Број прочитаних песама у току дана није био ограничен, али су сви родитељи унапред добили листе са одабраним песмама за случај да неко није поседовао збирку. Континуираност читања проверавана је подсетником од стране ауторке рада и кратком повратном информацијом од родитеља.

Експериментални период трајао је два месеца, од марта до априла 2018. године, укупно 60 дана. За то време, контролна група није имала никакве наменске интервенције, већ је регуларно обављала уобичајене активности.

Обе групе испитаника тестиране су пре и после експерименталног периода FONT тестом фонолошке свесности (Суботић 2011) и скраћеном верзијом *Теста гласовне анализе и синтезе у речима* (ТГАИСУР) (Радичевић, Маринковић 1993, у: Голубовић и др. 2019). Тест је скраћен у том смислу што за појединачне сегменте није било по десет примера, већ по три. Иницијални примери са претеста нису мењани. Испитаници су тестирани индивидуално у познатим просторијама уз присуство аутора рада и родитеља у другој просторији. Просечно трајање тестирања било је између тридесет и четрдесет минута, а обављено је током четири дана оба пута. Временски тестирање није било ограничено, а сви задаци били су усмени. С обзиром на то да се испитаници нису сусрели са таквим начином тестирања, читава процедура и задаци детаљно су објашњени и демонстрирани примерима. Управо је чињеница да се деца први пут срећу са тестом резултирала скраћењем броја примера у ТГАИСУР тесту. Тек када смо се уверили да учесници у потпуности разумеју задатак, приступили смо спровођењу теста. Испитивач је био познат свим учесницима мало пре почетка тестирања.

FONT тест (Суботић 2011) се састојао из осам задатака и сваки задатак имао је по шест примера. Задаци су спајање слогова, слоговна сегментација, идентификација иницијалне фонеме, препознавање риме, фонемска сегментација, идентификација финалне фонеме, елиминација иницијалне фонеме и фонемска супституција, тим редоследом. Називи задатака прилично прецизно описују саму активност, једино је можда потребно нешто подробније објаснити последњу у којој је требало почетну фонему заменити другом и изговорити новонасталу реч. Одговор се рачуна као *тачно/нетачно*. ТГАИСУР тест (Радичевић, Маринковић 1993) се састоји из два дела и то: *анализе гласова*, где се кроз девет задатака процењује способност препознавања првог и последњег гласа у речима, пребројавања гласова у двосложној речи, препознавања другог и трећег гласа у речима, позиционирања гласа у речима у односу на друге гласове и секвенционирања гласова у двосложној речи као при писању, и процене *синтезе гласова* на нивоу једносложне речи (нпр. У-М), двосложне речи једноставне структуре слога (нпр. О-К-О), двосложне речи сложеније структуре слога (нпр. Ј-А-Г-Њ-Е) и тросложних и вишесложних речи (нпр. Б-Е-О-Г-Р-А-Д) (укупно четири задатка са по три примера). Препоручени начин оцењивања јесте скалом од 1 до 7, где 1 значи тачно урађен пример у потпуности, док се од 2 до 7 рангирају одговори у зависности од типа грешке. За потребе нашег истраживања бодовање је вршено као и у случају претходног теста, односно по принципу тачно/нетачно.

Добијене резултате тестирања анализирали смо адекватним статистичким тестовима како бисмо утврдили да ли свакодневно читање римоване поезије може имати ефекта на ниво фонолошке свесности код деце предшколског узраста. За потребе дескриптивне статистике, Ман-Витнијевог теста (енгл. *Mann-Whitney U test*), као и Вилкоксоновог теста ранга (енгл. *Wilcoxon signed-rank test*) за поређење резултата анализе коришћен је софтверски пакет SPSS, верзија 20.0.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У табелама које следе приказујемо резултате тестирања и то прво претестова за обе групе испитаника, а затим посттестова за обе групе испитаника. Резултате FONT теста приказујемо у табелама 1 и 2, а ТГАИСУР теста у табелама 3 и 4. Редослед навођења задатака у табелама исти је као на тестирању. Средњу вредност тачних одговора по задацима са стандардном девијацијом (вредност испод мањим словима), прате минималне и максималне вредности за сваки задатак.

Најпре у Табели 1 приказујемо резултате тестирања фонолошке свесности FONT тестом. Пре самог почетка експерименталног периода упоредили смо резултате тестирања за експерименталну и контролну групу и Ман-Витнијев тест је показао одсуство статистичке значајности за све задатке и сугерисао да се прихвати нулта хипотеза, односно да међу две задате групе нема статистички значајне разлике у постигнућу.

Табела 1. Резултати FONT теста пре експеримента

Задаци	**Експериментална група**			**Контролна група**		
	Средња вредност и с.д.	**Мин.**	**Макс.**	**Средња вредност и с.д.**	**Мин.**	**Макс.**
Спајање слогова	4.64 1.28	2	6	4.75 0.96	4	6
Слоговна сегментација	4.29 1.38	2	6	5.0 0.82	4	6
Идентификација почетне фонеме	4.0 1.56	2	6	4.75 0.96	4	6
Препознавање риме	3.36 1.74	1	6	3.0 2.16	0	5
Фонемска сегментација	1.21 1.05	0	3	2.0 0.82	1	3

Идентификација завршне фонеме	2.29 1.59	0	5	3.5 1.29	2	5
Елиминација почетне фонеме	1.07 0.92	0	3	1.25 0.96	0	2
Фонемска супституција	1.0 0.78	0	2	1.5 1.29	0	3

На основу резултата из Табеле 1, закључујемо да је код експерименталне групе најуспешнији задатак спајање слогова, а следе му слоговна сегментација и идентификација почетне фонеме. Контролна група показује нешто виши ниво постигнућа у прва три задатка, при чему је слоговна сегментација најуспешније урађена активност. Након трећег задатка примећујемо да разлике нису толико изражене, осим за идентификацију финалне фонеме. Поменути задатак је код контролне групе показао виши ниво успешности него препознавање риме, док је у експерименталној групи обрнута ситуација. Контролна група показује и нешто више резултате у фонемској сегментацији, али је то и даље прилично низак резултат. Најлошије урађени задаци су елиминација почетне фонеме и фонемска супституција, код којих поново контролна група показује нешто виши резултат. Свакако се нешто бољи учинак контролне групе може делимично приписати броју испитаника који је тростручко мањи у контролној групи. Са оваквим резултатима на тесту фонолошке свесности експериментална група отпочела је период читања стихованих песама чика Јове Змаја у трајању од два месеца. Након истека експерименталног периода, тестирање је поновљено, а резултати су приказани у Табели 2.

Табела 2. Резултати FONT теста после експеримента

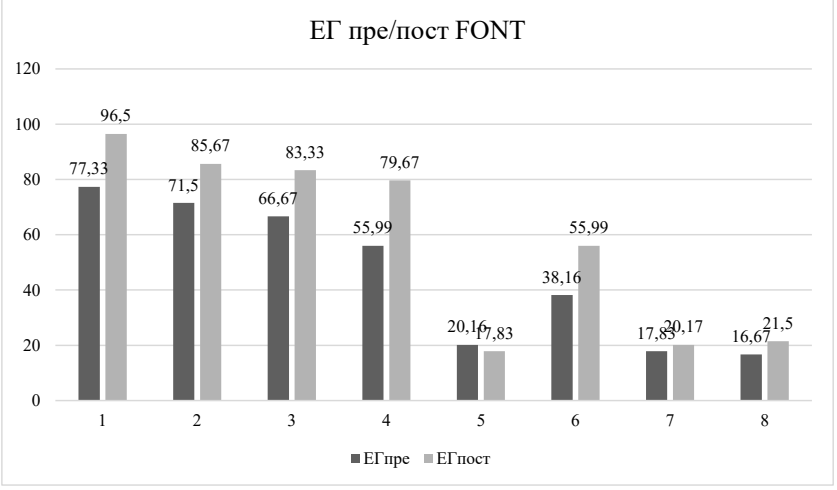
Задаци	**Експериментална група**			**Контролна група**		
	Средња вредност и с.д.	**Мин.**	**Макс.**	**Средња вредност и с.д.**	**Мин.**	**Макс.**
Спајање слогова	5.79 0.43	5	6	5.25 0.5	5	6
Слоговна сегментација	5.14 0.95	3	6	5.5 0.58	5	6
Идентификација почетне фонеме	5.0 0.96	3	6	4.75 0.96	4	6
Препознавање риме	4.78 0.89	3	6	4.0 0.7	3	5
Фонемска сегментација	1.07 0.99	0	3	1.25 0.5	1	2

Идентификација завршне фонеме	3.36 1.49	0	5	4.0 0.82	3	5
Елиминација почетне фонеме	1.21 0.80	0	3	1.25 0.5	1	2
Фонемска супституција	1.29 0.73	0	2	1.5 1.29	0	3

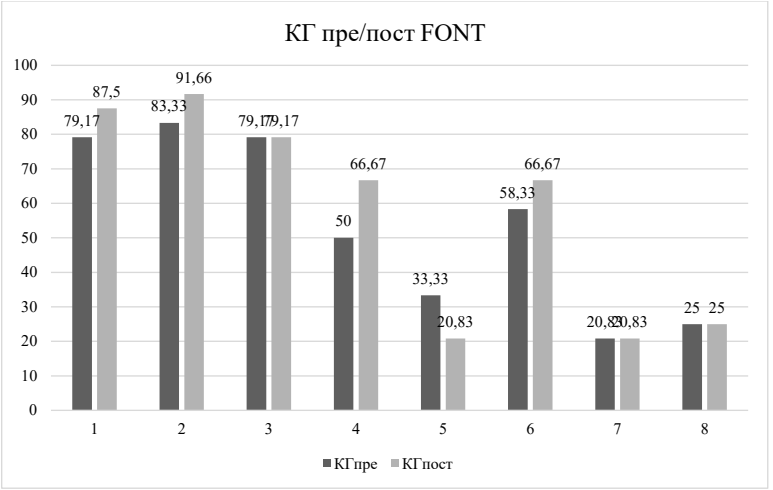
На основу података из Табеле 2 констатујемо да је највећи напредак експериментална група остварила у задацима спајања и сегментације слогова, идентификације почетне фонеме, препознавања риме и идентификације финалне фонеме. Благи напредак види се и у задацима елиминације почетне фонеме и фонемске супституције. Једини задатак где се примећује благи пад постигнућа јесте фонемска сегментација. И контролна група бележи благи напредак у односу на претест и то у задацима спајања слогова и слоговне сегментације, препознавања риме и идентификације завршне фонеме. За разлику од контролне групе која је имала исто постигнуће на два завршна задатка, која спадају у три најсложенија и најнеуспешније решена, експериментална група је показала благи напредак. Занимљиво је да је на петом задатку сегментације фонема код обе групе уочен пад у постигнућу, с тим што је он осетнији код контролне групе. Важно је такође напоменути да за последња четири задатка није било ниједног детета које је урадило све примере за дати задатак.

Поређење процента постигнућа на претесту и посттесту јасније је видљиво на графиконима 1 и 2 за обе групе испитаника.

Графикон 1. Поређење нивоа постигнућа на FONT тесту (експериментална група)



Графикон 2. Поређење нивоа постигнућа на FONT тесту (контролна група)



С обзиром на недовољан број испитаника, нарочито у контролној групи, а да би се уопште спровео тест нормалности дистрибуције, у анализи добијених података користили смо непараметријске тестове, како за иницијално поређење постигнућа група, тако и за евентуалне разлике у постигнућима на претесту и посттесту. Конкретно, за поређење резултата коришћен је Вилкоксонов тест ранга чији се подаци налазе у Табели 5 за FONT тест.

Табела 5. Резултати статистичке анализе пре/посттеста за обе групе (FONT)

Задаци	**Експериментална група**	**Контролна група**
FONT тест		
Спајање слогова	Z = -2.724, p = 0.006	Z = -1.382, p = 0.175
Слоговна сегментација	Z = -2.588, p = 0.010	Z = -1.414, p = 0.157
Идентификација почетне фонеме	Z = -2.271, p = 0.823	Z = -0.000, p = 1.000
Препознавање риме	Z = -2.414, p = 0.016	Z = -1.342, p = 0.180
Фонемска сегментација	Z = -1.414, p = 0.157	Z = -1.217, p = 0.194
Идентификација завршне фонеме	Z = -2.236, p = 0.025	Z = -1.414, p = 0.157
Елиминација почетне фонеме	Z = -1.406, p = 0.165	Z = -0.000, p = 1.000
Фонемска супституција	Z = -1.414, p = 0.157	Z = -0.000, p = 1.000

Пре свега уочавамо да у контролној групи испитаника ни за један задатак нема статистички значајне разлике у постигнућима на тестовима фонолошке свесности, иако је уочено благо побољшање процента успешности. Такви резултати могу се објаснити евентуално развојним фактором, али је и могуће да су нешто боље урадили посттест јер су већ били упознати са задацима. Што се тиче експерименталне групе, статистички значајна разлика у постигнућу примећена је код чак четири задатка и то код спајања слогова и слоговне сегментације, као и препознавања риме и идентификације завршне фонеме. Препознавање риме након експерименталног периода боље је за чак 25%. Претходно наведено упућује на закључак да конзистентно слушање римоване поезије може довести до побољшања одређених нивоа фонолошке свесности, што је у складу са претходним истраживањима и у српском и у светском научном контексту (Лаловић 2012; Фреш, Харисон 2013; Лим, Чу 2018). Могуће је додатно објашњење за бољи учинак на посттесту потражити и у развојном фактору, али нам се чини да је два месеца релативно мали период за статистички значајне помаке у постигнућу. Након спроведеног теста може се закључити да су најлакши задаци за наш узорак испитаника везани за спајање и сегментирање слогова, док су најзахтевнији задаци елиминација почетне фонеме, супституција и фонемска сегментација. Овакви налази у складу су са ранијим истраживањима у којима је такође утврђено да су најзахтевнији задаци елиминације и супституције, а најлакши спајање и сегментирање слогова између осталих (Голубовић и др. 2019). За разлику од претходне студије, наше истраживање је показало ниже постигнуће на задатку фонемске сегментације, што може бити последица непознавања типова задатака или датих вежбања имајући у виду да се испитаници први пут сусрећу са њима. Свакако је од пресудног значаја савладати је, јер је управо фонемска сегментација потцртана као један од предуслова успешног читања (Лазаревић 2014).

Као додатну проверу и поткрепљење претходним резултатима, спровели смо додатни тест фонемске анализе и синтезе, чије резултате претеста представљамо у Табели 3 за обе групе.

Табела 3. Резултати ТГАИСУР теста пре експеримента

Задаци	Експериментална група			Контролна група		
	Средња вредност и с.д.	Мин.	Макс.	Средња вредност и с.д.	Мин.	Макс.
Анализа гласова						
Први глас у речи	2.64 0.63	1	3	1.25 0.96	2	3
Последњи глас у речи	2.0 0.96	0	3	1.5 1.29	1	3
Број гласова у речи	1.79 0.97	0	3	2.75 0.5	2	2
Други глас у речи	1.14 0.77	0	2	2.25 0.96	1	2
Трећи глас у речи	0.86 0.66	0	2	2.0 0.0	0	2
Глас испред Х у речи	0.57 0.85	0	2	1.25 0.5	0	1
Глас иза Х у речи	1.0 1.1	0	3	1.0 0.82	0	1
Поређај гласове у речи	1.14 1.09	0	3	0.75 0.5	0	2
Поређај гласове у речи	0.79 0.80	0	2	0.5 0.58	0	1
Синтеза гласова						
Синтеза једносложне речи	2.14 1.03	0	3	2.0 0.91	1	3
Синтеза једноставне двосложне речи	1.57 1.09	0	3	1.5 1.29	0	3
Синтеза сложеније двосложне речи	1.93 1.07	0	3	2.0 0.82	1	3
Синтеза тросложне и вишесложне речи	1.43 1.09	0	3	2.0 0.82	1	3

На тесту анализе гласова пре почетка експерименталног периода експериментална група је најбоље резултате показала на прва три задатка, односно препознавању првог и последњег гласа у речи и у пребројавању гласова. За разлику од експерименталне, контролна група је имала уједначенију дистрибуцију постигнућа са отприлике сличним вредностима за првих

седам задатака на тесту. Контролна група је од експерименталне имала нешто боље постигнуће у задацима препознавања другог и трећег гласа у речи, проналажењу гласа пре и после циљног у речи, док је у осталим задацима у почетку показала нешто ниже резултате. На тесту синтезе експериментална група је најбоље урадила први и трећи задатак, односно спајање једносложне и сложеније двосложне речи, што је помало изненађујуће с обзиром на комплексност задатка. Контролна група најтачније је урадила задатке спајања једносложних речи и вишесложних речи, при чему је у том четвртом задатку имала виши резултат од експерименталне групе. За четврти, пети, шести и девети задатак ниједно дете није имало максималан број поена, односно није урадило све задате примере.

Резултате тестирања анализе и синтезе гласова након експерименталног периода приказујемо у Табели 4 за обе групе испитаника.

Табела 4. Резултати ТГАИСУР теста после експеримента

Задаци	**Експериментална група**			**Контролна група**		
	Средња вредност и с.д.	**Мин.**	**Макс.**	**Средња вредност и с.д.**	**Мин.**	**Макс.**
Анализа гласова						
Први глас у речи	2.92 0.27	2	3	2.0 0.82	1	3
Последњи глас у речи	2.86 0.53	1	3	1.75 0.96	1	3
Број гласова у речи	1.57 0.85	0	3	1.25 0.5	1	2
Други глас у речи	1.14 0.66	0	2	1.75 0.96	1	3
Трећи глас у речи	1.14 0.86	0	2	1.5 0.58	1	2
Глас испред Х у речи	0.71 0.82	0	2	1.5 0.58	1	2
Глас иза Х у речи	0.86 1.23	0	3	0.75 0.5	0	1
Поређај гласове у речи	1.71 1.07	0	3	0.75 0.5	1	1
Поређај гласове у речи	1.5 1.09	0	3	0.75 0.5	0	1

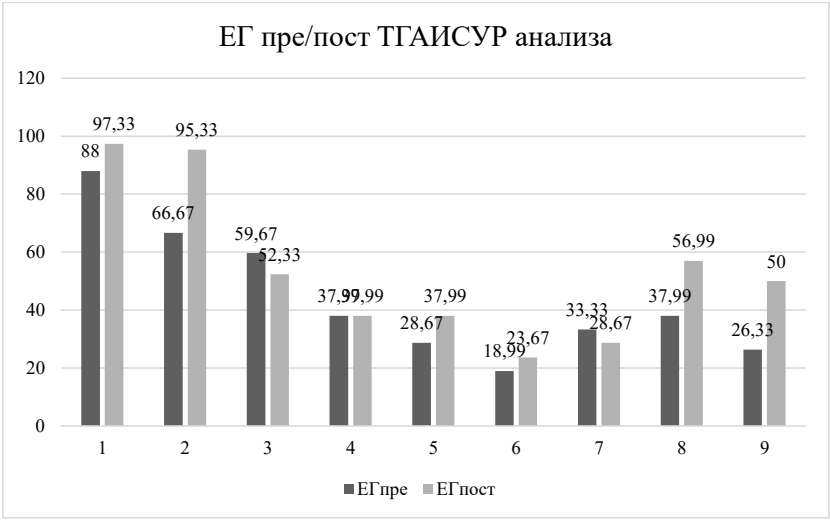
Синтеза гласова						
Синтеза једносложне речи	2.29 0.82	0	3	1.75 0.96	1	3
Синтеза једноставне двосложне речи	2.0 1.1	0	3	1.5 1.29	0	3
Синтеза сложеније двосложне речи	1.78 0.97	0	3	1.0 0.82	0	2
Синтеза тросложне и вишесложне речи	1.36 1.0	0	3	1.75 0.5	1	2

Када је у питању тест анализе гласова, након два месеца слушања поезије, експериментална група показала је напредак у пет задатака и то у препознавању првог и последњег гласа, идентификовању трећег гласа у речи, и у оба задатка рађања гласова у речи. Контролна група показала је благи напредак у задацима идентификовања почетног и финалног гласа у речи, као и идентификовања гласа иза циљног гласа у речи. Напредак се такође уочава у последњем задатку рађања гласова у речи, што је најкомплекснији задатак. Благи пад постигнућа експериментална група има у задацима бројања гласова и препознавања гласа иза циљног гласа у речи. Поменута група је на истом нивоу што се тиче препознавања другог гласа у речи. Интересантно је да је контролна група имала исти резултат за претпоследњи задатак рађања гласова у речи који је нешто једноставнији од последњег, а у свим осталим задацима показала је нешто нижи резултат.

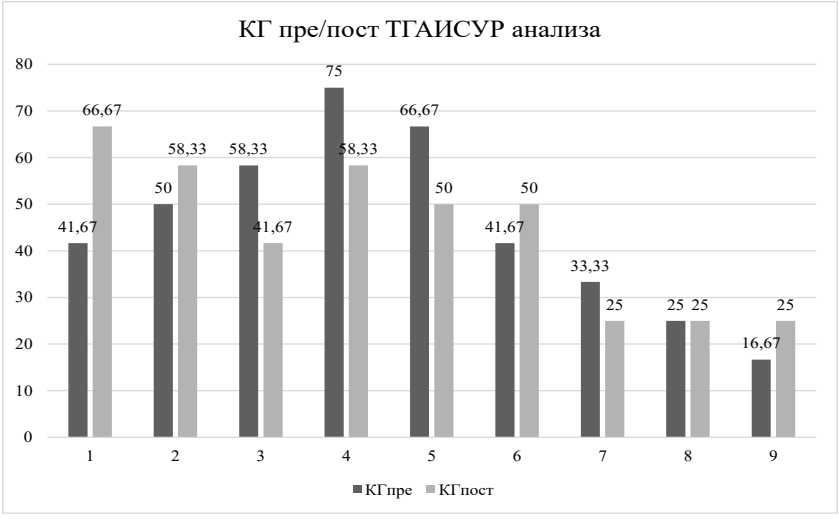
Што се теста синтезе гласова тиче, ситуација је прилично другачија. Наиме, експериментална група је показала напредак у само прва два задатка, док је у друга два видљив незнатни пад у постигнућу. Контролна група, с друге стране, показује пад у свим задацима осим у другом, где је постигнуће једнако оном са претеста. Оваква нестабилност при изради теста синтезе може указати на динамичност развоја овог нивоа фонолошке свесности чији се потпуни развитак очекује у првим данима формалног образовања. Иако су се задаци синтезе показали као најсложенији, било је деце која су урадила тачно сва три задата примера. Исто се не може рећи за задатке анализе у којима је требало идентификовати други и трећи глас у речи, те глас који долази испред циљног гласа, где није било деце која су урадила задатак с максималном тачношћу.

Ради боље прегледности проценте успешности на оба теста илуструјемо поређењима на графиконима 3–6, засебно за тестове анализе и синтезе по групама.

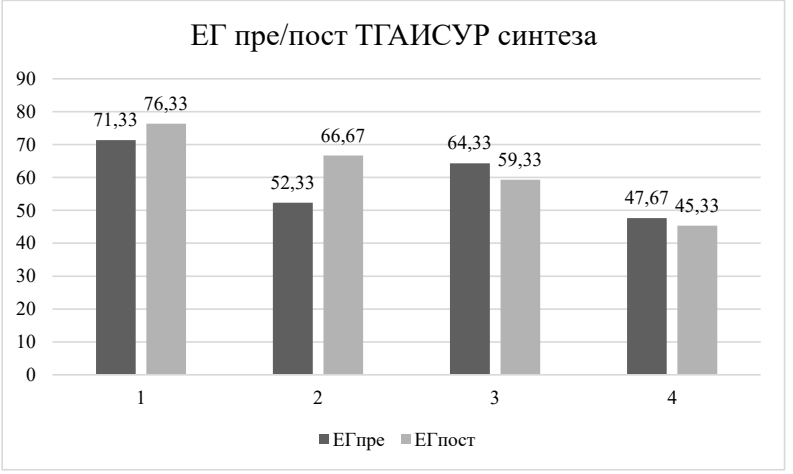
Графикон 3. Поређење нивоа постигнућа на ТГАИСУР тесту анализе (експериментална група)



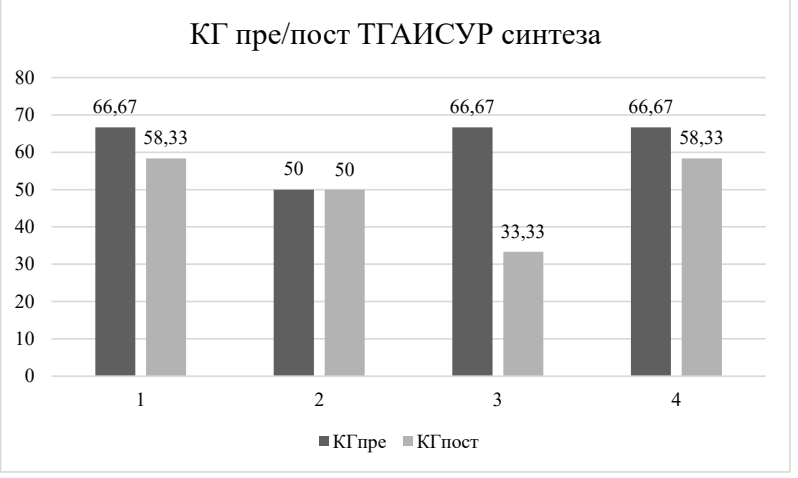
Графикон 4. Поређење нивоа постигнућа на ТГАИСУР тесту анализе (контролна група)



Графикон 5. Поређење нивоа постигнућа на ТГАИСУР тесту синтезе (експериментална група)



Графикон 6. Поређење нивоа постигнућа на ТГАИСУР тесту синтезе (контролна група)



Како бисмо добили прецизније податке о напретку и за ТГАИСУР тест смо спровели непараметријски Вилкоксонов тест чије резултате приказујемо у Табели 6.

Табела 6. Резултати статистичке анализе пре/посттеста за обе групе (ТГАИСУР)

Задаци	**Експериментална група**	**Контролна група**
ТГАИСУР тест (анализа)		
Први глас у речи	Z = -1.342, p = 0.265	Z = -1.342, p = 0.180
Последњи глас у речи	Z = -2.588, p = 0.010	Z = -1.414, p = 0.157
Број гласова у речи	Z = -1.732, p = 0.832	Z = -1.732, p= 0.083
Други глас у речи	Z = -1.385, p = 0.656	Z = -0.816, p = 0.414
Трећи глас у речи	Z = -1.889, p = 0.146	Z = -1.282, p = 0.172
Глас испред Х у речи	Z = -1.414, p = 0.157	Z = -1.732, p = 0.083
Глас иза Х у речи	Z = -0.816, p = 0.414	Z = -0.000, p = 1.000
Поређај гласове у речи	Z = -2.271, p = 0.023	Z = -0.000, p = 1.000
Поређај гласове у речи	Z = -2.428, p = 0.015	Z = -1.000, p = 0.317
ТГАИСУР тест (синтеза)		
Синтеза једносложне речи	Z = -1.000, p = 0.317	Z = -0.577, p = 0.567
Синтеза једноставне двосложне речи	Z = -2.449, p = 0.014	Z = -0.000, p = 1.000
Синтеза сложеније двосложне речи	Z = -1.382, p = 0.147	Z = -1.342, p = 0.180
Синтеза тросложне и вишесложне речи	Z = -0.577, p = 0.564	Z = -1.000, p = 0.317

Што се тиче контролне групе, ни у једном задатку није пронађена статистички значајна разлика у постигнућу, као ни на претходном FONT тесту. Статистички значајна разлика у резултатима код експерименталне групе пронађена је у задатку идентификовања последњег гласа у речи, као и у последња два задатка ређања гласова у речи када је у питању тест анализе гласова, док је у тесту синтезе статистички значајна разлика у напретку примећена код задатка синтезе једноставне двосложне речи. Иако напредак после експерименталног периода није у великом броју задатака, чини се важним да је поспешио управо два најсложенија задатка на нивоу анализе гласова, што упућује на могућност побољшања фонолошке свесности експлицитном интервенцијом чак и код деце предшколског узраста. Треба напоменути да су деца имала више потешкоћа у речима које су комплекснијег фонемског састава као и код речи које су за нијансу мање фреквентне, што упућује на важност развоја вокабулара. Може се рећи да су у нашем истраживању испитаници показали просечну развијеност фонолошке свесности у овом тесту, што је у складу са претходним налазима литературе (Лазаревић 2014).

Све у свему, може се рећи да се, иако прелиминарно и на ограниченом броју испитаника, интервенција у облику читања стиховане поезије показала као успешни метод побољшања фонолошке свесности, барем када су неки нивои фонолошке свесности у питању.

5. ЗАКЉУЧАК

У намери да допринесемо истраживањима фонолошке свесности у српском научном контексту, истраживање смо засновали на питањима да ли свакодневно читање *Ризнице* чика Јове Змаја може утицати на побољшање фонолошке свесности и, ако је тако, у којим је аспектима напредак најочигледнији.

Након спроведеног експеримента и тестирања FONT и ТГАИСУР инструментима за мерење фонолошке свесности код предшколцке деце, може се закључити да доследно и свакодневно читање римоване поезије може позитивно утицати на поједине аспекте фонолошке свесности. Ти аспекти се пре свега односе на једноставније задатке као што су спајање и сегментирање слогова, препознавање риме, идентификовање првог и последњег гласа у речи, али и у нешто комплекснијим задацима анализе гласова попут ређања гласова у речи као и писања и синтезе једносложних и двосложних речи једноставнијих слоговних структура. Иако су резултати статистичке анализе показали статистички значајну разлику у постигнућима претеста и посттеста експерименталне групе и одсуство статистичке значајности код свих задатака у контролној групи, мали број испитаника нам не дозвољава да донесемо далекосежније и поузданије закључке. Због свега наведеног уз ограду закључујемо да читање стихова чика Јове Змаја може допринети развоју нивоа фонолошке свесности, али да се мора рачунати и на садејство разних других фактора попут узраста, свакодневних активности, познавања вокабулара итд.

С тим у вези, као најважније ограничење тренутног истраживања наводимо неједнаку дистрибуцију испитаника у експерименталној и контролној групи, као и мали број испитаника уопште. Пажљивији одабир испитаника омогућио би сагледавање разлике између полова, као и поузданији одговор на питање о постигнућима на тесту фонолошке свесности. Већи број испитаника и потенцијално институционализовано испитивање омогућило би такође и употребу нередуковане верзије теста анализе и синтезе гласова, што би поново утицало на валидније резултате.

Ипак, и у свом прелиминарном облику, рад има важне педагошке импликације. Наиме, указивањем на могућности побољшања фонолошке свесности деце предшколског узраста васпитачима се може саветовати

увођење вежбица за развој датог феномена и у ранијем узрасту. Активности не морају бити захтевне, већ управо као и поезија чика Јове Змаја – веселе, духовите и надасве учинковите. Будућа истраживања би ваљало усмерити ка поређењу фонолошке свесности на предшколском узрасту са каснијим постигнућима на тестовима читања, као и на друге могућности побољшања фонолошке свесности.

ЛИТЕРАТУРА

Ван Клик, Гилам, Макфаден (1998): Anne van Kleeck, Ronald Gillam, Teresa McFadden, A study of classroom-based phonological awareness training for preschoolers with speech and/or language disorders, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7, 65–76.

Голубовић (2003): Славица Голубовић, Таксономија фонолошких поремећаја, *Истраживања у дефектологији*, 77–95.

Голубовић и др. (2019): Славица Голубовић, Невена Јечменица, Синиша Суботић, Дубравка Кобац, Развој фонолошке свесности код деце узраста од шест до осам година, *Примењена психологија*, 12/2, 157–182.

Госвами (2015): Usha Goswami, Sensory theories of developmental dyslexia: Three challenges for research, *Nature Reviews Neuroscience*, 16/1, London: Nature Publishing Group, 43–54. https://doi.org/10.1038/nrn3836

Гуденс, Сандра (2003): Astrid Geudens, Dominiek Sandra, Beyond children's implicit phonological knowledge: No support for an onset–rime structure in children's explicit phonological awareness, *Journal of Memory and Language*, 49, Amsterdam: Elsevier, 157–182. https://doi.org/10.1016/S0749-596X(03)00036-6

Даниелсон (2000): Elaine Danielson, *The importance of nursery rhymes*, ERIC Database, MF01/PC01 Plus Postage.

Данкан, Сејмор, Хил (1997): Lynne G. Duncan, Philip H. K. Seymour, Shirley Hill, How important are rhyme and analogy in beginning reading?, *Cognition*, 63, Amsterdam: Elsevier, 171–208.

Јовановић-Симић, Славнић, Доброта-Давидовић (2008): Надица Јовановић-Симић, Светлана Славнић, Нада Доброта-Давидовић, *Практикум за развој визуелне и аудитивне перцепције*, Београд: Друштво дефектолога Србије.

Керол и др. (2003): Julia Carroll, Margaret Snowling, Charles Hulme, Jim Stevenson, The development of phonological awareness in preschool children, *Developmental Psychology*, 39/5, 913–923. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913

Лазаревић (2014): Емилија Лазаревић, Развијеност фонолошке способности деце предшколског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46/2, 425–450.

Лаловић (2012): Дејан Лаловић, *Читање: од слова до текста*, Београд: Филозофски факултет.

Лим, Чу (2018): Chiu Tieng Lim, Fong Peng Chew, Using poems to increase phonological awareness among children, In: F. L. Gaol, N. D. Herawan, E. I. Choi (Eds.), *Issues and trends in interdisciplinary behavior and social science*, London – New York: CRC Press, 323–329. https://doi.org/10.1201/9781315225302-50

Лониган и др. (2013): Christopher Lonigan, David Purpura, Shauna Wilson, Patricia Walker, Jeanine Clancy-Menchetti, Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties, *Journal of Experimental Child Psychology*, 114/1, Amsterdam: Elsevier, 111–130. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010

Миланков и др. (2021): Vesela Milankov, Slavica Golubović, Tatjana Krstić, Špela Golubović, Phonological awareness as the foundation of reading acquisition in students reading in transparent orthography, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18/10, 5440. https://doi.org/10.3390/ijerph18105440

Николић, Миленковић (2019): Мирјана Николић, Слађана Миленковић, Предлог програма за подстицање развоја предвештина читања у предшколској установи, *Иновације у настави*, 1, 125–138.

Ог, Сандман-Вит, Бејтман (2012): Julia Ogg, Ashley Sandman-Wit, Lisa Bateman, A primary approach to reading: Review of early literacy interventions implemented in pediatric settings, *Journal of Applied School Psychology*, 28/2, 111–132. https://doi.org/10.1080/15377903.2012.669741

Панић, Ђорђевић (2015): Маријана Панић, Вивијен Ђорђевић, Утицај фонолошке развијености на способност читања, *Настава и васпитање*, 65/4, 769–779. https://doi.org/10.5937/nasvas1504769P

Радичевић, Маринковић (1993): Вера Радичевић, Јелена Маринковић, Диференцијално-дијагностички значај теста за гласовну анализу и синтезу речи, *Дефектолошка теорија и пракса*, 1, 128–134.

Спасић (2022): Јелена Спасић, *Језичке игре у говорном развоју*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Суботић (2011): Синиша Суботић, Конструкција теста фонолошке свијесности на српском језику, *Примењена психологија*, 2, 127–149. https://doi.org/10.19090/pp.2011.2.127-149

Сучена и др. (2023): Ana Sucena, Cristina Garrido, Catia Marques, Marisa Lousada, Early predictors of reading success in first grade, *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1140823. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1140823

Украјинец и др. (2011): Teresa A. Ukrainetz, Janae J. Nuspl, Kimberly Wilkerson, Sarah Rose Beddes, The effects of syllable instruction on phonemic awareness in preschoolers, *Early Childhood Research Quarterly*, 26/1, 50–60.

Фреш, Харисон (2013): Mary J. Fresh, David L. Harrison, *Learning through poetry: Consonant blends and digraphs*, Huntington Beach: Shell Education; Newark: International Reading Association.

Чолић, Вуковић (2018): Гордана Чолић, Миле Вуковић, Допринос фонолошке и синтаксичке свесности у почетном читању, *Психолошка истраживања*, 21/1, Београд: Институт за психологију, 75–90. https://doi.org/10.5937/PsIstra1801075C

Danica M. Jerotijević Tišma
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
English Department

RIZNICA BY ČIKA JOVA ZMAJ AND THE DEVELOPMENT OF PHONOLOGICAL AWARENESS IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: Relevant literature has widely confirmed that developed phonological and phonemic awareness facilitate or, more precisely, represent an important prerequisite for the development of reading and writing skills (Goswami 2015; Golubović et al. 2019). The first signs of the development of phonological awareness appear with the recognition of rhyme (Culatta et al. 2007). Given the results of previous studies showing that regular exposure to rhyming poetry has a positive effect on the development of phonological awareness in children (Fresh, Harrison 2013; Lim, Chew 2018), as well as the lack of empirical research on this topic in the Serbian scientific context, the present paper examines the potential effect of daily reading of verses from the *Riznica* by Jovan Jovanović Zmaj for two months on the development of phonological awareness in preschool children. Fourteen children (8 girls and 6 boys) participated in the experimental part of the study, while four children (3 girls and 1 boy) represented the control group. Children in the experimental group listened to verses from the aforementioned collection for fifteen minutes a day, for a period of 60 days, while the control group did not have any interventions. Both groups of subjects were tested before and after the experimental period using a FONT phonological awareness test (Subotić 2011) and a shortened version of the *Test Analysis and Synthesis of Speech Sounds in Words* (TGAISUR) (Radičević, Marinković 1993). The results showed that reading poems by čika Jova Zmaj can improve certain aspects of phonological awareness, primarily simpler ones, such as combining and segmenting syllables, recognizing rhymes, and identifying the first and last segments in words. Progress was also observed in more complex tasks of speech sound analysis and synthesis, but for more reliable conclusions it is necessary to conduct research with a greater number of participants. Although limited in scope and with cautious conclusions, the results of the conducted experiment underscore the importance of practising phonological awareness as a prerequisite for successfully mastering early reading.

Keywords: phonological awareness, phoneme, phone, rhyme, Jovan Jovanović Zmaj.

Миомир Милинковић
Београд

DOI: 10.46793/KDNN25.049M
UDK: 821.163.41.-1.09 Данојлић М

ПОРОДИЧНЕ И СОЦИЈАЛНЕ ТЕМЕ У ПОЕЗИЈИ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА

Апстракт: Милован Данојлић је један од ретких српских песника који је поред општих мотива – игра, хумор, машта, често био инспирисан породичним и социјалним проблемима деце у амбијенту непосредног окружења и породичног живота. Он је песник који у своме темпераменту кроз цео живот носи неизбрисиве успомене из детињства, па и оне које се односе на озбиљне животне проблеме и који успева да их сагледа и уметнички обликује из перспективе малог читаоца. У његовом сензибилитету наглашен је урођени смисао да и тешка питања зрења и одрастања деце стави у раван дечјих опсервација и дечје дефиниције живота. У раду се посебно истражује и анализира естетска и идејна вредност ових песама, која проистиче из њихове етичке и тематске структуре; из рефлексивног набоја конкретних стихова, сатканих на импресији и визуелном доживљају спољашњег света, који се у рационалном и ирационалном бићу малог читаоца трансформише у безброј идејних, сензуалних и асоцијативних представа.

Кључне речи: поезија, породични и социјални мотиви, стил.

I

Милован Данојлић припада групи малобројних песника чију поезију можемо разумети и доживети тек ако знамо неке податке из његовог живота, нарочито из доба раног детињства, зрења и одрастања. Отисци тог времена и ожиљци тешког детињства јасно се препознају у тематској, естетској и идејној структури његових песама за децу и младе. Рођен је 1937. године у селу Ивановци код Љига. Растао је под строгим надзором оца и многобројним искушењима сеоске свакодневице, што се косило са природом његовог немирног темперамента и креативног духа. Рано је је напустио родитељски дом и отишао у Београд, где ће наставити даље школовање. Издржавао се од новца који је зарађивао продајом новина, сладоледа и других послова који су му омогућавали да задовољи елементарне потребе живота у великом граду. Упоредо са наведеним обавезама наставио је школовање; завршио је велику

milinkovicmiomir48@gmail.com

матуру, а доцније и студије романистике (француски језик и књижевност) на Филолошком факултету у Београду, 1973. године.

Из његовог песничког опуса за децу и младе може се закључити да је он песник који је нашао свој оригиналан песнички пут. Књижевно име стекао је у делима за најмлађе која нису инспирисана само игром и забавом, већ свакодневним животом детета, аутентичним доживљајима и сликама његовог одрастања, односа са одраслима, социјалним проблемима и другим искушењима живота: *Како спавају трамваји* (1959), *Фуруница јогуница* (1969), *Чудноват дан* (1971), *Родна година* (1972), *Како живи пољски миш* (1980), *Шта сунце вечера* (1984), *Песме за паметну децу* (1994). Пажњу заслужују и његова књижевнотеоријска размишљања о књижевности за децу и младе, која је исказао у студији *Наивна песма* (1977).

Особеност његове поезије концентрише се у две напоредне равни које се додирују и на моменте прожимају; прва је маркирана рефлексима раног детињства и одрастања у условима сеоског живота, а друга јарким бојама градског амбијента у коме се јасно препознају предности и искушења велеградске свакодневице. Сам песник је у обе варијанте остао аутентичан и свој; слободоуман и слободољубив, увек на страни правде, истине и људске доброте. „Песник се може уморити", рекао је једном приликом, „може запасти у очајање и безнађе, али не може прећи у непријатељски табор... Он је непобедиви борац и кад голорук излази у арену" (Данојлић 2005). Начин на који он слика дете и детињство, у амбијенту природе, породичног живота, или великог града, посве је другачији од поезије многих песника, пре свега по метафизичком приступу конкретним изазовима живота и недовољности људске свакодневице. Зато његова поезија привлачи једнако пажњу деце и одраслих, јер се његова песма „оплођује у додиру са свакодневицом и предметима из најближе близине" (Миларић 1999: 416). Данојлић детињство посматра из перспективе одраслог човека, који живи изван наивних дечјих представа, у просторима отуђења и сопственог заборава. Деца и одрасли се у његовим песмама често нађу у пределима супротстављених светова, који се каткад прожимају и допуњују, као слике села и града, два неисцрпна извора поетске инспирације.

У карактерне особине својих јунака Данојлић је уградио и део своје прошлости, па се зато у њиховим поступцима препознаје песников поглед на свет у коме је исувише огољених слика које разбијају илузију о детињству као чаробној оази, која детету нуди само игру, смех, забаву и уживање. Песник у својим стиховима често открива деци и ону другу, тамнију страну живота чију је горчину у детињству и раној младости и те како осетио. Отуда је у многим његовим песмама јасно наглашена социјално-протестна компонента поетског говора који не треба схватити само као побуну, већ као својеврсну апологију правичности и људске доброте.

После Александра Вуча за којег је већ речено да је начело његове поезије било у „опреци са репресивним устројством друштвене данашњице" (Ристић 1952: 191), Данојлић је песник који је највише простора и пажње посветио животним искушењима болесне и сиромашне деце. Он је верно дочарао живот детета у амбијенту тешког сеоског живота, јер је и сам био жртва поремећених породичних односа.

II

Списак тема и мотива о којима Данојлић пева широк је и разноврстан, не само по структури поетског садржаја, већ и по начину и методу уметничке транспозиције. Естетско и мотивско језгро његове поезије не чине само игра и забава, као две основне преокупације детињства, већ и дечја знатижеља, која тежи да проникне у немушти језик природе и одгонетне суштину њених исконских сила. Песник дете уводи у свет њених дарова, поступно и неконвенционално, настојећи да и егзистенцијална питања посматра кроз призму игре, забаве и дечје знатижеље. Природа и њени дарови нису само место или средство за игру и забаву, већ извор живота и егзистенцијалних искушења. Притом не заборавља да игру духа и тела деце и одраслих непрестано усмерава у предео дечјих порива који чине компоненту доброте и онтолошку подлогу човекове личности. Та особеност поезије на известан начин одражава и замишљено биће Данојлићевог песничког сензибилитета. Он настоји, на начин који је примерен снази и моћи дечје перцепције, да немирне и безбрижне дане детињства сагледа реално, са позиције пажљивог опсерватора који детету предочава озбиљност и суровост живота и његових непредвидивих токова.

Већ у првој збирци песама, *Како сйавају шрамваји*, Данојлић подстиче децу не само да желе, већ и да се боре за лепши, богатији и праведнији живот. Суштина његове поетике проистиче из речи да је почетак певања „у простој и голој радости што живимо. У људској моћи да се изнова чудимо свему ономе што нас окружује" (Шијан 1975: 488). Социјалне и класне проблеме, који се јављају у међуљудским односима, он покушава да сагледа из дечје перспективе. О тако озбиљним темама песник, на начин који садржи шалу и збиљу, нарочито пластично и доживљено пева у *Дечјем законику* и *Проїласу Дечје рейублике*. У циклусу песама о *Дечјој рейублици* насликан је каприциозни свет детињства у којем су дечје жеље, захтеви и снови преточени у оригинални поетски исказ. Данојлић је са пуно духа и инвенције заронио у дубински слој дечјег бића и осветлио однос деце и одраслих, наравно, из перспективе наивних дечјих представа о свету и међуљудским односима у њему.

Песников доживљај детињства је комплексан, а приступ фиксираним мотивима поетски осмишљен и одговоран.[1] Посебна вредност ових песама је у њиховој етичкој заснованости. Љубав, разумевање и поштовање међу људима условљени су уважавањем и поштовањем дечјег бића. У том погледу аутор је сваком појединцу одредио део обавеза и одговорности, на путу до бољег и хуманијег света, у којем су љубав, поштовање и лепота основне претпоставке и основне људске и етичке вредности. Песме „Отац", „Мајка", „Баба", „Деда" и „Остала родбина" фиксирају обавезе родитеља и осталих према деци у свету детињства, које у Данојлићевим стиховима егзистира као *Дечја република. Дечји законик* налаже оцу да се стара о детету, а мајци да буде увек насмејана и да дуго живи.

Бака „треба да измишља имена унуцима, да их мази" и чува кад остану сами, а деда да их увесељава, игра се са њима и оправдава им ситне несташлуке код оца и мајке. Ваља рећи да је однос деце и одраслих који је Данојлић представио у циклусу песама из *Дечје републике* сасвим супротан породичном животу и сеоском амбијенту у коме је детињство проводио. Песме из овог циклуса зраче снагом слојевитих значења и латентних порука, које снажно делују на свест и подсвест малог читаоца и на различите начине се оглашавају и трансформишу у његовом рационалном и ирационалном бићу.

Данојлић је песник у чијем сензибилитету постоји урођен смисао да и тешка питања живота стави у раван дечјих опсервација и њихове дефиниције живота. То се нарочито види у његовом триптихону о Пепи Крсти, дечаку који живи у процепу крајњих консеквенци тешко нарушене породичне хармоније. Овде је његова реч бритка и протестна, а каткад иронична, осенчена болним сазнањем о тешкој судбини детета које одраста у социјалној беди и поремећеним породичним односима. Отац – пијаница, не може дечаку да обезбеди основне претпоставке за срећно и безбрижно детињство, али и поред тога, дечаку је очево отуђење од породице теже од глади, немаштине и болести која га је изненада задесила.

Живот Крсте Пепе зато је препун бола...
Сам, у каменој кући, он не зна за другарство.
Гледајте га: личи на цара без престола
Коме су варвари отели дечје царство.

(„Овај дечак зове се Пепо Крста")

У песми „Разболео се Пепо Крста" дечакова болест је подстакла у очевом срцу искре стрепње и бола, а у дечаку пробудила наду у постојаност

[1] „Све што знам о животу, научио сам и осетио у детињству" (М. Данојлић: *Песме*, Нолит – Просвета – Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1981, стр. 116).

родитељске љубави. Родитељска љубав и породична хармонија су, више но игра и забава, неопходне претпоставке срећног детињства. У трећој песми из овог циклуса („Крста Пепо после болести") Данојлић слика озарено лице дечака, који је после тешке болести закорачио у другачији живот, са илузијом да се налази у новом свету, који је пун нежности, лепоте и љубави:

У врту, грана грану од снега нежно брише.
А двориште је тако светло и бело...
И све му некако чудно, светло мирише,
Онако... онако... као тек сашивено одело.

Живот велеграда, градска врева, сиромашна предграђа, шаренило улица, трамваји, аутомобили и возови, такође су нашли доста места у поезији Милована Данојлића. Стихови у којима је дочаран градски амбијент испевани су у мирном, наративном, али експресивном тону. У песми „Где је Цица" фиксиран је занимљив, али типичан детаљ из односа деце и њихових родитеља. За мајку се повратак Цице, коју је послала по хлеб, претворио у читаву вечност, а за Цицу, радозналу и увек загледану у живот, то је био само један трен:

Четири сата? Каква четири сата!
Јесте, стајала је једно време поред пута,
Док су се дечаци-рвачи хватали око врата,
И то је трајало – па... једно четири минута.

Трамваји, тролејбуси, аутомобили и возови представљају неизоставни декор великих градова. У поезији Александра Вуча, Драгана Лукића и Милована Данојлића, они су важан део градског амбијента, уличне вреве и једна од основних тековина хипермодерне цивилизације. У песми „Како спавају трамваји" персонификирани су београдски трамваји, од *двојке* до *десетке*, који се после напорног рада од „непрестаног кружења", сабирају у трамвајском депоу, као у великом интернату, где им протиче „пријатна ноћ кратког трамвајског дружења".

Иако је рођен у селу, Данојлић је у својим песмама снажно дочарао пулс великог града и екстремне продукте урбаног живота. Он је непосредно осетио ритам убрзане индустријализације, неслућена достигнућа технике и све противречности друштва које су се појавиле као тековина нове технологије. И поред тога, у његовим песмама се на више места види да између песника и села до потпуног раскида никада није дошло. Село се јавља повремено, као притајена чежња и давна успомена, а град као непотпуна и недосањана визија из дечјих снова. Село и град су у ствари два опречна света, који се у песниковој души додирују, прожимају и преламају као светлост у огледалу. Додир тих светова за њега је колико драг, толико и болан, јер се у његовој

души манифестују као неодвојиви делови једног бића. То се најбоље види из стихова песме „Ограда на крају Београда”:

Стојимо покрај сивога плота,
На граници између два живота.

Иако је човек симбол сталне људске тежње и недовољности, песник га је ипак ставио у средиште свих збивања на свету, верујући „да ни простора ни времена нема изван човјека” (Ристановић 1997: 147).

Радост живљења и остале чари детињства често су помућене огољеном реалношћу која неумољиво показује лице и наличје тешког детињства. Суров е и непоетичне слике не одговарају дечјем бићу, које трепери од усхићења и животног полета. У уметничкој транспозицији стварности, Данојлић каткад заузима и блажи став, па грубе слике бивају проткане звуком горке опомене, упућене свима од чијих поступака зависе, у великој мери, односи међу људима. Скоро у свим песмама овог типа, он није само песник, но и књижевни зналац и теоретичар књижевности коју ствара. Тако ће он класну дистанцу са које комуницирају две девојчице, настојникова ћерка Верица и Марина (кћи богатог дипломате) дефинисати као шепурење Марине, сваки пут кад се њен отац врати са путовања по Америци:

Кад се тата мале Марине врати са
службеног пута по Америци
И отуд донесе безброј играчака обучених
у скупоцену тканину,
Мала Марина не мора брже-боље да све то
покаже Верици,
Настојниковој ћерци која станује у мезанину.
(„Шепурење”)

Указујући на класне и социјалне разлике, песник не жели да оскрнави шарени свет детињства, нити да помути ведре дечје представе о животу. Он само хоће да укаже на комплексност његових токова, који у животу сваког појединца, од рођења до смрти, стоје у дугачком низу нерешивих питања. „Суштина живота и света није одређена само простором у којем дете живи, већ дометима његове перцепције, његовим узрастом и начином на који конкретне појаве доживљава и распознаје” (Милинковић 1999: 13). И ма о којим мотивима да је реч – о природи и природним појавама, ветру, сунцу или биљним плодовима – замишљени дух Милована Данојлића покушава да наведе децу на размишљање, јер је свака његова песма, у извесном смислу, мала енигма и читанка за дете – будућег човека.

У Данојлићевој поезији све је рембоовски окренуто будућности, непознатим даљинама, или је испуњено чежњом за новим, егзотичним световима. О томе илустративно говоре стихови из збирке *Родна година* за коју ће Данило Киш рећи да је то „један песнички хербаријум, песничка трпеза у правом смислу те речи. Књига плодова, боја и мириса" (Киш 1999: 414). Иако је рано отишао из села, песме из ове збирке на најбољи начин говоре да је село и начин живота у песниковој души оставило неизбрисиве трагове које ће он доцније конкретизовати у низу кратких поетских медаљона. У песми „Притка бураније" „све притке у даљину некуд гледе", а у песми „Краставац" овај дар природе такође „ка даљинама залуд тежи". И шљива је некако тиха и „загледана у даљину", а „Гроздови" су „доказ да нешто нејасно има на земљи и на небесима". Дуња има мирис „који нас увек изнова сећа да негде – ван земље, постоји срећа". У песми „Корпица јагода" каже: „Па се сетиш бесплатних шумских јагода / и зажелиш да се вратиш у шуму / јер ове из пластеника праве су нуле / За мирис и укус нису ни чуле". У позној јесени, која заиста симболише пролазност живота, песник у бундеви препознаје старог и замишљеног мудраца, који на голој, опустошеној њиви размишља „о пролазности свега што постоји".

О било којој песми да је реч, може се закључити да их све карактерише песникова загледаност у даљину, будућност или детињство. „Старинска песма" открива песникову визију детињства и покушај његове универзалне дефиниције, док „Четири елемента" представљају рефлекс древне филозофије и исконског веровања да су *ваздух*, *ватра*, *земља* и *вода* суштина света и човекове егзистенције. Песма „Како шета стари професор" показује да између деце и одраслих каткад нема оштре границе у погледу на живот, јер је и професор, занесен игром деце, у једном тренутку снажно шутнуо лопту и разбио прозор на цркви. Док је слушао клетву црквењака, осећао је, у исто време, стид и самопоштовање: стид због недоличног поступка, самопоштовање јер је учинио оно што је у једном тренутку пожелео: – „е, вала, шутнуо је!". Увек кад читам ову песму сетим се оне Шатобријанове максиме: „Детињство је тако срећно само зато што ништа не зна, а старост тако јадна, само зато што све зна".

Социјално-протестна и мисаона димензија чине основна обележја Данојлићеве поезије. У том случају, могло би се поставити и питање да ли су његове песме намењене деци или одраслима. Имајући у виду природу дечјег бића које тежи да досегне ниво зрелости карактеристичан за одрасле људе, не заборављајући притом да и одрастао човек у природи свога карактера чува бар један крајичак детињства, могло би се рећи да песник размишља о животу на начин који је пријемчив детету, будућем човеку и о човеку који је некада био дете.

Два миришљава сапуна бућнула у воду,
Цео летњи дан се брчкала и прала,
А Прњаворци никако да оду:
Стоје и чекају крај церемонијала.

Свој песнички таленат Данојлић је исказао у широком спектру тема и мотива, концентрисаних на суштинска питања живота, егзистенцијалне проблеме класних и социјалних раскола, етичких норми и међуљудских односа. Суштинске одлике његове поезије исказане су у широком спектру стилских боја које оживљавају конкретне појаве и различите видове градског и сеоског живота. У средишту песникове пажње је увек дете, којем он опрезно и одговорно предочава реалну слику живота. Због тога у његовој поезији детињство није само игра и забава, већ и једна фаза искушења у неизвесним токовима људског живота. Из оваквог односа Данојлић према деци развија висок степен одговорности, уздижући свет детињства до нивоа на којем оно заслужује пажњу и поштовање одраслих. Па и поред тога, из неких његових песама се види да је племенитост дечјег света стална мета животних суровости и апсурда. У таквим околностима Данојлић је нашао инспирацију за своје најлепше песме, које ће му обезбедити важно место у историји српске књижевности за децу и младе.

Језик којим песник исказује своја осећања, своје погледе на свет и живот, представља неизбежну особеност на којој се показује карактер и стилска и естетска вредност његове поезије. У том погледу ваља рећи да Данојлићев језик није испразно лепршав, чак и када пева о ведријој страни живота, већ згуснут, често резак и продоран, до метафизичког нивоа на којем се препознаје и открива многострука слојевитост значења и порука сваке његове песме. Он „иде међу оне ретке савремене српске песнике који разумеју и знају шта је светлост језика" (Пантић 2005). Стилски израз његове поезије се култивише и узноси до високих естетских вредности које малом читаоцу отварају просторе песникових реалних и ирealних светова. Притом ваља имати на уму чињеницу да је језик Данојлићеве поетике одређен дометима дечје перцепције, што, макар имплицитно, профилише специфичност стилског израза који се не остварује само у богатству синтаксичких стилско-језичких конструкција, већ у асоцијативној моћи појединих гласова који ознаке спољашњег света преносе и конкретизују у духовном бићу малог читаоца. Сваки глас има свој тон и боју, који у садејству с другим гласовима и бојама нуде детету особену естетику рецепције и непоновљиви колаж чулних и визуелних сензација.

У целини гледано, неке Данојлићеве песме носе јасне ознаке друштвеноангажоване поезије у којој се осећају благи рефлекси социјалне литературе из треће и четврте деценије двадесетог века. Његове социјално-протестне

песме су аутентичне, стилски и структурално, иако се у њима препознаје танка нит која их повезује са сродним моделима из епохе романтизма и модерне. Оригиналне су и по томе што су несводљиве у класичну поделу лирике, па се могу изучавати са више аспеката, како по мотивско-тематској, тако и по жанровској разноврсности. Основна вредност и особеност ових песама је у чињеници да се оне својом садржином и порукама уклапају у елементарне захтеве социјалне литературе, а да притом не губе аутентичност и стилско-естетску вредност.

ЛИТЕРАТУРА

Данојлић, М. (1999): *Како спавају трамваји и друге песме*, Крагујевац: Јефимија.

Данојлић, М. (2005): Положај песника, у: *Милован Данојлић, песник – Зборник*, Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани".

Данојлић, М. (1976): *Наивна песма*, Београд: Нолит.

Марковић, С. Ж. (1973): *Записи о књижевности за децу*, Београд: Интерпрес.

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

Милинковић, М. (2001): Рефлекси авангарде и других школа и покрета на књижевност за децу између два рата, *Детињство*, 1(2), Нови Сад.

Милинковић, М. (2024): *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Институт за дечју књижевност: Сунчани брег.

Пантић, М. (2005): у: *Милован Данојлић, песник – Зборник*, Краљево: Народна библиотека: „Стефан Првовенчани".

Ристановић, Ц. (1997): *Српски пјесници за дјецу*, Бијељина: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ристић, М. (1952): *Књижевна политика*, Београд: Просвета.

Шијан, Д. (1975): *Савремени дјечји писци Југославије*, Загреб: Стилос.

Miomir Milinković
Belgrade

FAMILY AND SOCIAL THEMES IN MILOVAN DANOJLIĆ'S POETRY

Summary: Milovan Danojlić is one of the rare Serbian poets who, in addition to general motifs – play, humor, imagination, was often inspired by family and social problems of children in their immediate environment and family life. He is a poet who, in his temperament, carries indelible memories from childhood throughout his life, even those related to serious life problems, and who manages to perceive and artistically shape them from the perspective of a young reader. His sensibility emphasizes the innate sense of placing even difficult issues of children's maturation and growth on a level with children's observations and children's definition of life. The paper specifically explores and analyzes the aesthetic and ideological value of these poems, which stems from their ethical and thematic structure; from the reflective charge of concrete verses, woven on the impression and visual experience of the external world, which in the rational and irrational being of a young reader is transformed into countless ideological, sensual and associative representations.

Keywords: poetry, family and social motifs, style.

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

DOI: 10.46793/KDNN25.059K
UDK: 821.163.41.-1.09 Павловић Р.

ПЈЕСНИЧКА ЧИТАНКА ПОРТРЕТА СРПСКИХ ПИСАЦА РАНКА ПАВЛОВИЋА

Апстракт: У раду је приоритетно лингвостилистичкој анализи подвргнута врло специфична пјесничка збирка Ранка Павловића *Ватришта*. У питању је антологија поетских портрета 60 значајних српских књижевника, како пјесника, тако и прозних писаца. Издвојене су најбитније структурне и тематске карактеристике Павловићевог поетског портретисања. Најбитније структурне карактеристике су хомострофичност, хомосилабичност и хоморимност свих пјесама, а тематске укључење битних биографских, библиографских и поетичких особина писца који се портретише.

Кључне ријечи: Ранко Павловић, српски писци, антологија пјесничких портрета, аутобиографија о другима.

***

Ранко Павловић је српски пјесник, приповједач, романописац, драмски писац. И то познат и плодан српски књижевник, са објављених близу педесет жанровски различитих књига. Сад се, у поодмаклом животном добу, на пријатељски наговор судије и приповједача Бранка Перића, одлучио да спјева уникатну антологију о шездесет српских књижевника, антологију под насловом *Ватришта* (Нови Сад: Прометеј, 2025). Ниједан у антологију увршћени књижевник није више међу живима, али сваки с нама и у нама живи својим књижевним дјелом. Њихово присуство обиљежава и обиљежаваће културни и књижевни живот Срба, будући да су они у темељима тог живота, па се он без њих тешко може и замислити. За изабране писце сам Павловић у предговору, односно ријечи „Умјесто прослова", каже да су „писци чији је стваралачки пламен неминовност угасила, али су остала ватришта која нас њиховим дјелима гријају и распирују нове ватре". Зато књига и носи наслов

mkovacevic31@gmail.com

Ватришта. А властито херменеутичко виђење „ватришта" Павловић даје у уводној пјесми „Лирска ватришта", јединој у збирци непосвећеној портретисању неког писца, него посвећеној разлогу пјесничког портретисања великих писаца, а која гласи:

Кад изгори ватра, остану ватришта,
угљевље, пепео, тек трагови дима.
Пјесник у пламену не изгуби ништа,
иза пискарала тек угарка има.

Пјесникова Пјесма на ватришту пламти
чак вијековима, често много дуже.
Њему спомен диже онај што га памти,
у топлом пепелу њему саде руже.

„И заиста" – ријечи су, не зна се да ли бољег писца или књижевног критичара, Слободана Владушића – „у тами која се спушта на књижевност, а посебно на националну књижевност, велике књижевне фигуре наше прошлости представљају немерљиво важне ватре које нам показују пут" (Владушић 2024: 176).

Бирајући које ће српске писце поетски портретисати, односно којима ће „спомен дићи", Ранко Павловић је изабрао оне које ниједан љубитељ књижевности не би изоставио, оне које знају готово сви Срби без обзира на ком степену образовања су се зауставили. У том избору има и оних, неспорно добрих књижевника што можда код другог антологичара и не би нашли мјеста, али их је Павловић по властитој књижевној, али и завичајној, предиспозицији смјестио међу великане српске књижевности. Свака је антологија избор, и у свакој је антологији избор вршен према критеријумима антологичара, па јој се никако не смије приговорити што нема овога или онога писца, и што би неко други умјесто увршteног тога и тога писца ставио овога или онога неувршteног писца. Уосталом, и сам Павловић у својеврсном „прослову" наглашава да „нико није изостављен", него је – „остављен" другима који ће, потакнути Павловићевим примјером, творити антологије поетски портретисаних књижевника.

Идејно, тематски и изведбено ова Павловићева антологија поетских портрета подсјећа на двије поетске књиге Матије Бећковића, које је он назвао „аутобиографије о другима", а то су *100 мојих портрета* (Бећковић 2018) и *Мојих 80: портрети* (Бећковић 2019). У првој Бећковић овјековјечује пријатеље и колеге који су оставили траг у његовом животу, а у другој опјевава знамените личности српске историје и културе, али и савременике и пријатеље неопјеване у првој књизи. Ни једну ни другу књигу не чине портрети само књижевника, мада је њих понајвише. Само је 15 „заједничких"

књижевника које поетски портретишу и Бећковић и Павловић. Бећковићеви пјеснички портрети су и стиховно, и метрички и строфички врло разнородни. Све их, међутим, повезује и комплементарни цртеж Предрага Драговића, баш као што и сваки Павловићев пјеснички портрет прати и цртеж Бора Божића.

Тематски је од Бећковићевих поетских „аутобиографија о другима" Павловићевој ближа поетска збирка Власте Ценића *Заīрл'ӣе их ӣесме моје*, поднасловљена као „Оде песницима српске књижевности за децу" (Ценић 2024). Ценићева збирка укључује само пјеснике за дјецу, њих тридесеторо, од којих је само осморо оних које опјевава и Павловић (и то: Змај, Добрица Ерић, Бранко Ћопић, Десанка Максимовић, Станко Ракита, Душко Трифуновић и Милован Данојлић). Уз то, Ценићеве пјесме нису ни изострофичне, ни изометричне ни хоморимне (историмоване).

За разлику од Бећковића, пјесничке портрете Ранко Павловић искључиво посвећује књижевницима. А за разлику од Ценића, који у поезији за дјецу опјевава само дјечије пјеснике, Павловић портрете посвећује и поетским и прозним стваоцима, без обзира да ли припадају или не припадају и дјечијој књижевности, при чему је та поезија намијењена и дјеци и одраслима (или, како је уобичајено рећи: свима од седам до седамдесет и седам година). Чини се да је Павловићу једини услов за укључење неког књижевника у овај пјеснички цвјетник тај да је ријеч о познатом и општепризнатом српском књижевнику. Најстарији од опјеваних књижевника је Доситеј Обрадовић, а најмлађи – Раша Ливада. Између Доситеја и Ливаде смјештено је још 58 портрета поређаних по годинама рођења портретисаних српских поетских или прозних стваралаца, а то су: Сава Мркаљ, Вук Стефановић Караџић, Сима Милутиновић Сарајлија, Петар Петровић Његош, Бранко Радичевић, Милица Стојадиновић Српкиња, Ђура Јакшић, Јован Јовановић Змај, Лаза Костић, Милован Глишић, Лаза Лазаревић, Симо Матавуљ, Стеван Сремац, Војислав Илић, Алекса Шантић, Радоје Домановић, Јован Дучић, Милан Ракић, Борислав Станковић, Милица Јаковљевић Мир-Јам, Петар Кочић, Исидора Секулић, Велимир Рајић, Владислав Петковић Дис, Иво Андрић, Милутин Бојић, Милош Црњански, Момчило Настасијевић, Десанка Максимовић, Раде Драинац, Владан Десница, Скендер Куленовић, Меша Селимовић, Григор Витез, Бранко Ћопић, Добрица Ћосић, Васко Попа, Миодраг Павловић, Милорад Павић, Миодраг Булатовић, Борислав Пекић, Станко Ракита, Светлана Велмар Јанковић, Гордана Тодоровић, Душко Трифуновић, Бранко Миљковић, Гроздана Олујић, Данило Киш, Милован Данојлић, Драган Колунџија, Добрица Ерић, Коља Мићовић, Ђуро Дамјановић, Рајко Петров Ного, Стеван Тонтић, Милан Ненадић, Давид Албахари и Радослав Братић.

Свих 60 књижевника у књизи *Вашришша* двоструко су портретисани. Најпре пјесничким портретом Павловићевим, а потом и цртежом самоуког фочанског сликара Божа Божића. Све Павловићеве поетске портрете повезују исти тип стиха, исти тип строфа, и исти тип риме. Наиме, свака је пјесма састављена од два катрена, које безизузетно чине дванаестерачки стихови са цезуром послије шестог слога. И са укрштеном римом (*abab*). У питању је заправо симетрични дванаестерац или, како се још зове, александринац. То је стих који се појављује још у раносредњовјековној поезији, а који крајем XIX и почетком XX вијека постаје популаран у српској поезији, што потврђује и његова употреба у поезији двају најзначајнијих српских модернистичких пјесника – Јована Дучића и Милана Ракића. И те су чињенице могле допринијети Павловићевом избору дванаестерца. Али оне нису биле одлучујуће, него су то карактеристике и пјесничке моћи самог александринца. Александринац је, наиме, вјероватно најподобнији стих за дескриптивну и наративну поезију. А управо тој врсти поезије и припадају Павловићеве пјесме-портрети 60 изабраних српских књижевника. У пјесничком портретисању српских писаца Павловић је себи поставио за циљ да истакне њихове најбитније биографске, библиографске и поетичке карактеристике. Од тих трију карактеристика у свим је пјесмама готово незаобилазна она библиографска, будући да се у двокатренској пјесми наводи неко или нека од општепознатих дјела тога аутора. Репрезентативан примјер је пјеснички портрет Лазе Лазаревића, у коме се у друга два стиха првога катрена и прва два стиха другог катрена указује на чак три („Вертер", „Швабица" и „Први пут с оцем на јутрење") свима познате Лазаревићеве приче: *с Вертером Швабицу шјерао из снова, / забрањена љубав док їасне, све шише // С оцем на јутрење водио дјечака, // їнијездо свијао сложној їородици.* Сродан је и портрет Милована Глашића, у коме се у првом катрену помињу и курзивно истичу три његова најзначајнија дјела: *Ведрим хумором је їроткивао дјела, / жаоком сашире боцкао Подвале, / Прва бразда радосш мајци доније*ла / за Главом шећера мноїи и сад жале. И у пјесничком портрету Данила Киша доминирају његова најзначајнија дјела (*Мансарда*, *Пешчаник, Рани јади, Гробница за Бориса Давидовича* и *Час анашомије*): *Разбарушен, сјешно, махао с Мансарде, / їишући Пешчаник, заШим Ране јаде. // За Давидовича їробницу сшремао, / неуким држао Час анашомије.* Поменућемо још само аналогно портретисање Добрице Ћосића (*Оїшадник и Верник у исто вријеме, / њеїови Корени Деобама блиски. / Сшварно и моїуће їред шим занијеме, / а їред Оїшадником сви їушеви клиски.*) и Борислава Пекића: *У Злашном руну је и Беснила клица, / Нови Јерусалим, Писма из шуђине... / Гуша Аиланшиду вршлої снохваШица, / док Борислав Пекић осваја висине.*

Упућивање и/или асоцирање на најзначајнија књижевна дјела пјеснички портретисаних књижевника најдоминантнија је особина готово свих

поетских портрета Ранка Павловића. И не случајно. Писац је писац по свом дјелу. Дјело је чак значајније од онога који га је написао, оно надживљава свог аутора, који кроз своје дјело и живи. А читалачки успјех дјела писца и чини значајним писцем.

Поједине писце, међутим, историја књижевности више памти по неким њиховим биографским карактеристикама неголи по њиховом књижевном стваралаштву, без обзира колико је оно велико. Те биографске чињенице за пишчеву (опште)познатост постају значајније од његовог књижевног дјела. Такав је, на пример, случај са Симом Милутиновићем Сарајлијом, који је кудикамо познатији по томе што је био Његошев учитељ неголи по свом књижевном стваралаштву. И управо ту чињеницу ће Павловић и издвојити као најбитнију при пјесничком портретисању Сарајлијином: *Знам, ти Учитељу учитељ си био, / учио си Њега, учио од Њега, / Његошеве снове сам си често сниo, / за се Учитеља не нађе бољега.* Слично је и са Савом Мркаљем чија реформа ћирилице, његово знаменито „сало дебелог јера", живи и добија значај тек у Вуковој реформи ћирилице и кроз њу: *Од дебелог јера кренуо у биткy / за народни језик – за сваки глас слово. / Овдје на добитку, тамо на губитку, / у Вуковом дјелу и дјело његово.*

Покаткад у портретисању примат добијају поетичке карактеристике, као на пример у пјесничкој слици Момчила Настасијевића: *Неизрециво је, уз ријеч нијему, / камену и звери завештао стихом.*

Има, међутим, портрета у којима се преплићу све три компоненте: и биографска, и библиографска и поетичка, чему је најбоља потврда пјеснички портрет Радослава Братића, једног од највећих херцеговачких прозних писаца:

Херцеговски камен и раскош језика,
предачко памћење, мудро умовање,
налазећи ријеч, јасну као слика,
Братић је клесао пером у трајање.

Смрћу спаситеља, у *Страху од звона,*
на *Слици без оца*, жубором ријечи,
ткао причу која није монотона,
не штедећи хумор што душу лијечи.

Све најбитније Братићеве карактеристике Павловић је укључио у пјеснички портрет: и херцеговачко поријекло, и раскош језика, и тему предака, и пословичност (мудрост) исказа, и најзначајнија дјела (*Смрт спаситеља*, *Страх од звона* и *Слика без оца*), и хумор као најбитнију поетичку карактеристику. А тако је и код готово свих осталих портрета у којима ако и нису експлицитно исказане све три карактеристике, онда ону неизречену по правилу изречене имплицирају.

Зато је ова Павловићева књига својеврсна поетска историја српске књижевности, у којој нису наведене све компоненте, али јесу оне најзначајније. То је историја новије српске књижевности дата у пјесми и кроз пјесму. И то каквој пјесми, не оној стихоклепачкој, него – како Слободан Владушић тврди – доброј пјесми „достојној књижевника којима су стихови посвећени", пјесми „која надмашује стереотипе и општа места и која нам открива свет нових идеја и асоцијација" (Владушић 2024: 175). То је репрезентативна историја српске књижевности дата кроз пјесничке портрете најзначајнијих њених представника, општепознатих и општепризнатих српских књижевника. То је поетска читанка, која ће бити, сигурни смо, исходиште свим школским читанкама. Али и врело из кога ће се напајати школске књижевне манифестације посвећене (појединим) српским писцима. Јер, тешко да ико писца читаоцу и слушаоцу може приближити као што то зна и умије сам књижевни садруг. А Ранко Павловић је показао колико и како у њему живе писци којима пјесничке портрете посвети. Ти писци се баш по тим карактеристикама и због тих карактеристика на којима је Павловић правио њихов пјеснички портрет – сви и (пре)познају у широкој читалачкој публици, тако да би Павловићева антологијска поетска читанка лако могла постати и народна *пјеснарица*. Нису, наиме, тако ријетки случајеви да је народ пјесничка остварења појединих писца присвајао, тако да су се одвајала од својих аутора и постајала (опште)народна. Многи од Павловићевих пјесничких портрета кад прођу кроз школско и књижевно-манифестационо сито и решето засигурно ће постати општепознати баш као и аутори о којима пјевају.

ИЗВОР

Павловић (2025): Ранко Павловић, *Ватришта*, Нови Сад: Прометеј.

ЛИТЕРАТУРА

Бећковић (2018): Матија Бећковић, *100 мојих портрета*, Београд: Новости.

Бећковић (2019): Матија Бећковић, *Мојих 80: портрети*, Београд: Новости.

Владушић (2024): Слободан Владушић, „Светлост књижевних гробова", поговор збирци поезије Ранка Павловића *Ватришта*, Нови Сад: Прометеј, 175–176.

Ценић (2024): Власта Н. Ценић, *Заїрл'те их песме моје*: *Ода песницима српске књижевности за децу*, Чачак: Пчелица издаваштво д.о.о.

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

PORTRAITS OF SERBIAN WRITERS BY RANKO PAVLOVIĆ

Summary: By applying linguostylistic method, the paper explores Ranko Pavlović's collection of poems *Vatrišta*. The collection represents an anthology of poetic portraits of 60 famous Serbian authors, both poets and prose writers, arranged by the year of their death. The first poetic portrait is the one of Dositej Obradović, while the closing poem-portrait is the one of Raša Livada.

The aim of the analysis was to single out the most important structural and thematic features of Pavlović's portraits. The key structural features are the following: homostrophism (all poems consist of two quatrains), homosyllabism (all verses comprise twelve syllables, with ceasurae spliting the verses in equal parts) and the same rhymes (cross rhymes). Regarding the thematic features, all Pavlović's poems include some of the most important biographic, bibliographic and poetic characteristics of the authors.

Keywords: Ranko Pavlović, Serbian writers, anthology of poetic portraits, "autobiography about others".

II

АУТОРСКИ ГЛАС
МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА (1937–2022)

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

DOI: 10.46793/KDNN25.069J
UDK: 821.163.41.-1.09 Данојлић М.

ДЕДОУМИЦЕ О ПРИРОДИ И ЉУДИМА, ПЕСМЕ ЗА ОЗБИЉНУ ДЕЦУ И НЕОЗБИЉНЕ ОДРАСЛЕ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА

Апстракт: Рад се бави анализом збирке *Дедоумице о природи и људима* (2022) Милована Данојлића, последњег песниковог дела намењеног „озбиљној деци и неозбиљним одраслима". Полазећи од Данојлићеве аутопоетике и његове трајне тежње једноставности, указује се на специфичну позицију збирке на граници између књижевности за децу и одрасле. Три тематско-мотивска круга („Зоолошки вртић", „Дрворед у недоглед" и „Деде добрих душа или дедоумице") приказују природу и свет људи кроз хумор, дечију непосредност и филозофску сублимираност. Анализом појединачних песама показује се да природа у Данојлићевој поетици функционише као средство самоспознаје, моралног преиспитивања и критичког погледа на друштво. Закључује се да се збирка може читати као поетска опорука у којој се преплићу зрелост „дединске" мудрости и виталност дечијег гласа, чинећи овај циклус значајним сведочанством песниковог позног стваралаштва.

Кључне речи: Милован Данојлић, збирка поезије *Дедоумице о природи и људима*, *Песме за озбиљну децу и неозбиљне одрасле*, гранична књижевност, тематско-мотивски кругови, позно стваралаштво.

Збирка поезије Милована Данојлића *Дедоумице о природи и људима*, са поднасловом *Песме за озбиљну децу и неозбиљне одрасле*, изашла је из штампе 2022. године у издању Културног центра „Рибница" из Краљева. Уколико знамо да је песник преминуо новембра исте године, књигу можемо да читамо и као опоруку „озбиљној деци и неозбиљним одраслима" којима се Милован Данојлић у једној линији свог певања обраћао током читавог свог песничког трајања. Експлицитно наглашавајући да је поезија у овој збирци

violetajov@gmail.com

подједнако намењена и деци и одраслима (са предзнацима „озбиљној" и „неозбиљним") Данојлић аутопоетички осведочава доминанту своје имплицитне и експлицитне поетике певања за децу коју је књижевна критика описала као *пјесме са граница*, односно, *граничну књижевност*. „Реч је о томе да је та поезија превасходно намењена младим читаоцима. Но у другој врсти читања она је једнако окренута и старијој читалачкој публици. У том обележју ове поезије садржи се њена двостраност која чини легитимном употребу термина 'гранична књижевност'" (Пијановић 2013: 263).

У поговору књиге *Како спавају трамваји и друге пјесме* присећајући се својих почетака Данојлић наводи: „Онда је 1958. године мноме овладала страсна жеља да напишем нешто једноставно, живо и доживљено, разумљиво свима и сваком. Свима, дакле и деци. Тако сам, трагајући за врховном једноставношћу, открио задовољство изражавања у кључу званом 'дечја песма'" (Данојлић 1999: 407). Песник тако *врховну једноставност* истиче као кључ којим ће отварати браву разумевања поезије „свима и сваком, па и деци". „Таква песма не припада само деци или одраслима, него је и за једне и за друге; то је песма за велику децу и мале људе", закључује Петар Пијановић (Пијановић 2013: 265) и додаје да ова поезија припада тзв. граничној књижевности не само зато што се у њој „укрштају и преламају веома различити читалачки сензибилитети и интереси", већ и „зато што често о детињству и деци не говори изнутра, из њихове тачке гледишта, већ из визуре некога ко тај свет рекреира, односно поново оживљава и ствара [...] очима срца и ума бившег детета" (Пијановић 2013: 266).

Јован Љуштановић примећује да је за Милована Данојлића „дечија књижевност у својим најбољим остварењима ипак само 'корак у страну', нека врста прибежишта. Наслућује се иза свега тога да Данојлић, можда и несвесно, трага за неком врстом лиминалног простора који би егзистирао као резултат двоструке деконструкције: једне која значи уздизање књижевности за децу изнад непосредне везаности за дечију публику и педагошко-школске примене и друге, која значи снижавање метафизичких стремљења модерне књижевности и њено примицање свету непосредног искуства и чулној конкретности" (Љуштановић 2003: 81).

Наслов збирке *Дедоумице о природи и људима, пјесме за озбиљну децу и неозбиљне одрасле* и илустрација на корицама књиге сублимирају још неколико кључних поетичких карактеристика не само ове збирке, већ и „наивног певања" Милована Данојлића уопште. У поговору књиге *Како спавају трамваји и друге пјесме* коју је 1999. године објавио поводом јубиларних 40 година присуства у српској књижевности за децу, Милован Данојлић осведочава аутобиографске подстицаје за настанак највећег броја својих дела (Данојлић 1999: 405–409). Да је збирка песама *Дедоумице о природи и људима* инспирисана још једним личним песничким тренутком уверава

нас и илустрација на насловној страни ове књиге на којој је представљена стилизована слика остарелог Милована Данојлића, доброћудног оседелог старца који, симболично, гушчијим пером пише књигу из које, поново симболично, лепршају птице разносећи песникову реч васељеном. Тако Милован Данојлић већ насловном страном наговештава да ће и у овој збирци „сам собом, непосредно сведочити истине овога света и пулс живота" (Пијановић 2013: 264). *Дедоумице* отуда нису *недоумице*, *дилеме*, *колебања* остарелог песника, на шта би нас ова кованица најпре асоцијативно упутила, већ је у овом контексту нагласак са негације НЕ (*недоумице*) пренет на други део сложенице УМИЦЕ, изведене од речи УМ, чиме се значење кованице упућује на *умовање*, *знање*, *мудрост*, сада деде Милована Данојлића, односно на његове личне ***дедо****умице* које попут птица пуштених из крлетке властитог поетског и животног резидуума шаље *озбиљној деци и неозбиљним одраслима*.

Данојлић се *озбиљној деци и неозбиљним одраслима* и у неким ранијим делима експлицитно обраћао. Тако у епу „Деда на продају" песник поручује:

За *озбиљну децу* је овај еп
За *неозбиљне одрасле* ова бурлеска.

Али је лик *деде* у овој, како сам Данојлић каже „лакрдији", насталој деведесетих година двадесетог века, када је песник био у пуној мушкој снази, сасвим другачије профилисан, а повод за његово ангажовање у улози главног јунака потпуно другачије мотивисано у односу на улогу и значај коју добија у *Дедоумицама*.

Збирка песама *Дедоумице о ӣрироди и људима* је композиционо организована у три тематско мотивске целине: „Зоолошки вртић", „Дрворед у недоглед" и „Деде добрих душа или дедоумице". Прва два тематска круга окупљају поезију посвећену феноменима природе – животињама и биљкама – док се трећи може назвати „похвалом смиреној старости која повезује искуство предака и потомака" (Богутовић 2022).

Први круг песама је најмалобројнији. У антропоморфизованом простору „Зоолошког вртића", у оквиру седам песама, окупљен је најразличитији свет, сада птица и риба, веверица и слонова. Духовита наративна поезија крије у себи анегдотске згоде својих јунака, али неке од њих и више од тога, отварајући филозофска питања која задиру у тајне смисла постојања живота и света:

Ко смо и шта смо? Умне главе
Од памтивека тим се питањем баве
Мудраци за смисао траже доказе

А ӣӣице са њим на свеӣ долазе.
Свакоīа јуӣра[1]

„Да се количина метафизичког материјала у тим такозваним дечјим песмама нимало није смањила, чак је, можда, метафизичка жица заструјала јасније и чистије" (Симовић 1990: 9) осведочава песма „По небу и по земљи" коју без много ограђивања можемо да одредимо као праву лирску рефлексивну песму коју са поезијом за децу повезује једноставност, сликовитост, ритмичност и кратка форма, али ће откривање њених многоликих симболичних значења бити примерено само одраслој читалачкој публици.

Кад је лепо време,
Понајчешће лети,
Птица и по небу
и по земљи лети.

Док горе, високо
Лети у правцу југа,
Сенка јој по земљи
Јурећи вијуга.

Она по небу
Азурно чистом,
А сенка по земљи
Брзином истом.

Раздвојене, ка заласку
Сунца стреме,
А на циљ ће стићи
У исто време.

Снажније од сваке експлицитне поруке, Данојлићева поезија о природи имплицира позив на поштовање животињског света јер је у многим аспектима од човека мудрији и супериорнији. Песму „Како живи караш", о риби прилагодљивој и добру и злу, закључује:

Од њега би могли и ерудити
Понешто корисно научити.

[1] Све песме у овом раду су наведене према издању: Милован Данојлић, *Дедоумице о ӣрироди и људима, ӣесме за озбиљну децу и неозбиљне одрасле*, Културни центар „Рибница", Краљево, 2022.

Први тематско-мотивски круг, „Зоолошки вртић", али и збирку у целини, Данојлић отвара песмом „Свакога јутра" у којој прославља птице „као гласне жице природе" које свакога јутра објављују земљи и људима „да је живот чудо над чудима", а затвара песмом „Опомена ловцима" у којој открива да у природи постоје штеточине, али њих не налази међу животињама, већ међу људима. Данојлић славодобитно, у тону бурлеске, у последњој песми овог циклуса пева о престрашеним ловцима који су се дали у бег, попут зечева, када је у „њихов дом ударио гром". Док природа прославља и одржава живот као „чудо над чудима", ловци, односно људи га из хира, зарад забаве, бахато уништавају. „У срцу природе – неприродан до срца, стоји човек" (Данојлић 1967: 23), рећи ће Милован Данојлић у једној од својих расправа. Али, уверен је, свемоћна природа увек пронађе начин како да огласи своје постојање, супериорно осведочавајући ко је истински владар васељене:

Гром из ведра неба
Туче, да назначи
Да и од ловаца
Има неко јачи

Други тематски круг је посвећен дрвећу. „Дрворед у недоглед" је кохерентни циклус песама у коме се очитава јасна композициона осмишљеност како тематско-мотивске целине, тако и сваке песме појединачно. Овај круг отвара песма „Похвала дрвећу" – попут химне, похвале и захвалности дрвећу јер:

На овом свету ништа није
Од дрвећа постојаније и оданије

а затвара песма „Заједништво" која пева о значају шума у којима су се „дрвета удружила и основала шумску републику". У шаљивом тону примереном поезији за децу „малу ил већу", песник поручује:

Шума са густим зеленим лишћем
Прочишћава ваздух који дишем,
А с кисеоником, у моја плућа
Уђе и нешто надахнућа,
Довољно да за децу, малу ил већу,
Саставим песму о дрвећу.

Дедоумујући, Данојлић је у овом циклусу песмама више ерудита него метафизичар осведочавајући широко познавање готово свих врста дрвећа која расту на нашем тлу. Дрво у његовој поезији израста у аутентичног, многоликог јунака, са препознатљивим карактером: *Храст*, *Јабланˊ*, *Зова*, *Јасен*,

Лиūа, *Брест*, *Жалосна врба*, *Бреза*, *Кајсија*, *Панчићева оморика* имају своју нарав која им одређује не само ботаничке карактеристике, већ и улогу и значај у друштву. Дрво није само биљка, оно је, као сведок времена, културни споменик, учесник у ритуалима и обредима, медицински препарат, надахнуће уметника, добротвор и спасилац, заклон, и храм и богомоља.

У неким песмама („Брест") песник заиста говори само о специфичностима одређеног дрвета, готово да изостаје алегорија, симболика или метафорика, дрво само је свој свет, има истанчани карактер, своју историју, одређену и описану улогу у заједници, своју традицију, аутентичност и идентитет. Дрво је попут људи многолико, оно је ћудљиво јер испод неких попут *бреста* „не ваља заспати" али и доброћудно, лековито, моћно, харизматично попут *лиūе*.

У напору да о дрвету каже што више чињеница, неке песме се, попут песме „Зова", претварају у стиховане лекције, више окренуте фактографској стварности него уметничком дотеривању. Сва знања су ту, али изостаје спонтаност и лакоћа, а мелодија и ритам као да губе значај пред жељом да се исприча и опева истина, пренесе знање као у неком стихованом ботаничком приручнику обогаћеном свим културолошким аспектима везаним за биљку.

С друге стране, у песмама „Јаблан", „Жалосна врба" или „Кајсија", као у најбољим песама из збирке *Родна īодина*, Данојлић у обичном биљу, које се налази свуда око нас, „препознаје и траг општег устројства света и саме тајне постојања" (Хамовић 2018: 116).

Тако у песми о несмотреној, неопрезној лепотици *Кајсији* пева управо о универзалним принципима на којима почива свет, попут принципа који производе добитнике и губитнике. С једне стране налазе се древни ред, опрез и мудрост, а с друге „нестрпљење, непромишљеност и брзоплетост" којом се кајсија у „премелаћу залеће у живот", увек прерано и увек на своју штету, па песник готово змајевски закључује:

Кајсији не помажу добри савети,
Никако да се опамети
Сваког пролећа насумице креће,
да види хоће ли имати среће

Хиљаду пута се намучила,
Ал ништа није научила.

У песми „Жалосна врба" описујући животни простор жалосне врбе, метафорично опомиње :

Ко жабокречину гледа век васцели
Тај ће тешко тугу да зацели

А у песми „Јаблан" поручује:

Ко хоће висине да такне небне
Мора надмашити самога себе:
Од тога су одустали многи људи,
А јаблан се и даље труди.

У циклусу песама „Дрворед у недоглед", Милован Данојлић је ботаничар, етнолог, филозоф, народни видар, изнад свега песник за „озбиљну децу и неозбиљне одрасле". Оживљавајући биљке у свим аспектима постојања чини их комплексним „бићима" и равноправним сужитељима људске културе и заједнице.

У трећем поглављу Данојлић нам насловом циклуса **„**Деде добрих душа или дедоумице" и експлицитно помаже да боље разумемо значење ове коване. Стављајући знак једнакости између *деда добрих душа* и *дедоумица* песник алудира да је његово *дедоумовање* добронамерно, баш као што су добричине и јунаци овог тематско-мотивског круга.

Данојлић у својим песмама „хвата" и многе друге нијансе „дедоумног" живота, те добре душе пате од усамљености, себичности, џангризавости, резигнације, али као што би се обратио неком детету, и њима шаље поуку, добронамерну и пуну разумевања:

О свету, мој добри деда Гуто,
Судиш одвећ оштро и круто.
Али песма као плод будног сневања,
Има и за тебе разумевања
(„Деда-Гута о животињама и људима")

Строго осмишљену композициону структуру можемо да препознамо и у последњем тематско-мотивском циклусу ове збирке. Њега отвара песма „Деда-Адам размишља на кућном прагу", а затвара песма „Зашто се мршти старац Вук". Док у првој песми препознајемо архетип прадеде са универзалном егзистенцијалном улогом чувара породичног прага, коју носи као најстарија глава породице, у последњој песми, „Зашто се мршти старац Вук", Вук Караџић добија улогу пастира који на националној егзистенцијалној „раскрсници" бди, сада над читавим српским родом, али изневерен, забринут и љут. Да је Вук Караџић у позним годинама ипак нешто друго у односу на „обичне" деде о којима Данојлић пева у другим песмама овог круга (Деда-Адам, Деда-Срета, Деда-Гута, Деда-Јовиша, Деда-Митар) указује већ наслов песме где га ословљава као *стараца* Вук, термином за који по стереотипу везујемо поштовање, знање и мудрост. И он је добар, попут свих деда у овом

циклусу, али је и неутешно љут, он бди над својим стадом, али га и прекорева и опомиње, да не залута и изгуби своју самобитност у вреви модрног живота.

Изнад раскрснице главног града,
Непомичан као на грани ћук,
прати ћирилицу која страда –
Ето зашто је намрштен Вук.

Очување ћирилице, која није само део културног већ и националног идентитета, није задатак од прворазредног значаја само за старину Вука, већ кроз опис његовог једа и прекорног погледа проговара сам Милован Данојлић затварајући своју књигу аманетом који оставља у наследство потомцима.

„Генезу *усавршавања једноставности*, као поетичког императива целокупне Данојлићеве књижевности" (Хамовић 2018: 30) можемо да пратимо и у *Дедоумицама о природи и људима* Милована Данојлића. „Песнички поступак заснован на једноставности, конкретности, елементарној бризи да се речима дође до изврсности", производ су песниковог дубоког уверења да је „емотивност детета у самом стваралаштву", и да се „цео напор састоји у пажљивом разазнавању и упознавању тог дечијег гласа у себи" (Хамовић 2018: 38). Проналажењем изворне емоције виђене као „дечије у себи" Данојлић креира песнички израз који самом природом свога бића премошћава јаз и оштре границе између књижевности за децу и одрасле. И чини више од тога, доказујући да је ова поезија као продукт „врхунског надахнућа" самог аутора, као његова насушна потреба за аутентичним изразом, нераскидиви део поезије, односно књижевности, као уметности речи.

ЗАКЉУЧАК

Дедоумице о природи и људима представљају једно од најзрелијих сведочанстава Данојлићевог песништва „са границе", у коме се на јединствен начин спајају једноставност, духовитост и дубока животна промишљања. У овој збирци песник, сада у улози доброг деде, оживљава природу, породично и национално памћење, али и „дечији глас" у себи, стварајући поезију која је подједнако приступачна и деци и одраслима. Природа се у његовим стиховима јавља као учитељ, савезник и коректив људске самодовољности, док се последњи циклус посвећен дедама чита као глас искуства. Као својеврсна духовна и поетска завештања, *Дедоумице* показују да је једноставност за којом је Данојлић трагао читавог живота, заправо највиша уметничка вредност, и да поезија која се рађа из „дечијег гласа у стваралаштву" може да премости границе жанрова, узраста и времена.

ИЗВОРИ

Данојлић (2022): М. Данојлић, Дедоумице о природи и људима, Песме за озбиљну децу и неозбиљне одрасле, Краљево: Културни центар „Рибница".

Данојлић (1999): М. Данојлић, Како спавају трамваји и друге песме, Крагујевац: Јефимија.

ЛИТЕРАТУРА

Богутовић (2022): Д. Богутовић, LIRSKA POIGRAVANJA: Dedoumice o prirodi i ljudima, Новости (6. 9. 2022).

Данојлић (1967): М. Данојлић, Памфлет против завичаја, у: Лирске расправе, Нови Сад: Матица српска.

Љуштановић (2003): Ј. Љуштановић, О поетици дечије песме Милована Данојлића, у: Поезија Милована Данојлића (зборник радова), Београд: Задужбина Десанке Максимовић, Десанкини мајски разговори.

Пијановић (2013): П. Пијановић, Данојлићеве песме са границе, у: Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића (зборник радова), Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Требиње: Дучићеве вечери поезије.

Радовић (1995): Д. Радовић, Расправа о наивној песми, у: М. Егерић, Гласови и вредности, Београд: СКЗ.

Симовић (1990): Љ. Симовић, Свете травчице Милована Данојлића (предговор), у: Милован Данојлић, Тачка отпора. Изабране песме. Београд: СКЗ.

Хамовић (2018): В. Хамовић, Поетика чистог даха, Београд: Службени гласник.

Violeta Jovanović
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Philology

DEDOUMICE O PRIRODI I LJUDIMA, *PESME ZA OZBILJNU DECU I NEOZBILJNE ODRASLE* BY MILOVAN DANOJLIĆ

Summary: The paper deals with Milovan Danojlić's collection of poems *Dedoumice o prirodi i ljudima* (2022), the poet's last work dedicated to "serious children and unseriuos adults". Starting from Danojlić's autopoetics and his continuous tendency of simplicity, the paper highlights the specific character of the collection as being between literature for children and literature for adults. On the basis of themes and motifs, the collection is divided into three parts, which depict nature and the world through humor, childlike thinking and sublime philosophy. The analysis of the poems shows that in Danojlić's poetics nature is seen as a means of self-knowledge, moral inquiry and a critical view of the society. It is concluded that the collection can be read as a poetic testament in which "grandpa's" wisdom and children's vitality are intertwined.

Keywords: Milovan Danojlić, collection of poems *Dedoumice o prirodi i ljudima*, *Pesme za ozbiljnu decu i neozbiljne odrasle*, border literature, themes and motifs.

Јулијана С. Деспотовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

DOI: 10.46793/KDNN25.079D
UDK: 821.163.41.-31.09 Данојлић М.

ОДНОС ИЗДВОЈЕНОГ И УМЕТНУТОГ ИСКАЗА У РОМАНУ *БАЛАДА О СИРОМАШТВУ* МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА[1]

Апстракт: У раду анализирамо међуодност издвојеног и уметнутог исказа на примерима из Данојлићевог романа *Балада о сиромаштву*. Иако поједини аутори сваки исказ који се у тексту издваја цртама или заградама сматрају уметнутим, односно парентетичким исказом, према критеријуму синтаксичке интеграције у контекст могуће је јасно разлучити који искази су из реченичне структуре издвојени, а који су додати, односно уметнути. Осим синтаксичким, у раду се бавимо и стилистичким аспектима ова два типа исказа.

Кључне речи: издвајање, парентеза, реторичко питање, унутарреченична ексклмација, Милован Данојлић, *Балада о сиромаштву*.

1. УВОД

Издвајање реченичних конституената спада у стилистичке поступке осамостаљивања, односно језичко-стилистичке поступке којима се „интонационо издваја или изолује неки реченични конституент (синтаксема, синтагма или клауза) од своје непосредне околине" (Ковачевић 2015: 338). Од четири у литертури издвојена типа или степена осамостаљивања, издвајање јесте најједноставнији поступак и стога се одређује као просто издвајање реченичних конституената, а дефинише се као „синтаксичко-стилистички поступак при којем се основна граматичка структура реченице преуређује тако што се уводе додатне паузе и/или испред и/или иза неког реченичног члана. Тих пауза нема у основној, чисто комуникативној, тј. стилистички

[1] Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада истраживача на акредитованим високошколским установама у 2025. години број: 451-03-136/2025-03/ 200198).

julijana.stevanovic@filum.kg.ac.rs

неутралној варијанти реченице [...] Формални показатељ издвајања у писаном језику јесте запета или црта" (Ковачевић 2015: 338).

Формално идентичан, а синтаксички и семантички суштински супротан јесте поступак уметања синтагматских и реченичних чланова, за који се у лингвистици углавном користи термин *парентеза*. У *Речнику књижевних термина* наводи се да је парентеза термин античке реторике за стилску фигуру којом се раздваја једна реченица тако што се у њу умеће друга реченица с њом синтаксички неповезана, те да се парентеза одваја и са једне и са друге стране цртицама или заградама (РКТ 1986: 526). У Багићевом *Рјечнику књижевних термина* појам парентезе проширен је и на јединице мање од реченице, па се код њега парентеза одређује као „umetanje riječi, skupine riječi ili čak rečenice u cjelovitu, smisaono i gramatički potpunu rečenicu. Umetnuti dio nije sintaktički povezan s rečenicom u kojoj se nalazi, a pravopisno je izdvojen stavljanjem u zagrade ili između crta" (Багић 2012: 239). И у *Енциклопедијском рјечнику лингвистичких назива* Р. Симеона наведени су исти критеријуми: уметање у тело реченице елемената речи, делова реченице, зависне реченице или читаве реченице који нису са њом синтаксички повезани (Симеон 1969: 22).

У српској лингвостилистици парентетски исказ проучаван је, колико нам је познато, највише у Андрићевим делима и о томе је написано неколико значајних радова[2]. Први од њих рад је Живојина Станојчића, који се бави синтаксом ових исказа[3] (Станојчић 1992). Станојчић под парентезом не подразумева само исказ који је графијски одвојен заградама, већ и друге исказе који су синтаксички и семантички независни од контекста, а такве примере назива *неформалном парентезом* (Станојчић 1992: 374). Након Станојчићевог, објављен је рад Миланке Бабић „О исказу у загради" (Бабић 2002), у коме је приступ знатно другачији стога што Бабић анализира једино исказе у загради, дакле оно што Станојчић назива формалном парентезом. Међутим, њена анализа не темељи се само на уметнутним реченицама, већ и на једницама нижега ранга (речима и синтагмама). Две године касније појавиће се рад Тихомира Брајовића „Поетика парентезе" (Брајовић 2004). Иако Брајовић Андрићевој парентези приступа са књижевнокритичког аспекта, за лингвостилистичку анализу значајно је уочавање синтаксичке повезаности уметнутих делова и матичног текста, које ће Брајовић означити као *неправу* или *непотпуну парентезу*, уводећи и термин *парембола* за овакве типове парентезе. Последњи до сада објављени рад о парентетичким кон-

[2] Осим у Андрићевој прози, парентеза је забележена и описана и у поезији Стевана Раичковића (Кршић 2018).

[3] Станојчић под парентезом не подразумева само исказ који је графијски одвојен заградама, већ и друге исказе који су синтаксички и семантички независни од контекста (такве примере назива неформалном парентезом).

струкцијама у Андрићевим делима јесте рад Бранка Тошовића „Заграда у Андрићевим романима" (Тошовић 2019). Исказе у загради Тошовић наводи као један од облика парентезе, наводећи да се уметање „у заграде, међу црте и сл. сматра посебном стилском фигуром, а долази у више појавних облика: као епексегеза (додатна конструкција која прецизира смисао основне конструкције), катаплока (уметање у облику реторичног узвика), анаподатон (инволвирање ширег, комплекснијег садржаја), алотриологија (слаба или никаква повезаност између основног и уметнутог исказа), парембола (тијесна веза између основног и додатног текста), парембола (веома тијесна веза између главне и уметнуте конструкције). Посебну врсту чини библиографска парентеза (оно што у скраћеном облику упућује на потпуни библиографски податак о тексту који се цитира)" (Тошовић 489).

Из прегледа литературе јасно се може уочити неподударност како у терминилошком одређењу, тако и дефинисању парентезе. Док једни аутори парентезом сматрају само оне исказе који су синтаксички независни од текста у који се умећу, за друге је парентетички сваки исказ који је графијски издвојен заградама или цртама, независно од тога да ли се синтаксички може интегрисати у матични текст. Ту долазимо и до разилажења у погледу графијског издвајања, будући да има аутора који као нужне показатеље парентезе не наводе графијску издвојеност цртама и/или заградама, а има и оних који парентетички исказ изједначавају са исказом у загради.

2. АНАЛИЗА КОРПУСА

Наш циљ у овом раду јесте да на корпусу примера ексцерпираних из Данојлићевог романа *Балада о сиромаштву* анализирамо међуоднос издвојеног и уметнутог исказа, најпре са синтаксичко-семантичког, а потом и са стилистичког аспекта будући да је обликовање реченице издвајањем и уметањем исказа једна од стилских доминанти овог Данојлићевог романа. Као главни критеријум разграничења ова два типа исказа послужиће нам критеријум синтаксичке интеграције у околни текст. То значи да ћемо издвојеним исказом сматрати сваки исказ који би се укидањем графијских показатеља могао без икаквих сметњи интегрисати у дату реченицу, док код парентетичког исказа таква интеграција није могућа.

2.1. Издвајање реченичних чланова

Синтаксостилистичком поступку простог издвајања реченичних чланова најподложнији су зависни реченични чланови (Ковачевић 2015: 339). У истраживаном корпусу бележимо издвајање атрибута (1а) и адвербијалних одредби (1б):

(1а) [...] у орману се чува и неколико природних – предратних – сунђера (36);[4] Влат је тек једна реч – час мушког, час женског рода – која је утиснута у тло, не у штампану страницу (196); Седећи у возилу паркираном на уском травнатом појасу покрај пута, први пут си осетио да је понор који те дели од здравог и једноставног живота – чији су носиоци разиграни фудбалери – непремостив (162);

(1б) Панталоне, одвојене, понекад још и могу – са џемпером – али ни оне не воле раздвајање (80); Могућно је да си њихово завијање чуо у столећима кад те није било на земљи, кад си – у дашку ветра и у шуму траве – постојао као слаба могућност правца и смисла (122); Тамо, по ливадама и воћњацима – због биља, због животиња, због ноћне влаге – космичка загонетка се никад не намеће с толиком насртљивошћу (201); Даљине и године, ствари и сенке ствари, имена и одјеци, сустижу се у жижи текућег часа, разгарају се са натприродном жестином и јасноћом: такво експлозивно пуњење у природи – у слободном стању – ретко се сусреће (188); Има једна успутна невоља с којом сви наставници – сем фискултурника – из дана у дан муку муче (101); Тако се, преко зиме, изједе цела свиња, а да се ни у једном оброку – сем, можда, у пржењу које се појави на дан посечења – није уживало (144).

Забележени примери издвајања атрибута међусобно се разликују према типу издвојене синтаксичке јединице: у првом примеру издвојена је реч, у другом синтагма, у трећем зависна реченица. Док се у првом примеру издваја конгруентни атрибут *предратних*, чиме он добија истакнутији статус у односу на претходни конгрунетни атрибут *природни*, у другом наведеном примеру издваја се неконгруентни атрибут исказан синтагмом са значењем адверзативне наизменичности (Ковачевић 2024: 231) која почива на супротстављању придева *мушки–женски*.

Разноврсност синтаксичких структура присутна је и код издвојених адвербијалних одредби, које су исказане речима или синтагмама. Последња два примера илуструју издвајање ескцептивних одредби (Ковачевић 1998: 208), које су иначе подложне издвајању не само графички већ и смисаоно, будући да се темеље на значењу изузимања дела од целине. Међу издвојеним адвербијалним одредбама неки од примера осложњени су и редундатантним навођењем предлога („*у* дашку ветра и *у* шуму траве”; „*због* биља, *због* животиња, *због* ноћне влаге”).

Поступци осамостаљивања простим издвајањем реченичних чланова могу се применити и на првостепене реченичне чланове, као и на чланове координисаних конструкција (Ковачевић 2015: 340). У Данојлићевој *Балади о сиромаштву* нису забележени примери осамостаљивања првостепених

[4] Број у загради означава број странице извора, чији се библиографски подаци налазе на крају рада.

реченичних чланова, али јесу, у малом броју, примери издвајања чланова координисаних конструкција (1в):

(1в) На школски прибор – и уопште, на техничку страну наставе – обраћа се много мања пажња него у Основној школи (90); Одједном му се, с непријатном јаснoћом, предочило да неко тамо, у срезу, располаже његовим – и само његовим! – дететом! (56).

За лингвостилистичку анализу посебно је занимљив последњи наведени пример, у коме је из координисане атрибутске синтагме *његово и само његово* издвојен други члан, који представља понављање првог, уз рестриктивни квантификатор *само*. Уз то, издвојени члан додатно је истакнут екскламативном унутарреченичном интонацијом. Иако Ковачевић примере сличне овом наводи као просто издвајање реченичних конституената (2015: 340), Миланка Бабић све примере унутарреченичне екскламативност третира као парентетичке (Бабић 2019: 595–412). Дакле, према критеријуму синтаксичке интеграције у контекст, наведени пример не би се могао сматрати парентезом, међутим, оно што му дозвољава такву интерпретацију јесте управо његова додатна, накнадна интонација. Могућност двоструког интерпретирања бележимо и у следећим примерима:

(1г) Неки ђаци – поглавито они са села – сами праве мастило (90); Ту не помаже журба, ништа се не може окончати у току једног часа, па ни у току једне године: учење је дуго, незавршиво опредељење, бескрајно приближавање, циљ се непрестано помера и преображава, а закони, правила, обрасци само су оријентационе тачке, на којима дух може одахнути и прибрати се, да, окрепљен, настави плов кроз неизвесност... То – та идеја незавршивости школовања и сазнавања – велика је новост у односу на навике стечене у Основној школи (94); Ако си се, у тим тренуцима, нашао међу зидовима, страховито пожелиш да изиђеш међу људе, да некога – било кога! – сретнеш, да с неким поделиш нејасну наду... (174).

Иако је неспорно да се у наведеним примерима ради о уметнутим, односно накнадно додатим реченичним члановима ради прецизирања и пружања додатне информације[5], ови искази не могу се сматрати правом парентезом будући да не нарушавају критеријум синтаксичке интеграције у матични текст.

2.2. Парентетички искази

Неспорним примерима парентезе могле би се сматрати све оне конструкције које нису синтаксички повезане са околним контекстом:

[5] Што је један од основних семантичких типова парентезе (уп. Бабић 2019)

(2а) Опште је осећање – тако се бар теби чини – да је просторије величине учионице у сеоским кућама забрањено стављати (17).

Док би се код издвојених исказа простим укидањем црте издвојени исказ могао синтаксички интегрисати у матични текст, код парентетичких исказа укидањем црте или заграде таква интеграција не би била могућа. Структура добијена укидањем графијских показатеља парентезе не би била ни граматична ни семантична. Ипак, када говоримо о семантичком аспекту парентетичких конструкција, морамо нагласити да матични и парентетички исказ ступају у одређене смисаоне односе. Миланка Бабић, осим примарне функције интензивирања, код експлікативне парентезе издваја још и когнитивни и емоционални став, те додатни податак, прецизирање и асоцијативно-експресивну дигресију као семантичке подтипове односа између експлікативне парентезе и текста у који се она умеће (Бабић 2019: 409–411).

Иако примери парентезе забележени у *Балади о сиромаштву* нису нужно експлікативни, они показују извесна семантичка подударања са предложеном класификацијом М. Бабић, уз додатна семантичка нијансирања. Тако би когнитивну парентезу, за коју Бабић наводи да „тежи уопштавању, подсећању на неписане, али уобичајене законитости друштва и свијета" (Бабић 2019: 409) илустровали следећи примери из Данојлићевог романа:

(2б) Појави ли се сунце – а оно после кише зна бити усијано и шиљато као жилет – пуж потражи хладовину, да у њој заборави ко је, шта је и куда је пошао (26); Сасвим случајно – под претпоставком да је у једном живом току ишта безразложно и истински неочекивано – открио си да учитељица упражњава два различита рукописа (44).

У роману бележимо нешто више примера парентезе додатног податка или прецизирања:

(2в) Првобитни нацрт је предвиђао четири спрата. Почетком јуна, радови се одједном успорише, и сељаци се распричаше (Док је ишло како треба, они су ћутали; сад, кад се појавише сметње, живнуше). „Тако дође, кад се пружаш дуже од губера" рече стриц (53); За обављање извесних потреба мора се тражити дозвола по јединствено утврђеној еуфемистичкој формули („Молим госпојице могу да идем напоље") (14); Непоновљив и тешко изводљив – помишљао је да прода пола имања, да би остварио наум – подухват је, наједном, постао сваком доступан (51); Деси ли се да је се ипак докопаш – сетиш се да си понео читанку, у којој има одломака од Глишића, Сремца, Веселиновића и Шимуновића – доживећеш, убрзо, мало разочарање (196); Авлија, осветљена невидљивим Месецом – мора да је иза амбара! – блешти као бакарно гумно (201); *Не дих*

рекао да сам те изневерио, мада сам унеколико одрастао (нарочито између педесете и шездесете); трудио сам се да одржим растојање... (208)[6].

Међу забележеним примерима парентезе додатног коментара, односно прецизирања, само је један ексклaмативно интониран. Тако је стога што парентеза овог типа служи појашњењу околног контекста, претходно изнетог саопштења[7] или егземплификацији, што не захтева нужно повишени тон. Осим тога, међу парентезом овог семантичког подтипа чешћа је употреба заграде у односу на црту, што указује на блажи облик прекида реченице или чак уметање између две реченице, чиме бисмо са плана анализе парентезе на синтаксичком нивоу заправо прешли у домен лингвистике текста.

За асоцијативно-експресивну дигресију М. Бабић наводи да „функционише као средство додатне, паралелне дескрипције, присутне асоцијативно у свијести адресанта на основу своје карактеристичне појединости – што доприноси сликовитости и експресивности израза" (Бабић 2019: 411):

(2г) Нешто због стида пред учитељицом – ово су твоји сељаци, а она је, несрећница, родом Београђанка! – а однекле делећи њену одбојност према стварном животу и његовим сеоским навикама, покушаваш да се, са длановима прислоњеним на уши, и сам уздигнеш на висину на којој се она, по сили дужности и женске смерности, увек држи (13); Крпу за брисање држи обема рукама, и повлачи је с краја на крај, – изорава бразде по њиви, – и повремено је цеди, завршујући јој врат, као да је дави (43); Рудна Глава је удаљена пет-шест километара – добро, нек буде и седам! – то није ништа: испружиш корак, и за сат хода си на Гукића брегу (49); Одредио ти је, истовремено, и занимање које ћеш – чинило му се колико сутра! – упражњавати: бићеш доктор! (51); Отац и мајка су и ове године одустали од одласка у бању, нема се од чега. (Да им је једном да оду у Врњачку, излечили би се од свих тегоба и бољки!) Теби, за полазак у гимназију, следује сукнено одело (58); Похваљене и награђене саставе не показујеш код куће, не из страха од родитељске критике – родитељи се поносе и таквом врстом успеха! – већ зато што би се, у том суочавању, у твојим очима лаж још више разоткрила (114).

Међу забележеним примерима готово сви су ексклaмативно интонирани, што упућује на афективно стање јунака на кога се парентетички исказ односи. Тако се у парентези може наћи и слободни неуправни говор, као допуна сећању о коме наратор приповеда, и то допуна која искрсава изненада

[6] Истицање курзивом преузето је из романа.

[7] Парентезом се може објашњавати и једна лексема из претходног текста, како је код јединог ексклaмативног примера *мора да је иза амбара!* где се парентезом објашњава придев *невидљив* из матичног текста.

и прекида приповедни ток. Једини међу овим примерима који нема обележје ексклмације (други наведени пример у групи (2г)) специфичан је по томе што се парентетички исказ не издваја само цртама, већ и запетама – чиме се прави двоструки отклон од објективног сећања и субјективне асоцијације коју оно изазива.

У засебан семантички подтип асоцијативно-експресивне дигресије издвојили бисмо примере парентезе којом се исказује однос наратора и јунака, односно одраслог човека и дечака који је он некада био:

(2д) Опште је осећање – тако се бар теби чини – да је просторије величине учионице у сеоским кућама забрањено стављати (17); Страсни присталица постојања – ја бих, сад, рекао постајања – главом, кожом, косом, ноктима, радујеш се због седења у клупи (28); Кад истера ред на крај табле, поодмакне се, прижмири и осмотри написано, па, једва приметно – или то ти учиниш за њу? – климне главом; похвали себе за своје умеће... (29); Кад се упореди за узором предложеним на првој страници буквара, види се да је то приватни рукопис, прилагођен школским нормама, а опет, обележен киселошћу и оштрозубошћу, врлинама које у свему што чини долазе до изражаја... (Ти то, знам, не би изрекао овим речима, а опет, ово је твој доживљај, ово сам једино од тебе могао преузети) (30).

Сви наведени примери парантезе заснивају се на контрастирању прошлости, у којој егзистира дечак, главни јунак романа, и садашњости, у којој роман пише одрасли дечак. На језичком плану то се очитује употребом заменица *тӣ* и *ја*, а у другом наведеном примеру и посебним издвајањем временског прилога *сад*. Трећи пример, у коме је парентеза упитно интонирана, указује на несигурност у сећање или тадашње осећање јунака, дечака који посматра.

Да упитни исказ није изузетак у парентези најбоље поврђују примери у којима се у оквиру парентетичког исказа реализује реторичко питање:

(2ђ) Дванаест предмета, ако се не рачуна фискултура (ко би је, и зашто, и у шта рачунао?). Фискултура, као и предвојничка обука, то су полупредмети (82); Мало је дворишта која имају две капије, а школа их има три: ону наткривену, која излази на главни пут, једну мању, према запуштеном сокаку, куда учитељици долазе прве кошије (Боже мили, о чему ли она са њима може причати?) и трећу, прилично широку, али неупадљиву, тамо иза нужника, кроз коју се у школу довози огрев (9); Ко је дошао са запрегом испрегне говеда и привеже их – за шта, него за воћке! – положи им сена и остави их да два сата тару вратове о стабло, од чега кора, на том месту, добије светлуцави, сузни сјај (109); И сад дошао ред да ти – он, ко би други! – сашије одело за полазак на високе школе (59).

Будући да реторичко питање „комуникативно није питање него тврдња. Реторичко питање је, дакле, тврдња изречена у облику питања" (Ковачевић 2012: 75), овакви парентетички искази само су још један подтип асоцијативно-експресивне дигресије. Уз то, ово су потврде да парентетички искази у овом Данојлићевом роману подлежу стилематичном осложњавању не само уз помоћ ексклмације и контраста, већ и помоћу реторичког питања.

3. ЗАКЉУЧАК

Анализа примера ексцерпираних из Данојлићевог романа *Балада о сиромаштву* показала је да се истим графостилистичким поступком – издвајањем између две црте – могу остварити два различита синтаксостилистичка поступка: издвајање исказа и њихово уметање, односно парентеза. Иако формално блиска, ова два поступка међусобно се разликују у много чему. Најпре, разликују се у погледу синтаксичке уклопљености у контекст. Издвојени искази би се простим укидањем црта или њиховом заменом запетама могли вратити у ток реченице из које су издвојени. Таква могућност не постоји код парентетичких исказа, будући да они нису синтаксички зависни, односно да нису у синтаксичком складу са реченицом у коју се умећу. То даље подразумева да се ова два поступка разликују и у типу јединице која их чини: издвајање је најпре резервисано за зависне реченичне чланове исказане речима, синтагмама и зависним клаузама, док се у парентези реализују првенствено реченице које су независне од свог синтаксичког окружења. Такве синтаксичке структуре могу се сврстати у неколико у литератури издвојених семантичких подтипова парентезе: когнитивну, парентезу додатног коменатара или прецизирања и афективно-експресивну дигресију, која је најзаступљенији тип парентезе у овом Данојлићевом роману.

Иако са стилистичког аспекта и један и други поступак подразумевају разбијање реченичне структуре, то разбијање различитог је интензитета: код издвајања знатно блажег, будући да део између две црте синтаксички припада свом окружењу, док је код парентезе то разбијање јачег интензитета будући да уметнути део није синтаксички сагласан са својим окружењем, а неретко се дешава и да се парентеза не реализује у оквиру реченице, већ у међуреченичној позицији, што је чини текстостилемом. Уз то, разлика је присутна и у графостилистичком погледу: док се издвајање врши само цртама[8], парентеза се реализује и као исказ у загради.

Анализа корпуса показала је и да Данојлић ова два поступка ретко употребљава самостално. Они су, наиме, често осложњени другим стилемима: издвајање различитим врстама понављања, као и контрастом. Контраст

[8] У анализу нису укључени примери који подразумевају издвајање запетама.

бележимо и међу парентетичким исказима, као и ексклamацију, која неретко подразумева и реторичко питање.

Тема одрастања у послератној Југославији, на српском селу, присутна је у неколико Данојлићевих романа (*Година пролази кроз авлију*, *Балада о сиромаштву*, *Прича о приповедачу*) и у свакоме од њих се однос наратора, одраслог човека и главног јунака, дечака који је постао одрасли наратор, различито исказује, али се у свакоме од њих наратор и критички и заштитнички односи према дечаку. О сиромаштву у коме тај дечак одраста и које прати његово школовање – наратор пева баладу. Парентетички и издвојени искази, који представљају једну од стилистичких доминанти овог Данојлићевог романа-баладе, употребљени су или да представе тај однос или да дају глас некоме од Данојлићевих јунака будући да у његовим романима, које је литература већ одредила као лирске, нема упечатљивих ликова нити дијалога, већ је све виђено кроз двоструку визуру: дечак – одрастао човек. Говорећи из позиције одраслог, наратор уметнутим исказима уноси своје накнадно животно искуство у детиње искуство сиромаштва, и то не само материјалног, већ и духовног и емотивног сиромаштва којим је дечак на селу окружен.

ИЗВОР

Данојлић (1999): Милован Данојлић, *Балада о сиромаштву*, Београд: Филип Вишњић.

ЛИТЕРАТУРА

Бабић (2002): Миланка Бабић, О исказу у загради, *Српски језик*, VII/1–2, Београд: 303–320.

Бабић (2019): Миланка Бабић, *Експресивне конструкције у српском језику*, Андрићград: Андрићев институт.

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

Брајовић (2004): Тихомир Брајовић, Поетика парентезе, *Књижевност и језик*, LI/1–2, 1–21.

Ковачевић (1998): Милош Ковачевић, *Синтакса сложене реченице у српском језику*, Београд: Рашка школа.

Ковачевић (2012): Милош Ковачевић, Синтакса и стилистика упитних исказа у роману *Госпођска улица* Ранка Рисојевића, у: М. Ковачевић (ред.), *Наука и идентитет*, Филолошке науке, Посебна издања, Научни скупови, књига 6/1, Универзитет у Источном Сарајеву, Пале: Филозофски факултет, 67–87.

Ковачевић (2015): Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Београд: Јасен.

РКТ (1986): *Rečnik književnih termina*, Beograd: Nolit.

Симеон (1969): Rikard Simeon, *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva*, Zagreb: Matica hrvatska.

Станојчић (1992): Ж. Станојчић, Синтакса Андрићеве парентезе, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 22/1, Београд, 369–377.

Тошовић (2019): Бранко Тошовић, Заграде у Андрићевим романима, *Наш језик*, L/2, Београд, 487–494.

Julijana S. Despotović
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Scientific Research Center

INTERRELATION BETWEEN SEPARATED AND PARENTHETICAL EXPRESSIONS IN THE NOVEL *BALADA O SIROMAŠTVU* BY MILOVAN DANOJLIĆ

Summary: The present study provides a comprehensive analysis of syntactic, semantic, and stylistic interrelation between separated and parenthetical expressions found in Milovan Danojlić's novel *Balada o siromaštvu*. Specifically, a thorough examination of these expressions at the structural and syntactic level reveals that they can manifest as individual words, phrases, or even full sentences, with varying degrees of integration into the main clause. On the semantic level, the study identifies several fundamental types of parentheses: additional comment, modal, expressive, metalinguistic, and cognitive parentheses. On the stylistic level, apart from parenthesis and exclamation, we have singled out other stylemes that are realized within parenthetical utterances. These are rhetorical questions, contrast and different types of lexical and syntactic repetitions.

Parenthetical constructions, inserted on the microplan of the text, correspond to inserted parts of the microtext that do not belong to the narrator but to other characters in the novel. Consequently, the utilization of parentheses emerges as a prevailing principle on both macro and micro level of Danojlić's novel.

Keywords: separated expressions, parenthesis, intrasentential exclamation, rhetorical question, Milovan Danojlić, *Balada o siromaštvu*.

Катарина С. Лазић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

DOI: 10.46793/KDNN25.091L
UDK: 821.163.41-93-14.09 Данојлић М.

АУТОНОМИЈА ДЕТЕТА У ПЕСНИШТВУ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА

Апстракт: У раду ћемо се превасходно бавити аутономијом детета у песништву Милована Данојлића. Наиме, Милован Данојлић се кроз своју поезију деци обраћа као готово формираним личностима, не настоји да са њима поступа на снисходљив начин, да их, као под „стакленим звоном", заклања од реалности света, већ им на пријемчив начин даје приказ те реалности, поступа са њима као са равноправним личностима те подстиче њихову аутономију. Корпус истраживања представљаће Данојлићева збирка поезије *Како спавају трамваји и друге песме*. Анализом у раду настојаће се указати на Данојлићев јединствен, идиосинкратичан приступ поезији за децу.

Кључне речи: аутономија, поезија, Данојлић, дечја поезија.

УВОД

Данојлић, у свом поговору за збирку песама *Како спавају трамваји и друге песме*, под насловом „На једну четрдесетогодишњицу", наводи тренутак који га је, у извесном смислу, усмерио на стваралаштво дечје поезије:

> Онда је, почетком 1958, мноме овладала страсна жеља да напишем нешто једноставно, живо и доживљено, разумљиво свима и сваком. Свима, дакле, и деци. Тако сам, трагајући за врховном једноставношћу, открио задовољство изражавања у кључу званом дечја песма (Данојлић 2011: 586).

Како даље наводи, *Песме за врло паметну децу* написао је у Паризу током 1990. и 1991. године. Лакрдију *Деда на продају* написао је у месецима у којима се спремао распад Југославије. На тај начин се, током четири деценије Данојлићевог стваралаштва, уобличава његова дечја поезија, која је и те како разнолика и јединствена (в. Данојлић 2011: 586).

katarina.lazic@filum.kg.ac.rs

Иновативност Данојлићевог песништва огледа се превасходно „у обради тема. Када покреће већ добро познате теме, обрађује их на један другачији начин, изразито недечји, а опет схватљив детету" (Вељковић Мекић 2014: 183). Љуштановић (према: Вељковић Мекић 2014) наводи да „Данојлићева песничка структура 'открива дечје у човеку, али, на неки начин, приступа и детету по општим људским критеријумима, и тако га опажа на интелектуално вишем нивоу него што је било уобичајено у поезији за децу до тада'" (Вељковић Мекић 2014: 182). Вељковић Мекић даље наводи:

> Ни у чему песник [Данојлић] се није повиновао дечјем реципијенту, не служи се поједностављеним језиком, не бира теме које највише интересују дете, као што су игра, играчке и друге врсте забаве, његов стих није писан у једноставној песничкој форми, кратким стиховима и блиском римом, нити користи хумор као средство којим ће забављати мале читаоце. Песник не одустаје од свог зрелог становишта, не приближава се детету тако што ће да му подилази, ласка, или тако што ће да слика у искључиво ведрим бојама детињство и дечја расположења, већ на начин који указује дубоко поштовање и безрезервну искреност и зато његова песма никада није „наивна" (Вељковић Мекић 2014: 182).

Преломна тачка у промени односа према поезији за децу представљаће текст песника Миодрага Д. Максимовића „За децу или стармале" објављен 1958. године у *Политици*. Наиме, Максимовић у датом тексту негодује због „формалне скучености поезије за децу" (Хамовић 2012: 24). Како Максимовић наводи:

> Тематска скученост у нашој „дечјој књижевности" личи на акваријум мртвих риба, то није ни слика ни визија стварности, ту нема сажимања у симболе, ту нема алегоријских синтеза и метафорске снаге, већ вештачке параде сиромашних мисли и скучених, траљавих описа (Хамовић 2012: 24).

Кључан Максимовићев аргумент јесте заправо да „није право да материја намењена деци заостаје за њиховом психологијом и за друштвеном истином која ту психологију условљава" (Хамовић 2012: 24). Максимовић (према: Хамовић 2012) наводи „да су дечје интелектуалне способности превазишле дотадашњи тематски репертоар, нарочито јер нису у складу са достизањем 'друштвене истине'", те се стога залаже за „права 'оштроумне деце' ('љубопитљиве одгонетаче и наивне сазнаваоце света'), за ону књижевност чија ће материја бити подређена императиву савремености" (Хамовић 2012: 24–25). Сходно наведеном, Максимовић у свом тексту протестује против (прекомерне) заступљености тзв. „фауналних тема" и „куца-маца-меца литературе" (Хамовић 2012: 24). Као одговор на Максимовићев текст, Данојлић исте године објављује текст под насловом *Медведи и зечеви нису криви*

који у извесном смислу представља „потврду Максимовићевог критичког односа према актуелном стваралаштву за младе" (Хамовић 2012: 25). Данојлић (према: Хамовић 2012) наводи следеће:

> Погледајте само тзв. дечју поезију коју објављују подлисци многих листова у земљи, – на шта личи! Човеку који има макар мало укуса испочетка дође да се смеје, онако као што се смејемо многим глупостима и недотупавостима у животу. Испочетка. Али касније кад се уозбиљимо, ствар више уопште није смешна. Није ни тужна. Једноставно, може се назвати лошим стањем (Хамовић 2012: 25).

Међутим, Данојлић у свом тексту не дели у потпуности став Максимовића, истичући да „слаб квалитет (овога) песништва није условљен темама које песници непрекидно понављају и 'изанђавају', већ је проблем у креаторима те књижевности" (Хамовић 2012: 25).

Данојлићева збирка песама *Како спавају трамваји и друге песме*, која је објављена крајем 20. века, превасходно је замишљена као својеврсно крунско издање у коме Данојлић, након четрдесет година посвећених поезији, резимира своје ставове и даје коначан суд о њој (в. Хамовић 2012: 125).

АУТОНОМИЈА ДЕТЕТА У ОДАБРАНОМ ПЕСНИШТВУ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА

Корпус истраживања којим ћемо се у раду бавити укључује следеће песме из Данојлићевог опуса: трилогија о Крсти Пепи („Овај дечак зове се Пепо Крста", „Разболео се Пепо Крста" и „Крста Пепо после болести"), „Догађај на улици", „У шкрипцу", „Шта је коме дојадило" и „Како спавају један сат и један интернат".

Већ у песми „Овај дечак зове се Пепо Крста", којом почиње збирка *Како спавају трамваји и друге песме*, указује се на пут којим ће се кретати Данојлићева дечја поезија. Наиме, дечак Пепо Крста у песми живи у нимало идиличним условима, у сиромаштву, крај оца који је алкохоличар и који ретко показује нежност према њему:

> Џон Хохохонд изнад свега воли да се напије,
> Касно у ноћ се враћа, пуца у небо, виче.
> Кад дође пред кућу – извали пола капије,
> А престрашени Пепо задрхти као птиче (Данојлић 2011: 4).

Из наведених стихова јасно је да Пепо нема детињство какво дете заслужује, већ је због неодговорности одраслих приморан да одрасте пре

времена. Утученост дечака због живота који је приморан да води видљиво је и у следећим стиховима:

Зар не видите: дечак је погружен, као цар
Кога су прогнали из домовине, тако свирепо…
– Е, ту лежи цела ствар,
– То јест, ту је оно што није лепо (Данојлић 2011: 4).

Према Вељковић Мекић (2014: 181), „већ у првој песми побуђено је саосећање са дечаком коме је отац потребан као и сваком другом дечаку ради здравог и нормалног одрастања и срећног дечаштва, а његов отац пије и туче га". Данојлић у датој песми даје приказ детета које се у свом одрастању ослања само на себе, окружено неадекватном очинском фигуром и мајком која није у стању да се супротстави и изабори за своје дете. Валентина В. Хамовић у својој дисертацији под насловом *Наивна песма Милована Данојлића – критички концепт и песничка пракса* наводи да је „Пепо Крста метафора породице, али оне која је заснована на свему што одудара од идиле. Данојлић, дакле, дете враћа породичном кругу, али детронизованом, а та је детронизација проистекла управо из реалне подлоге" (Хамовић 2012: 79). Сходно наведеном, Данојлић својим читаоцима, превасходно деци, даје увид у једну другачију страну живота, апелујући у извесном смислу на њих да сагледају све аспекте живота, обраћајући им се као одраслим, аутономним личностима и превасходно развијајући код њих емпатију према онима мање срећним у животу.

Још жалоснији приказ Пепиног детињства дат је у песми „Разболео се Пепо Крста", где крај своје болесничке постеље Пепо по први пут доживљава нежност од стране свог оца:

Први пут се џамбас сетио да, ето, има сина,
Па из кухиње, где су јела разних врста,
Донео, у једној руци, млека и мандарина,
А другом руком (оном на којој нема два прста),
Пажљиво, као кад ветар дуне у обрве трави,
Помиловао болесног дечака по глави.

Погледао Крста чисту, мирну собицу,
И мамину плаву, изношену блузу,
И још је спазио на Џоновом лицу
Нешто што је, можда, личило на сузу.
Па поново заспао, ознојен, као снег кад ојужи,
Са нечим топлим и ведрим испод очних капака,
Зажелевши да се то вече доброте продужи
До краја живота кроз живот свих дечака (Данојлић 2011: 7–8).

Како Вељковић Мекић (2014: 181) наводи, у овој, другој песми триптиха о Пепи Крсти, песник је описао „болест као ризично, патолошко, абнормално стање у којем је дечак осетио очинску љубав и пожелео да се '[…] то вече доброте продужи / до краја живота кроз живот свих дечака'".

Незавидан положај детета приморано да одрасте пре времена заступљен је и у песми „Крста Пепо после болести", која представља трећи и последњи део ове трилогије о Крсти Пепи. Како се у песми наводи, Крста Пепо доживљава ретке тренутке среће и мира једино када му је отац на путу, далеко од куће:

Џон Хохохонд је отишао на вашар коња, у правцу Џорџије.
Мама, поред прозора, плете и нешто певуши…
Уопште, кад је Џон на путу, све је чистије и радосније,
И мирно, ко рубље на конопцу које се поспано суши (Данојлић 2011: 9).

Последња песма наведене трилогије „враћа дечака у дане које проводи без оца са доминантном емоцијом тескобе због недостатка нечег веома битног" (Вељковић Мекић 2014: 181). Истовремено, песма „Крста Пепо после болести" у извесном смислу представља измештање „исконске нежности, рањивости и сензибилне уздрхталости, ако их можемо издвојити као суштинске именитеље детињства, […] у свој природни контекст" (Хамовић 2012: 80). Према Хамовић (2012: 80), природа представља „оно духовно и емотивно прибежиште, баш по дечјој мери", те је стога дете и „осећа као 'тек сашивено одело'".

Поред указивања на чињеницу да положај детета често, услед неодговорног понашања одраслих, може бити врло тежак, што узрокује да дете прерано сазри, Данојлић и у другим песмама које сачињавају збирку *Како спавају трамваји и друге песме* деци на јединствен начин настоји да укаже на исправан животни пут како би развили способност критичког мишљења и евентуално усвојили то као свој образац понашања. Тако у песми „Догађај на улици", на примеру доброг, старог кондуктера који је нагло закочио тролејбус како би једном псу спасао живот, Данојлић деци потенцијално жели да укаже како се треба понашати према животињама. У песми „У шкрипцу" Данојлић указује на неке негативне обрасце понашања (као што је у овом случају осветољубивост), који појединца могу довести у незавидан положај уколико им се препусти:

Један дрипац
Упао у шкрипац.
Другом јаму копао,
Па сам у њу упао (Данојлић 2011: 30).

Важно је говорити и о Данојлићевој употреби апострофе, као у песми „Шта је коме дојадило”:

> Децо, одморите се мало од читања,
> Пажљиво ме слушајте, не будите брзи:
> Поставићу вам неколико питања
> О томе, шта ко највише мрзи (Данојлић 2011: 44).

Сходно наведеном, потенцијално би се могао извести закључак да Данојлић настоји да дете постави у улогу аутономне, зреле особе која је у стању да му пружи одговор на питања која њега занимају. На наведену употребу апострофе наилазимо и у песми „Како спавају један сат и један интернат”:

> Драга децо, хтео бих нешто знати,
> То ме голица, ко жито што шашоњи године родне:
> – Кад се казаљке поклопе на дванаест сати,
> Како сат зна да ли је поноћ, или подне? (Данојлић 2011: 57).

Међутим, упркос томе што би се могло доћи до закључка да Данојлић од деце очекује одговор/е на постављена питања, Вељковић Мекић наводи да:

> Песник насловима песама поставља питање („Како спавају трамвајии”, „Како спавају возови”, „Како се црта пашњак”, „Шта је коме дојадило”) које ће заинтригирати дечју машту и потом даје поетски одговор који по завршеном рецептивном акту захтева само тихо проживљавање, никакву додатну полемику и дискусију (Вељковић Мекић 2014: 182).

Сходно наведеном, Данојлић, упркос поштовању које показује у односу са децом и вери у њихову зрелост да на постављено питање макар наслуте одговор, „он са децом радије води дијалог тако што стихована порука има главну реч и заступа своје становиште, не остављајући много простора за дечје одговоре или медитације” (Вељковић Мекић 2014: 182).

Напослетку, Данојлић у свом песништву указује на пожељан модел понашања, који би деца требало да усвоје. Међутим, како Перовић (према: Вељковић Мекић 2014) наводи, „Данојлић не попује, не држи придике деци. Његови стихови нису стиховане пouке, немуште, јалове и досадне. Тако се он упутио да открије једну нову област емотивних могућности за децу – и за себе” (Вељковић Мекић 2014: 187). Наведени (пожељан) модел Данојлић ни у ком случају не намеће, не настоји да децу примора на било шта, већ оставља њиховој доброј вољи да нешто прихвате или не, поштујући притом њихову аутономију и право на чињење властитог избора.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо се бавили аутономијом детета у песништву Милована Данојлића. На одабраном корпусу који се састојао из песама као што су триптих о Пепи Крсти („Овај дечак зове се Пепо Крста", „Разболео се Пепо Крста" и „Крста Пепо после болести"), „Догађај на улици", „У шкрипцу", „Шта је коме дојадило" и „Како спавају један сат и један интернат" које припадају збирци песама *Како спавају трамваји и друге песме.* На основу спроведене анализе утврђено је да се Данојлић у свом песништву деци не обраћа на снисходљив, донекле патронизирајући начин, не заклања децу од реалности света, већ настоји да им на пријемчив начин прикаже дату реалност, поступајући са њима као са равноправним личностима и подстичући њихову аутономију.

Нека од будућих истраживања могла би се потенцијално бавити употребом апострофе на већем корпусу Данојлићевог песничког стваралаштва, као и циљевима који се тиме желе постићи, а у контексту положаја детета у Данојлићевој поезији.

ЛИТЕРАТУРА

Вељковић Мекић (2014): Јелена П. Вељковић Мекић, (Не)дечја поезија Милована Данојлића, *Липар*, XV/53, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, 179–194.

Данојлић (2011): Милован Данојлић, *Како спавају трамваји и друге песме*, „Антологија српске књижевности", Универзитет у Београду: Учитељски факултет.

Хамовић (2012): Валентина В. Хамовић, *Наивна песма Милована Данојлића – критички концепт и песничка пракса*, докторска дисертација, Универзитет у Београду: Филолошки факултет.

Katarina S. Lazić
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Scientific Research Center

THE AUTONOMY OF A CHILD IN MILOVAN DANOJLIĆ'S POETRY

Summary: The paper deals with the autonomy of the child in Milovan Danojlić's poetry. Through his poems Danojlić addresses children as persons with complete personalities, does not patronize them, does not attempt to protect them from the harsh reality of life, but rather tries to present the real world in an approachable way, treats children as equal and encourages their autonomy.

The corpus of the research comprises poems from Danojlić's collection *Kako spavaju tramvaji i druge pesme*. The analysis shows that Danojlić's approach to poetry for children is unique and idiosyncratic.

Keywords: autonomy, poetry, Danojlić, children's poetry.

Николина Шурјанац Мићановић
Универзитет у Београду
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Катедра за српски језик, књижевност и методику
српског језика и књижевности

DOI: 10.46793/KDNN25.099SM
UDK: 821.163.41.-31.09 Данојлић М.

ПУТОВАЊЕ КАО ПОВРАТАК – СЛЕПА ИСТИНА ДЕТИЊСТВА И ОДРАСТАЊА У РОМАНИМА *ЗМИЈИН СВЛАК* И *ДОБРО ЈЕСТЕ ЖИВЕТИ* МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА

Апстракт: У раду ће бити представљен архетип детињства и одрастања кроз хронолошки удаљене романескне творевине Милована Данојлића: роман *Змијин свлак* (1979) и *Добро јесте живети* (2010), како бисмо показали једну кружну путању приповедачеве тежње ка оцеловљењу сопственог бића. У роману *Змијин свлак,* како и насловна синтагма сугерише, реч је о покушају да се, пре навлачења нове змијске кошуљице, односно, новог идентитета одраслог, сведу рачуни са својом прошлошћу – одбаченом змијском кошуљицом. Да би се то постигло, неопходна је регресија, односно поновно преживљавање и проживљавање најранијег периода човековог живота. Роман *Добро јесте живети* показује лице и наличје феномена детињства и одрастања, приказујући их као надузрасну категорију скопчану са приповедачевим целоживотним тражењем онога што је, како ће се испоставити, увелико већ било ту, само у другачијем облику. Тражећи своју тачку ослонца кроз мотив беззавичајности, лирски јунак ова два романа схвата да је управо ту идеју сопства пројектовану на завичај све време имао у себи, а сада јој се враћа очима радозналог детета испитујући шта је то ново у тој старој слици детињства која га везује за родно тло и сопствене корене. Те две перспективе, старо и ново-старо *ја*, дечак и аутор, биће тачке гледишта кроз чију призму ћемо анализирати оба поменута временски удаљена Данојлићева лирко-прозна остварења.

Кључне речи: повратак детињству, архетип детета, завичај, беззавичајност, неосимболизам, авангардно, онтолошки значај речи, лирска проза, одрастање, *bildungsroman*.

nikolina.surjanac@uf.bg.ac.rs

Крст на коме је песник распет издељан је од отићи и остати[1].

ФЕНОМЕН ВЕЧИТОГ ДЕТИЊСТВА И ДЕЧИЈЕ КЊИЖЕВНОСТИ[2]

Феномен детињства као периода човековог живота у којем он добија прве информације о свету, који, поред старости, посматра живот и смрт из једне надперспективе, омогућава детету да свет доживи у својој изворности и поставља му темеље будуће, одрасле личности. Иако се период детињства често повезује са стањем крајње безбрижности, сигурности и слободе, то није увек тако, што Данојлић и показује у оба романа којима ћемо се бавити у раду. Мотивација за повратак у дане детињства и сопствени завичај главног јунака романа није искључиво монотонија свакодневице одраслог човека, већ његова природна тежња ка сопственом оцеловљењу[3]. Још је К. Г. Јунг указивао на значај архетипа, назвавши га у поглављу „Психологија архетипа детета" своје чувене књиге *Архетипови и колективно несвесно* – „стањем прошлости" (Јунг 2003: 164), како на индивидуалном, тако и на плану колективно несвесног. Он, даље, истиче да је „мотив детета слика за неке ствари сопственог детињства које смо заборавили" (Јунг 2003: 165), али и „предсвесни аспект детињства колективне душе" (Јунг 2003: 165), и то су можда кључне реченице којима се ваља водити при анализи првобитног, детињег погледа на свет Данојлићевих лирских јунака, чија судбина трагања за смислом егзистенције јесте, заправо, судбина читавог човечанства одувек. У раду ће, неизоставно, на неким местима бити успостављена поетичка паралела са Данојлићевим поетским и есејистичким опусом, будући да његово књижевно дело карактерише изразита кохерентност.

---

[1] Љубомир Симовић, „Свете травчице Милована Данојлића", *Тачка отпора*, Београд: СКЗ, 1990, стр. X.

[2] Под појмом *дечија књижевност*, и даље у раду када буде реч о *дечијој песми* или *прози* (детаљније о овоме видети у књизи Валентине Хамовић *Поетика чистог даха*), пре свега се мисли на изворност и једноставност оваквих дела, а не нужно и искључиво намењеност дечијој публици. Напротив, често су дела из овог књижевносг корпуса управо намењена и „осетљивим" одраслима, или младој популацији, па таква дела неретко спадају и у тзв. граничну и прекограничну (*crossover*) књижевност.

[3] Иако је Јунг говорио и о конкретном терапијском процесу којим је лечио своје пацијенте из области психологије и психијатрије, који нама није толико важан у вези са темом рада у том практичном смилу, колико у теоријској претпоставци од које Јунг полази помажући душама својих пацијената да пронађу свој пут. Тај пут, који је Јунг назвао „индивидуацијом", односно „сазревањем личности" (Јунг 2003: 163), лековит је и неопходан за сваког човека, чак и нужан, уколико се жели достићи каква-таква интрапсихичка равнотежа. Оно што може бити посебно занимљиво јесте то да се, по његовим речима, мотив детета јављао посебно у терапијском процесу „изазивања Несвесног" (Јунг 2003: 163).

Фасцинација психоанализом, егзистенцијалистичком филозофијом, али и окретањем митском и праизворном, у књижевности и другим духовним сферама двадесетог века није непознаница. Тежња да се проникне у најдубље слојеве сопства и читавог света постојала је и пре овог периода, посебно у стваралаштву романтичара, који обнављају изворну, народну књижевност. Генетички се та поетичка линија дужила све до прве половине 20. века, када оживљава у стваралаштву наших авангардиста (Настасијевића, Растка Петровића), али и након друге половине века, када захтев за једноставном, изворном и чистом књижевношћу, затрованом дотад социјалним ангажманом и херметизмом, постане готово уметнички вапај једне гране неосимболистичке групе, којој припада и Милован Данојлић.[4] Тема вечитог и вечног, продуженог, или „великог" (Пражић 1979, према: Опачић 2022: 61), „задржаног" (Миларић 1974, према: Опачић 2022: 61) детињства главна је окосница већине Данојлићевих дела, па и лирских романа којима ћемо се бавити у даљем раду.

> Вечно детињство заправо значи:
>
> Вратити се себи, дакле, дозвати детињство, али не у своје сећање него у свој живот, у битно стање своје свести [...]. Путовање у себи за собом озарено је сазнањем да, ако више нисмо дете, не значи да детињство у нама није егзистентно и дејствено [...] (Опачић 2022: 62).

Наш људски подвиг је, дакле, не – бити дете, него вратити се детету у себи (Пражић 2002: 152). Та неодољива тежња да се досегне „првобитност" (Пражић 2002: 153), превазилажење „гравитације свакидашњице", поетичка је и филозофска окосница која Данојлићев опус приближава симболистичкој књижевности.

Шездесете године двадесетог века посебно су значајне за даље превредновање наивне књижевности, на челу са Григором Витезом, који у први план истиче значај авангардних претходника – Растка Петровића, Марка Ристића, Вуча, Дединца, за афирмацију наивне књижевности, јер је свима њима било заједничко виђење „игре као суштинског момента детињства и једноставности као највеће врлине и изазова наивне песме" (Витез 2011: 80)[5]. Данојлић, такође, у свом есеју „Наивна песма" истиче значај надреалистичког искуства за развој дечје песме, који се огледа у „тежњи ка враћању ка почетку, ка првобитном набоју речи, те, још, презир према Литератури, Поезији, као друштвено признатим и установљеним видовима културе" (Данојлић 2004: 60). То су речи којима се „квари" књижевни језик, али зато су оне „смешне и

[4] О овоме видети у монографији Александра Јовановића *Поезија српскоī неосимболизма.*

[5] Види и: Зорана Опачић, Два и по века српске књижевности за децу и младе, у: З. Опачић (ур.), *Антологија књижевности за децу I*, Нови Сад: ИЦ Матице српске, 2018, 17–53.

чудне" и припадају сваком детињству, „неизговорљиве су, зачаране и опојне у својој неразумљивости" (Ћосић 1965: 9), на чему су посебно инсистирали „Растко и Винавер и надреалисти" (Ћосић 1965: 9). Наивна песма тежи да пробуди дете у сваком човеку, па тако и у самом песнику.

Управо су ово основне карактеристике дела тзв. *граничне књижевности*, која су намењена „деци и осетљивима", како истиче Данило Киш у поднаслову својих *Раних јада*: „Осетљиви су велика деца или одрасли који с посебним сентиментом читају и примају књижевне текстове у чијем се средишту налази митологија прохујалог детињства" (Киш, према: Пијановић 2014: 9). Управо о тој митологији ће бити речи у анализи Данојлићевих временски удаљених, а идејно-тематски сродних романа – *Змијин свлак* и *Добро јесте живети*.

Змијин свлак

Показаћемо како је тежња за духовним повратком у детињство, заправо, праћена и физичким путовањем и потребом за непрестаним авантуризмом. Осврћући се на *Поетику простора* и књигу *Вода и снови (Оглед о имагинацији материје)* Гастона Башлара, у раду ће бити анализирани мотиви куће, као језгра човекове психолошке сигурности, воде – реке, потока и пута као непрестане тежње за кретањем. Поред тежње за сигурношћу, у човековом бићу присутна је и непрестана тежња за путовањем, те цитирајући стихове Деборд-Валмора Башлар истиче кључно место којим аргументује своје виђење „поетике пута": „Одведите ме путеви!" (Деборд-Валмор, у: Башлар 2005: 33). Тај пут је неопходан да би се дошло до „феноменологије округлог" (Башлар 2005: 213), односно до заокруживања бића, до његове јединствености, односно целине.

Да је од самих почетака Данојлићевог литерарног пута присутна тема странствовања, односно путовања, луталаштва са једне стране, а завичајности са друге, указано је на више места у домаћој критици. Оваква тематика је вишеструко мотивисана. Како запажа С. Јаћимовић, „Данојлић је један од највећих и најпреданијих путника међу српским писцима", а тематика странствовања подржана је и „личним искуством самог песника који је велики део живота посветио упознавању страних простора и култура, а и највећи део живота живео ван отаџбине" (Јаћимовић 2013: 106).

Поред аутобиографске мотивације, присутна је и литерарна. Сам писац је сматрао да је путовање које није могуће доживети у стварности увек могуће наставити или у потпуности доживети као део естетског доживљаја, као део уметничког чина. Стога физичко путовање увек може прерасти и продужити се у оно духовно. Жанровски одређујући своју поетску прозу као „аутофикцију" (Данојлић 2013: 531), Данојлић истиче да му управо овај прелазни жанр који осцилира између документарно-материјалног и

имагинарно-духовног даје простора да све оно што исприча *личи* (курзив Н. Ш. М.) на њега самог.

> Глад за даљинама, којој сам посветио многе странице својих књига, више је литерарна опсесија него стварно животно искушење. Од малих излета и једнодневних потуцања правио сам, у писању, судбинска одметања на крај света: тамо где би се уморише ноге, машта је настављала пустоловину (Данојлић 2013: 531).

Али то путовање, било физичко, било духовно, није само „глад за даљинама" ако погледамо Данојлићев лирски опус, већ и глад за близинама, и то оним завичајним, које су сваком човеку емотивно најближе. Дакле, то путовање није усмерено само ка унапред, већ претежно и уназад, како у Данојлићевим лирским записима, тако и у песмама.[6] У Данојлићевој аутофицкионалној прози често се тематизује специфичан однос младог јунака према луталаштву и завичају. У том односу приметан је један очигледан парадокс – бег од нечега чему се на крају враћа. Лирски јунак као да – попут типичног бунтовног тинејџера, чим напуни осамнаест жели да оде од куће, схвативши да је „свугде више наде него на кућном прагу" (Данојлић 2010: 105), преваливши дуг пут тражења смисла и себе самог, идући од немила до недрага – заправо схвата да је све време желео ипак да оживи и овековечи онај осећај који је исконски, јединствен и непоновљив за сваког појединца, а то је припадност сопственим коренима, завичају. Ово је на плану Данојлићеве поезије запазио и Владимир Димитријевић: „Ма колико се трудио да буде ТАМО, увек је остајао ОВДЕ" (Димитријевић 2005: 148). Са друге стране, поједини критичари попут Предрага Петровића[7] или Светлане Шеатовић Димитријевић, посебно истичу мотив бекства присутан у Данојлићевој поезији и фасцинирност лирског субјекта пуким бежањем ради бежања[8]. Примера је много, тематизација завичајности код Данојлића изразито

---

[6] О овоме видети детаљније у: Зорана Опачић, „Поезија за децу Милована Данојлића између два света", *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*, Требиње: Институт за књижевност и уметност / Филолошки факултет/ Дучићеве вечери поезије, стр. 331–348.

[7] Већ у првој књизи, *Урођенички псалми* (1957), приметна је опседнутост лирског субјекта мотивом бекства контрастираног према завичајним сликама. У том младалачком бунту, како га назива Симовић, „ништа није било формулисано: ни зашто, ни одакле се бежи, од кога, од чега, ни куда, ни како се бежи" (Петровић 2013: 220, према: Симовић 1990: 9). Надаље, Петровић тумачи феномен бекства у Данојлићевој поезији на много ширем и дубљем, егзистенцијално-херменеутичком плану, ослањајући се на размишљања о поезији Жила Делеза: „Свет се може открити само у једном дугом изломљеном бекству" (Петровић 2013: 221, према: Делез, Парне 2009).

[8] „Вазда у покрету, спољашњем и унутрашњем, Данојлић је од своје променљивости створио залог сопствене истости" (Пантић 2005: 14–15), реченица је којом Михајло Пантић истиче суштину мотива бекства у Данојлићевом целокупном опусу.

је комплексна, сва у парадоксима и неодређеностима, у којима се он, како је сам и сматрао, највише проналазио. Стога ћемо ми морати да се ограничимо само на неке најрепрезентативније за нашу тему.

У једној од првих критика романа *Змијин свлак* Љубиша Јеремић се, пре свега, осврће на његово жанровско одређење, које је, како ћемо видети надаље, у потпуном сагласју са тематиком самог романа. Одређујући га као поетски роман, лирску исповест, односно приповедачку књигу „без приповедања и без јунака" (Јеремић 1979), указује на чињеницу као да се стално тражи неки јунак и нека прича. Као да се читава радња одвија у некаквом „предфикцијском стању" (Јеремић 1979), те јој није допуштено да образује коначан, ненарушив наративни склоп, а Радивоје Микић ће то дефинисати као „мозаичку организацију" (Микић 1980: 492).

Како на плану форме тако и на садржајном плану, јунак, одрастао двојник младог дечака, трага за својим прошлим *ја* како би, здружујући га са садашњим, дошао до сопства. То трагање не само да је ретроспективно, већ је и фрагментарно, као да стално измиче и да се из садашње перспективе наслућује у обрисима, те је путовање ка извору свога бића, односно детињства, иако наративно испрекидан[9], заправо животно непрекидан процес који јунака прати на путу сазревања. Као да приповедач, што се више удаљава од детињства, заправо схвата величину и значај првобитних доживљаја: „детињства се овде сећа човек који је, једном, отишао с родног тла и пошто је обишао пола света, враћа му се слутећи да се све његово искуство обезвређује пред нимало детињастим првобитним доживљајима" (Јеремић 1979). „Као да јунак путем губи своју аутентичност и схвата да је једино може повратити само напором речи" (Јеремић 1979). Како каже Снежана Брајовић, такође у једној од првих критика о овом роману: „повратка нема, али је он неопходан; реч, кошуљица живота, човековог искуства и сазнања, није истина, али је и она неопходна. У видљивом и данашњем ниједан дан не бисмо се могли одржати. И зато ће читав подухват, обећава говорник, бити поново предузет" (Брајовић 1980: 484). Поново, зато што само „сећајући се поново изграђујемо јединство" (Данојлић 2005: 17). То јединство је нарушено и огледа се и на приповедном плану на којем се смењују прво и друго лице: „У ономе што *ти* (курзив – Н. Ш. М.) је стално под оком не може бити

[9] Користећи се фрагментарношћу при композицији свог романа, Данојлић не само да доказује да је суштински, по својој вокацији „лирски искушеник" (Пантић 2005: 11), већ и да књижевноисторијски и књижевнотеоријски његов роман *Змијин свлак* спада у домен „модерног" романа, и то по типологији Рене-Марије Албереса, у онај кафкијански, музиловски тип у којем доминирају „питања без одговора", „визија људске авантуре која доводи у питање наше уобичајене слике стварности"; те је таквом роману „немогуће да штеди читаоца и да му пружи радост да слиједи заплет, да открива и да мало-помало схвати карактере. Јер заплет нестаје у судбоносној некохерентности живота" (Алберес 1967: 219).

лепоте и величине" (Данојлић 2005: 29), говори одрастао приповедач свом млађем *ја* и зато „болује за даљинама" и има потребу да одлази из садашњости. Ово боловање које помиње лирски јунак заправо представља потребу одраслог човека да „свлачењем кошуљице" дође до некаквог огољавања, а у исто време и преображаја напуштањем старог и тражењем нечег новог кроз накнадно тумачење првобитних доживљаја. Да би се дошло до новог, човек прво мора да прихвати своју прошлост и са њом се суочи. Кроз тај бол, који помиње јунак, биће покушава да успостави некакву интрапсихичку и егзистенцијалну равнотежу, да пронађе некакву „тачку ослонца", односно „тачку сабирања и сажимања" (Симовић 1990: XV). Како уочава Симовић, тај бол се спомиње и у збирци песама *Тачка отпора* (1978) као „једини садржај повести" (Симовић 1990: XVI), универзализујући оно искуство тежње не само појединца, већ и читавог човечанства да се врати у неко прастање, прапочетак. У књизи *То* песник ће рећи: „Ако је бол, нек су му средишта древна" (Данојлић, према: Симовић 1990: XVI). У *Раним и новим песмама* лирски субјект „сања о месту које је *тамно и дубоко*" (курзив – Н. Ш. М.) (Данојлић 1979: 25). Не подсећа ли нас ова Данојлићева поетичка константа, која, поред многих других, чини садејство поезије и прозе у његовом стваралаштву, на ону тежњу за повратком у преегзистенцију из Дисове „Тамнице", а потом и за повратком у мајчину утробу, која се у нашој авангарди најизразитије јављала у делу Растка Петровића, једино место где се човек икада осећао сигурним. О том онтолошком и песничком крику, вапају за изворним надахнућем и бивствовањем, за повратком инстинктивној спонтаности говорио је Петровић и у својим есејима:

> Падао је у неизлечиве меланхолије и очајања. Када се, још увек млад, вратио изненада у примљиве границе свести, закључи да су присутне све негдашње способности а у дну откри *дубоки* и још неусахли врели извор свих сталних надахнућа. Би срећан да је сачувао оно чиме може искористити силе живота. Било је као да је понова почео живети *од детињства*[10] (Петровић 2019: 529).

Овако Петровић говори о једном човеку, лиричару, који је свашта видео и доживео и има потребу да то накнадно интегрише у свом стваралаштву. Данојлић у *Змијином свлаку*, медитирајући о цвету и његовој плавој боји која полако тамни, заправо препознаје егзистенцијални дрхтај, цвет га асоцира на „преображени бол" (Данојлић 2005: 50) који временом постаје само „сећање на бол" (Данојлић 2005: 50), на радост која је била „у почетку" (Данојлић 2005: 51), а потом се претвара у надзвучан *крик*, који даље прелази у „плаветан трепет" (Данојлић 2005: 51), односно у вечни вапај пред којим је појединац пролазан. У овом лирско-медитативном делу романа, који

[10] Сва подвлачења су наша.

ће се попут лајтмотива јављати на више места у тексту, лирски јунак заправо проговара о симболима који га индиректно, чулима мириса и вида, враћају у прошлост, све до самих почетака света. Управо га до тих почетака – „ужаса: мирног и недомисливог" (Данојлић 2005: 50) води и трептај лептировог крила који и сам иде уназад. То је она традиционална песничка линија која је – у Петровићевом, али и у, рецимо, Настасијевићевом стваралаштву, само описана кроз појам матерње мелодије – успела да зазове и настави ону линију српског песништва пре Великог рата, која је била симболистичка и која се такође „суочавала са истим питањима о природи поезије и њене моћи да изрази тамне и недокучиве просторе људске егзистенције" (Јовановић 1994: 71). Милован Данојлић, као један од представника неосимболистичке поетике, такође се бави овим питањима у *Змијином свлаку*, када помиње „дах давног страха" (Данојлић 2005: 81) и својеврсну узбрдицу као препреку повратку у човеков најбезбрижнији период живљења, те зато има потребу да своју причу исприча „из почетка" (Данојлић 2005: 122). У томе му помаже машта, као „средство путовања" до корена сопственог бића, до детињства, које је „тајна", али и „ослонац постојања" (Данојлић 2005: 48). Упркос томе што лирски јунак овог романа, како сам каже, „не воли неизвесност" (Данојлић 2005: 8), све је боље од мировања[11] и чињенице да човек није ни покушао да покуца на врата заборављених успомена („све је залутали *звук* (курзив – Н. Ш. М.) успомене"), а то чини са циљем тренутног, колико-толико оцеловљеног опстанка.

Поред поменутих поетичких окосница Данојлићевог стваралаштва, Валентина Хамовић истиче и уплив „неоромантичарских импулса" (Хамовић 2013: 320) који чине основу Данојлићевог *наивног* певања. Оно што је неоромантичарско и у самој авангарди, а што се примећује и у стваралаштву Милована Данојлића, јесу „слобода израза, жанровска разноврсност и усредсређеност на креативне способности својствене емоцијама – интуицију, инстинкт, страст, спонтаност и емпатију" (Хамовић 2013: 320). Засићеност херметизмом, рационализмом и културно-политичким притисцима нашла је одјека и у Данојлићевом роману *Змијин свлак*, у којем се управо велича и у први план истиче пантеизам, интуиционизам и симболизам, а као доминантан идејно-композициони поступак – феноменолошки редукционизам.

У том кључу ћемо се осврнути и на неке од доминантних феномена који добијају симболички потенцијал у овом роману. То је, на првом месту, поред поменутог цвета и лептира, кућа као симбол сигурне луке и уточишта, где одрасли приповедач тежи да се врати, а поготово је то кућа представљала у ратном и послератном периоду који је чест предмет евоцирања у роману:

[11] „Од стајања дрвене ноге" (Данојлић 2005: 122), рећи ће јунак романа.

„Једино добро што је човек измислио, јесу четири зида и кров" (Данојлић 2005: 109).

Идући трагом башларовске топо-анализе, увиђамо да и у Данојлићевом роману *Змијин свлак* постоје две врсте имагинације: „сањарење у мировању" и „сањарење човека у ходу" (Башлар 2005: 33). Када је у стању мировања, лирски јунак је у фази дечаштва, у својој родној кући и машта о хлебу, на пример, будући да је социјална подлога романа изузетно истакнута због ратних времена, сиромаштва и глади. Са друге стране, када се креће, он на моменте опет машта о завичају – о кући, мирној луци, цвету, пољима, кукурузу, а понекад само жели да побегне од свега: „отићи, далеко, што даље. Кренути, и никад се, нигде, не зауставити" (Данојлић 2005: 34). Ова дијалектичка растрзаност јунака између некада и сада, прошлог и садашњег *ја*, између „споља и изнутра" (Башлар 2005: 211) приметна је на нивоу читавог романа не само као тематска окосница, већ и као композиционо устројство у виду смењивања фрагмената који час говоре о садашњем тренутку у којем се налази јунак рекреирајући прошлост, а час о самој тој прошлости. Башлар то описује човековим „спиралним, дефиксираним" (Башлар 2005: 198) устројством, које се темељи на чињеници да „биће доживљава сталност изван себе" (Башлар 2005: 199) и да једино у кретању, спољашњој акцији, која је заправо усмерена ка унутра и ка оцеловљењу бића, човек може постићи дуготражену „округлост" (Башлар 2005: 215), односно – сопствени идентитет. У томе је незаобилазан значај куће као топоса праизворности и порекла појединца, која представља и „земљу Непокретног Детињства" (Башлар 2005: 29) и која окрепљује лирског јунака управо тим поновним сећањем на заштићеност. „Пред детињством, пред својом првобитношћу, ваља одустати од захукталости и великосветске лакоће" (Копривица 1980: 489), закључује Божо Копривица у једној од првих критика овог романа. На овом месту треба поменути и кључан цитат из романа *Змијин свлак* – „Све моје знање се пред слепом истином детињства заљуља и сроза" (Данојлић 2005: 83).

У овом роману се запажа изразито присуство мотива воде. На почетку своје евокације лирски јунак помиње поток, а непосредно након тога реку. „Ако пре подне закопаш крај потока, зацрвенеће се бабине уши" (Данојлић 2005: 5), реченица је која се јавља на првој страници *Змијиноī свлака.* Будући да самом својом формом и одређеним тајанственим значењем доводи у везу народна веровања о закопавању било чега да човек жели да се ослободи управо поред воде и некаквог могућег последичног, готово магијског деловања на појединца („зацрвенеће се бабине уши"), већ наслућујемо да се овим фолклорним нонсенсом тежи досезању најдаљих паганско-ритуалних слојева човечанства, а са тим у вези је и сама тема романа и суштина враћања изворном. Поток, односно поточић се даље јавља само као један, „танковрати" и „ужурбани" (Данојлић 2005: 27) облик реке, као нека њена

претходна, млађа верзија – „Кад се отањи, хита, да саму себе стигне" (Данојлић 2005: 27). Ова реченица, ако би се тумачила у алегоријском кључу, неодољиво подсећа на људску, у овом случају судбину самог лирског јунака који са садашње временске дистанце жели да „стигне" своје прошло *ја*[12]. Да „крене из почетка", и да „други *неки дечак* (курзив – Н. Ш. М.), у недоба пробуђен, том хуку жртвује јасноћу из главе и здравље из душе" (Данојлић 2005: 27). Видимо да се, заправо, лирски јунак мења попут реке, стално је у физичком и духовном покрету, а сама вода као материја има своје значење када се доведе у везу са имагинацијом и симболичким значењем који откривају најдубље слојеве бића. Ти најдубљи слојеви, као што и сам приповедач сматра, одвећ су ирационални[13], умом несхватљиви, једино чулима оживљени, те тако залазе у домен крајње телесног, опипљивог, материјалистичког, а тиме и детињег јер „дете је рођени материјалиста. Његови први снови су снови о органским супстанцама" (Башлар 1998: 16) и у најдубљој повезаности са сигурношћу мајчине утробе и осећајем ушушканости.

Истина до које се покушава доћи и путовањем физичке и духовне природе, сновима, визуализацијама, покушајем изналажења изворних речи, које ће открити порекло бића и ствари, представља напор да се освоји тамни почетак, односно почетак свега, па и сопственог бића, какав год он био, јер све је лепше и утешније од бесмислене свакодневице, како нам вели приповедач и јунак *Змијиної свлака.* Између осталог, речи су те које нас „спасавају празнине" (Данојлић 2005: 87), а о њиховој онтолошкој и песничкој позицији ће бити више речи у анализи позног Данојлићевог романескног остварења – *Добро јесте живети* (2010).

Добро јесте живети

Позни роман о детињству Милована Данојлића, под насловом *Добро јесте живети* (2010), представља епилог потраге хомодијегетичког приповедача за самим собом, али и за својим песничким идентитетом. После лирско-прозног пролога, *Змијиної свлака* (1979), у овом роману који је такође једна лирска, а могли бисмо слободно рећи и филозофско-рефлексивна романескна творевина – у којој су сада и реченице дуже, готово андрићевског

[12] У прилог овој тврдњи иду и реченице које ће уследити: „С годинама и њој се, ваљда, смрт приближава"; „Кад год се вратим, учини ми се: још је тања, још разбољенија"; „Тече, све тиша. Ваљда је и њено главно време остало онамо. Све што си видео, једном си видео. Једном, и никад више. Истина је постојала у почетку. Остало је живот, и умирање" (Данојлић 2005: 28).

[13] „Слике воде и даље доживљавамо синтетички у њиховој првобитној сложености и често их прихватамо без удела нашег разума" (Башлар 1998: 15).
Башлар, такође, сматра да се у нама самима рађају неке тајне које су нам блиске и означене ретким симболима. „Ако хоћу да проучавам живот слика воде, морам, дакле, да главну улогу дам реци и изворима родног краја" (Башлар 1998: 15).

типа, које приказују читаво једно људско и приповедачко, уметничко искуство, афористички потентне – приповедач нам илуструје пут и одрастање „малог двојника" (Данојлић 2010: 7), шеснаестогодишњака и његовог старијег двојника, аутора / песничку фигуру, кроз један „заједнички унутрашњи монолог" (Данојлић 2010: 10). Тај пут је заокруженији од оног у *Змијином свлаку*, на њему лирски јунак стиче посебну врсту мудрости и схвата да не мора свако путовање имати циљ само по себи. Управо у оба романа на више места присутан симбол воза/локомотиве ову чињеницу и потврђује. Јунак ће се на више места у делима налазити у возу, сусретати са различитим врстама људи, медитирати о природи и свету који га окружује гледајући кроз прозоре локомотиве, а у возу ка родном крају ће се наћи у једном тренутку и мимо своје воље, када га командир пошаље у Рудну Главу због илегалне позиције носача кофера на железничкој станици. Управо у тој слици приказан је јунаков отпор према оживљавању завичајних успомена, а воз је остао симбол непрекидног кретања и поновног, још бржег враћања у град, односно непрестаног путовања из једног места у друго из разних разлога: „Као паук кад домили под строп па се, ударивши у препреку, откине и падне у тачку из које је кренуо у извијање, да би се, не губећи часка, изнова запутио ка истом циљу, тако се, ево, првим возом враћам онамо откуда су покушали да ме отерају" (Данојлић 2010: 175–176). У том путовању је, заправо, јунакова „кућа", сталност је у несталности, идентитет у бездомаштву. О томе говори и Гастон Башлар осврћући се на топо-анализу воза: „Зато путовање возом представља изванредно вежбање функције становања у сневаној кући. На путовању се пред нама одвија читав филм сањаних кућа, прихваћених кућа, одбијених кућа […] а притом никад не долазимо у искушење да се зауставимо, као кад смо у аутомобилу" (Башлар 2005: 74).

Чак и да не успе у потпуности и да заокружи свој идентитет и да се испостави да је путовао и тражио нешто ново, друго, само пута ради, опет није губитак нити промашај. Јер је путовање само себи циљ, оно је целоживотни процес. То је она тачка до које јунак може доћи само таложењем огромног искуства, када се мири са свиме што га задеси у животу и изјави „добро јесте живети, где год ме бацили" (Данојлић 2010: 49).

Поред теме пута, странствовања, повратка детињству и завичајности, значај речи и језика који се њима користи јесте главна тачка спајања ова два временски удаљена романа којима се бавимо у раду. У позном роману *Добро јесте живети* приповедач/ песник из одрасле, удаљене перспективе настоји да се врати, сада више не у сам период детињства, већ у онај нешто каснији, адолесцентски, који је доживео као значајну прекретницу у свом животу и који га је одвео на пут одрастања. Он, враћајући се, жели да се сети себе некадашњег, о чему говори и у стиховима из *Раних и нових песама* – „И човек сам, међ својим корацима корача / А човек лањског себе не може да се сети"

(Данојлић 1979: 12). Тај пут одрастања је, као што ћемо видети, често поплочан трњем: јунак ноћи на улици, једва се прехрањује, егзистира на друштвеној маргини, у таквим условима се и школује, а све то је описано из накнадно промишљене перспективе – „његови су доживљаји, моја су тумачења" (Данојлић 2010: 10). Из те садашње, *ја*-перспективе одраслог двојника, приповедача/аутора, своде се рачуни са прошлошћу, коју лирски јунак вуче за собом попут терета, а без које ипак нема осећаја потпуне личности. Читав роман ће управо и бити изграђен по принципу двоструког гласа, једног приповедача из два животна доба, на шта је експлицитно поетички указао и сам аутор у једном интервјуу за *Летопис Матице српске* који помиње Радивоје Микић[14]: „Мени се наметнуо један облик који сам у почетку звао *лирском расправом* (курзив – Н. Ш. М.), а који се с временом развио у нешто чему не знам имена" (Данојлић, према: Микић: 2010). Младалачки бунт према очинској фигури јавља се као тема и у претходним деловима романескне епопеје (још три чине са овим романом својеврсну „тетралогију": *Балада о сиромаштву*, *Учење језика*, *Прича о приповедачу*) (Хамовић 2018: 222). Оно што им Валентина Хамовић проналази као заједничко јесте „критички тон приповедача и уплив друштвено-историјске збиље" (Хамовић 2018: 221). У овом роману, последњем у низу, управо таква једна социјално-историјска ситуација удаљава младог јунака од породичне куће и завичаја, гонећи га пут велеграда. У овом билдунгсроману (образовном роману), са елементима омладинског романа[15] биће занимљиво приказати како детињство и одрастање, заправо, иако су симбол безбрижности и идеализованог животног доба, често у себи носе терет одрастања и неминовних спознаја о људима и свету[16],

[14] Више о Данојлићевом приповедању „у два гласа" видети у поменутом тексту: Радивоје Микић, „Прича која се враћа себи, Милован Данојлић: *Добро јесте живети*", *Печат*, бр. 139, Београд, 5. новембар 2010.

[15] Омладински роман, односно, како га Флакер још назива и „проза у траперицама" (1983), специфичан је жанровски талас који се на нашој књижевној позорници јављао половином прошлог века. Као неке од његових карактеристика, које можемо уочити у оба Данојлићева лирско-прозна остварења која смо анализирали, јављају се: непостојање јединства приче и догађања, односно одсуство узрочно-последичне везе међу њима; „анализа јунака распетог између себе и света у трагању за сопственим идентитетом; потом урбанизовани свет, свет технолошке ренесансе који врши притисак на свест, те је модификује и прилагођава, са директном претњом да деформише личност; јунак који тежи да буде и ту и тамо; социјална мотивација, деградирани систем веровања и др." (Сребро 1980: 53–55).

[16] О тежини периода одрастања дечака-човека, односно „побуњеног адолесцента", у уводном делу свог рада о Мики Антићу посебно пише Зорана Опачић (Зорана Опачић, „Завршава ли се детињство одрастањем – конструкција и реконструкција адолесцентске свести у певању Мирослава Антића", *Антићеви простори детињства*, Београд: Учитељски факултет, 2022, 51–68). О омладинском/прекограничном роману у оквиру истог зборника види рад Мирјане Карановић и Иване Мијић Немет: „Степенице шашавих и храбрих – Прекогранични роман Мирослава Антића".

о чему говори и потресна реченица из романа *Добро јесте живети*: „Ако немам за доручак, смажем нечије недоједено парче бурека, отрпим презрив поглед суседа, и потом га носим дуже у себи од онога што сам појео" (Данојлић 2010: 31). Али, када се тај пут заврши, и поред свих спознаја и животних недаћа, приповедач вели: „Добро јесте живети", заокруживши на тај начин оно што је започео у роману *Змијин свлак*, рекавши да ће своју причу морати да исприча „из почетка" (Данојлић 2005: 122). У складу са тим, дотаћи ћемо се и оног чувеног – „У почетку беше реч", и значаја који Данојлић придаје језику, речима, њиховом сагласју и чистоти која човека треба да врати својим неупрљаним коренима на извору бића, а без којих тај фиктивни, уметнички повратак не би ни био могућ: „Језик је вртлог помешаних успомена, личних и заједничких, живих и изумрлих. Речи су потрле те разлике, да би нам омогућиле лов у мутној води успомена" (Данојлић 2010: 110). Или пак, како феномен језика тумачи Симовић кроз Данојлићево дело: „У времену када губи све, човек се враћа језику, слутећи могућност да у њему, и кроз њега, спасе све" (Симовић 1990: XXXI). На овај начин, приповедач се враћа како индивидуалном, тако и колективно несвесном, оном о чему је говорио и Растко Петровић у већ поменутом есеју „Хелиотерапија афазије", а и Данојлић у својим *Раним и новим песмама* сневавши „о месту које је *тамно и дубоко* (Данојлић 1979: 25)", што може пробудити у претходном поглављу поменуту асоцијацију на интраутерин живот. У овом роману, за разлику од *Змијиног свлака*, долази се до парадоксалног сазнања да је трагање за нечим прошлим узалудно, да се бесциљно хода, да се оно што је прошло не може више вратити, и све што приповедач тражи јесте „само делић онога што је предао на чување" (Данојлић 2010: 59). Оно што је „предато на чување" у овом роману је, између осталог, приказано и кроз симбол џемпера из детињства, који је јунаку сашила мајка. Примећујемо да једина топлина која се јавља у души лирског јунака а у вези са евокацијама из прошлости јесте везана управо за безусловну мајчинску љубав, и то је једини разлог због којег је донекле и пријатно оживљавати најраније успомене. Оно место уточишта, сигурности и топлине које је у роману *Змијин свлак* било у знаку куће, овде је описано кроз симбол џемпера, јер су у кући били нарушени породични односи, а посебан отпор и горка успомена јављају се усмерени према „очевом старању које га задужује и обавезује" (Данојлић 2010: 122). Одрасли дечак/јунак покушава да интегрише у себи ове изразито јаке и амбивалентне емоције и да их некако себи објасни како би лакше понео и поднео терет душевне растрзаности:

> Те су слике нагрнуле, са џемпером, из простора коме сам окренуо леђа, као да никог, осим мене, на свету немају. Одлучио сам да будем јак, иначе бих се расплакао. То, што се грозим породице, не смета ми да је, понекад, и волим,

> љубав не искључује извесну меру гађења […]. Најзад, мржња је безразложна и неразумна као и љубав; и једна и друга зависе од тога где у одређеном тренутку стојимо, и у шта гледамо. […] Цемпер је ублажио моје ратоборно одметништво, подсетио ме да сам нечији син, да сам предалеко отишао у самовању и глувом спорењу (Данојлић 2010: 123).

Стање имагинације у које запада приповедач романа, уместо да га одведе у неке лепше пределе маште и снова, враћа га мучној свакодневици. Јунак са друге стране стварности проналази не оно што је прижељкивао и због чега је кренуо на духовни пут, већ потпуно супротно. Ову особину уочава Алберес као једну од одлика романа тзв. „црног ирealизма" (Алберес 1967: 339), у којем човек, враћајући се прошлости, „не наилази више на исту 'логику' у ономе што му је изгледало тако 'природно' док је био обузет акцијом и баналним животом. Толико наших дјела, наших гестова, наших напора изгледају нам смијешни и неразумљиви кад их гледамо издалека" (Алберес 1967: 340). У овом роману јунак заузима помирљив тон, више нема оног заноса путника који прати читаву радњу романа *Змијин свлак*, а детињство и одрастање се показују и са свог наличја, тешких послератних околности на селу и нарушених породичних односа обојених патријархалним конвенцијама. У овом роману детињство и одрастање су приказани у светлотамној дихотомији, јунак је прво морао да се разочара у дисфункционалне породичне односе и жртвени положај мајке/жене, као и у дистанцираност очинске фигуре, да би могао да крене даље и имао мотив да од било чега и побегне, вративши се назад на духовном и песничком плану, пре свега како би накнадним тумачењем себи макар тренутно олакшао и боље разумео сопствени положај у свету, како тада тако и сада, јер су „ондашњост и садашњост неразлучиве" (Данојлић 2010: 11). Управо је ово она амбивалентна позиција у којој се налази приповедач, повратак својим коренима и физички и духовно никада до краја није могућ, а када се евоцира, не буди само лепе успомене. Поготово када се дотакне теме одрастања и суочавања са неподношљивом лакоћом постојања. У складу са тим приповедач ће изјавити: „Људи су велика деца: могу бити опака и опасна" (Данојлић 2010: 77). Такође, рећи ће да „постоје и срећна детињства" (Данојлић 2010: 86), очигледно алудирајући на чињеницу да његово баш и није било такво, што се из самих евокација тог периода у мислима одраслог двојника/приповедача може врло добро и приметити. Али боље је и вратити се том и таквом детињству него остати са осећајем немира у себи и неким неразрешеним питањима, па макар морати савладавати узбрдицу и суочавати се и са оним не тако лепим странама одрастања, јер без тог путовања као повратка нема ни заокруженог идентитета, ма колико се трудио некада да побегне јер оно од чега бежи „само јача" (Данојлић 2010: 107). Покушао је да побегне са села у град („празну школску" – Башлар 2005: 48) и схватио да ни тамо није

наишао на ону припадност коју је очекивао, а на селу, у завичају, доживео је огорченост у рођеној кући али и према менталитету сељана, те у овом роману посебно велича градску периферију[17], као неки међупростор између села и града – „то својеврсно бивање између два света схвата као посебан вид слободе, темељ на којем гради неприпадајући идентитет" (Опачић 2013: 336). На поетичко варирање ове мисли наилазимо и у Данојлићевом роману *Место рођења* (1996), који је негде на пола поетичког пута између *Змијиної свлака* и последњег романа *Добро јесте живети* и који додатно потврђује константност приповедачеве/песничке тачке повратка: „Отимао сам се, да бих могао добровољно приступити ономе од чега се отимам; кидао сам везе, да бих боље сагледао то за шта сам везан" (Данојлић 1996: 207). Још једна занимљива поетичка варијација мотива се може уочити у поменутом Данојлићевом роману са „пола пута", а то је неминовна промена која се дешава у човеку са протеком времена и накнадно, измењено приповедачево промишљање и доживљавање првобитних слика и догађаја из периода детињства: „враћамо се, не онамо откуд смо отишли, него у неке друкчије пределе што смо их, у одсуствовању, од сећања и прижељкивања, изградили" (Данојлић 1996: 206). Као да је у ранијем роману истоветне тематске оријентације (*Змијином свлаку*) трагања за поменутом тачком сабирања, ослонца, сопствене људске, а у овом роману (*Добро јесте живети*) и изразите уметничке, песничке заокружености[18], приповедач некако, парадоксално, себе осећао управо том тачком – „Бити јасна тачка у срцу пустоши" (Данојлић 2005: 81), док се у познијем роману он још увек тражи: „Још само да нађем тачку у којој ћу се сваке вечери враћати себи" (Данојлић 2010: 20). Као да онај младалачки занос из *Змијиної свлака* о могућности централизације јунаковог бића и света у роману *Добро јесте живети* мења један поприлично суморан поглед на могућност постојања било каквог упоришта у себи и свету и да је макар привид оцеловљења могућ искључиво кроз непрекидно лутање, тражење сопства и прихватање животних неминовности – „сваки дан је обећање, довољно јако да се превали раздаљина између јутра и вечери" (Данојлић 2010: 55). У том међувремену, између јутра и вечери, лирски јунак-путник покушава да уоквири свој идентитет – „Јесам, хоћу да будем, и то је све што бих, кад би ме

[17] „Просторно строго ограничен, центар је принуђен да расте у висину, да се развија по цену рушења онога чиме се некад поносио, док се периферија разлива преко ливада и поља, прва на удару расељавања старе сељачке земље и преласка у добровољно беземљаштво" (Данојлић 2010: 143).

[18] „Такве спасоносне подстицаје дају ми извесне речи, оне које нагло ојачају и изроне као противтежа постојању, као отпорна сила духа. […] У њиховој тачности је ударна снага с којом се, повремено, пробијам према слободи и победничким значењима. Што се више срамотим у стварности, то јача њихов *тамни* (курзив – Н. Ш. М.) жар" (Данојлић 2010: 38). О исконском значењу појма „тамно" у раду је на више места било речи.

питали, о себи могао рећи. Запутио сам се према свом животу, и знам: кад се дуго, упорно корача, на крају се неизбежно негде стигне" (Данојлић 2010: 55). Јунак је на крају овог романа стигао до оног дуго траженог мира и задовољства удобног, на љубавном плану макар, испуњеног живота, будући да се у овом роману интензивно трагало и за партнерком, уз бројне успутне промашаје и љубавна разочарања. Дакле, ипак је вредело тражити нешто, јер да није, лирски јунак не би могао да заокружи своју животну епопеју и изјави: „Имало је смисла, сасвим друкчијег од оног који смо прижељкивали и претпостављали" (Данојлић 2010: 195).

Оно добро што то неуморно корачање доноси јесте, на првом месту, бег од нарушених породичних односа и освајање простора слободе, али и неумитно суочавање управо са том и таквом прошлошћу како би се свели рачуни, личност заокружила и у коначници се могло рећи и да упркос свему „добро јесте живети". Сам наслов и идеја романа неодољиво подсећају на есеј Р. Петровића о којем смо већ говорили, али из другог угла. Наиме, сада када је лирски јунак све прошао, све видео, све доживео, и када је покушао да ходом унатраг још једном подсети себе на то ко је у ствари, долази до једног веома мудрог закључка, који некако као и да долази као последица не само немогућности и немања снаге за борбу са собом и светом око себе, већ и као једна искуствена, мудрачка филозофија прихватања и мирења са свиме[19] – „кад си слободан, и помирен са собом, шта год погледаш истинито је и смислено, или би могло такво бити" (Данојлић 2010: 86).

ИЗВОРИ

Данојлић (1979): Милован Данојлић, *Ране и нове песме*, Београд: Просвета.

Данојлић (1996): Милован Данојлић, *Место рођења*, Београд: „Филип Вишњић".

Данојлић (2004): Милован Данојлић, *Наивна песма: огледи и записи о дечјој књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Данојлић (2005): Милован Данојлић, *Змијин свлак*, Београд: „Филип Вишњић".

Данојлић (2010): Милован Данојлић, *Добро јесте живети*, Београд: Албатрос плус.

[19] „Песник је већ потпуно човек. Он се помирио са свим стварима и каткад покушава да их разуме. Нема ништа ни против кога. Не тражи да се ствари превазиђу, у свима њима је живот, и од њега само зависи како ће да их прими. […] Он се ничега не одриче, он неће никакву позу; проживети само, свим својим човечанским способностима, живот. Проживети га добро и са дубоким осећањем разумевања и љубави. […] Његов је духовни живот можда мање интензиван али разгранатији и дубљи. Као да је понова ушао у детињство. Све га радује и забавља" (Петровић 2019: 529).

Данојлић (2013): Милован Данојлић, Моје песничко искуство, *Песничко дело и мисао о о поезији Милована Данојлића*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет; Требиње: Дучићеве вечери поезије, 505–542.

ЛИТЕРАТУРА

Албересс (1967): Рене-Мариа Албересс, *Историја модерног романа*, Сарајево: Свјетлост.

Башлар (2005): Гастон Башлар, *Поетика простора*, Београд: Б. Кукић; Чачак: Градац.

Башлар (1998): Гастон Башлар, *Вода и снови: огледд о имагинацији материје*, Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Брајовић (1980): Снежана Брајовић, И друга проза: Милован Данојлић: *Змијин свлак*, Нолит, Београд, 1979, *Књижевност*, 35(3), Београд: Просвета, 481–485.

Витез (2011): Ригор Витез, Дјетињство и поезија, *Очи траже свјетлост*, Изабрана дјела, Загреб: СКД Просвјета, 67–117.

Јеремић (1979): Љубиша Јеремић, Песник као прозаиста: М. Данојлић: *Змијин свлак*, *Књижевне новине*, год. 30, Београд.

Димитријевић (2005): Владимир Димитријевић, Пред „Оградом на крају Београда", *Милован Данојлић, песник*, Краљево: Народна библиотека „Стеван Првовенчани", 141–152.

Јаћимовић (2013): Слађана Јаћимовић, Између туђине и завичаја – лирска тензија у поезији Милована Данојлића, *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет; Требиње: Дучићеве вечери поезије, 105–122.

Јовановић (1994): Александар Јовановић, *Поетика српског неосимболизма*, Београд: „Филип Вишњић".

Јунг (2003): Карл Густав Јунг, *Архетипови и колективно несвесно*, Београд: Атос.

Копривица (1980): Божо Копривица, Традиција је лепота коју чувамо: Милован Данојлић, *Змијин свлак*, Нолит, Београд, 1979, *Књижевност*, 35(3), Београд: Просвета, 488–491.

Карановић, Мијић Немет (2022): Мирјана Карановић, Ивана Мијић Немет, Степенице шашавих и храбрих. Прекогранични роман Мирослава Антића, *Антићеви простори детињства*, Београд: Учитељски факултет, 83–104.

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

Микић (1980): Радивоје Микић, Однос између приповедачких и лирских елемената: М. Данојлић: *Змијин свлак*, *Књижевност*, 35(3). Београд: Просвета, 492– 496.

Микић (2010): Радивоје Микић, Прича која се враћа себи: Милован Данојлић: *Добро јесте живети*, *Печат*, бр. 139. https://www.pecat.co.rs/2010/11/milovan-danojlic-prica-koja-se-vraca-sebi/

Опачић (2013): Зорана Опачић, Поезија за децу Милована Данојлића између два света, *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет; Требиње: Дучићеве вечери поезије, 331–349.

Опачић (2022): Зорана Опачић, Завршава ли се детињство одрастањем? Конструкција и реконструкција адолесцентске свести у певању Мирослава Антића, *Антићеви простори детињства*, Београд: Учитељски факултет, 51–67.

Пантић (2005): Михајло Пантић, Лирски искушеник, *Милован Данојлић, песник*, Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани", 11–17.

Петровић (2013): Предраг Петровић, Данојлићеве линије бекства, *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет; Требиње: Дучићеве вечери поезије, 219–228.

Петровић (2019): Растко Петровић, *Сабрана дела Растка Петровића* (књига друга), Младеновац: Пресинг.

Пијановић (2014): Петар Пијановић, *Изазови граничне књижевности*, Београд: Учитељски факултет.

Пражић (2002): Милан Пражић, Прва и последња бајка, у: *Антић. Мирослав. Друга страна ветра (невероватна морска песма).* Београд: Народна књига, 1979, 71–98; у: Г. Ђилас (прир.), *Речи и време*, Нови Сад: Матица српска, 137–154.

Симовић (1990): Љубомир Симовић, Свете травчице Милована Данојлића, предговор у : Милован Данојлић, *Тачка отпора*, Београд: СКЗ, VII–XXXI.

Сребро (1980): Миливој Сребро, Омладински роман или трагање за идентитетом, *Књижевна критика*, 11(2), Београд: Књижевни клуб „Обелиск", 48–60

Ћосић (1965): Бора Ћосић, Дечја поезија данас, *Дечја поезија српска*, Нови Сад: Матица српска; Београд: Српска књижевна задруга, 7–30.

Хамовић (2013): Валентина Хамовић, „Наивна песма" Милована Данојлића или поетика чистог даха, *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет; Требиње: Дучићеве вечери поезије, 309–329.

Хамовић (2018): Валентина Хамовић, *Поетика чистог даха*, Београд: Службени гласник.

Шоп (1979): Љиљана Шоп, Видови лиризма: Милован Данојлић: *Змијин свлак*, Нолит и *Ране и нове песме*, Просвета, Београд 1979, *Летопис Матице српске*, год. 155, књ. 424, бр. 6, Нови Сад: Матица српска, 2100–2106.

Nikolina Šurjanac Mićanović
University of Belgrade
Faculty of Education
Department of Serbian Language, Literature and Methodology
of Teaching Serbian Language and Literature

TRAVEL AS A RETURN – THE TRUTH ABOUT CHILDHOOD AND GROWING UP IN MILOVAN DANOJLIĆ'S NOVELS *ZMIJIN SVLAK* AND *DOBRO JESTE ŽIVETI*

Summary: The paper discusses the phenomenon of eternal childhood and the motif of travel as a return to it in two temporally distant novels by Milovan Danilović – *Zmijin svlak* (1979) and *Dobro jeste živeti* (2010), considering them as a prologue and epilogue to the author's lyrical-prose circle. This journey is, in fact, vertical, spiritual as much as it is physical, allowing the lyrical hero to achieve their own wholeness.

Psychoanalytic and phenomenological approaches to the topic are employed in the analysis, relying on Carl Gustav Jung's view of the child and childhood as a pre-adult and collective category, as well as on Bashlar's topo-analysis of certain poetic symbols that represent the hero's inner states and aspirations. In both Danojlić's novels, there is a desire to evoke the earliest period of life in order to complete oneself as a person and as a poet (especially in the later novel *Dobro jeste živeti*). Additionally, these two novels are analyzed from the perspective of neoromantic and neosymbolist poetics, with unavoidable avant-garde impulses. What is common to all these literary influences on Milovan Danojlić's work is undoubtedly: pantheism, wandering, the desire to discover the primordial, "naive" self, and consequently the "naive poem" that becomes Danojlić's poetic paradigm, extended to his prose works; as well as wordplay, linguistic originality, and simplicity.

The paper presents the hero's hunger for distant places as life and literary experiences, as well as the dichotomy of the notions *near*/*far*, considering that those distances sought are already present within the lyrical hero, just waiting to be revived through memories. These memories are also ambivalent, as both positive and negative aspects of childhood are depicted. What is common to them is the fact that in both novels, the hero starts from a point of support/summation to which they finally return after a long wandering. This establishes the paradoxical position of the hero in both analyzed novels by Danojlić – *Zmijin svlak* and *Dobro jeste živeti*.

Keywords: return to childhood, archetype of the child, homeland, placelessness, neo-symbolism, avant-garde, ontological significance of words, lyrical prose, growing up, bildungsroman.

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

DOI: 10.46793/KDNN25.119I
UDK: 821.163.41-93-14.09 Данојлић М.

НАИВНА ПЕСМА – ОЗБИЉНА КРИТИКА

(Милован Данојлић као зачетник модерног теоријско-критичког промишљања књижевности за децу у српској науци)

Апстракт: Полазећи од претпоставке да је Милован Данојлић зачетник модерног критичког приступа књижевности за децу, рад показује да познати песник не остаје на пукој ревалоризацији овог вида стваралаштва, већ формулише нову парадигму у којој се песма за децу сагледава као аутентичан облик уметничког постигнућа. Предмет анализе су три кључна става Данојлићеве критичке мисли: (1) схватање књижевности за децу као модернистичког феномена по себи, (2) разумевање те књижевности као уточишта за песника и (3) концепт вредности несавршености *наивне песме*. Данојлић књижевност за децу не посматра као другоразредни вид стваралаштва, већ као специфичан одговор на кризу модерне поезије. Наивна песма није регресија ка предмодерном, већ пример „врхунске једноставности израза" у којој се максимална естетска сложеност постиже минималним језичким средствима. Њено извориште није у детету као читаоцу, него у песнику као ствараоцу. Уточиште које она нуди одраслом песнику није бекство у инфантилност, већ свесни чин поетског отпора трагичној самодовољности и отуђењу модерне уметности. Вредност несавршености наивне песме показује се као врхунски етички и естетски принцип. Закључује се да Данојлићев допринос није само у одбрани књижевности за децу, већ у коренитом преобликовању начина на који се о њој мисли. Изложене поставке превазилазе домете њему савремених теоретичара: он признаје вредност дечје књижевности и поставља је као коректив „правој" поезији. Са Милованом Данојлићем започиње озбиљна критика књижевности за децу као део савремених књижевнотеоријских промишљања у српској науци.

Кључне речи: Милован Данојлић, *наивна песма*, књижевност за децу, модернизам, књижевна критика, поетика једноставности.

1. О ДОПРИНОСУ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА

Сама чињеница да књижевност за децу мора да испуни извесне унапред задате предуслове – језичку, садржинску и психолошку прилагођеност

специфичном читалачком узрасту – у великој мери је, кроз читаву двовековну историју, одређивала и њен статус у односу на „праву" књижевност. Управо је таква условљеност, као и наглашена педагошка целисходност, делегитимисала текстове за децу као *уметничке* радове у ужем смислу речи (Поповић 1914: 171). Упркос стилској допадљивости, ритмичкој разиграности, духовитим обртима, књижевност намењена деци у врло дугом периоду није била сматрана „истинском" уметношћу. Притом се не алудира на отежавајућу околност присуства оне подразумеване (а у креативном смислу, заправо, корисне) трајне *напетости* која пулсира унутар овог специфичног литерарног стваралаштва током читавог његовог постојања. Не мисли се, дакле, на давно уочени динамички однос између *педагошког* и *естетског* у дечијој књижевности, на непрестано сукобљавање захтева за прагматичношћу и тежњи ка уметничкој несврховитости, односно императива васпитне утилитарности, са једне стране, и потребе за креативном необавезношћу са друге. Ова двострука одређеност дечије песме и приче једнако је присутна у савременом стваралаштву као што је била и током претходна два века. Па ипак, дуго је времена пресуда о квалитету била унапред изречена – подразумевало се да је чак и у оним случајевима када су текстови намењени деци *деловали* као уметнички вредни, постојало нешто што их суштински одваја од тзв. високе уметности. Они би, на крају, ипак бивали сведени на детету примамљиво и вишеструко корисно *педагошко средство* или, у најбољем случају, на „лакшу варијанту" књижевности, лишену (метафизичке) дубине. И поред појава проблематизовања или оспоравања таквих ставова почетком XX века (Опачић 2018: 19), све до његове друге половине они су у књижевној критици ипак били доминантни.

Милован Данојлић (1937–2022), песник и есејиста, преводилац и академик, управо поменуте „препреке" и условљености претвара у полазну тачку за коренито редефинисање појма *дечије песме*. Својим полемичким чланком „Медведи и зечеви нису криви", објављеним у дневној штампи 1958. године, Данојлић започиње развијање теоријског концепта *наивне песме*, да би га потом разрадио у низу текстова: „Ка стварном разумевању дечије песме" (1963), „Расправа о наивној песми" (1967), „Један нови облик" (1973). У књизи *Наивна песма* (штампаној 1976, друго издање 2004) Данојлићева теоријска и критичка мисао достиже заокружени облик. Ова промишљања објављивана кроз дуги низ година јесу конзистентна и јасно повезана, али нису сасвим кохерентна – што указује на чињеницу да је реч о домишљању једног песника у покушају да створи целовит мисаони систем. Међутим, оно што их чини изузетно вредним није теоријска заокруженост, већ полемичност и изазовност изложених поставки, као и способност аутора да доведе у питање темељне претпоставке и подразумеване ставове.

И сâм писац за најмлађе, Данојлић је свакако свестан претходно поменутих предрасуда у разумевању феномена књижевности за децу и припада релативно широком кругу аутора и критичара који су шездесетих и седамдесетих година прошлог века били посвећени афирмацији њеног статуса. Међутим, оно што заиста одређује меру актуелности и далекосежности Данојлићевих теоријско-критичких промишљања јесте чињеница да се овај аутор никако не задржава на једноставном оспоравању речених предрасуда (у то време, уосталом, већ озбиљно доведених у питање). У супротном би, заправо, био само један од многобројних критичара и књижевника који јасно препознају и делатно потврђују промене које су се одигравале на много дубљем књижевном и културном плану. Значај доприноса нашег песника управо лежи у искорачењу из дотадашње равни полемика о валоризацији стваралаштва за децу које су, више или мање, представљале покушаје апологије ове потцењене гране литературе. Иако његови почетни ставови у потпуности припадају модерним мисаоним струјањима у правцу препознавања значаја дечије књижевности, кључно је, заправо, да Данојлић то ново разумевање артикулише на начин који превазилази домете њему савремених теоретичара и стваралаца. Наиме, његово супротстављање одрицању вредности књижевних текстова за децу (каквог је било и у деценијама пре Данојлића) односи се не само на оспоравање очигледних предрасуда везаних за дечију књижевност, већ представља разложну критику поједностављених и теоријски „истрошених" покушаја изједначавања озбиљне и неозбиљне литературе:

> У нашим данима, уследио је захтев да се дечјој песми призна пуна равноправност [...] Дечје су песнике почели да обасипају почастима, али равноправност, свеједно, није била постигнута. Разлика, она унутрашња, генеричка, увек се јасно осећала. Приближавању озбиљне и дечје поезије, њиховом измирењу и проналажењу заједничких естетских именитеља засад се опиру бројне навике, предрасуде, нерашчишћена питања, као и препреке дубље, суштинске природе (Данојлић 2004: 45).

Циљ овог рада је да подсети на то да Данојлић од самих почетака бављења дечијом песмом, не занемарујући традиционални педагошки примат, у својим теоријским текстовима успоставља нову парадигму у којој се књижевност за децу не брани, већ се њена посебност сагледава као сасвим специфичан моменат уметничког постигнућа. Ову оригиналну песничку и критичарску позицију покушаћемо да укратко представимо кроз формулисање три кључна става који је јасно диференцирају у односу на Данојлићеве савременике. Рад истражује како наш аутор, полемишући против устаљених предрасуда везаних за књижевност за децу свог времена, једнако оних који јој одричу вредност, али још одлучније против оних који ту вредност

препознају на „сумњив" начин, поставља теоријске основе за њено продубљеније сагледавање. У том смислу је и формулисана насловна тврдња да тек са Милованом Данојлићем коначно започиње озбиљна критика књижевности за децу као део савремених књижевнотеоријских промишљања код нас.

У наставку рада биће најпре говора о разумевању дечије књижевности као *модернистичкоī феномена* по себи; затим о концепту *ūесничкоī уточишūа* (у стваралаштву за децу); а у последњем делу и о трећем Данојлићевом ставу – о парадоксалној *вредносūи несавршеносūи*. Закључни сегмент сумира значај доприноса нашег аутора у контексту српске књижевне науке у целини.

2. КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ КАО ФЕНОМЕН МОДЕРНИЗМА

Иако је Данојлић био пре свега успешан песник – аутор више од тридесет књига – његов теоријско-критички рад на пољу књижевности за децу већ је раније препознат као прекретница у српској науци (Опачић 2018: 21). Напоредо са песничким књигама, изузетно значајним у оквиру новог таласа српске поезије (Пантић 2004), Данојлић започиње и теоријско образложење онога што ће назвати *наивном ūесмом* – кључним појмом његове критичке аргументације. Полемички изложена мисао овог аутора јесте оригинална управо зато што не пристаје на унапред задате поставке. Колико год *идеја равноūравносūи* сложеног и једноставног књижевног текста могла деловати неоригинално, јер таквих ставова имамо већ током периода авангарде (Ђорђевић 2014), оно заиста ново јесте начин како ту идеју Данојлић брани. Притом појам *сложене сūрукūуре* у његовој аргументацији остаје резервисан за текстове тзв. високе уметности, док су текстови за децу означени као једноставни, односно *ūоједносūављене сūрукūуре*. Данојлић наговештава да се најважније заједничке одлике „озбиљне" и дечије поезије тичу „јачине визије и вештине у обликовању", јер се

> [...] снажни естетски учинци, откривалачки продори, нови ритмички обрти, изненађујуће слике, љупкост и неочекивана открића могу постизати како у сложеним, тако и поједностављеним [књижевним] структурама (Данојлић 2004: 45).

Данојлићева аргументација креће од саме поставке стваралачког концепта писања за децу. *Како насūаје (дечија) ūесма?* – представља полазно и суштинско питање критичког приступа. Оно је значајно више везано за делатност уметника него за саму уметничку креацију и, у том смислу, наш аутор формулише свој први и можда најпровокативнији став: књижевност за децу је модерни феномен по себи, производ и израз модернизма у књижевноисторијском смислу.

> Постоје, ипак, поједина дела која су подстицај за свој поједностављен састав нашла у себи, која су таква каква су по извесној дубљој, унутрашњој нужности. Таква дела нас наводе на помисао да је дечија књижевност [заправо] једна могућност књижевног израза, једна духовна пустоловина која се није случајно догодила у нашем, модерном времену (Данојлић 2004: 5).

За Данојлића је дечија поезија један од модернистичких одговора на кризу савремене поезије првих деценија XX века. У овој почетној поставци се јасно уочава да аутор не пристаје на то да феномен књижевности за децу априори сагледава кроз однос два одвојена и различита дела јединственог корпуса књижевности – озбиљни и неозбиљни део, неспорно и условно уметнички. Кључни моменат његовог размишљања јесте покушај сагледавања *кризе* читаве модерне књижевности као најзначајнијег обележја савремене епохе. Модерна поезија, загледана у себе, како Данојлић примећује, губила је реалну везу и са човеком и са светом:

> Песниковање, коме је корен у радосном сазнавању живота и природе, постаје, тако, трагично озбиљна работа. Модерни песник истовремено је и критичар, и то један од најпродорнијих [...]. Укратко, модерна поезија као да гине у безмерју којем се приближила. [...] Дечија песма не осуђује застрањење модерне поезије; она га [једноставно] не прати (Данојлић 2004: 53–54).

Песма за децу није само део модернистичких превирања, сматра Данојлић, она је крајње специфичан и неочекиван одговор на стање поменуте кризе. Док модерни уметник тоне у „дисонанцу" и концептуално безнађе (Фридрих 2003: 13–15), наш аутор управо у *наивној йесми* препознаје могући излаз из интелектуалне слепе улице. Оно што представља готово запрепашћујући увид – оригиналан свакако – јесте да дечија књижевност савременог доба, према Данојлићу, није суштински чак ни повезана са децом, односно са дететом као читаоцем, упркос очигледној чињеници да се дословно обраћа детету у равни поетске продукције. Како разложно тумачи Валентина Хамовић, Данојлић истиче да се истинска *наивна књижевносш* рађа у препознавању наивног доживљаја света у песничком бићу, а не у детету (Хамовић 2018: 37–39). У свом полемичком чланку „Медведи и зечеви нису криви" из 1958. године, његовом првом полемичком иступу у којем почиње да развија свој концепт „наивне песме", Данојлић ће записати да је „емотивност детета у самом ствараоцу, а цео напор се састоји у пажљивом разазнавању и упознавању дечјег гласа у себи – а не у деци" (Данојлић 1958). Ипак, „разуме се да се те две невиности, дечја и песникова, накнадно или уз пут могу препознати, па и спријатељити" (Данојлић 1967: 134) .

Далеко више од специфичности и иманентних карактеристика самих текстова намењених деци Данојлића занима феномен модерне књижевности, њени разноврсни стваралачки обрасци, а одмах потом и онај ко такву књижевност пише – дакле, (модерни) књижевник. Очигледна чињеница да је реч о „другачијој" књижевности, управо оној која подразумева дете као читаоца, никада се не доводи у сумњу – али је у аргументацији нашег аутора од другоразредног значаја. Не стварају деца књижевност за децу, већ одрасли (уметници). Овај став, како примећује Валентина Хамовић, представља преокрет у дотадашњем схватању: дечја књижевност се из дубоко инферионе позиције преноси у сам центар књижевних расправа о модерности поезије (Хамовић 2018: 35–40). Феномен наивне песме тако се показује као *могућност* књижевног израза која се подједнако остварује како у књижевности за децу, тако и у оној за одрасле, односно у свакој аутентичној поезији. *Наивни мод* поетског казивања представља легитимну, једнаковредну алтернативу песничког стваралаштва као таквог. Она у том облику заиста није постојала пре модернизма, и зато је чињеница модернистичког преокрета у поезији XX века кључна за разумевање савременог статуса књижевности за децу у оквирима књижевности уопште. На овај начин Данојлић оставља ван фокуса и као превазиђену сваку претходну расправу која полази од просте реваоризације књижевних текстова за децу и покушаја да се препозна и докаже њихова уметничка вредност. Његов став је другачији – у оквирима разнолике аутентичне модерне поезије постоји и она чија је кључна карактеристика „врхунска једноставност" песничког израза (Хамовић 2018). За тумачење и разумевање ових текстова није неопходно дете-читалац. Међутим, управо таква поезија проналази своје читаоце (и) међу децом.

Појам *врхунске једноставности*, како показује Валентина Хамовић, није пука стилска одредница – он означава поетички програм у коме се максимална естетска сложеност постиже минималним језичким средствима. Данојлић у свом стваралачком развоју пролази кроз фазе трагања за „врховном једноставношћу", да би открио „задовољство у кључу званом дечја песма" као „основу унутарњег порекла поезије за децу". Овај процес представља „песничку трансформацију" у којој откриће песничког кључа у природи дечје песме игра изузетно важну улогу. Поетика врхунске једноставности као део модернистичког покрета није регресија ка примитивном, већ *достигнуће* – она је резултат „строге стваралачке самодисциплине" и „усавршавања једноставности" које долази са искуством (Хамовић 2011). У том смислу је Данојлићева позиција парадоксална: он поставља дечију/наивну песму као врхунски израз модернизма – поезија која је модерна у изразу а класична по форми. Данојлић је критичар који брани једноставност књижевности за децу из уверења да је управо у тој једноставности садржана најдубља сложеност.

3. КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ КАО УТОЧИШТЕ ЗА ПЕСНИКА

Други Данојлићев став, који се на претходни спонтано надовезује, гласи: књижевност за децу је *уточиште* – али не за дете, већ за одраслог песника. Како Данојлић објашњава:

> Отпор према високим књижевним формама и осећање неприпадности свету одраслих у вишеструкој су вези. Дечја књижевност је прибежиште, једно од средишта тог отпора: постојање се поједностављује до елементарне равни чиме се његова озбиљна, то јест трагична страна пређутно одбацује (Данојлић 2004: 24–25).

Према овом схватању дечја песма нуди уточиште од сложености и трагике модерног постојања. Данојлић уводи појам *песма-дете* који не означава терминолошку доскочицу већ упућује на чињеницу да књижевник, стварајући такву поезију, „не преузима [на себе] одговорност за судбину света". Различито од песника претходних епоха, он покушава да остане изван великих идеолошких и филозофских система који нуде (или наговештавају) могућа решења за проблеме човековог постојања. Његова „неозбиљност" је конкретна и креативна реакција на озбиљност доживљаја сопствене егзистенције. *Песма-дете* подразумева повратак детињству саме поезије, потребу да се песник „одупре артистичкој самодовољности [...] захтеву да учествује у патњама и заблудама, у безизгледној игри умствених конструкција, у прејаким заносима и ломовима психологије" (Данојлић 2004: 50–51). За Данојлића песма-дете није регресија у инфантилност, већ свесни чин радикалног поетичког отпора:

> Уређен и осмишљен свет могућ је једино као тежња, односно конструкција наивне свести, на коју је дете природно упућено. Довођење у ред и осмишљавање ствари, макар и по цену невероватних импровизација, за дете има смисао савладавања хаоса у који је рођењем гурнуто; то је његова насушна потреба. Зато одрасли с посебном наклоношћу прихватају дечију песму; она им је, на известан начин, потребнија но самој деци (Данојлић 2004: 42).

Процеси дехуманизације унутар модерне литературе који су последица „преовлађујуће аутоиронијe као реакције на патетично казивање старије уметности" (Фридрих 2003: 185) сужавају простор за различита тематска искорачења и језичко експериментисање карактеристично за сву поезију након периода класицизма. Преовлађујућа „стања осамљивања и страха" доминирају књижевношћу почетка XX века и затварају могућности песничке креативности која није само везана за наивну ведрину старије поезије, већ представља аутентичну и неопходну потребу казивања о животу и свету.

Ову врсту „наивности" књижевност за децу нуди у изобиљу и модернистички песник је прихвата као такву. Окретање дечјој песми стога није бекство или издаја модернистичких постулата, деструкција форме ни повратак на предмодерно; Данојлић га види као трагање за архаичним извориштем креативности, откривање давно заборављене чедности стварања. Тамо, у заштићеном простору књижевности за децу, остаје дозвољено и легитимно оно што у свету „озбиљне уметности" припада детронисаном, патетичном и наводно превазиђеном. Овај став додатно оснажује Данојлићеву основну тезу да књижевност за децу није другоразредна дисциплина, већ аутентичан уметнички чин који долази из дубоке, егзистенцијалне потребе стваралаца. Овде се јасно уочава оно што бисмо могли назвати „коперниканским обртом" – изненађујућом променом перспективе у односу на исходишну тачку књижевности за децу. Сама чињеница да се дечија песма примарно посматра из угла песника (дакле, одрасле особе), а не детета као читаоца, изједначава ову књижевност са сваком другом. Јер књижевност као таква увек подразумева своју публику – а то могу бити, између осталих, и деца.

Како примећује Јелена Вељковић Мекић, Данојлићева поезија јесте пример зрелости песничког стила који брише разлику између наивних песама и озбиљне књижевности намењене одраслим читаоцима. Његов свет није хомоген – обележен је разликама и супротностима, детињство није увек безбрижно, а игра се заснива на принципима деструкције, пародије и иронije (Вељковић Мекић 2014). У овом смислу треба разумети и васпитну улогу књижевности за децу коју Данојлић, заједно са другим песницима доба радовићевског преокрета, тумачи управо у задатом кључу – не као моралисање или поучавање, већ као стални епифанијски, откривалачки однос према свету. Књижевност за децу, једнако као и сва друга уметност, представља начин откривања света, и тиме је и њена васпитна улога неспорна. Дидактика тако уступа место сазнању, а васпитна функција престајући да буде спољашњи педагошки налог постаје унутрашњи, дубоко проживљени чин поетског доживљаја света.

Пронашавши у наивној песми склониште од хаоса модерног постојања, песник успева да поново, не обазирући се на догматска ограничења „озбиљне" литературе, проговори аутентичним гласом о ономе што је у савременом свету најтеже очувати – о чистој радости постојања, чедности стварања и неприкосновеној снази језичке игре. *Уточиште* које нуди књижевност за децу тако, у Данојлићевој перспективи, постаје простор уметничке слободе и субверзивни стваралачки одговор на отуђење модерног човека. Тиме се не редефинише само статус једног жанра већ се самој поезији враћа њено онтолошко средиште: право на чуђење, лепоту и откривалачки сусрет са светом.

4. ВРЕДНОСТ НЕСАВРШЕНОСТИ – ПАРАДОКС НАИВНЕ ПЕСМЕ

Трећи Данојлићев став представља помало изазивачки одговор на проблем вредновања дечије књижевности. Када говори о феномену уметничког стварања, Данојлић не само да успева да одбрани поезију за децу од оптужби да она никако не може да буде права поезија, већ је, на парадоксалан начин, указујући на изворишта њеног настанка, проглашава најизворнијом поезијом уопште. Као аргументацију користи и јасно афирмативне и наизглед негативне ставове о дечијем песнику и песништву. С једне стране, истиче да

> [...] ваљане дечије песме, приче и романи доносе поједностављену, али притом целовиту визију. Иако избегавају неке поступке, теме и интелектуална искуства, они не дају ни лажну, ни окрњену, ни глупо упрошћену слику света: ако је визија изворна, она мора бити целовита и на том нивоу спознаје. [...] Наивна песма је успела да конзервира основне елементе певања – емоцију, машту, игру, причу – у првобитном облику и стању (Данојлић 2004: 22).

У исто време износи готово бруталан суд:

> Могло би се рећи да је дечији песник неуспели, недовршени песник. Његова је снага колебљива. [...] [Појмове] вечности, врховног смисла и све претпоставке о бесконачном он одбацује, или их, у неким случајевима, пародира. Свет је то што јесте – непосредна чулна представа; голо постојање једно је од највећих чуда [...] (Данојлић 2004: 55).

Данојлић несавршеност поезије за децу посматра као њену највећу предност. Та недовршеност песму лишава хладноће и бесперспективности тзв. озбиљне поезије. Али одмах потом додаје пресудно појашњење:

> Међутим, појам *неуспели песници* свакако не треба изједначавати са појмом *лоши песници*. Прави дечији песник поступа мудро и целисходно: један несавршени таленат проналази одговарајућу форму, свој оквир и своју [праву] меру (Данојлић 2004: 57).

Овим парадоксалним исказом Данојлић не умањује вредност песништва за децу, већ му враћа оно што му је одузето – аутентичност. Наиме, „несавршеност" код Данојлића није технички недостатак, већ етички и естетски принцип: песник који зна своје границе ствара дело у себи заокружено, без претензије да обухвати све. „Дечја песма је песма која је решила да не порасте" (Данојлић 2004: 55) – али управо у томе, у том разумевању сопствене визије и домета, она се открива као у себи заокружен уметнички облик.

Према Валентини Хамовић, овај Данојлићев концепт суштински представља потрагу за „поетиком чистог даха", која се супротставља академској умишљености и претераној рационализацији модерне уметности (Хамовић 2015). Несавршеност наивне песме отуда није немарност, већ одбрана правог песничког бића од цивилизацијског затамњења савременог доба. У том контексту је Данојлићев парадокс близак модернистичком заокрету у поезији за децу који је начинио Душан Радовић, у коме антидидактички императив такође одбацује „савршене" и строге моралне обрасце одраслих, инсистирајући на томе да књижевност мора бити простор игре, чак и када је та игра несавршена, бучна или рушилачка. Код Радовића, као и код Данојлића, ова игра брише границе. Данојлићева визија света као „непосредне чулне представе" у дослуху је са филозофским увидима Валтера Бењамина о дечјој свести – деца немају потребу за довршеним, великим системима; она стварају сопствени поредак из фрагмената, отпадака и естетски несавршених књижевних подстицаја које одрасли често превиђају (Бењамин 1997).

Управо на том месту Данојлићева мисао о наивној песми достиже своју парадоксалну дубину: она је истовремено „неуспела" и „најуспелија", јер једино тако успева да сачува оно што је модерна уметност жртвовала – непосредност, игру и чулну пуноћу света.

> Модерна песма често доводи себе у положај трагичне самодовољности; нагнута над безданом, она изазива вртоглавицу духа, мучи га тескобом; у нама се јавља тежња ка довршеном јасном изразу, вапај за привременим редом и смислом (Данојлић 2004: 42).

Док „озбиљна" поезија трага за смислом и бесконачним, наивна песма пристаје на коначност и фрагментарност, али управо у том пристајању проналази своју целовитост. Она не покушава да обухвати све; она бира да буде довољна себи. *Наивна їесма* остаје верна свом читаоцу – детету које не тражи систем, већ доживљај. Њена „несавршеност" постаје гарант да није постала инструмент; њена „недовршеност" сведочи да је остала отворена за игру, смех и чуђење.

Ако је, дакле, Данојлић у праву када каже да је дечији песник „неуспели, недовршени песник", онда ту неуспелост треба читати као етички чин: то је одбијање да се свет сажме у коначан одговор, одбијање да се дете подучи пре него што се сачува његова способност да само види и доживи. Наивна песма не заостаје за осталом поезијом – она је, напротив, њен подсмех и њен коректив. Она памти оно што је озбиљна поезија заборавила: да је песма, пре свега, игра, и да је игра, пре свега, слобода.

Вредност несавршености није у томе што она оправдава недостатке, већ у томе што их преображава у форму. Наивна песма је, парадоксално,

најозбиљнија управо онда када изгледа најмање озбиљна. Њена снага није у томе што зна све, већ у томе што зна где знање престаје – и у том познању лежи њена целовитост, њена истина и њена трајност.

5. ЗАКЉУЧАК

Теоријска и критичка промишљања књижевних текстова за децу Милована Данојлића указују на чињеницу да права уметност не може бити спутана ограничењима која намеће узрасни ниво рецепције. Напротив, управо у огољеним и строго постављеним оквирима књижевности за децу поезија се враћа својим изворима – игри, емоцији и чистој визији (Илић 2023: 32).

Полемичким чланком „Медведи и зечеви нису криви" из 1958. године Данојлић започиње развијање теоријског концепта наивне песме, да би га потом разрадио у низу текстова, и коначно заокружио у књизи *Наивна їесма* (1976, друго издање 2004). Ова Данојлићева промишљања јесу конзистентна и јасно повезана, али нису сасвим кохерентна. Међутим, оно што их чини изузетно вредним није теоријска заокруженост, већ полемичност и изазовност изложених поставки, као и способност аутора да доведе у питање темељне претпоставке и подразумеване ставове.

Разматрање теоријско-критичког доприноса Милована Данојлића књижевности за децу показује да његов значај лежи у коренитом преобликовању начина на који се о њој мисли. Данојлић не пристаје на компромисну равноправност која би дечју песму и даље задржала у сенци „озбиљне" књижевности; он је смешта у само средиште модернистичких превирања, у којима *наивна їесма* постаје легитиман, аутентичан и једнаковредан облик песничког израза. Управо зато се с правом може рећи да тек с Милованом Данојлићем започиње озбиљна критика књижевности за децу као део савремених књижевнотеоријских промишљања код нас.

Први кључни став – да је књижевност за децу модерни феномен по себи – показује да Данојлић дечју песму сагледава као специфичан одговор на кризу модерне поезије. *Наивна їесма* није регресија ка предмодерном, већ трагање за „врхунском једноставношћу" у којој се максимална естетска сложеност постиже минималним језичким средствима. Њено извориште није у детету, него у песнику – у препознавању наивног доживљаја света у самом стваралачком бићу. Тиме се дечја књижевност из инфериорне позиције премешта у средиште расправа о модерности поезије.

Други став – да је књижевност за децу уточиште за одраслог (песника) – продубљује почетну тезу. *Песма-дете* није бекство у инфантилност, већ свесни чин стваралачког отпора према трагичној самодовољности, отуђењу и идеолошкој засићености модерне уметности. У том заштићеном простору

остаје дозвољено оно што је „озбиљна" књижевност потиснула: игра, чуђење, непосредност, радост постојања и језичка слобода. Васпитна функција притом не нестаје, али се преображава – од спољашњег моралисања у унутрашњи, епифанијски чин откривања света.

Трећи став – о вредности несавршености – представља парадоксални врхунац Данојлићеве мисли. Означити дечјег песника као „неуспелог, недовршеног песника" не значи умањити његову вредност, већ указати на етички и естетски принцип: одбијање да се свет сажме у коначан одговор и да се дете подучи пре него што се сачува његова способност да види и доживи. Наивна песма је, парадоксално, најозбиљнија управо онда када изгледа најмање озбиљна. Њена недовршеност није недостатак, већ гарант да је остала отворена за игру, смех и слободу.

Данојлићев допринос српској књижевној науци није само у одбрани књижевности за децу, већ у коренитом преобликовању начина на који се о њој мисли. Његова критика превазилази домете савремених теоретичара и стваралаца: она не само да признаје вредност дечје књижевности, већ је поставља као коректив и својеврстан подсмех „озбиљној" поезији, подсећајући је на оно што је заборавила — да је песма, пре свега, игра и слобода. У том смислу, тек с Милованом Данојлићем започиње озбиљна критика књижевности за децу као део савремених књижевнотеоријских промишљања код нас.

Све три тезе заједно показују да Данојлић не нуди пуку апологију књижевности за децу, већ нову парадигму њеног разумевања. Он је не посматра као „лакшу" варијанту књижевности, него као аутентични уметнички чин који извире из дубоке егзистенцијалне потребе стваралаца. Данојлић је показао да право песништво не познаје узрасне баријере. У наизглед огољеним оквирима дечје песме, поезија се враћа својим изворима – игри, емоцији и чистој визији. Зато његова „Наивна песма" и није наивна; она је дубоко свесна, промишљена и – усудићемо се да кажемо – једна од смисленијих критичких поставки које је српска књижевна мисао добила у двадесетом веку. Након полемичких текстова Милована Данојлића, теорија књижевности за децу, као сасвим нова дисциплина, и сама постаје озбиљан и значајан део српске књижевне науке.

ЛИТЕРАТУРА

Бењамин (1997). Валтер Бењамин, *Једносмерна улица / Берлинско детињство*. Превео Јовица Аћин. Београд: Рад.

Вељковић Мекић (2014). Јелена Вељковић Мекић, (Не)дечја поезија Милована Данојлића. *Липар – часопис за књижевност, језик, уметност и културу*, XV(53), 179–194.

Данојлић (2004). Милован Данојлић, *Наивна песма: огледи о дечјој књижевности*. 2. изд. Београд: Завод за уџбенике.

Данојлић (1976). Милован Данојлић, *Наивна песма: огледи о дечјој књижевности*. 1. изд. Београд: Нолит.

Данојлић (1967). Милован Данојлић, *Лирске расправе*. Нови Сад: Матица српска.

Данојлић (1958). Милован Данојлић, Медведи и зечеви нису криви. *Борба*, XXIII/258, 12. 8. 1958.

Ђорђевић (2014). Милентије Ђорђевић, Душан Радовић и раније песничко искуство. У: В. Јовановић, Т. Росић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, зборник радова, 513–521.

Илић (2023). Бранко Илић, Семантички и симболички капацитет поезије за децу млађег основношколског узраста – „Песма о цвету" Бранка Миљковића. У: Бранко Илић, Маја Димитријевић, *Тумачење и настава књижевности*. Јагодина: Факултет педагошких наука, 25–32.

Пантић (2004). Михајло Пантић, Лирски искушеник. *Повеља*, бр. 3/2004. Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани", 59–63.

Поповић (1914). Богдан Поповић, *Огледи из књижевности и уметности 1*. Београд: Издање С. Б. Цвијановића.

Фридрих (2003). Хуго Фридрих, *Структура модерне лирике: од средине 19. до средине 20. века*. Превео Томислав Бекић. Нови Сад: Светови.

Хамовић (2018). Валентина Хамовић, *Поетика чистог даха – Наивна књижевност Милована Данојлића*. Београд: Службени гласник, Учитељски факултет.

Хамовић (2015). Валентина Хамовић, Наивна песма Милована Данојлића или поетика чистог даха. У: *Непрекидно детињство*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, 67–79.

Хамовић (2011). Валентина Хамовић, Милован Данојлић: ка поетици врхунске једноставности. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*, књ. 59, св. 3, 729–746.

Branko Ilić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Philology

NAÏVE POEM – SERIOUS CRITICISM

(Milovan Danojlić and the Beginnings of Modern Critical Thought on Children's Literature in Serbian Literary Studies)

Summary: This paper starts from the premise that Milovan Danojlić was a pioneer of modern critical approaches to children's literature in Serbian literary studies. It argues that the renowned poet did more than simply reassess the status of children's literature: he developed a new paradigm in which children's poetry emerges as an authentic form of artistic expression. The analysis focuses on three central ideas in Danojlić's critical thought: (1) his understanding of children's literature as an inherently modernist phenomenon, (2) his view of children's literature as a refuge for the poet, and (3) his concept of the value of imperfection in the naïve poem.

Danojlić does not treat children's literature as a secondary or lesser form of writing, but as a distinctive response to the crisis of modern poetry. The naïve poem does not represent a regression to a premodern sensibility; rather, it exemplifies a "supreme simplicity of expression" in which a high degree of aesthetic complexity is achieved through minimal linguistic means. Its source lies not in the child as reader, but in the poet as creator. The refuge that children's poetry offers the adult poet is not an escape into infantilism, but a conscious act of poetic resistance to the tragic self-sufficiency and alienation of modern art.

The value of imperfection in the naïve poem thus emerges as a fundamental ethical and aesthetic principle. Danojlić's contribution, therefore, lies not simply in defending children's literature, but in fundamentally reshaping the way it is understood and theorized. His ideas go beyond the positions of many of his contemporaries: he not only recognizes the artistic value of children's literature but also presents it as a corrective to "serious" poetry. With Danojlić, the serious critical study of children's literature begins to take shape as an integral part of modern literary-theoretical thought in Serbian literary studies.

Keywords: Milovan Danojlić, Naive poem, children's literature, modernism, literary criticism, poetics of simplicity.

III
ЈЕЗИК КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Илијана Р. Чутура
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука, Јагодина
Катедра за филолошке науке[1]

DOI: 10.46793/KDNN25.135C
UDK: 811.163.41`373.72
821.163.41.-1.09 Трајковић П.

ФРАЗЕОЛОГИЗМИ И ДРУГИ УСТАЉЕНИ ИЗРАЗИ У ЗБИРЦИ ПЕСАМА *КЊИГА ПЛАВА – КАО ТРАВА КАДА СПАВА* ПЕЂЕ ТРАЈКОВИЋА

Не моīу се извадиīи флеке
кад īе сīаве у сīаре изреке.

Аīсīракī: У раду се анализирају фразеологизми и други устаљени изрази у збирци *Књиīа īлава – као īрава када сīава* Пеђе Трајковића (2021), с фокусом на њихову функцију у поетском дискурсу. Истраживање је засновано на лингвистичкој и лингвостилистичкој анализи, при чему се посебно разматрају модели семантичке промене, буквализације, модификације и интертекстуалне функције устаљених израза. Такође, указује се на њихову обликотворну улогу у креирању саме идеје и тока песме, као и у генерисању риме и алитерације. Значење фразеологизама и других устаљених израза варира од уобичајеног идиоматског до потпуно трансформисаног, што постаје једно од поетичких обележја збирке. Кроз одабране примере показује се како Трајковић креативно преобликује традиционалне изразе, чинећи их носиоцима стилске иновације и значењске комплексности, што је одлика коју деле књижевност за децу и савремена поезија уопште.

Кључне речи: фразеологизми, устаљени изрази, семантичка деформација, деметафоризација, интертекстуалност, Пеђа Трајковић.

УВОД

Предмет овог рада јесу фразеологизми и други устаљени изрази (пословице, изреке, крилатице и сл.) и модели њихове употребе у збирци песама

[1] Истраживање је суфинансирало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (уговор 451-03-137/2025-03/200140).

ilijana.cutura@gmail.com

Књиīа īлава – као īрава када сīава Пеђе Трајковића. Збирка је објављена 2021. године, а илустровао ју је, како је то често чинио, сам аутор.

Истраживање је засновано на лингвистичком и лингвостилистичком приступу анализи поетског текста. Примарни циљ истраживања јесте испитивање начина на које се песник „поиграва" фразеологизмима и другим устаљеним изразима, с посебним нагласком на израз као иницијални покретач сижеа, те на буквализацију, семантичку промену и генерисање риме и алитерације.

Устаљени изрази, односно језичке јединице са стабилним значењем, класификовани су према начину њихове употребе у поетском контексту анализиране збирке, на основу примарног критеријума функције у песмама и семантичке „деформације" израза. Издвајају се следећи типови употребе фразеологизама и других устаљених израза: (а) идиоматска употреба са уобичајеним значењем, (б) буквализација, деметафоризација, деидиоматизација (свесно „погрешно" разумевање израза), (в) семантичка деформација, (г) иницирање интертекстуалности и (д) мотивисање сижеа. Детаљније ће бити издвојени и описани најилустративнији примери, уз напомену да се ова класификација не може провести по појединачним песмама јер се у њима наведени поступци комбинују. Издвојени примери подвргнути су и контекстуалној анализи како би се установио однос између устаљеног израза и других сродних елемената у песми. Овај методолошки оквир омогућава увид у то како се у поезији Пеђе Трајковића, али и других савремених аутора, традиционално обликовани изрази креативно преобликују, те како функционишу као носиоци поетичке и стилске иновације.

Једна од магистрала које карактеришу Трајковићев опус у целости јесте интертекстуалност, цитатност, алузивност и читава мрежа асоцијација које песник гради посежући за фразеологизмима, устаљеним изразима који припадају различитим регистрима, књижевним делима, фактима из историје и културе. Они и лексеме у њима (превасходно именичке) пролазе кроз трансформативни лексичко-семантички поступак: осамостаљују се у односу на примарни контекст, доводе се у логичку и смисаону везу са другим сличним појмовима или се, у случају фразеологизама, буквализују, тј. враћа им се изворно значење у пуном семантичком потенцијалу. Сви ови поступци доводе до креирања необичних лексичких спојева и нонсенсног тона збирке. Такво измештање сегмената текстова, ликова, фраза и др. из оригиналног контекста и њихово реинтерпретирање у новом тексту представља већ познату интертекстуалну стратегију коју деле постмодернизам и књижевност за децу.

Песме ове збирке јесу, најопштије речено, мини-драме које имају свој „заплет" у језичкој игри, фразеолошкој деконструкцији, пародији, а неретко

и сатири и преиспитивању културних стереотипа. Међутим, иако се очекује да се овакав приступ ослони на читалачко предзнање, песме ове збирке могу се читати и без њега, као „праве" песме за најмлађе, јер их карактеришу ритмичност, изузетно сложена и богата употреба риме, елементи дечје наивности и апсурда.

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У погледу претходних истраживања ослањамо се на изучавања фразеологије уопште, а потом и на истраживања која дотичу фразеологизме и сродне изразе и појаве у савременој српској поезији за децу. „Фразеологизми (идиоми, фразеолошки обрти, фраземи, устаљене конструкције) јесу устаљене језичке јединице које се састоје од најмање две речи и имају јединствено значење" (Драгићевић 2007: 24), при чему „неке активне семантичке компоненте омогућавају развој секундарних значења" појединих речи (Драгићевић 2007: 25). Мршевић-Радовић, издвајајући фразеологизме од сродних јединица, каже: „Термин *усūаљена фраза* употребљава се за бројне смисаоно организоване сложене синтаксичке јединице које представљају пословице, изреке, афоризми и сл. Ове реченице карактерише релативно стабилна предикативна структура, стабилан лексички садржај, могућност интерпретације у денотативном значењу и често развијено секундарно, конотативно значење. На структурном плану устаљене фразе представљају завршене, потпуне реченице" (Мршевић-Радовић 1987: 23). Драгићевић, ослањајући се на славистичка проучавања о фразеолошкој деривацији, истиче да су фразеолози „као процес фразеолошке деривације пре свега разматрали настанак фразеологизама једних од других" (Драгићевић 2025: 122)[1], те да Ђ. Оташевић означава један тип структурних и семантичких трансформација у фразеологизмима и другим устаљеним изразима као *анūипословице* (Драгићевић 2025: 114–115). Међутим, како ћемо видети, овакви изрази (трансформисани или проширени фразеологизми, паремије и сл.) у поезији Пеђе Трајковића мењају значењски оквир у потпуности: то је вид језичке интервенције који се може посматрати у контексту дискурзивне субверзије, какву идентификује Линда Хачион, односно као интервенција која „дестабилише конвенције" и „оспорава текстуалну затвореност" (Хачион 1996: 49) на језичком микроплану устаљених форми.

Марија Станојевић Веселиновић (2022) бави се употребом фразеологије у књижевним делима за децу на српском и немачком језику, с посебним

[1] У овом раду Р. Драгићевић говори о питањима настанка деривата (пре свега сложеница) од фразеологизама.

осврtом на начине на које се фразеологизми укључују у текстове намењене деци. Наслањајући се на налазе Харалда Бургера, она истиче да постоје различита мишљења о томе да ли су и колико су фразеолошке јединице примерене књижевности за децу. Компликованије или фреквентне фразеолошке јединице подразумевају вишеструке адресате, односно присуство и интервенцију одраслих током читања. Употреба устаљених израза код наших савремених књижевника који пишу за децу регистрована је у више радова. Јован Љуштановић, анализирајући збирку песама *Извођач бесних īлисīа* Душана Поп Ђурђева, упућује на асоцијативност засновану на игри речима, звуковима и значењима и каже: „Може се слободно рећи да он то чини једном врстом разуздане, дивергентне асоцијативности. Та асоцијативност, у најширем смислу те речи, везује се за књижевна дела, њихове сижее, ликове, фразеологију, али и за устаљене речи и изразе из свакодневне комуникације" (Љуштановић 2018: 37). Песник „истовремено, подвргава такву игру дечјем мишљењу и дечјој логици, и као дете, наивно, буквално тумачи поједине речи и изразе, деметафоризује их, или гради асоцијативне низове на основу сличности по звуку. У својој еуфонијској игри, он користи риму као алат којим се 'кваре' већ успостављене уметничке структуре и културни конструкти" (Љуштановић 2018: 37). Лингвостилистичком анализом сатиричне поезије Попа Ђурђева, са укључивањем теорије цитатности и лингвокултурологије, М. Николић и Ј. Петковић (2024) издвајају „устаљене јединице (најуочљивији су фраземи и паремије)" као један од седам типова културолошки маркираних јединица које се јављају као стилска доминанта ове поезије. Описан је и сличан однос Дејана Алексића према устаљеним изразима и фразеологизмима: „Разноврсно коришћење устаљених језичких облика представља важан део песничког језика у поезији за децу Дејана Алексића. Ови изрази, схваћени буквално, деметафоризовани или протумачени са становишта детета које тек улази у културу и суочава се с њеним мање-више окошталим обрасцима који се рефлектују у идиоматици, као са сазнајним изазовом – постају нека врста дискретног путоказа који води дечјег читаоца у свет одраслих, с његовим противречностима, сукобима и манама, као делом животне свакодневице. Користећи ове изразе, Алексић се игра са својим читаоцем, смеје се заједно с њим, помаже му да разуме значењски, поетски, сазнајни потенцијал пренесеног говора и да уочи особености културног обрасца којем припрада" (Зорић Латовљев, Љуштановић 2024: 244). И Ј. Спасић упућује на поступке буквализације фразеологизама у делима Дејана Алексића, а издвојени примери обухватају ликове и ситуације који дословно представљају изразе као што су „вири кромпирић", „бити сломљеног срца", „доћи себи" и „хватати зјале" (Спасић 2024). Ова истраживања не ограничавају се само на устаљене изразе и фразеологизме, већ их укључују као један од сегмената шире слике о поетици Алексића и Попа Ђурђева.

Иако је Трајковић савременик и близак сарадник ових књижевника, његов опус је далеко мање заступљен у лингвостилистичким истраживањима поезије за децу. М. Рибаћ, анализирајући наслове Трајковићевих песама, утврђује: „Као што проговара језиком детета, Пеђа Трајковић се неретко служи општепознатим сентенцама и насловима познатих уметничких дела, које модификује на себи својствен начин" (Рибаћ 2024: 162). А тај начин заиста јесте својствен по томе што се изрази које анализирамо употребљавају са различитим функцијама, те имају улоге од готово споредних до обликотворних и у сижејном и у лингвостилистичком смислу.

РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ

Кратке говорне форме, фразеологизми и устаљени изрази јесу неисцрпан корпус из којег Трајковић захвата материјал за лексичко-семантичка и стилска поигравања у својој поезији. Међутим, слично ономе што Д. Потић утврђује о Раичковићу, и Трајковић задржава контекст ових прототекстова као реалносни оквир нове семантике – оне која настаје деметафоризацијом, дефразеологизацијом или другим поступцима, али ни у каламбруски нонсенсном дискурсу његов стих „није радикално лишен значења" (Потић 2014: 219). Фразеологизам или други устаљени израз често представља полазни микротекст и функционише као иницијални покретач сижеа, „приче" која се заснива на буквализацији, а често и проширењу израза.

У песми „Меца и Пеца" полазни микротекст је израз *чачкаūи мечку* („свесно провоцирати некога или нешто опасно, ризиковати без потребе, изазивати невоље") који се деконтекстуализује и изводи на дословни план. Семантика његових саставних елемената „враћена" је на лексичку семантику сваке појединe речи, те се „логиком" аналогије и организације лексичко-семантичких поља преносе на друге објекте. Наиме, ако се може *чачкаūи мечка*, онда се исто може радити и са другим животињама, и то великим, а за то јунаку треба – чачкалица. Израз је, дакле, сижејно обликовао песму која доноси надреалну „одисеју" лирског субјекта који се упушта у неочекиване авантуре са чачкањем животиња, од мачке, слона и вола, па до мечке. Радња је апсурдна, али структурално организована као квазиепизодни низ догађаја са јасним наративним током и пародирањем јуначког путовања.[2] Стога песма почиње строфом у којој јунак купује чачкалицу „велику к'о пречку". Избор овог средства темељи се на заједничкој коренској морфеми, али је чачкалица хиперболисана по величини:

[2] Јунак ће се у својим подухватима наћи на различитим локацијама, од Ечке, преко Чачка, до „предграђа Бона", те и сам наглашава да се „користи" јуначком песмом: „Једном сам у Чачку / користио значку / и песму јуначку / да ишчачкам мачку".

Синоћ кад сам иш'о
Код тече у Ечку
Купио сам чачкалицу
Велику к'о пречку
Јер тамо у Ечки
Има много мечки.

Већ из почетних стихова видљив је још један начин на који израз *чачкати мечку* руководи целом песмом. Употреба овог фразеологизма делује и као покретач звучне организације текста јер иницира алитерацију и парономазију (*чачкалица*, *Чачак*, *чачкање*, *чачк'о*, *мачка*, *мечка*, *Ечка*, *пречка*, *тече*). Песник ствара акустички образац који се ослања на кључну фразему, чиме се појачава њена експресивност, али и ритмичка структура, те звучна напетост која тематски подржава мотив провокације или ризика који сам фразеологизам подразумева.

Осим израза *чачкати мечку*, у песми се појављује и фразеолошка јединица *плашити мечку решетом*. Она овде има секундарну улогу у смислу да не организује ток песме, али њена претфинална позиција чини је делом метајезичке поенте – Пеца је у свом подухвату вођен буквалним значењем лексичких елемената фразеолошких јединица:

Чим у Ечку ступим
Примакнем се рупи,
Онда узмем решето
Па је плашим и све то –
Она јадна ту на дну
Препушта се зимском сну.

Осим поменутих израза, у песми је, како из наведених стихова видимо, заступљена и алузија на фразеологизам *доћи мечки на рупу* („упасти у клопку, наћи се у невољи, неприлици, изложити се / излагати се опасности" (Оташевић 2012, под *мечка*)). Тако се песма отвара и затвара, насупрот свом ведром, авантуристичко-јуначком тону, уз јасан алузивни „терет".

Слично, у песми „Три слепа миша" завршетак „појела га маца" директно кореспондира са устаљеним изразом разговорног регистра, а наредне две песме, уланчавајући се са завршетком претходне, у наслову имају лексему *маца*. Наслов прве од њих је модификовани почетак дечје игре („Иде маца око мије све на рачун диоптрије"), а део наслова друге („Дошла маца на вратанца – од вратанца нема ни маканца") је фразеолошки израз. Као и у песми „Меца и Пеца", овај фразеологизам је у својој буквализованој семантичкој интерпретацији иницијални моменат „заплета" песме: маца је дошла на вратанца са жељом да се дружи и „танца". Међутим, унутра је не пуштају,

па она прави Тројанског коња. Тиме се и у завршници песме директно упућује на још један „прототекст". Осим тога, полазна фразеолошка структура не „усмерава" само радњу, него и својим именичким лексемама усмерава и лексички избор у читавој песми. Тај избор се, ослањајући се првенствено на сазвучје и риму, проширује модификацијама лексема и њихових облика, понекад и прекорачујући стандарднојезичку норму и градећи својеврсне оказионализме. Такви су низови: „*враŧанца – маканца"*; „Бела маца к'о шне од *беланца"*; „*Хоће ŧанца*, дошла на *враŧанца"*; „А вратанца *'с ланца и каŧанца*' / Оковали да држе *диŧанца* – / Неће *сŧранца* као *īадобранца"*; „Шта ће маца – жељна је *друштванца* / па се *īланца* да смањи *диŧанца"*; „Прави маца од дрвета *вранца"*; „Конта маца – прескочиће *шанца"* итд.

Осим граматичких прекорачења у погледу употребе предлошко-падежне форме, стих „а вратанца 'с ланца и катанца'" својом формом алудира на устаљени израз „с коца и конопца".

Последња два стиха, издвојена у посебну строфу, имају специфично место и због своје издвојености и по рими. Наиме, сва остала 23 стиха песме имају исте завршетке (на *-анца*), односно уланчану риму. Овакво издвајање (ритмичко, звучно и организационо) у функцији је истицања поенте која се може читати и као својеврсни аутопоетски дистих, али и као унутарње расветљавање модуса коришћења кратких форми:

> Не могу се извадити флеке
> кад те ставе у старе изреке.

Интересантно је да у овој поенти „изрека" *извадиŧи флеке* није подвргнута деметафоризацији. Она задржава своје оригинално значење, али и контрастира „ниски" регистар свакодневног жаргонског израза са помињањем *сŧарих изрека*.

У том смислу, изрази *новинарска īаŧка* и *жуŧе новине* као да диктирају функционалностилски фон песме „Патке Камчатке". У песми барска патка разговара са новинарском патком: „Сестро слатка, рече прва патка / Док по бари плута / Што си тако жута?". Осим интеграције два устаљена израза, која имају жаргонски карактер, „барска патка" користи и фамилијарно, колоквијално обраћање. У поступку у којем прво буквализује устаљене изразе, а онда их интегрише, Трајковић доводи до њиховог ресемантизовања. „Сестро слатка, што си тако жута?" је питање које имплицира бригу за здравље адресата,[3] односно имплицира да је белодано да медијска слика друштва изгледа *болесно*.

[3] О овом изразу Кончаревић (2023: 379) каже: „За обраћање пажње при казивању упућеном женској особи користи се фразеологизам *сесŧро слаŧка*: *Не знаш ŧи, сесŧро слаŧка, какав је ŧо човек*; исто и за изражавање чуђења, неверице: *Иīу, сесŧро слаŧка, īа зар ниси чула?*".

Ово није једина песма која садржи овакву критику савременог друштва и односа и појава у њему, што Пеђи Трајковићу никако није страно. У овој збирци, саркастичну жаоку на тему претераног конзумирања медијских садржаја доноси и песма „Зашто теле, нужно задружно, блене сатима пред вратима". На сличан начин као у претходним песмама, и у овој се „разбија" један компаративни фразеологизам на лексичке саставнице самосталне по значењу (чиме се ништи сама природа фразеологизма). Тек му психијатар успоставља дијагнозу: у питању је ТЕЛЕ ВИЗИЈА, и прогнозира: „Ускоро ће сва стока да крене / У шарене екране да блене". Поента је омогућена претходном лексичком декомпозицијом, при чему у овом случају није реч о простом разлагању сложенице на компоненте, већ је ново значење омогућено хомоформношћу лексеме и префиксоида „теле", чиме се ствара парадоксална синтагма. Додатно, управо је ова хомоформност носилац сатире: „телевизија" симболизује примитивизацију гледаочевог искуства или пасивно усвајање наметнутог дискурса. Ово се додатно појачава у интертекстуалном односу са народном изреком „блеји ко теле у шарена врата", чиме се референцира на наивност и некритичност. На истоврсни поступак код Поп Ђурђева упућује Љуштановић: „На пример, алудирајући на познату бајку из *1001 ноћи*, 'Али Баба и четрдесет разбојника', Ђурђев субјекат Али Баба не тумачи као име јунака бајке, већ у једном од значења које те речи имају у српском језику – као назив за старицу (*баба*) и као супротан везник (*али*). Из те преинаке настаје песма 'Још нам Али Баба фали' (11–12), у којој се баба сукобљава са четрдесет бараба. Семантичка поља речи *разбојник* и *бараба* имају свој пресек, тако да преинака није толико велика као када је реч о замени Али Бабе бабом, али је битно да је успостављена сличност по звуку, да је створена могућност за ланац рима који умногоме организује сиже ове Ђурђевљеве песме" (Љуштановић 2018: 37–38).

Устаљени израз „Вуна, Кићо" који се упућује некоме ко се уплашио, окосница је песме „Кићина вунена времена". Међутим, Кића је *двиска* (млад ован, односно „тинејџер од овнића"), што већ ствара парадоксалну ситуацију: овца се плаши вуне. У овој игри ироније и апсурда помиње се и Аска у смислу да се Кића не плаши вука, али ни „рерне, сача, ражња / шиљеног од гране глога / нит купуса свадбарскога", него вуне:

У главу му овчју дуне –
Да се један плаши вуне
Чуј од вуне?
Чуј од вуне?
А овце су вуне пуне.
Вунени му сви одреда:
Мама, тата, баба, деда,
Све овчице из разреда,

Старо, младо –
Цело стадо
Поприлично...
Ма вунен је и он лично

Понављање стиха „Чуј од вуне?" појачава наглашену неверицу, те доприноси укупном ритмичком и стилском изразу песме. Овај парадоксални страх младог овна могао би се тумачити као својеврсни унутрашњи конфликт у којем фобија од вуне симболизује страх младог бића пред питањима сопственог идентитета, прихватања себе, својих корена и свог окружења.

Једна од најуспелијих песама збирке је „Свима је дража шарена лажа", која на ниво сижеа песме изводи низ фразема везаних за истину и лаж, од којих неке директно призива употребом истих лексема, а на друге посредно алудира употребом лексема које су синонимне или блискозначне онима које граде фразем. Овако сложена мрежа фразеологизама око које се плете ова песма захтевала је од песника да изнађе позорницу и ситуацију у којима ће метафоричка значења одређених лексема извући на ниво предметног значења. То су лексеме *мазаūи*, *фарбаūи*, *īо* (*īола*), *ноīе*, *сунце* и сл. Тако Трајковић мајсторски налази заједнички именитељ: мизансцен песме је плажа на коју су отишле истина и лаж. Персонификујући их, песник им приписује једноставне радње које су потпуно уобичајене за боравак на плажи, полазећи од устаљених израза[4] . Интересантна је сижејна схема која такође има пандан у фразеологизму „удаљити се од истине": Истина и Лаж биле су „другарице, некад блиске", као и интервенција песника у којој је стандардни облик речи *ūлажа* скраћен, односно подређен рими (Истина и лаж су отишле на *ūлаж'*). Начин на који стихови кореспондирају са фразеологизмима и другим изразима представићемо у табели ради прегледности.

[4] Према налазима које доносе Слијепчевић, Спасојевић и Новокмет (2013), међу пет најчешћих метафора које су у основи концептуализације појмова *исūина* и *лаж* издвајају се ИСТИНА ЈЕ ЧОВЕК и ЛАЖ ЈЕ ЧОВЕК и наводе примере „погледати истини у очи", „Где лаж руча, ту не вечера" и др. Такве метафоре „у којима се апстрактни ентитет на основу механизма персонификације доводи у везу са људским бићем [...] веома су честе, јер је најближе биће човеку – сâм човек. Оно што ИСТИНИ и ЛАЖИ омогућава да се појави као ЧОВЕК јесте оно што човек осећа према истини односно лажи, тако *исūина има очи* (јер су оне, као што смо већ рекли, показатељ емоција, човекове душе и сл., исп. изразе *духовне очи*, *умне очи*), тако се обично тражи од саговорника за ког се сумња да лаже да говори гледајући у очи" (Слијепчевић и др. 2013: 79).

Истина се свукла гола,	Гола истина
Лаж до пола Оставила једне гаће, Ко купаће **Да прикрије ноге краће.**	У лажи су кратке ноге Секундарна алузија: „крити као змија ноге”
Истина, већ, наивна ли је? Мисли нема шта да крије. Кваси ноге, лице мије, Па излаже цело тело, лепо, бело, Сунцу на врхунцу.	Истина излази на видело Изнети истину на сунце (в. Оташевић 2012, под *сунце*)
Лажи драже да **се маже –** Потрошила силне масти, могу касти И одозго два-три слоја	Бити намазан (премазан) свим мастима (Оташевић 2012 (под *маст*)) – „бити препреден, лукав, превејан, спреман на све, склон смицалицама” Мазати (замазати некоме очи) – варати и сл. (в. Оташевић 2012, под *мазати*)
Од свих боја, мајко моја!	Свим бојама обојен; свим фарбама премазан (Оташевић 2012, под фарба) Шарена лажа (лаж) (Оташевић 2012, под лаж)
Истина и даље блиста, **сасвим чиста**, Ал нудиста – све се види Па се народ од ње стиди.	Чиста истина Гола истина (нудиста); са истином на видело
А лаж, опет, **премазана са свих страна**, И изнутра и извана, Сва нестварна, тако кварна, Постала је популарна	Бити намазан (премазан) свим мастима

Песма „Куку-руку-кууууу” на централно место ставља фразеолошки израз *на куково лето* („никад”, в. Оташевић 2012, под *лето*). Функција израза је друкчија у односу на претходне песме. Она не обликује сиже и не иницира след догађаја. Слика је статична – *куково лето* је време које се чека, при чему су централне емоције маштање и надање у ишчекивању тренутка духовног раста и радости, али је исказана и опрезност према илузијама. Она је исказана изразима „траје све до *мало сутра*”, *шарене лаже* и *пусте приче*. Ономатопеја оглашавања петлова у наслову песме асоцира на почетак дана или буђење, али и на нешто разиграно, ведро. Међутим, и ова ономатопеја и сами фразеолошки изрази песми дају ритмички и звучни импулс, на којем се заснивају мелодичност, рима и фигуре сазвучја („Куково”, „квартал”,

„Све у свему / споља, а нарочито изнутра", *машūе – башūе – шљашūе – шарене лаже* итд.). С друге стране, постоји и отворена могућност да је Трајковић, са својим широким интересовањима, био упознат са ритуалом „кукања" о којем говори Мршевић-Радовић (2008) у вези са изразом *Куково лūо*, те да није реч о ономатопеји оглашавања петлова, већ о упућивању на фразеологизам и његову везаност за паганско божанство и ритуале.[5]

Песма „Питање је сад" ослања се на израз „Трла баба лан да јој прође дан", који се у овом случају подвргава интертекстуалној и пародијској трансформацији. Стихови „Трлити, или не трлити, за име света?" јасна су алузија на Хамлетов монолог:

– Трлити, или не трлити,
За име света? –
Рече баба,
Иначе слаба
На Хамлета

У овој интертекстуалној игри озбиљно егзистенцијално питање замењује се глаголом комичног карактера и нестандардног облика чији је инфинитив твореница песника, чиме се пародира озбиљност оригиналног монолога. Иронија се огледа и у снижавању тематског оквира: дилема сада обухвата питање баналне, свакодневне радње без стварног ефекта, односно радње која за једини циљ има бесмислени утрошак времена и испуњавање доколице. У оваквој постмодернистичкој инверзији, велики текст улази у дијалог с тривијалном ситуацијом и свакодневним говором. Хумористички ефекат појачан је лексичким изборима, пре свега лексемом *баба*, која доприноси ироничној слици старице која, уместо да је краси традиционална мудрост, добија улогу беспослене особе, квазифилозофа и познаваоца Шекспира. Колоквијализам „бити слаб на некога" додатно приближава поетику песме савременом говорном регистру и појачава комичну димензију. Дакле, секвенцом „трлити или не трлити" Трајковић подвргава изреку *Трла баба лан да јој ūрође дан* вишеструкој стилској, семантичкој и интертекстуалној

[5] Сам израз био је предмет изучавања са етимолошког становишта. Михаиловић (1968: 58) тумачи значење „никада" тиме што „лично име *Кук није постојало у хришћанском календару, па, према томе, овакав обрт представља чисту апстракцију у односу на календар који тачно фиксира Петров-дан, Ђурђев-дан, Митров-дан. Вероватно да ће личност по имену *Кук, која је послужила да се створи овакав фигуративан начин изражавања, остати за науку заувек анонимна, као што су анонимне скоро све личности које се помињу у пословицама типа: 'Нема за Рајка капа', 'Два лоша убише Милоша', 'Како Јакову – тако свакому'". Васунг (2011) истиче да су фраземи мотивисани „куковим летом" забележени и у македонском и бугарском језику, а Мршевић-Радовић (2008: 47–56) показује да је реч о табу-имену паганског божанства и о ритуалу који је укључивао „кукање".

интервенцији: пародирању, неологизацији, интертекстуалном спајању фразеологије ниског регистра и светске књижевности, те превредновању народне мудрости кроз хумор.

Као и у другим песмама, присутни су и устаљени изрази и њихове модификације који имају периферну улогу. Такав је, на пример, случај са модификованим изразом „од главе до пете": баба се замислила „од пете до темена".

Донекле је сличан поступак употребе устаљеног колоквијалног израза којим је насловљена песма „Као Шваба тра-ла-ла" у дијалогу са књижевношћу.

Песма почиње истим стихом као „Телефонијада" Љубивоја Ршумовића, са нешто измењеним другим стихом: „На широком царском друму / Што кроз царску прашуму / Води право". У Трајковићевој песми, сходно тренутку, телефон је мобилни, а придодати су актери: ђаво, баба и Шваба. Увођењем Швабе као актера Трајковић, у маниру о којем смо већ говорили, „опредмећује" и на ниво реалног изводи устаљени израз.

Почетак песме нас уводи у познату поетску ситуацију која се темељи на апсурду и контрасту, као код Ршумовића. Међутим, апсурд је двојак: актера је више – ђаво, баба, Шваба, „слон обилни" и „телефон мобилни". Како „баба укапира / да је све џаба / у друштву бараба / па из чиста мира / салутира / И одмаршира / Уз војну глазбу, сира", телефон остаје без батерије, а слон се повлачи, губи се веза са Ршумовићевом песмом, а обелодањује се да чак три актера са почетка немају никакву функцију у песми. Они су баласт и креатори лажног заплета, те бивају уклоњени пре почетка правог „заплета". На „позорници" су само ђаво и Шваба који покушавају да се споразумеју, чиме се реактивира разговор између Ршумовићевог слона и телефона. Активира се и буквализује и пословица „Ко с ђаволом тикве сади, о главу му се лупају":[6] „Навалише тикве / По друму да саде". Како је комуникација немогућа, Трајковић окончава песму градећи паралелизам са „тра-ла-ла" из наслова: „Кад је песма стала-ла"; „је ли ово шала-ла"; „па је и песма ова мала-ла / престала-ла".

И у овој песми јављају се модификовани прецедентни текстови који немају изражену улогу у обликовању сижеа: „Уз војну глазбу, сира"; „Море не ор'те друмова!".

Песма „Брашњава комедија" црпе свој мотивски и лексички оквир из компаративног фразеологизма „смејати се као луд на брашно" који изражава концепт *махнитост* (Станојевић-Веселиновић 2023: 74).

[6] О фразеолошким јединицама које у основи имају антиподне односе анђео–ђаво, леп–ружан, Бог–ђаво, добро–зло в. Вуловић (2015: 252).

Фразеологизам индиректно учествује у наслављавању ове песме – лексемом *брашно* и асоцијацијом *смех–комедија*, што отвара даље интертекстуалне и асоцијативне потенцијале (*Божансӣвена комедија*). У оштром контрасту са овом асоцијацијом, као и у случају песме „Питање је сад", спој *брашњава комедија* у наслову указује на судар приземног и узвишеног, при чему *брашњава* сугерише нешто неозбиљно, банално и благо упрљано, чиме се иронично подрива класични патос речи *комедија* и сигнализовање књижевне вредности. Таква стилска хибридизација протеже се кроз целу песму, чији се епизодни карактер заснива на варирању ликова и врста брашна. Централни стилски поступак у песми је, дакле, понављање епизода са варијацијама, при чему је основна сижејна потка једноставна: четири „луда" субјекта се смеју, при томе се разликују у детаљима своје одеће којима се истиче њихово стање, и по типу брашна на које се смеју (бело, кукурузно, црно, ражено). Цео текст се ослања на снажну ритмичку структуру и унутрашњу риму, често неочекивану: „Смеје се на брашно / овог пута црно / громогласно, страшно, / да се скроз преврн'о". Песма иде током непоремећеног низања епизода све до поенте у којој се открива локација:

Било је то, ђаво да га носи
У воденици на Флоси,
Што уопште не чуди,
Јер се одавно шушка
Да се тамо сви праве луди
И женски писци носе имена мушка.

„Флоса" се укључује у песму путем метонимијске асоцијативности „брашно – воденица – река". Овај фиктивни хидроним је препознатљив као кључни књижевни топоним у роману *The Mill on the Floss* (1860) енглеске књижевнице Мери Ен Еванс која је писала под мушким псеудонимом Џорџ Елиот. Овакав крај Трајковићеве песме доноси могућу мотивску паралелу: као што смех може бити знак и оспољавање сасвим опозитних емоција и стања човека, тако је и река Флос у роману истовремено извор радости и лепоте, али и сила која доноси трагедију. Осим тога, у роману је приказано више облика моралног и психолошког избегавања стварности, што се може интерпретирати као симболичко „прављење лудим" на које Трајковић упућује.

ЗАКЉУЧАК

Анализа модела употребе фразеологизама и других устаљених израза у збирци песама *Књиīа ūлава – као ŧрава када сūава* Пеђе Трајковића показала је да је „поигравање" фразеологизмима и другим устаљеним изразима једна од поетичких доминанти ове збирке. Посебно се истиче употреба оваквих израза када представљају иницијални покретач сижеа песме. У таквим, али и другим моделима укључивања устаљеног израза у ткиво песме, изражена је честа буквализација израза, односно њихово семантичко декомпоновање, разлагање и деметафоризација. Устаљени изрази су веома често и модификовани заменом лексема, а њихова посебна обликотворна улога јесте и у генерисању риме и алитерације.

Описани су и илустративни примери песама у којима устаљени изрази иницирају алузивност и интертекстуалност, као и песме које Трајковић гради око читаве групе фразеологизама једног тематско-мотивског оквира. Ипак, једна од доминантних карактеристика употребе фразеологизама и других устаљених израза у песмама анализиране збирке јесте то да Трајковић најчешће комбинује низ поступака и „третмана" – од уобичајене употребе и значења па до потпуне деконструкције и постављања израза у улогу кључног обликотворног елемента песме.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Васунг, А. (2011). Vasung, A., Frazemi sa značenjem 'nikada' u bugarskom, hrvatskom, makedonskom i srpskom jeziku. *Filološke studije*, 9(1), 167–178.

Вуловић, Н. (2015). *Сūūска фразеолоīија и релиīија: линīвокулŧуролошка исŧраживања*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

Драгићевић, Р. (2007). *Лексиколоīија сūūскоī језика*, Београд: Завод за уџбенике.

Драгићевић, Р. (2025). О фразеолошкој деривацији из другог угла. *Сūūски језик – сŧудије сūūске и словенске*, XXX, 113–125.

Зорић Латовљев, М., Пешикан-Љуштановић, Љ. (2024). „Кусам сусам, у прса се бусам" – место кратких говорних форми у поезији Дејана Алексића. У: С. Марковић, Н. Живковић (ур.), *Књижевносŧ за децу у науци и насŧави*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 235–248.

Кончаревић, К. (2023). Српски термини сродства: лексичко-семантички, лингвокултуролошки и лингводидактички аспекти. У: В. Крајишник (ур.), *Сūūски као сŧрани језик у ŧеорији иūракси: ŧемаŧски зборник радова*, 5, 373–382. https://doi.org/10.18485/ssjtip.2023.5.ch29

Љуштановић, Ј. (2018). Подетињење *homo ludens*-а у поезији за децу Попа Д. Ђурђева. *Деŧињсŧво*, XLIV(4), 35–43.

Михаиловић, В. (1968). О Кукову дне – Ad Calendas Graecas. *Наш језик*, XVII(1–2), 52–58.

Мршевић-Радовић, Д. (1987). *Фразеолошке īлаīолско-именичке синūаīме у савременом срūскохрваūском језику*. Београд: Филолошки факултет.

Мршевић-Радовић, Д. (2008). *Фразеолоīија и национална култūура*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Николић, М., Петковић, Ј. (2024). Сатира у времену постистине: поезија Душана Попа Ђурђева (лингвостилистички аспект). У: А. Живковић (ур.), *Срūски језик, књижевносūт, уметносūт: Радоје Домановић – ūовраūак из будућносūти*. Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 217–229.

Оташевић, Ђ. (2012). *Фразеолошки речник срūскоī језика*. Нови Сад: Прометеј.

Потић, Д. (2014). Језик и маска – весела граматика Стевана Раичковића. У: В. Јовановић. Т. Росић (ур.), *Књижевносūт за децу у науци и наūави*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 203–222.

Рибаћ, М. (2024). О типовима наслова у песмама Пеђе Трајковића. У: С. Марковић, Н. Живковић (ур.), *Књижевносūт за децу у науци и наūави*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 157–167.

Станојевић Веселиновић, М. (2022). Фразеологизми у књижевним делима за децу на немачком и српском језику. У: Ј. Спасић (ур.), *Књижевносūт за децу у науци и наūави*, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 179–191.

Станојевић Веселиновић, М. (2023). *Комūаūивни фразеолоīизми у срūском и немачком језику*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Слијепчевић, С., Спасојевић, А., Новокмет, С. (2013). О концептуализацији појмова *исūина* и *лаж* у српском језику. У: Б. Мишић Илић, В. Лопичић (ур.), *Језик, књижевносūт, вредносūти. Језичка исūраживања*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу, 75–85.

Спасић, Ј. (2024). Језички лудизам у прозним делима за децу Дејана Алексића. У: С. Марковић, Н. Живковић (ур.), *Књижевносūт за децу у науци и наūави*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 97–114.

Трајковић, П. (2021). *Књиīа ūлава – као ūрава када сūава*. Рашка: Центар за културу, образовање и информисање „Градац".

Хачион, Л. (1996). Hačion, L., *Poetika postmodernizma. Istorija, teorija, fikcija* (prev. V. Gvozden, Lj. Stanković). Novi Sad: Svetovi.

Ilijana R. Čutura
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Philology

PHRASEOLOGISMS AND OTHER FIXED EXPRESSIONS IN THE POETRY COLLECTION *KNJIGA PLAVA – KAO TRAVA KADA SPAVA* BY PEĐA TRAJKOVIĆ

Summary: This paper analyzes the use of phraseological units and other fixed expressions (such as proverbs, idioms, sayings) in the poetry collection *Knjiga plava – kao trava kada spava* (2021) by Peđa Trajković. The research is based on linguistic and stylistic analysis, with particular attention to how these expressions are integrated into poetic language. The study identifies various modes of usage: standard idiomatic use, literalization, semantic distortion, and structural modifications of fixed expressions. Special emphasis is placed on expressions that serve as the initial impulse for the poem's plot, functioning as a driving force of poetic invention. Additionally, fixed expressions are shown to play a formal role in generating rhyme and alliteration, and often serve as carriers of intertextuality and thematic layering. The analysis highlights how Trajković combines multiple procedures—ranging from conventional usage to radical semantic reconstruction—thereby transforming familiar linguistic material into a source of poetic innovation. Selected illustrative examples reveal the interplay between idiomatic language and poetic function, showing how phraseological creativity becomes a stylistic hallmark of the collection. This methodological approach also provides insight into broader tendencies in contemporary poetry, where traditional linguistic elements are recontextualized in original and subversive ways.

Keywords: phraseologisms, fixed expressions, semantic distortion, demetaphorization, intertextuality, Peđa Trajković.

Душица М. Потић
Академија техничко-васпитачких струковних студија
Ниш

DOI: 10.46793/KDNN25.151P
UDK: 811.163.41'367
821.163.41-93-1.09

КОНСТРУКЦИЈА РЕЧЕНИЦЕ У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ

Апстракт: У овом раду разматрамо конструкцију реченице и стилску фигуру инверзију те њену улогу у поезији за децу и у сфери детињства. Њену функцију сагледавамо у домену звучних ефеката, подстицају разумевања исказа и деловању на интелект детета, као и у остваривању његове емоционалне тоналности. Сваки од тих аспеката утиче и на говорни развој детета.

Кључне речи: конструкција реченице, инверзија, поезија за децу, детињство.

Књижевност за децу има веома важну улогу у свим аспектима развоја говора, јер обилује квалитетним моделима који подстичу дете, док сам говор партиципира у свим аспектима његовог развоја. „Захваљујући књижевности дете упознаје говор као средство личног израза, емотивно обојеног и прилагођеног потребама појединца да искаже своју различитост, посебан начин гледања на ствари, сопствени непоновљиви свет" (Дотлић, Каменов 1996: 6). Песнички говор својом сликовитошћу и разиграношћу подстиче и ослобађа говор деце не само у смислу усвајања или опонашања песничког начина изражавања, већ и као импулс који утиче на дете да само ствара говорне игре и стилске фигуре. На тај начин књижевност помаже детету да развија способност говорног стваралаштва. „Као и у књижевности, однос детета према стварности је пре истраживачки и естетски него прагматичан. Да би изразило свој однос, оно спонтано проналази поступке којима се служе и песници" (Дотлић, Каменов 1996: 7).

Рад на усвајању језичких вештина стога има велики значај. Указаћемо зато на неке могућности језика као таквог и на потребу васпитача да их препознају и примене, тим пре што у процесу интериоризовања језика одрасли и интеракција малишана с њима имају велику улогу. Испитујући психолошке аспекте формирања реченице код детета, Филип Малрије је истакао да

dusicapotic@yahoo.com

формирање реченице није испољавање урођених структура него да „реченица настаје из сплета неколико процеса: уласка у културу, формирања мишљења посредством језика, изградње личности – она је једна спона у мрежи изградње културних понашања" (Малрије 1997: 218). Овај аутор наводи следеће фазе у развоју овог аспекта: у првој фази се појављују именице, којима дете означава жељени предмет или показује да је препознало предмет, затим стереотипни придеви, па глаголи или изрази за дозивање; друга фаза се одликује појавом реченице коју чине две речи (глагол – објекат, субјекат – глагол, именица – придев или прилог); у трећој фази правилне структуре: субјекат – глагол – објекат потискују непотпуне структуре, појављују се блиско будуће и прошло време, као и неки предлози, и још увек су бројни елиптични изрази; четврту фазу одликује појава односних и временских зависних реченица, елиптичне реченице се губе и време радње се одређује прилозима и везницима (Малрије 1997: 202–203). Општи је став да усвајање синтаксичких образаца координира мисли малишана.

Говор детета се највише развија под утицајем говорних подстицаја његове околине, чији су битан део и васпитачи. Управо од квалитета тих подстицаја зависе владање језиком и степен лингвистичких вештина и детета и одраслог човека. Књижевност у том смислу има веома важну улогу јер обилује моделима који ће помоћи детету у процесу усвајања језика. Захваљујући књижевности дете упознаје говор као средство личног израза. Она подстиче дете не само да овладава језиком у свакодневној комуникацији, већ и да развија своје говорно стваралаштво. Предмет овог рада јесте конструкција реченице, пре свега инверзија, фигура конструкције, у поезији за децу. Обратиће се пажња на њена својства и функцију у тексту, али и на њену улогу у сфери детињства. Грађу за истраживање чини корпус песама у *Антологији књижевности за децу I* Зоране Опачић (2018). [1]

Стилске фигуре можемо објаснити као средства којима се одваја од природног изражавања и свесно појачава језички израз новим изражајним могућностима. Оне су настале из механизама језика, који су тесно повезани принципима мишљења, као и унутрашњим, духовним светом човека.[2] Многе од њих 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. Когнитивни аспект стилске фигуре, онај везан за принципе мишљења, и њена номинациона вредност, која припада механизмима језика,

[1] Сви наводи у раду дати су по овом издању и на њега се више нећемо позивати.

[2] Литература о стилским фигурама којом смо се користили је *Речник књижевних термина* 1985, Тараља 2000, Живковић 2001. На њу се више нећемо позивати.

омогућују стилској фигури често и висок степен сазнајне вредности. Оне се заснивају на креативном односу према мишљењу, али и према језику. Ови поступци истражују могућности језика, али и конзервирају те потенцијално активирају заборављена значења речи. Његови су изражајни потенцијали много већи од оних који су нам, већ примењени, познати. Те нове могућности не огледају се само у стварању нових речи, већ и у контекстуалној примени – у успостављању нових веза и односа међу њима, у потенцијално новим конотацијама речи чији су садржаји конвенционални. Стилске фигуре су онај стваралачки новум на коме почива песнички језик.

Фигуре конструкције се базирају на распореду или поретку речи унутар реченице због чега их одређујемо и као синтаксичке фигуре. Оне имају функцију да остваре ефекекат тако што се поигравају синтаксичком конструкцијом. Њихов основни учинак везује се за мелодијски слој исказа будући да сваки реченични склоп подразумева одређену интонацију. Делујући пре свега на акустичкој равни, која је кључна за перцепцију језика, поготово кад је реч о деци, ова језичка изражајна средства најпре привлаче пажњу мале публике, а затим успевају и да задрже њену крхку концентрацију, без чега не би било ни разумевања изговореног и написаног, самим тим ни саопштавања ни општења. У зависности од типа фигуре и од контекста, фигуре конструкције могу развијати и друге функције.

Инверзија је стилска фигура која подразумева промену уобичајеног реда речи или реченице. Синтаксичку конструкцију која се гради као низ субјекат – предикат – објекат инверзија стилски истиче променом позиције речи, док распоред унутар синтагме изокреће. Самим тим мења се и интонација, што је базични ефекат овог поступка. Инверзија наглашава мелодијску линију поетског текста, а то је и чинилац његовог уметничког домета. Ова фигура је у поезији веома честа и због захтева риме, док она умногоме доприноси акустичком утиску текста. На звук најпре реагујемо и у свакодневној комуникацији, па и када читамо или слушамо неко књижевно дело. Уколико нас језик не привуче својом чулном компонентом, до поруке коју шаље нећемо ни доћи. Њен значај је тим већи у сфери детињства (Васић 1980), периоду када усвајамо језик и тек почињемо да овладавамо лингвистичким вештинама. При томе треба имати у виду да дете бели стих ни не прихвата као поезију. Измењени мелодијски низ има ефекте и на стилску тоналност будући да умногоме утиче на емоционалност исказа, а она је један од чинилаца његове пријемчивости у сфери детињства. Ако уобичајени ред речи конвенира логичном следу, поремећај унутар тог следа захтева и известан интелектуални напор и човека и детета да, савладавајући синтаксичку шему, разуме исказ. Један од пропратних ефеката те промене јесте и подстицање саговорника да и сам разграђује обрасце и у језику и у мишљењу, да иде корак даље од њих у правцу креативнијег и слободнијег начина

мишљења и изражавања. Ни моменат другачије контекстуализације лексеме није без значаја будући да истиче инвертоване појмове, што утиче на разумевање исказа, а када је реч о поетском тексту – и на тумачење. Инверзија је на тај начин и мали увод у богати и сложени свет књижевности, у његове механизме и могуће путеве ка његовом сазнајном и доживљајном језгру.

„Пролетња зора" Војислава Илића само је једна од бројних песама која се готово у целини обликује посредством ове фигуре:

Са далеких гора поветарац леће;
У мирису цвећа, у бисерној роси,
Он вам свако здравље и весеље носи.

Изражена мелодичност карактеристика је Илићеве поетике, засноване добрим делом на поигравању синтаксичким склопом и његовим интонативним токовима. Низ инверзија које се надовезују једна на другу, инверзије у инверзијама, узрокују звучно богатство овог поетског текста, али и фреквентнију узлазну интонацију, доприносећи и емоционалности исказа.

Ако лексема подразумева скуп свих значења, конкретне речи значење добијају у зависности од њихове позиције у реченици, колико и од контекста. Уочавање и усвајање синтаксичког позиционирања битан је моменат у говорном развоју детета. Промена реда речи у реченици, редоследа главне и зависне реченице те редоследа синтагматских чланова води и ка значењском померању или нијансирању исказа зато што фокус ставља на инвертоване сегменте. Тако је, на пример, у Илићевој песми „Први снег":

У освитку зоре, кроз сумрачак тавни,
Покривене снегом почивају равни.

Истакнута зависна реченица, постављена у први стих семантички битног иницијалног дистиха, скреће пажњу на аркадијску идилу мирног, белог зимског јутра, што смисаоно интензивира зора, митски зачетак дневног циклуса живота. Како је зима еквивалент краја годишњег круга, текст се на симболичкој равни развија на митском принципу опонирања, сугеришући да замирање природе, замирање живота, садржи заметак новог почетка (Елијаде 2003). Песничке слике, колико и њихова наглашена мелодијска линија, посредују сложеније мисаоне садржаје, али тако што се прилагођавају малој публици и њеним когнитивним способностима. Оне се обраћају визуелним и акустичким потенцијалима малишана, који ће тек да развијају апстрактно мишљење (Пијаже, Инхелдер 1997).

Померање може да се одвија и ка крају синтаксе или синтагме, што је такође структурно наглашена позиција. Инверзији се врло често прибегава

ради испуњења захтева риме или метричког обрасца, као у песми „Вида и златан сан" Јована Суботића:

Да се мало поиграју,
И по цвећу провитлају.
Златан санак на праг стао,
Преко прага на нос пао.

Без обзира на формалне разлоге, она је увек стилогена и увек скреће пажњу на значење. Изразито мелодични стихови песме „И ја чујем како растем" Пера Зупца у иницијалном се сегменту базирају се на инверзији:

Има птица златокљуна,
сребрнога, меког перја,
ја је видим и пређутим
и запишем у свој дневник
криомице:
видео сам перје птице
како пада изнад града
као када изненада
снег завеје.

Онеобичавањем израза обликује се онеобичена слика стварности, док је она тек видљиви, симболички пандан немира који расту у лирском субјекту. Инверзија, при томе, додатно оснажује експресивни придев *златокљуна* активирајући и његову фолклорну и бајковиту конотацију, чудесност.

У песми „Вожња" Десанка Максимовић постиже фину мелодичност и стилску динамичност смењујући инверзију с уобичајеним синтаксичким редом и повременим, звучно ефектним опкорачењем:

Возимо се. Покрај пута
Разасута
села леже.
Ко потоци после буре
коњи јуре,
лете, беже. […]
Гле, сеоске куће беле,
као стреле
тек пролете.
Поред пута стабла вита,
шибље, жита,
лете, лете.

Изразити темпо кратких стихова и ритмичност анафоре употпуњују акустички учинак, који провоцира пажњу детета уводећи га у сложеност модела света овог привидно једноставног поетског текста. Инверзија помера мотиве ка крају синтаксе и синтагме и на тај начин их значењски издваја. Почетак реченице фокусира се на вожњу и околину кроз коју се пролази. На њеном крају је илузија да се предметност креће – док је путник статичан – изазвана надраживањем перцепције. Игра вртоглавице (Kajoa 1979) доводи до екстазе, која је и тема песме, док се она не фокусира ни на радњу нити на предметни свет, већ на унутрашњи доживљај и стање усхићења лирског субјекта. Деца се сусрећу с два мотивска плана која обликују тему, што је за њих захтеван задатак, а њега смисаони импулси инверзије чине пријемчивијим и савладивијим.

Инверзија може да узрокује и херметичност израза, што се понекад среће и у књижевности за децу. Интонационо-мелодијски низ песме „На књижицу за новогодишњи дар" Луке Милованова обликује се комбиновањем дужих инвертованих с краћим реченицама и интригантном насловном елипсом:

Птичар ја нисам
Дјеци да би сам
Ловом у пољу
Добио коју
Птичицу.

Воду не гацам,
Мреже не бацам,
Да има ја овим
Малу уловим
Рибицу.

Стилска динамичност песме делује подстицајно на дечју пажњу, која је нужан услов за разумевање овог не увек смисаоно проходног поетског текста, док значењем и обликом једноставнији синтаксички сегменти припремају контрапункт и његову сложеност. Ова песма није блиска деци, није им прилагођена језички и стилски. Песник остварује стихове високог стила, мелодијске раскоши и садржајне тежине, која тражи известан мисаони напор. Песма, стога, делује на интелектуални развој детета. Поред тога, она уводи децу у свет књижевности и припрема их за његово богатство и рефлексивну тежину. Ма колико захтевно, овакво штиво се својим акустичким ефектима ипак приближава начину на који деца перципирају језик, а то је и услов бољег разумевања текста.

Овај стилски поступак има још једну функцију како у поетском тексту, тако и у свакодневној комуникацији. Висином гласа изражавамо осећања, а инверзија је један од поступака који на њу утичу. Није стога неочекивана ни тврдња да је он и чинилац стилске тоналности. Алекса Шантић је један од оних песника који и посредством инверзије моделује емотивност стихова. У његовој песми „Санак мале Виде" она је експлицитнија:

Међ' цвјетићи шаренкасти
Ја сам била.

Око њих је љепушкасти
Лептир лето
И крунице мирисаве
Љубећ крето.

Аркадијска слика моделује се стилогеним деминутивима *шаренкасти*, *љепушкасти* и стилски маркираним обликом придева *мирисаве*, који се постављају иза именице, док сам избор мотива указује на осећања. Опкорачење *љепушкасти / лептир* и инверзија *љубећ крето* уноше додатне узлазне импулсе и њихов емоционални регистар. Иницијална идиличност први је степен мисаоне и структурне градације, која сугерише значај општечовечанске љубави, а изнад ње поставља патриотизам. Поред тога што привлачи пажњу, мелодијски склоп песме прати ту поступност појачавања израза и доприноси укупној хармоничности целине.

У песми „Ведра деца" Шантић тематизује веселу дечју игру и сам се поигравајући конструкцијом реченице и њеном мелодијом:

„С пута, с пута! Не видите
Како јури парип наш?
Лука кола цвећа вози,
А Миле је кочијаш!"

Тако кличу деца ведра –
Разлеже се цео круг.
Уз то Хектор гласно лаје
И на знање свима даје
Да је и он дечји друг!

Песма остварује емоционалност преовладавањем отвореног вокала *а*, стилогеношћу узвичне и упитне реченице те изразитом инверзијом. Сви ти поступци наглашавају узлазну интонацију, која прати слике безбрижне игре и радости. На тај се начин сугерише не само слика детињства већ и емоционални однос лирског субјекта према њему. Наклоност и љубав према деци,

као и став афирмације детињства, у поезији за децу често се моделују имплицитно, стилском тоналношћу. Тако се, између осталог, васпитно делује и на дечја осећања, што је још један учинак овог нимало занемарљивог аспекта инверзије и њених потенцијалних улога у поетском тексту, поготово ако се има у виду значај који у најмлађем узрасту има емоционална димензија личности.

Синтакса представља највиши ниво језика и зато што се значење лексеме не реализује само као такво, већ зависи и од места које заузима у низу осталих. Та позиција је веома важна за синтаксички аспект развоја говора детета. Искази засновани на реченичним конструкцијама, као и игре заснованe на њима, утичу и на сређивање мисли детета, па имају значајну улогу у процесу усвајања језика и поспешивању говорних способности. Свака стилска фигура показује својство да постиже различите ефекте па их ваља сагледавати и тумачити на основу контекста. Усмеравање на контекст ангажује интелект малишана. Инверзија учествује у реализовању акустичких ефеката и говорног и писаног језика, а без њих нема ни разумевања поруке. Ако се поред тога има у виду и њен емоционални потенцијал, употпуниће се слика о томе колико може бити делотворна у духовном и говорном развоју деце те колико језички окретан васпитач, који овим стилским поступком вешто и умешно барата, до њих лакше допире па може ефикасније да их подстакне и усмери њихов напредак. Испитујући психолошке аспекте формирања реченице код детета, Филип Малрије је истакао да формирање реченице није испољавање урођених структура него да „реченица настаје из сплета неколико процеса: уласка у културу, формирања мишљења посредством језика, изградње личности – она је једна спона у мрежи изградње културних понашања" (Малрије1997: 218).

Бугарски истиче да се „усвајање матерњег језика не своди на механичко опонашање говора одраслих, него је увелико стваралачки процес" (Бугарски 2003: 59). Књижевност за децу има веома важну улогу у том процесу. Малишани тек усвајају језик и значења речи. Улога стилских фигура у делу које им је намењено је велика јер они и посредством звука и посредством слике сазнају поруку, другим речима – интериоризују језик. Искуства књижевника нека су врста путоказа и васпитачима како да се начином употребе језика приближе својим малим васпитаницима. И васпитачи се стилским фигурама користе несвесно јер су оне сегменти самог језика, један од начина на који се он реализује. Свесна употреба ових поступака, њихова циљана примена у васпитно-образовном раду, ангажује и самог васпитача и његов интелектуални потенцијал, а његово професионално деловање и стручне компетенције подиже на већи степен.

ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

Бугарски (2003): Ранко Бугарски, *Увод у општу лингвистику*, Београд: Чигоја штампа – XX век.

Васић (1980): Смиљка Васић, *Вештина говорења*, Београд: БИГЗ.

Дотлић, Каменов (1996): Љубица Дотлић, Емил Каменов, *Књижевност у дечјем вртићу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре, Одсек за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду.

Живковић (2001): Драгиша Живковић, *Теорија књижевности с теоријом писмености*, Београд: Драганић.

Елијаде (2003): Мирча Елијаде, *Историја веровања и религијских идеја*, Београд – Бања Лука: Бард-фин – Романов.

Кајоа (1979): Роже Кајоа, *Игре и људи*, Београд: Нолит.

Малрије (1997): Филип Малрије, Психолошки аспекти формирања реченице код детета, у: *Развој говора код детета – изабрани радови*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Опачић (2018): Зорана Опачић, *Антологија књижевности за децу I*, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.

Пијаже, Инхелдер (1982): Жан Пијаже, Барбел Инхелдер, *Интелектуални развој детета*, Београд; Завод за уџбенике и наставна средства.

РКТ (1985): *Речник књижевних термина*, Београд: Нолит.

Тартаља (2000): Иво Тартаља, *Теорија књижевности за средње школе*, Београд; Завод за уџбенике и наставна средства.

Dušica M. Potić
College of Engineering Sciences in Niš

SENTENCE STRUCTURE IN POETRY FOR CHILDREN

Summary: The paper examines sentence structure as well as inversion as a stylistic device and its role in poetry for children. The analysis encompasses inversion as a poetic sound device, which contributes to children's understanding of discourse and intellectual development. Each of these aspects affects children's development of speech.

Keywords: sentence structure, invesion, poetry for children, childhood.

Јелена Љ. Спасић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

DOI: 10.46793/KDNN25.161S
UDK: 373.2:811.163.41`37

ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ И КАМИШИБАЈИ ТЕАТАР КАО ПОДСТИЦАЈ РАЗВОЈУ ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ У СТАРИЈЕМ И ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТНОМ УЗРАСТУ

Апстракт: У раду[1] ћемо кроз примере из праксе представити могућности за коришћење језичких игара и књижевних текстова за децу драматизованих кроз форму камишибаји театра у раду на развоју говора деце старијег и предшколског васпитног узраста. Превасходно ћемо указати на могућности за развој лексичко-семантичких способности деце, а додатно и на унапређивање других аспеката језичког развоја кроз разноврсне језичке игре. Планиране ситуације учења у оквиру пројектног приступа садрже задатке за развој лексичко-семантичких способности које су студенти четврте године Факултета педагошких наука смера Васпитач у предшколским установама током школске 2024/2025. године реализовали кроз рад у пару у оквиру методичког практикума развоја говора. Полазну основу за креирање језичких игара чинили су књижевни текстови за децу, одабрани у складу с темом актуелног пројекта.

Кључне речи: језичке игре, камишибаји, књижевност за децу, развој говора, лексички развој, семантички развој.

УВОД

Лексичко-семантичке способности деце почињу да се развијају са појавом прве речи, што се код деце типичног развоја дешава негде око првог рођендана. Дете проширује свој лексикон превасходно кроз богате говорне интеракције са одраслима и са децом. Ако код детета формирамо навику да

[1] Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. Уговора 451-03-34/2026-03)

jelenaspasic2410@gmail.com

му се чита петнаест минута сваког дана, тиме значајно доприносимо проширивању дечјег вокабулара. Драмске форме су деци омиљене, па ће гледањем представа дете уживати у јединству покрета, музике, визуелних средстава и речи, а научиће и понеку нову реч. На узрасту од шест-седам година деца изговарају око три хиљаде речи. Поред тога, деца старијег и предшколског васпитног узраста треба да овладају и значењским односима међу речима (полисемијом, хомонимијом, антонимијом, синонимијом, метонимијом) (Вуковић 2015: 16).

Језичка игра, као један од видова испољавања језичке креативности, може бити спонтана, проширена или вођена (Спасић 2022: 7). У вртићима се јављају све три форме језичких игара, али је вођена језичка игра најпогоднија за коришћење у оквиру планиране ситуације учења коју студенти држе на методичком практикуму развоја говора.

Камишибаји театар потиче из Јапана и представља облик театра у ком се прича приповеда смењивањем картица са сликама. Реч је о споју драмске форме, књижевне уметности и визуелног изражавања коришћењем неке од ликовних техника. За извођење камишибаји представе у вртићу треба осликати до петнаест слика и израдити дрвену кутију која се назива бутај.

Васпитач на полеђини картица читко исписује текст приче који треба да буде прилагођен узрасту, и то тако што на полеђини једне картице исписује оно што се приказује на наредној. На почетку је картица на којој је штампаном латиницом исписан наслов, без украсних слова, како би деца која умеју да читају могла и сама да прочитају наслов. Иако се камишибаји представа може осмислити према тексту из сликовнице, при чему и саме илустрације из сликовнице могу послужити као предложак за осликавање картица, саме картице са илустрацијама приче нису ни налик сликовницама. Немају пуно детаља, битно је да се у средишњем делу прикаже оно што на шта се ставља акценат у том тренутку приповедања и да нема сувишних детаља. Не треба осликавати обод картица, јер се он не види због рама дрвене кутије из које се картице сукцесивно извлаче.

Преглед досадашњих истраживања

Лексичко-семантичке способности су у великој мери развијене већ до пете године, након чега деца са повећањем узраста све више развијају способност евоцирања речи, што је последица богаћења семантичких категорија речи, као и ширења сложених мрежа семантичких категорија (Дрљан 2018: 11). На узрасту од шест година долази до значајног скока у развоју хомонимије и антонимије, док у развоју синонимије и метонимије нема значајне разлике између постигнућа шестогодишњака и петогодишњака (Јегдић,

Вуковић 2023: 203). Лексичко-семантички развој посебно треба подстицати код предшколаца који имају потешкоћа с развојем графомоторике (Ћаласан, Вуковић, Арсић 2020: 120).

Код шестогодишњака је развијенија способност разумевања поређења него способност метафоризације, а лакше им је да разумеју поређења и метафоре које одликују *сличност* (јасна заједничка својства појма који се пореди и појма са којим се пореди) и *конкретност* (доступност чулима), при чему је за разумевање „поређења и језичких метафора веома важан језички, когнитивни и металингвистички развој, али и искуство детета са предметима, бићима и појавама који се путем поређења и метафоре откривају" (Лазаревић, Стевановић 2018: 58).

Разумевање језичког односа хипонимије представља сложенију језичку способност и важан је предиктор школског успеха (Кашић, Буљанчевић 1995). Употреба антонима највише се развија код деце на узрасту од осме до девете године, а разумевање пренесеног значења речи тек са једанаест година, са развојем апстрактног мишљења и формалних операција (Ђордић, Бојанин 2011, према Ћаласан, Вуковић, Арсић 2020: 117).

У закључку истраживања проведеног применом *Семантичког теста* пре једне деценије истакнуто је да су деца млађег основношколског узраста најбоље резултате имала имала у задацима „са антонимима, затим хомонимима, па синонимима, док су најлошије постигнуће имали у вези са метонимима" (Стевановић, Лазаревић 2014: 314).

У млађим разредима основне школе неопходно је интензивније подстицање семантичког развоја ученика на часовима српског језика, кроз лексичке и семантичке вежбе у којима се ученици подстичу да пронађу најбољи израз за оно што желе да кажу, да тематски групишу речи и успостављају асоцијативне везе међу њима (Лазаревић, Стевановић 2015: 50).

СЕМАНТИЧКИ ТЕСТ. ПРАЋЕЊЕ ДЕЧИЈЕГ СЕМАНТИЧКОГ РАЗВОЈА

Током првог блока интегрисане праксе из методике развоја говора у школској 2024/2025. години, студенти треће године основних академских студија Васпитач у предшколским установама имали су задатак да применом скраћене верзије *Семантичког теста* С. Владисављевић (Костић, Владисављевић, Поповић 1983) испитају ниво семантичке развијености код деце која похађају ПУ „Пионир" у Јагодини.

Семантички тест представља важан инструмент у процени развоја лексичко-семантичких способности код деце предшколског узраста, јер

доприноси разумевању различитих аспеката њиховог језичког развоја. Тест се састоји од питања која испитују способност детета да разуме и користи хомониме, антониме, синониме и метонимије (лексичке метафоре). На овај начин, дете се подстиче на размишљање о различитим значењима речи и њиховим односима унутар језика, што омогућава развој богатијег речника и бољу когнитивну обраду језика.

Како би се утврдило дечије разумевање хомонима, деци се поставља питање да објасне различита значења речи *време* и *земља*. Уколико дете не разуме питање, постављају се додатна питања, попут „Јеси ли чуо за реч време? Шта она значи?". Реч *време* може означавати временске услове (киша, сунчано време), али и апстрактни појам који се користи за означавање прошлих, садашњих и будућих тренутака. Ова вишезначност представља изазов за децу предшколског узраста, јер дете треба да препозна различите контексте у којима се ова реч користи.

За реч *земља* може се рећи да означава планету, али може означавати и тло или територију. У почетним фазама развоја, деца често препознају само најчешће значење речи (као што је *земља* у смислу планете), док се шира значења (као што је *тло*) усвајају кроз искуство и контекст.

У задацима за антониме дете треба да пронађе супротности за речи *живот* и *љубав*. Како би дете разумело шта се од њега тражи, најпре се може навести једноставнији пример као што је реч *дан* и њен антоним *ноћ*, како бисмо осигурали да дете разуме концепт супротности.

За испитивање усвојености синонимије користе се речи *врт* и *ћак*, а деци се поставља неко од следећих питања (варирање формулације питања користимо када дете не разуме прво питање): „Како се још другачије може рећи *врт*? Можеш ли да се сетиш како се *врт* још зове? Да ли си чуо да људи користе још неку реч која значи исто што и реч *врт*?".

Како бисмо утврдили да ли деца разумеју лексичку метафору, у скраћеној верзији Семантичког теста користимо метониме *злато* и *вашар*. Испитивач најпре поставља питање: „За кога се каже да је као злато?". Ако дете не разуме питање, мења формулацију:„Шта значи кад се каже неком *злато моје*?". У случају да не дете не може да одговори, објашњава да када неком кажемо да је лисица, то значи да је лукав као лисица, а потом поново поставља питања за метониме из теста.

ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА ЛЕКСИЧКО-СЕМАНТИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КРОЗ ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ И КАМИШИБАЈИ ТЕАТАР У СТАРИЈЕМ И ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТНОМ УЗРАСТУ – ПРИМЕРИ ИЗ ПРАКСЕ

Планиране ситуације учења реализоване су у старијим и предшколским васпитним групама током новембра и децембра 2024. године у ПУ „Пионир" у Јагодини у оквиру методичког практикума развоја говора. У главном делу ПСУ коришћена су књижевна дела за децу, након чега је уследила лексичка игра. У предшколским васпитним групама завршни део је био организован кроз четири игре за сточићима, тако да деца могу да бирају једну од четири понуђене активности. Кроз игре у завршном делу у години пред полазак у школу подстичемо развој фонолошке и графемске свести. Међу понуђеним стоним играма за предшколце биле су игра за дискриминацију почетног и завршног гласа, игра замене фонеме, игра елиминације завршне фонеме, игре за гласовну анализу и гласовну синтезу речи, игра препознавања риме, „оживела" слова, конструисање слова помоћу шибица, тиха књига са словима, тродимензионално слово које треба украсити, словно-сликовни ребуси и сл.

Освешћивање хомонимије

У оквиру пројекта *На слово на слово, чик ӣоїоди шӣа је ово*, кроз форму камишибаји театра драматизована је песма „Полетарац" групе Лабораторија звука, која је била уводна шпица за истоимену дечју емисију. Након објашњења непознатих речи и кратког разговора о песми, студенткиње су започеле игру за освешћивање хомонимије трагањем за могућим значењима речи *леӣи*, *сӣо* и *Земља*, које се јављају у песми (*цела Земља леӣи леӣи*; *ӣорӣа леӣи ӣреко сӣола*), а потом је проширила другим примерима за хомонимију. У игри су коришћене картице на којима је са једне стране приказано једно значење, оно које је деци познатије, а са друге стране мање познато значење следећих речи:

леӣи (птица лети; годишње доба лето)
сӣо (сто као део кућног намештаја; број 100)
Земља (планета; земља у башти)
суд (зграда у којој ради судија; суд за припремање хране)
кош (погодак у кошарци; део тела – грудни кош; кош у ком се држи кукуруз)
ӣол (северни и јужни пол; мушки и женски пол)
време (топло или хладно време; време које показује сат)
ӣрад (насеље; падавина)
нада (женско име; осећање уверења, веровања).

Дечји искази показују да предшколци немају развијену способност дефинисања појмова, не наводе надређени појам и специфичну разлику, искази су често непотпуни, елиптични, понекад се служе механизмом ономатопеје (тумачење непознатог појма помоћу речи које слично звуче), али углавном умеју својим речима да објасне значења хомонима:

сто
На столу се седи. Стави се храна.
Сто је број.

време
Време као сат. У колико сати?
Да ли је нешто облачно. Температура.

кош
Кад даш кош.
Кошуља, кокошка, кола... (неколико одговора који се заснивају на принципу ономатопеје)
(Не знају да постоји кош као део тела, па су им студенткиње објасниле и показале илустрацију. Такође, подсетиле су их да код баке и деке на селу у дворишту може да постоји кош.)
Да стави кукуруз. Има линије и отвори се да се стави кукуруз.

лети
Лето. (студенткиње проширују дечји исказ: *У лето, током лета*)
Лети птичица.

град
Зграде. (студенткиње проширују дечји исказ: *Насеље у ком има зграда*)
Онај град мали што пада.

суд
Судар. Студени. (принцип ономатопеје)
Судови. (студенткиње проширују дечји исказ: *Суд у коме се кува, шерпа или лонац*)
Судија. (студенткиње проширују дечји исказ: *Место где ради судија*)

пол
Северни и јужни, где има пуно снега.
(Студенткиње помажу деци да открију још једно значење речи *пол* питајући их да ли су чули за женски и мушки пол. Пошто нису чули, показују им слику дечака и девојчице и објашњавају ово значење.)

нада
Кад верујеш у себе.
Надица. Мени се баба звала Нада.

Освешћивање антонимије

Игру антонимима реализовали смо у старијој васпитној групи, кроз интеграцију с методиком физичког васпитања, у оквиру пројекта „Кућа". Најпре су студенткиње извеле камишибаји представу „Зунзарина палата", према тексту поеме Бране Цветковића. Након објашњења непознатих речи и кратког разговора о делу, уследила је игра антонимима у којој су као задате речи коришћене речи из камишибаји представе (*пуна*, *нова*, *згода*, *крупна*, *млад*, *танак*, *лепо*, *тихо*, *слаба*, *јако*, *лак*, *тешко*), као и неколико примера за које смо претпоставили да ће деци бити лако да пронађу антоним. На почетку је дато неколико примера антонима, а студенткиње су у пару котрљале лопту и задавале речи и изговарале антониме *црно – бело*, *дан – ноћ*, *лето – зима*, како би деца схватила шта се од њих тражи. Лексичко-семантичка игра интегрисана с покретом реализована је на следећи начин:

> Децу распоређујемо једне наспрам других у форми цик-цак и седају у турски сед. Њихов задатак је да другару откотрљају лопту и изговоре задату реч, а другар треба да каже шта је супротно од тога:
>
> црно – бело
> дан – ноћ
> лето – зима
> истина – лаж
> горе – доле
> срећа – несрећа
> згода – незгода
> лако – тешко
> лепо – ружно
> ново – старо
> пуна – празна
> тихо – гласно
> млад – стар
> слаба – јака
> танак – дебео
> ситна – крупна
> меко – тврдо

У оквиру пројекта „Музички инструменти" у старијој васпитној групи изведена је изузетно успела камишибаји представа „Пеца и циркуски оркестар", према звучној књизи Мегали ле Иш (2021), у којој је развој говора интегрисан са музичким васпитањем, јер су се деца гледајући представу упознала са различитим врстама инструмената, звуком који производе, као и

са појмом *оркестар*. Уследила је игра антонимима интегрисана с физичким васпитањем, у којој су коришћене речи из представе (*тешко*, *лако*, *велика*), као и низ других антонимских парова:

> Говоримо деци да ћемо се сви ухватити за руке и раширити, како бисмо формирали круг. Затим ћемо сви сести на под. Бацамо детету лопту и задајемо једну реч. Деца имају задатак да ухвате лопту, изговоре реч која значи супротно од речи коју смо ми изговорили и затим нам баце лопту назад.
>
> Антоними које користимо у игри:
>
> тихо – гласно
> тешко – лако
> велика – мала
> брзо – споро
> високо – ниско
> мекано – тврдо
> срећно – тужно
> лако – тешко
> јако – слабо
> дуго – кратко
> први – последњи/задњи

У предшколској васпитној групи, у оквиру пројекта „Слова", студенткиње су извеле камишибаји представу у којој је драматизована „Протестна градска песма" Д. Ђорђевића (Маринковић 2008: 64). У главном делу планиране ситуације учења је реализована игра антонимима, а у завршном делу четири стоне игре, од којих једна има за циљ развој фонолошкке свести (игра гласовне анализе речи), а преостале три доприносе развоју графемске свести (прављење слова од теста, оживи тродимензионално слово Д (као дрво), цртање слова у кукурузном брашну на транспарентној површини, испод које се налази лампа).

Игра антонимима започиње задавањем речи из драматизоване песме (*покварити*, *рат*, *права*, *ретко*, *врх*) за које деца треба да наведу шта је сасвим супротно од њих. Игра се потом наставља трагањем за речима које значе супротно од речи које су преузете из *Семантичког теста* (Костић, Владисављевић, Поповић 1983: 187), а то су речи *здравље*, *срећа*, *улаз*, *дан*, *јутро*, *младост*, *мушкарац*, *љубав*. Деци у години пред полазак у школу највећи изазов представља проналажење антонима за мисаоне именице *здравље*, *срећа*, *младост*, *љубав*.

Освешћивање синонимије

У оквиру пројекта „На слово, на слово", студенткиње су у пару извеле истоимену камишибаји представу, насталу на основу уводне песме за култну дечју емисију, за коју је сценарио и текстове песама писао Д. Радовић. Уследиле су игра риме у којој су тражили које се речи у песми слажу (студенткиње задају једну реч из парне риме, а деца наводе другу), игра ритма и риме, у којој су деца делила речи из песме на слогове уз произвођење звука тапшањем, као и игра синонимима, у којој су као задате речи коришћене речи из песме из *Семантичког теста*, од којих се реч *пут* јавља и у претходно одгледаној представи насталој према тексту Радовићеве песме, а неке речи могу асоцијативно да се надовежу на речи које су се помињале у песми:

У песми млад месец светли низ пут. Како се другачије може рећи *пут*?
Млад месец би могао да обасја и неки врт. Можеш ли да се сетиш како се *врт* још зове?
У песми сунчев зрак улази кроз прозор у собу. Како другачије можемо рећи *соба*?
Да ли сте чули да људи користе још неку реч која значи исто што и реч *сат*?
Како се другачије може рећи *дом*?
Како се још може рећи *мета*?
Како другачије можемо рећи *ученик*?

Деци је најтеже да пронађу синониме за изведене мисаоне именице *снаѓа* и *дивота*, па су студенткиње постављале и додатна питања, кроз која су децу подстицала да размисле о синонимима мотивних придева:

Да ли сте чули да људи користе још неку реч која значи исто што и реч *снаѓа*?
Како се другачије каже *снажан*? Како се онда другачије каже *снаѓа*?
Како се другачије каже *дивота*?
Ако кажемо да је нешто *дивно*, како још то можемо рећи? *Дивно* или... Како бисмо онда другачије рекли *снаѓа*?

Освешћивање метонимије

У предшколској васпитној групи, у оквиру пројекта „Слова", деца су се упознала са песмом „Предлог" Н. Попадића, која је драматизована кроз форму камишибаји театра. Након одгледане камишибаји представе, уследило је још једно извођење, током ког су деца допуњавала стихове са парном римом. Међу персонификованим животињама у песми су између осталих и *лукава, срећна тета лија* и госпођа ћурка, која за себе каже *можда сам ја ѓлупа* (Маринковић 2008: 64). Студент-васпитач децу пита каква је лисица и

каква је ћурка, да ли су некада чули да се за некога каже да је лисица или да је ћурка. Након објашњења лексичких метафора у тексту песме следи игра метонимима, коју су студенткиње водиле на следећи начин:

> Деци показујемо картице на којима су нацртани одређени појмови, а њихов задатак је да одговоре на питања: Шта значи кад се каже да је неко *лисица*, *зец*, *срна*, *ӣуж*, *злаӣо*, *цвеӣ*, *вашар* и *сӣена*? Појмове и питања прате илустрације.
>
> Студент-васпитач: Шта значи кад кажемо *какав је ово вашар*? Каква је соба ако мама каже *среди овај вашар*?
>
> Девојчица (6 год.): Неуредна.
>
> Студент-васпитач: Шта онда значи *вашар* кад мама то каже?
>
> Девојчица (6 год.): Значи да је неуредно.

На питање „Шта значи кад за некога кажемо да је *сӣена*?", студенткиње су од шестогодишњака добиле следеће одговоре:

> Значи да је јак.
> Значи да је тврд.
> И да је велики.

Како бисмо подстакли разумевање метонима *срна*, полазимо од дечјих асоцијација, а потом се добијени низ одговора сумира:

> Студент-васпитач: Шта значи кад кажемо за неког да је *срна*? На шта подсећа срна?
>
> Дечји одговори: на Бамбија; да има лепе очи; да има дугачке ноге; подсећа мене на коња; на девојчицу.
>
> Студент-васпитач: Каква је та девојчица?
>
> Девојчица: Она је нежна.
>
> Студент-васпитач: Девојчица може да буде нежна као цвет, а можемо да кажемо и да је нежна као срна.

Као одговор на питање „Шта значи кад за некога кажемо да је *злаӣо*?" деца одговарају да тај неко *сија*, *леӣи изгледа* или да *блиста*. Како би подстакла разумевање лексичке метафоре, студенткиња поставља потпитања:

> Студент-васпитач: Да ли вам је мама некад рекла *ӣи си моје злаӣо*?
>
> Деца: Не.
>
> Студент-васпитач: А да ли вам је мама некад рекла да пазите да не изгубите златне минђуше?
>
> Деца: Да.

Студент-васпитач: Зашто вам је мама рекла да пазите на златни накит?

Девојчица (6 год.): Много кошта.

Студент-васпитач: Како се другачије каже кад нешто много кошта? То је нешто што је веома...

Девојчица (6 год.): Вредно.

Студент-васпитач: Тако је. Злато је вредно, а мама вам каже *злат̄о моје* зато што сте ви за њу веома вредни.

У оквиру пројекта „Причам ти причу" драматизована је прича Д. Радовића „Крокодокодил", кроз форму камишибаји театра. Пошто се у причи јављају именице *лист̄* и *ноīа*, у свом основном значењу, кроз игру је проширено значење ових речи како би се код деце освестило проширивање значења које се заснива на лексичкој метафори.

Студенткиње започињу игру рецитовањем питалице из Змајевог *Невена*:

Мене можеш наћи
У књигама свима;
А и на дрвећу
И тамо ме има.
Осећаш мене
Кад загризеш питу;
И на твојим ногама
Јесте, ја сам и ту. (лист)

(*Невен*, 1882, год. III, 222).

Након рецитовања, са децом одгонетају значење сваког дистиха, чиме са децом долазе до четири могућа значења речи *лист̄* (лист у књизи, лист на грани, лист у лиснатом тесту, лист на нози). У игри је коришћено визуелно средство на ком је илустрација листа на грани, испод које се налазе прекривене илустрације следећих појмова: лист на нози, риба лист, лист из књиге, лиснато тесто. Након што са децом одгонетну једно по једно значење, студенткиње откривају илустрације.

У другом делу игре коришћено је слично визуелно средство на ком се налази илустрација ноге (део тела), а испод ње прекривене илустрације следећих појмова: нога стола, нога шестара, нога моста. Игра проширивања значења речи *ноīа* вођена је на исти начин као и за реч *лист̄*, кроз поступно откривање значења заснованих на мртвој метафори.

ЗАКЉУЧАК

Будући да развоју говора није посвећена већа пажња у оквиру Нових основа програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета*, важно је истицати значај рада на развоју говорних способности деце предшколског узраста и на могућности за унапређивање различитих аспеката говорног развоја у оквиру пројектног приступа.

Кроз примере из праксе указали смо на бројне могућности за коришћење књижевних текстова, драмских форми и језичких игара у раду на развоју лексичко-семантичких способности деце, јер су оне један од важних предиктора каснијег школског успеха. Књижевна дела се могу деци приближити кроз драматизацију, а посебно је подстицајна форма камишибаји театра. Полазећи од језика књижевног дела и лексичко-семантичких односа речи у њему, васпитач може осмислити игру антонима, синонима, хомонима или метонима, а додатно може унапређивати и друге аспекте говорног развоја.

Подршка раној писмености од најранијег узраста кроз деци блиске форме и игру део је националних програма за подстицање читања деци од најранијег узраста у суседним земљама. Примера ради, у Хрватској се 2023–2023. проводи програм *Рођени за читање*, који обухвата јачање капацитета педијатара и васпитача за подстицање читања од најранијег узраста, као јачање капацитета библиотека за децу за активну улогу у промовисању читања у раном узрасту (*Rođeni za čitanje*, Nacionalni program poticanja čitanja djeci od najranije dobi, 2022).

На основу увида из праксе, можемо закључити да се кроз интензиван рад с будућим васпитачима могу оснажити њихови капацитети за подршку различитим аспектима говорног развоја деце, као и да деца радо учествују у језичким активностима које су подстакнуте драмским извођењем књижевних дела и усмерене на развој лексичко-семантичких способности. Примена описаног програма рада на националном нивоу значајно би унапредила дечију мотивацију за самостално читање књижевних дела, као и развој претчиталачких способности деце предшколског узраста.

ИЗВОРИ

Маринковић Љ. (2008): *Плави зец, чудни зец, једини на свету... (Читанка за предшколце и млађе основце)*, Београд: Креативни центар.

Ле Иш, М. (2021): *Пеца и циркуски оркестар*, Београд: Креативни центар.

Цветковић, Б. (2015): *Зунзарина палата*, Београд: Лагуна.

ЛИТЕРАТУРА

Вуковић, М. (2015): Диференцијалне карактеристике језичких поремећаја код деце, У: Н. Милошевић (ур.), *Говорно-језички поремећаји развојног доба*, Београд: Удружење логопеда Србије, 22–49.

Дрљан, Б. (2018): *Лексичке способности код деце са специфичним језичким поремећајем*, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду.

Костић, Ђ., Владисављевић, С., Поповић, М. (1983): *Тестови за испитивање говора и језика*, Београд: Тестови за испитивање говора и језика.

Лазаревић, Е., Стевановић, Ј. (2018): Развијеност и разумевање метафоре код деце предшколског узраста, *Иновације у настави*, 31(3), 49–60.

Стевановић, Ј., Лазаревић, Е. (2014): О појединим аспектима семантичког развоја ученика млађег основношколског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, 46(2), 299–319.

Спасић, Ј. (2022): *Језичке игре у говорном развоју*, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Ћаласан, С., Вуковић, М., Арсић, Р. (2021): Лексичко-семантичке способности код деце с развојном дисграфијом, *Зборник радова Филозофског факултета*, 51(1), 101–124.

Kašić Z., Buljančević, M. (1995): Hiponimija u jeziku osmogodišnjaka i školski uspeh. *Beogradska defektološka škola*, 1(2), 15–23.

Lazarevic, E., Stevanovic, J. (2015): The level of development of hyponymy in the language of junior elementary-school students, *Nastava i vaspitanje*, 64. 39–54.

Rođeni za čitanje, Nacionalni program poticanja čitanja djeci od najranije dobi (2022): Zagreb: Ministarstvo kulture i medija.

Jelena Spasić
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Philology

LANGUAGE GAMES AND KAMISHIBAI THEATER AS A STIMULUS FOR THE DEVELOPMENT OF LEXICAL-SEMANTIC SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The aim of this paper is to present the possibilities for using language games and literary texts for children, dramatized through the form of kamishibai theater with the aim of developing the speech of preschool children. The paper highlights the possibilities of developing children's lexical-semantic abilities, as well as improving other aspects of language development through various language games. The language games were created on the basis of literary texts for children, selected in accordance with the topic of the current project. The paper aims to emphasize the importance of using literary texts, dramatic forms and language games in the development of children's lexical-semantic abilities, as they are important predictors of later school success.

Keywords: language games, kamishibai, children's literature, speech development, lexical development, semantic development.

Јелена М. Павловић Јовановић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

DOI: 10.46793/KDNN25.175PJ
UDK: 821.163.41-93-1.09 Маринковић С.

ЈЕЗИЧКЕ И СТИЛСКЕ ОДЛИКЕ ЗБИРКЕ *ГДЕ ЗЕКА ПИЈЕ ВОДУ (ПЕСМЕ ЗА НАЈМЛАЂЕ ПО НАРОДНИМ МОТИВИМА)* СИМЕОНА МАРИНКОВИЋА[1]

Апстракт: У раду се бавимо анализом доминантних језичких и стилских поступака у збирци *Где зека пије воду?* Симеона Маринковића, која је заснована на народним мотивима. Народна поезија инспирише ауторе српске књижевности за децу од самог њеног постанка. Утицаји народне књижевности срећу се и код Змаја. Слични упливи могу се препознати и у савременој књижевности, што репрезентује одабрана збирка. У раду су праћене језичко-стилске доминанте у збирци. Утврђено је да је лексички систем ограничен на лексику из свакодневног живота. Такође, сведен је и репертоар синтаксичких јединица, при чему преовлађују просте реченице. Од зависносложених реченица доминира циљна реченица уведена општезависним везником *да*. Од стилских фигура јављају се ретко метафора, синегдоха и поређење. Честа је персонификација, али је ограничена на животиње. Запазили смо ефективно коришћење дијалога, контраста и модификоване словенске антитезе. Примећено је креативно коришћење црте, функционално транспоновање ономатопеја и креативно коришћење творбе речи. Алитерација преовлађује у брзалицама. Све ово чини да збирка *Где зека пије воду?* постане драгоцени сусрет деце најмлађег узраста са осавремењеним мотивима из народне књижевности.

Кључне речи: књижевност за децу, народна књижевност, српски језик, стилистика, Симеон Маринковић, *Где зека пије воду?*.

[1] Истраживање спроведено у раду финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије. (Уговор о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада истраживача на акредитованим високошколским установама у 2026. години број: 451-03-33/2026-03/ 200198).

jelena.pavlovic@filum.kg.ac.rs, jeca.pavlovic.krusevac88@gmail.com

1. УВОД

У центру књижевности за децу јесте дете и његов свет (Милинковић 2011: 39). Овога је био свестан и народни певач, те је већи број жанрова народне поезије и прозе посвећен деци (Милинковић 2011: 40). Народна поезија је инспирисала и песнике за децу, као што је Јован Јовановић Змај. Утицајима народне поезије на стваралаштво Јована Јовановића Змаја детаљно се бавила Тамара Грујић у својој монографији *Змајево песништво за децу и усменокњижевна традиција* (уп. Грујић 2010).

Утицај народне књижевности може се пратити и у савременој књижевности за децу, посебно имајући у виду следеће: „Дете најстаријих времена, као и данашње, рађа се и одраста у свету речи, које за њега у почетку немају значење" (Милинковић 2011: 40). Репрезентативну илустрацију за утицај народне књижевности на савремено уметничко стварање чини збирка песама за најмлађе *Где зека пије воду?* Симеона Маринковића, објављена у издању Креативног центра (2015. године и поновљена издања)[2]. У поднаслову се овај утицај експлицира: *Песме за најмлађе по народним мотивима.* Збирка садржи следеће жанрове: проходалице, цупаљке, ташунаљке, успаванке, ређалице, разбрајалице, шаљиве песмице, песме уз игру, брзалице, загонетке и игре речима. Аутор збирке је Симеон Маринковић, наш познати методичар, оснивач издавачке куће Креативни центар и аутор бројних приручника и књига за децу.

Књижевност за децу је истовремено и књижевна уметност и утилитарна творевина (Спасић 2011: 46). У збирци *Где зека пије воду?* утилитарна функција упознавања деце са поезијом, развијања речника и логичког мишљења, као и увођења деце у народну књижевност преовлађује над чистом поезијом. Збирка *Где зека пије воду?* припада књижевности за децу 21. века, у којој се дете ставља у центар света (Спасић 2011: 47). Љиљана Пешикан Љуштановић (2022: 9) говори о суштинској повезаности традиционалне усмене књижевности и писане књижевности за децу на предшколском узрасту.

Циљ рада јесте анализа најважнијих језичких и стилских одлика збирке *Где зека пије воду?* Симеона Маринковића. Издвојићемо стилске доминанте по угледу на ранија истраживања језичко-стилских доминанти у поезији за децу (уп. Ковачевић 2019; Ковачевић 2024), али прилагођено специфичностима одабраног корпуса. Обрадићемо следеће: (а) тематске групе именица; (б) употребу личних имена; (в) специфичне одлике творбе речи; (г) употребу деминутива и хипокористика; (д) употребу лексике из народне књижевности; (ђ) употребу придева и придевских заменица у функцији епитета; (е) употребу глагола; (ж) употребу црте; (з) коришћење дијалошке форме.

[2] Ми смо се служили другим издањем из 2019. године.

Посебан одељак посвећен је анализи употребљених стилских фигура. Ради се о књизи намењеној раном детињству, односно периоду од краја прве до краја треће године, када о правој рецепцији књижевног текста не може бити речи (Ристановић 2011: 62). У методичкој литератури стихови из ове књиге Симеона Маринковића коришћени су као препорука за развој говора деце предшколског узраста, пошто има песама које су намењене старијем узрасту (посебно када је реч о жанру игре речима, загонеткама, ређалицама и брзалицама) (Спасић 2021: 35).

2. АНАЛИЗА

2.1. Тематске групе именица

Лексика је везана за свакодневна искуства деце и за њихово окружење, пошто писац за децу „настоји да бира управо оне речи које ће свет детињства и прве представе о животу дочарати на начин који одговара детету и могућностима његове перцепције" (Милинковић 2011: 41). То су најчешће именице које означавају породицу, животиње и свакодневне предмете. Нема именица које се везују за свет бајки и маште. Навешћемо по неколико неколико примера који илуструју најзаступљеније тематске кругове:[3]

(а) Дете и његова најближа породица: *бата*, *бака*, *мама*, *дедa*, *дете*, *кум*, *сека*, *син*, *унуче*;

(б) Животиње: *веверица*, *врабац*, *вук*, *голуб*, *гуска*, *зека*, *кока*, *крава*, *куца*, *коза*, *коњ*, *лептир*, *лисац*, *мацa*, *медa*, *миш*, *овца*, *петлић*, *пас*, *паче*, *патка*, *петао*, *пиленце*, *прасићи*, *препелице*, *пчеле*, *сова*, *сврака*, *свиња*, *соко*, *срна*, *теле*, *цврчак*, *чавка*, *ћурка*;

(в) Делови тела људи и животиња: *глава*, *грива*, *зуби*, *коса*, *кљун*, *крила*, *лице*, *ноге*, *ножица*, *реп*, *рог*, *рука*, *шапица*, *уста*, *уши*;

(г) Природа: *бара*, *ватра*, *дрво*, *извор*, *јама*, *кишица*, *ливада*, *море*, *обала*, *река*, *речица*, *трава*, *пећина*, *планина*, *поље*, *пут*, *шума*;

(д) Храна и пиће: *брашно*, *вода*, *грашак*, *жито*, *јабука*, *кашица*, *колач*, *кифла*, *кромпир*, *крушка*, *мед*, *млеко*, *палачинке*, *тесто*, *сок*, *чај*;

(ђ) Одећа и обућа: *ципела*, *чизма*, *џемпер*;

(е) Простор: *воденица*, *врата*, *кров*, *млин*, *подрум*, *сврашиште*, *соба*, *стан*, *улица*, *ћошак*;

(ж) Предмети: *бубањ*, *виолина*, *врећа*, *гитара*, *звоно*, *клупица*, *корпа*, *коритo*, *коса* (алатка), *љуљашка*, *сто*, *точкић*, *тротинет*, *труба, флашица*, *фрула*, *чаша*, *чигра*, *шоља*;

[3] Због ограниченог простора, нећемо навести све пронађене примере.

(ј) Називи за особу: *гост*, *дама, јунак*, *комшија*, *момак*, *музичар*, *ленштина*, *луче*, *првак*, *трчуљак*;

(и) Појаве у природи: *дан*, *Месец*, *Сунце*, *тама*;

(ј) Материјали и материје: *злато*, *свилица*;

(к) Покрет и акција: *корак*, *ливање*;

(л) Апстрактне именице: *висина*, *воља*, *време*, *лалама*, *име*, *мана*, *музика*, *песма*, *страна*, *сан.*

Примећује се да су лексеме које означавају животиње везане за подручје Србије, а у питању су и ликови у народним причама о животињама (*зец*, *вук*, *лисица*, *медвед*), као и домаће животиње. Поред основног облика, јавља се често и деминутивни облик исте лексеме (*реп – репић*, *пут – путић*, *каша – кашица*, *колач – колачић*, *кифла – кифлица*, *мачка – маца*, *мачак – мацан*, *деца – дечица*).

2.2. Употреба личних имена

Списак личних имена је ограничен. Углавном су у питању скраћена имена: *Беца*, *Владица*, *Јована*, *Јова*, *Тања*, *Сава*, *Стева*, *Тамара*, *Весна*, *Владислав*, *Влада*. Име *Беца* у стиху *Један мали Беца ухватио зеца* (Маринковић 2019: 14) настало је према изразу *Јеца ухватила зеца.* Име *Владица* односи се на малу девојчицу и уведено је због риме (*Пуна нам је флашица*, / *попиће је Владица* (Маринковић 2019: 16). Имена *Јована*, *Јова*, *Тања*, *Сава* налазе се у успаванкама и представљају спој традиционалних мушких имена из народних успаванки (*Јова*, *Сава*[4]) и модерних женских имена (*Јована*, *Тања*). Имена *Тамара*, *Весна* и *Владислав* односе се на три мачке.

Шири списак словенских имена налази се у песми „Имена", која има за циљ да развије говорне способности деце. Песма се заснива на творби речи, при чему се даје корен од кога су настала одговарајућа изведена и сложена имена (*добар - Добрица*, *Добрила*, *Добриша*; *мио – Милоје*, *Милица*, *Милиша*; *миран – Љубомир*, *Мирослава*, *Мирољуб*; *славан – Славица*, *Славиша, Славољуб*; *радан – Радиша*, *Радица*, *Радивоје*; *страшан – Страхиња*, *Страшимир*, *Сташивоје*). Постоји промена у културном обрасцу у уметничкој обради жанра успаванке код Симеона Маринковића у односу на традиционалну усмену успаванку, која је по правилу намењена мушком детету и, по изузетку, женском детету (Пешикан Љуштановић 2011: 14–15; Пешикан Љуштановић 2022: 23–24).

[4] Најновије истраживање имена у народним успаванкама наводи следећи каталог имена: Јово, Сава, Радован, Радивоје, Мита, Митар, Петко, Петар, Дејан, Влатко, Риста - за мушку децу, Цајка, Марче, Јелена, Фата, Харсла - за женску децу (Ђорђевић 2025: 26).

2.3. Поигравања творбом речи

Досадашња истраживања указала су на значај игроликог приступа творби речи за усвајање лексике на предшколском узрасту (уп. Мићић, Вукомановић Растегорац 2016; Воркапић 2023). На игроликом приступу творби речи заснива се песма „Ко шта ради" (Маринковић 2019: 90). У њој се граде агентивне именице од глагола суфиксима *-ач* и *-ар*. Аутор даје два примера у прва два стиха. Друга два стиха су у облику питања: *Ако* ***певач*** *пева, / ако* ***зевач*** *зева / а ко онда снева?/ а ко се задева*. Очекује се да дете одговори *сневач* и *задевач*, чиме богати речник. Слично је у другој строфи: *Ако* ***кувар*** *кува,* / *ако* ***чувар*** *чува,* / *а ко онда кује,* / *а ко намиГује?*. У другој строфи одступа се од шеме у одговору, пошто је *ковач* тај који кује. Код друге именице још више се изневерава очекивање, пошто је одговор *девојчица која намиГује* (девојчица је на илустрацији уз песму). Ова песма намењена је деци старијег предшколског узраста и служи за богаћење речника и логичког размишљања.

2.4. Деминутиви и хипокористици

Коришћење деминутива и хипокористика представља стилску доминанту у овој збирци. Деминутиви у књижевности за децу јављају се већ у предзмајевској епоси (Вукомановић Растегорац 2016: 98). Њима се именују млада бића, те се указује на свет из дечије перспективе и показује разумевање аутора за дете и његове потребе. Користе се када се дете обраћа другим младим бићима. Налазимо их у:

(а) проходалицама: *Једно дете кренуло*, / ***ножицу*** *је пружило*. // *Зīазило је* ***барицу***, *поīазило* ***травицу***. // ***Травица*** *се чуди* (Маринковић 2019: 9)[5];

(б) цупаљкама: *Када млеко*, / *попије*, / ***ручице*** *да* / *сакрије* / *у* ***кревет*****ић** / *под* ***јорīанчић***, / *а* ***īлавицу*** / *на* ***јастучић*** (17);

(в) ташуналькама: *Тапа, тапа,* ***ручицама***, / *као зека* ***шапицама*** (23);

(г) успаванкама: *Буји, паји,* ***синак*** *мој, / нек те īрли* ***санак*** *твој* (30);

(д) разбрајалицама: *Риба плива* / *у* ***речици***, / *маше репом* / *ка* ***дечици***. // *Махнула им* / ***репићем*** / *да потрче* / ***пућићем*** (40);

(ђ) песмама о животињама: *Ишô* ***зека*** *кроз шуму*, / *опазио* ***лију*** *куму* (48);

(е) песмама за игру: *Па седоше на* ***клупицу***, / *држе шапу за* ***шапицу***. / *Тап*, *тап на* ***клупицу***,/ *цап, цап за* ***шапицу***. // *Дође време за* ***кишицу***, / *склонише се под* ***клупицу*** (69);

(ж) брзалицама**:** *Пролетоше* ***птићи препелчићи*** (76);

[5] Сви стихови цитирани су према издању Маринковић 2019, те ће у наставку бити наведени само бројеви страна.

(з) загонеткама: *Бели* ***лептирићи*** */ сишли са висине* (85);

(и) играма речима: *да је* ***мишић*** *не ошиша* (95).

Грађени су суфиксима[6] *-ица*[7] (*ножица*, *флашица*, *ручица*)[8], *-ић* (*кревећић*, *јорганчић*)[9], *-енце*[10] (*пиленце*) и *-ак*[11] (*синак*, *санак*, *трчуљак*).

Стилематичност деминутива срећемо у примеру *Таши*, *таши*, *ташица*, */ стигла кући кашица*, у коме се, да би се постигла рима, деминутив гради од лексеме *таши.* Комбиновање ефекта риме и грађења деминутива од суфикса *-ак* налазимо у једној успаванки: *Буји, паји, синак мој / нек те грли санак твој* (30). Стилематични су и примери изведени суфиксом *-ак*, који директно асоцирају на народну књижевност. Хипокористично именовање *трчуљак* пронађено је у брзалици за слово Т: *Тротинет тера тршави* ***трчуљак*** (77).

У проходалицама се указује на перспективу одраслог који с љубављу гледа на дете и прати га на путу усвајања првих корака: *Једно дете / кренуло, / ножицу је / пружило. // Згазило је / барицу / погазило / травицу* (9). Сличну улогу имају и у једној цупаљки, када сликају предмете мањих димензија који окружују дете, али сугеришу љубав и пажњу онога ко о детету пише: *Када млеко / попије, / ручице да / сакрије / у кревећић / под јорганчић, / а главицу / на јастучић* (17). У једној ташунаљки указују на то и да мало дете има улогу у оквиру домаћинства: *и водице донела / нахранила пачиће / испекла* ***колачиће*** (20). У другој ташунаљци указује или, тачније, антиципира снагу брата: *Ручице му јаке / набраће нам јабуке* (21). У успаванкама служе за обраћање детету од миља: *Нунај, нунај, нуце-це, / моје златно пиленце* (31). Деминутиви служе и за апострофирање животиња: *Хој*, *петлићу*, *шаренићу* (35); *Хајде скочи, зечићу* (54); *Хајд', коњићу*, *ти појури* (56). У једној разбрајалици деминутиви сугеришу умањеност дечијег света: *Махнула им / репићем / да потрче / путићем* (40).

---

[6] О грађењу именичких деминутива у савременом српском језику в. Јовановић 2010.

[7] Ради се о најпродуктивнијем суфиксу за грађење деминутива од именица женског рода (Јовановић 2010: 57). Грађење деминутива овим суфиксом препоручује се као језичка игра на предшколском узрасту (Спасић 2021: 30).

[8] Ради се о суфиксу за грађење деминутива код именица женског рода који је јако склон лексикализацији (уп. Јовановић 2010: 61; Клајн 2003: 115). Такав је случај са неким лексемама које срећемо у збирци – *кашица*, *флашица.*

[9] Иван Клајн га наводи као најважнији суфикс за грађење деминутива у мушком роду (Клајн 2003: 108).

[10] Ради се о суфиксу за грађење деминутива од именица средњег рода (Клајн 203: 202).

[11] Суфикс *-ак* у овим случајевима има хипокористично значење (уп. Јовановић 2010: 51). Облике *синак* и *санак* налазимо у предзмајевском периоду (Вукомановић Растегорац 2016: 99).

2.5. Изрази из народне књижевности

Лексика из народне књижевности често се користи. Налазимо ономатопеје, узвике и устаљене изразе: ***Оп, цуп, на калуп*** / *трчи зека* ***трупа, труп***. (14); ***Таши, таши, танана*** / *мамина је Јована* (20); ***Нина, нана, нина, нај*** / *спавај, Тања, не устај* (29); ***Буји, паји***, *синак мој* (30); ***Нуна, нана, нуна, нушке*** / *На дрвету зреле крушке* (31). Неки изрази су устаљени и директно преузети из народне књижевности (*опа цупа*; *нина*, *нана*; *нунај*, *нинај*; *буји*, *паји*; *таши*, *таши*). У ташунаљкама и успаванкама јављају се иновације да би се постигла рима: ***Таши, таши, ташица*** / *стипла кући кашица* (20), ***Ташун, ташун, та, та*** / *корпа је од злата* (21), ***Таши, таши, таче*** / *дотрчало мече* (22), ***Нунај, нинај, нуце-це*** / *моје златно пиленце* (31). Устаљени изрази који се срећу у успаванкама служе да успоставе ритмичност песме (Маринковић и др. 2022: 159), која прати покрет љуљања. Исту улогу имају и у цупаљкама.

2.6. Придеви и придевске заменице у функцији епитета

Придеви и придевске заменице не користе се често. Углавном су референцијалног карактера и односе се на реалије из стварног света. Могу бити:

(а) присвојни придеви и присвојне заменице, којима се означава блискост детета и члана породице: *Кашицу ће* ***татин*** *син* (20), ***моја*** *Јову не буди* (28);

(б) придеви за боје, блиски сталним епитетима из народне књижевности: *моје* ***златно*** *пиленце* (31), *Да донесе* ***белој брашна*** (37), *Цврчи цврчак на* ***црном*** *трну* (77);

(в) придеви који означавају неку особину предмета (величину, текстуру, топлоту), коју дете треба да усвоји: *Спремила сам* ***топлој*** *млека* (16), *на дрвету* ***зреле*** *крушке* (31), *Видећемо* ***малој*** *зеца* (31), ***Брзој*** *коња имам ја* (56), *Два извора* ***бистре*** *воде* (82).

Присвојне заменице указују на блискост детета са чланом породице, а посебно је та присност и заштитничка улога изражена у жанру успаванки. Овде спадају и релациони придеви, који означавају блискост и заштитничку улогу члана породице. Придеви који означавају боје блиски су сталним епитетима у народној поезији (посебно *коњ врани*), и они су ограничени на основне боје (*бела*, *црна*, *црвена*, *зелена*): *бело* брашно, *бела* свилица, *црни* трн, *црвене* чизме, *зелена* ливада. Други епитети су такође блиски сталним епитетима у народној поезији (*брзи коњ*, *бистра вода*).

Стилематичност[12] се постиже постављањем придева и присвојних

[12] Милош Ковачевић, истичући разлику између стилематичности и стилогености, каже да

заменица у постпозицију, чиме се уноси поетска нота у утилитарну збирку: *Кромпир је за **дете моје*** (15), *Нек те грли **санак твој*** (30); ***Коњ врани, разиграни,** вришти, скаче* (41), *На **ливади зеленој*** (54), *Вук, па лисац, **медвед снажни**, / сви су сврaки били важни* (60), *Једна коза **рогата** / била нешто љутита* (64), *Једна крава **стара** / у бубањ удара* (65). У примеру *коњ врани, разиграни* постављање у постпозицију доприноси убрзавању ритма, док се у другим песмама то чини због риме.

Глаголи

Примећује се честа употреба крњег перфекта. Налазимо га у проходалицама, цупаљкама, ташуналькама, ређалицама: *Моје дете* / ***шетало***, / *до маме* / ***дошетало!*** (8), ***Мотала, мотала** / свилицу* (24), ***Ишô** зека кроз шуму*, / ***опазио** лију куму* (48), *Мачак **дошô** с улице* / *и **донео** кифлице* (68). Крњи перфекат указује на резултативност (Танасић 2005: 397) и убрзава динамику текста.

У збирци се јавља и перфекат: *Па **је** зеца **питао*** / *где **је** досад **скитао*** (14), *Мамина **је** Јована / јутрос рано **устала*** / *и водице **донела**,* / ***нахранила** пачиће* / ***испекла** колачиће!* (20), *На ливади зеленој* / ***играла се** деца, / **повела су** са собом / и маленог зеца* (54), *Кад **је жито самлела***, / *брашно кући **донела*** (70). Перфекат означава позадинску радњу и атмосферу. Успорава ритам и јавља се у песмицама наративног тона. Такође, перфекат је чест и у уводним деловима.

Најчешћи глаголски облик у збирци је презент, и то презент глагола несвршеног вида. Њиме се означава ситуација која се непосредно дешава и чији је протагонист дете или животиња. Ове ситуације су најближе детету које директно поима свет око себе: *Травица **се** / **чуди***, / *мама дете* / ***љуби*** (9), *Ово дете* / ***шета***, / *цицела му* / ***смета*** (10); *Коњ врани*, / *разиграни*, / ***вришти**, **скаче** / као чигра.* / *Грива му се* / *пољем **вије***, / *репом **шиба**,* / *ногом **бије*** (41).

Презент глагола свршеног вида указује на резултат радње коју дете може непосредно да види и чије последице може да осети, као и финалност или намеру (у примерима *да кључне*, *да накоси*): *Када млеко **попије**, / ручице да **сакрије*** (17), *Дотрчало паче* / *да **кључне** колаче* (22), *Да **накоси** сочне траве* (36). Презент глагола свршеног вида доминантна је карактеристика ређалице „Деда", у којој је нагласак на крајњем резултату (испеченим палачинкама).

Футур се не користи често и обично означава активност која непосредно следи након онога што се изговори. Односи се на активности деце или животиња. Изузетак је „Ташуналька" са бајковитим мотивима, блиска

„стилемски аспект подразумијева истраживање форми стилема, тј. начине оформљења стилема, а стилогени аспект подразумијева оцјену функционалности, односно функционалне вриједности стилема" (Ковачевић 2015: 324).

народној поезији, у којој мајка говори да ће им брат набрати златне јабуке. Футур се користи и као обећање малој деци: ***Украшће*** *их један миш* (15), *Пуна нам је* / *флашица*, / ***попиће је*** / *Владица* (16), ***Изнеће*** *је бата* / *на сунчана врата* (21), ***Ићи ћемо*** *на ливаду, / да беремо белу раду* / ***Видећемо*** *малоī зеца* (31).

Императив се често користи. Примери са императивом укључују обраћање детету, животињи или предмету, а уносе динамику и интерактивност: *Хеј, ципело*, / ***не сметај!*** (10), ***Бежи***, *мишу*, / ***не кради*** (15), ***Мотај, мотај***, / *ручице* (24), *ој ти, куцо, сад* ***не лај***, / *ти, петлићу*, ***не певај***, / *моīа Јову* ***не буди***, / ***нека*** *Јова слатко* ***спи*** (28), ***Дај***, *мацане, Лени* ***дај***, / *друīо нешто ти* ***ручај*** (68), *Хајде, моја кравице*, / ***напаси се*** *травице* (71). У проходалицама означава обраћање старијих чланова породице најмлађем члану. У успаванкама императив служи да детету укаже на конкретну активност (*спавај, не устај)*. У песмама о животињама део је хумора.

Од осталих глаголских облика јављају се:

(а) плусквамперфекат: ***Били су се уплашили***, *на обали сви остали* (67);

(б) аорист: *Па* ***седоше*** *на клупицу*, / *Држе шапу за шапицу. / Тап, тап на клупицу.* / *цап, цап за шапицу*. // *Дође време за кишицу*, / ***склонише*** *се под клупицу* (69); ***Пролетоше*** *птице препелице,* ***пролетоше*** *птићи препелчићи, па* ***слетоше*** *у препеличје поље* (76);

(в) потенцијал: *Кашицу* ***би хтео*** *зека* (20).

Плусквамперфекат, аорист и потенцијал су глаголски облици за које се не очекује да их усвоји дете коме је намењена збирка. Користе се да онеобиче наративне песме као што је песма „Пливање", у којој плусквамперфекат означава преокрет. Аорист у песми „Мачак и маца" и у ређалици служи да онеобичи израз и да песмицу учине занимљивом. Потенцијал у ташунаљци служи да подстакне дете да једе.

Употреба црте

У збирци је запажена и стилематична употреба црте: *Хајде – корак*, / *Хајде – два* (8), *Кромпир је* / *за дете моје*. / *Ето – то је*. / *Ето – то је* (15), *Мачке – виолину*, / *овца – песму фину* (65), *Он те шиба –* / *ти жмуриш* (85), *Ко је добар – тај је Добрица, / Добрила и Добриша* (92), *А сад чудо да видиш –* / *тад изађе страшни миш* (95), *Кад се пробудио*, / *у соби – тама* (73). У проходалици црта означава паузу између два корака и сугерише стрпљење одраслог који чека дете. У цупаљци уз речцу *ето* означава паузу. У песми „Музичари" црта указује на недостајући глагол (*мачке* [*свирају*] *виолину*, *овца* [*пева*] *песму фину*). У загонеци „Ветар" упућује на разлику између очекиване реакције на ветар и онога што се дешава. У песми „Шта би било кад

би било" означава паузу пре очекиваног тренутка, који антиципира именица *чудо*. Постоји контраст између онога што је очекивано (велико чудо) и онога што се заиста десило (долазак миша). У песми „Влада" црта прати психолошко стање детета које се плаши мрака.

Дијалошка форма

Дијалошка форма користи се као стратегија питања и одговора ради побуђивања дечије радозналости: ***Па је зеца питао / где је досад скитао***. // *Зека му је рекао* / ***да је баку чекао*** (14), *Где зека пије воду? Ту*, *ту*, *ту!* (25). Питања и одговори могу бити у форми индиректног говора, као у цупаљки, или могу бити у форми директног говора, који прати конкретну активност, као у песми „Где зека пије воду?", у којој је дато и упутство у фусноти: „На постављено питање дете прстом једне руке дотиче длан друге руке" (25).

Дијалоге и драмске структуре налазимо у неколико песама.[13] На тај начин се песме приближавају детету и радња се чини занимљивијом: *А ти мама*, *зар не видиш? Украшће их један миш. Бежи, мишу, не кради, то се тако не ради* (15). Дијалошка форма је карактеристична за ређалице.[14] Ређалица „Код баке" (34) састоји се од ређања низа питања и одговора.

Таши, таке, таши, таке
Били смо код баке.
Шта сте јели?
Палачинке.
Са чиме су?
С медом.
А шта после?

(Маринковић 2019: 34)

Стилске фигуре

У ређалици „Деда" јавља се синтаксички паралелизам. Девет пута се понавља структура питања и одговора. Почиње главном реченицом: *Деда оде до подрума.* Одговор је увек у форми циљне реченице и у њој се налази свршени глагол којим се означава неки циљ (*да* + главни глагол + објекат: *да донесе оштру косу*, *да накоси сочне траве*).

Синтаксички паралелизам налазимо и у ређалици „Ко шта ради". Песма се састоји од две условне реченице, у којима се налази везник *ако*, девербативне агентивне именице у функцији субјекта и коренског глагола у

[13] Дијалошка форма карактеристична је за књижевност за децу (Ковачевић 2024: 70).

[14] Ређалице су намењене деци старијег узраста. Њихова дијалошка форма мотивише дете да логички размишља (Милинковић 2011: 40).

функцији предиката. Ова песма је утилитарног карактера и има за циљ да обогати речник детета кроз поигравање творбом речи. Други део се састоји од питања у форми супротне реченице са упитном речју *ко* и глаголом:

Ако певач пева,
Ако зевач зева,
А ко онда снева,
А ко се задева?

(Маринковић 2019: 90)

Ономатопеја се често користи, што је у складу са педагошким начелима која препоручују коришћење ономатопејских речи за развој говора (Спасић 2020: 175): *Жедни су ми пилићи*, / *све пијучу* ***њиу-њи***! (35), ***Мау***, ***мау*** / *немам ману*! (50), *Ћурчићи* ***њћоре*** *и* ***њерећају*** (77). Ономатопеје се користе и за убрзавање ритма и наглашавање поенте: *Коза пређи роїом* / *и удара ноїом*: ***Туп!*** (64).

Поновљене ономатопеје могу се функционално транспоновати. Тада имају функцију глагола, што је у складу са начином на који најмлађа деца користе језик (Спасић 2020: 173): ***Тап***, ***тап*** *уз улицу*, / ***цап***, ***цап*** *за шапицу* (69), *Из планине* / ***пуњ***, ***пуњ*** / *па у море* / ***буњ***, ***буњ*** (84).

Персонификација није честа. Највише се везује за биљке и животиње:

(а) биљке: *Травица се чуди* (9);

(б) животиње: *Једна сврака вредна била боїат ручак припремила* (60), *Гуске у трубе дувају* (65).

Среће се апострофа неживих предмета и, чешће, животиња: *Хеј,* ***ципело****, не сметај!* (10), *Хој*, ***петлићу, шаренићу****, куда идеш?* (35).

Алитерација је карактеристична за брзалице,[15] које служе развоју говора код деце (Спасић 2021: 20)[16]. Јавља се алитерација сугласника *П*, *С*, *Т*, *Ч*, *Ћ*, *Ц*, *Ђ*, *Ш*:

(а) алитерација сугласника *П*: *Пролетоше птице препелице, пролетоше птићи препелчићи*, *па слетоше у препреличје поље* (76);

(б) алитерација сугласника *Ћ*: *Ћути ћутљива ћурка у ћошку. Ћурчићи ћуњоре и ћерећају* (77).

Метафора није честа, пошто је збирка намењена најмлађој деци. Међутим, метафора је честа у загонеткама, које служе да развију размишљање

[15] Брзалице служе за развој говора у свим фазама школовања (Милинковић 2011: 40).

[16] Јелена Спасић препоручује брзалицу за слово *Ч* као говорну игру за развој говора деце предшколског узраста: *Четири чавке* / *чај чекају* / *чавчићи чуче* / *и чаврљају* (Маринковић 2015: 77, према Спасић 2021: 20; исто и у Маринковић 2019: 77).

код старије деце. Ради се о најсложенијем облику народне загонетке, који је регистрован и код Јована Јовановића Змаја (Грујић 2010: 52): ***Два извора бистре воде*** *свуд по свету мене воде* (82), ***У звону стоје бели лептири*** (83), ***Гвозден коњ гвозденим путем путује*** (86).

У песми „Сврака" среће се модификована словенска антитеза. Изостаје први део којим се ситуација онеобичава. Прво се наводи позитивна ситуација, а затим одрицање:

Сваком госту сипа кашу,
колач, сока пуну чашу.
Али врапца није звала,
њему ручак није дала.

Није дрва донео,
нит је ватру ложио,
нит је кашу кувао
нити сок направио.

(Маринковић 2019: 60–61)

Песма „Није него" заснована је на контрасту, при чему се контрастирају основне супротности. У овој песми у форми синтаксичког паралелизма *није – него* супротстављају се прави антоними[17]:

Није – него
Није црно, него бело
Није тужно, но весело

Није тешко, него лако
Није слабо, него јако

Није вруће, него хладно
Није ситно, него гладно

(Маринковић 2019: 91)

Бајковиту обраду народних мотива налазимо у ташуњаци у којој се помињу мотиви из народне поезије *брат*, *злато*, *Сунчева врата* и *јабуке*. Ово је једина песма у којој се евоцира свет фантастичног и митолошког. По мотиву сунчаних врата ова песма је блиска песми „Вила зида град", у којој су „Једна врата сва од злата" (Караџић 1841: 152, песма 226). На тим вратима од сувог злата вила удаје сина, што сврстава и ову прераду Симеона

[17] О критеријумима за одређивање антонима в. Драгићевић 2007: 266–267.

Маринковића у песме са женидбеним мотивима, што је случај и са Змајевим ташунаљкама (Грујић 2010: 75–76). Мотив љубави брата и сестре обичан је у народној поезији, а касније и код Јована Јовановића Змаја (Грујић 2010: 72–73). Народни мотив је и јабука, која се појављује и код Змаја и у народној књижевности (Грујић 2010: 73–74). Ова песма је слична и песми „Сунчева сестра и паша тиранин" (Караџић 1841: 157, бр. 232), у којој се појављује Сунчева сестра и три златне јабуке:

Ташун, ташун, та, та
корпа је од злата.

Изнеће је бата
на сунчана врата.

Ручице му јаке
набраће нам јабуке.

Пуну корпу и још две,
и за тебе и за мене.

(Маринковић 2019: 21)

3. ЗАКЉУЧАК

Усмена народна књижевност и књижевност за децу повезане су од самог почетка развоја ауторске књижевности за децу у Срба. Народни мотиви инспирација су и савременим ауторима за децу као што је Симеон Маринковић. У својој збирци *Где зека пије воду?* аутор приближава народне мотиве савременој деци. Циљ рада био је анализа језичко-стилских доминанти у овој збирци. Утврдили смо да је дете у овој збирци смештено у реални свет, на шта указује одабир лексике, са изузетком једне ташуњаке, која има бајковити сиже. Употребљена лексичка и граматичка структура збирке у складу је са развојем говора најмлађег детета. Запажен је утицај народне лексике, посебно у домену устаљених израза. Јављају се и иновације у форми да би се остварила рима. Граматичке форме су сведене на просте реченице и на ограничен репертоар зависносложених реченица. Запажено је коришћење ономатопеја и стилематична употреба црте. Од стилских фигура користи се алитерација у брзалицама и метафора у загонеткама. Поређење се ретко користи. Изражена је персонификација животиња. Од иновативних стилских поступака примећује се функционално транспоновање ономатопеја у функцији предиката. Аутор користи дијалошку форму у ређалицама, као и форму питања и одговора, повремено праћену и показивачким гестом. Употребљава

се и контраст као стилски поступак, а спорадично се јављају и игре речима засноване на творби речи. Ове песме имају утилитарни карактер, али повремени стилематични поступци, као што је постављање атрибута у постпозицију, доприносе и поетском и ритмичком доживљају текста и учествују у естетском васпитању детета.

ИЗВОР

Маринковић (2019): Симеон Маринковић, *Где зека пије воду*?: *Песме за најмлађе по народним мотивима*, Београд: Креативни центар.

ЛИТЕРАТУРА

Воркапић (2023): Марија Воркапић, Настајање сложеница – игролики приступ творби речи, *Методичка теорија и пракса*, 26, Београд: Факултет за образовање учитеља и васпитача, 23–35.

Вукомановић Растегорац (2016): Владимир Вукомановић Растегорац, *Језик и стил поезије за децу предзмајевског периода* (необјављена докторска дисертација), Београд: Филолошки факултет.

Грујић (2010): Тамара Грујић, *Змајево песништво за децу и усменокњижевна традиција*: *Рефлекси усмене књижевности у поезији за децу Јована Јовановића Змаја – заступљеност и функција*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Ђорђевић (2025): Марко Ђорђевић, *Усмена успаванка – сижејно-тематски регистар, традицијски оквири и ритуално-магијски контекст* (необјављена докторска дисертација), Београд: Филолошки факултет.

Јовановић (2010): Владан Јовановић, *Деминутивне и аугментативне именице у српском језику*, Београд: Институт за српски језик САНУ.

Караџић (1841): Вук Стефановић Караџић, *Српске народне пјесме, скупио их и на свјет изнео Вук Стеф. Караџић*, *Књига прва у којој су различне женске пјесме*, Беч: У штампарији јерменскога манастира.

Клајн (2003): Иван Клајн, *Творба речи у савременом српском језику. Суфиксација и конверзија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ковачевић (2015): Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Београд: Јасен.

Ковачевић (2019): Милош Ковачевић, Стилско-језичке доминанте у *Зову тетреба Љубивоја Ршумовића*, у: С. Маринковић, Љ. Костић (ур.), *Књижевно дело Љубивоја Ршумовића*, Ужице: Педагошки факултет у Ужицу, 287–306.

Ковачевић (2024): Милош Ковачевић, Језичко-стилске доминанте поезије Мирјане Булатовић, *Књижевност за децу у науци и настави*, зборник радова, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 61–73.

Маринковић и др. (2022): Snežana Marinković, Daliborka Purić, Ljiljana Kostić, Percepcija uloge uspavanke u razvoju dece predškolskog uzrasta iz ugla vaspitača, u: S. Rutar, D. Felda, M. Rodela, N. Krmac, M. Marovič, K. Drljić (ur.), *Prehodi v različnih socialnih in izobraževalnih okoljih*, Koper: Založba Univerze na Primorskem, 157–173.

Милинковић (2011): Миомир Милинковић, Дете и књижевност у историјској ретроспективи, *Детињство*, 1, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре, 39–46.

Мићић, Вукомановић Растегорац (2016): Višnja Mićič, Vladimir Vukomanović Rastegorac, Kako nastaju reči: igroliki pristup tvorbi reči u predškolskoj ustanovi, *Savremeno predškolsko vaspitanje u obrazovanje: izazovi i dileme*, Jagodina, 195–208.

Пешикан Љуштановић (2011): Љиљана Пешикан Љуштановић, Дете у усменој успаванци – узрасни или обредни статус?, *Детињство*, 1, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре, 13–22.

Пешикан Љуштановић (2022): Љиљана Пешикан Љуштановић, Укрштај усмене и писмене културе у књижевности за децу, у: А. Вранеш (ур.), *Књижевност за децу кроз призму мултикултуралности*, Андрићград: Андрићев институт, 7–32.

Ристановић (2011): Цвијетин Ристановић, Дјечји узрасти и рецепција књижевног текста, *Детињство*, 1, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре, 62–69.

Спасић (2011): Јелена Спасић, Узрасни идентитети у одразу књижевности за децу, *Детињство*, 1, Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу Змајеве дечје игре, 46–53.

Спасић (2020): Јелена Спасић, Језички развој детета предшколског узраста, *Узданица*, XVII/1, Јагодина: Факултет педагошких наука, 171–178.

Спасић (2021): Јелена Спасић, *Језичке игре у говорном развоју*, Београд: Креативни центар.

Танасић (2005): Срето Танасић, Синтакса глагола, у: П. Пипер, И. Антонић, В. Ружић, С. Танасић, Љ. Поповић, Б. Тошовић, *Синтакса савременога српскога језика: Проста реченица*, Београд: Институт за српски језик САНУ, Београдска књига, Матица српска.

Jelena M. Pavlović Jovanović
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Scientific Research Center

LINGUISTIC AND STYLISTIC FEATURES OF THE COLLECTION *GDE ZEKA PIJE VODU? (PESME ZA NAJMLAĐE PO NARODNIM MOTIVIMA)* BY SIMEON MARINKOVIĆ

Summary: This paper examines the dominant linguistic and stylistic procedures in Simeon Marinković's collection *Gde zeka pije vodu?*. The collection was published in 2015 by Kreativni centar. Folk poetry has inspired authors of Serbian literature for children since its inception; for example, traces of folk literature are evident in the works of Zmaj. These influences are also present in contemporary literature, as exemplified by the selected volume. The study traces dominant linguistic and stylistic features within the collection. It was determined that the lexical system is limited and largely confined to the vocabulary from everyday life. The repertoire of syntactic units is likewise restricted, with simple sentences predominating. Among complex subordinate constructions, purpose clauses introduced by the general subordinating conjunction *da* are dominant. When it comes to stylistic figures, metaphor, synecdoche and simile occur rarely. Personification is frequent but restricted to animals. The analysis noted the effective use of dialogue, contrast and a modified Slavic antithesis in some poems. Creative use of the dash, functional transposition of onomatopoeia and inventive word-formation were observed. Alliteration predominates in tongue-twisters. Taken together, these features render *Gde zeka pije vodu?* a valuable first encounter for very young children with modernized motifs drawn from folk literature.

Keywords: children's literature, folk literature, Serbian language, stylistics, Simeon Marinković, *Gde zeka pije vodu?*.

IV
НОВА ЧИТАЊА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Биљана С. Солеша
Медицинска школа
Крушевац

DOI: 10.46793/KDNN25.193S
UDK: 821.163.41-3.09 Андрић И.

ФИГУРА КЊИГЕ У КРАТКОЈ ИСТОРИЈИ ДУГОГ СТРАХА У ПРИПОВЕЦИ „КЊИГА" ИВЕ АНДРИЋА

Апстракт: Предмет истраживања овог рада је вишезначност мотива књиге у истоименој приповеци Иве Андрића. Уводни део садржи осврт на специфичности уметничке слике детињства у Андрићевој збирци *Деца*. У централном делу рада прати се разрада мотива књиге, који се испољава као социјални атрибут (коришћена књига), жеља, одушевљење, сан, траума, страх. Главни јунак, сиромашни ученик, са нестрпљењем очекује тренутак када ће моћи бесплатно да користи школску библиотеку. Несрећним случајем испуњење жеље се претвара у трауму. Истражујемо тему и литеризацију страха и трауме које је проузроковало ненамерно, случајно оштећење књиге, као и примењене наративне стратегије. Анализом закључујемо да се књига у причи не испољава као уџбеник или забава, већ као статусни симбол, амблем сиромашних и богатих, водич кроз другачије светове, предмет жеље и узрок страха.

Кључне речи: књига, сиромаштво, жеља, страх, дете.

ДЕТИЊСТВО У ПРОЗИ ИВЕ АНДРИЋА

У свом прозном стваралаштву Иво Андрић је често био инспирисан детињством, животом, бригама и проблемима младих људи. Детињство Андрићевих дела је предворје живота, време када се деца упознају са разним животним проблемима. Андрићеве приче за децу нису идеализација детињства. Јунаци наслућују многе противуречности живота, људске стрепње и обмане, али и потребу да се супротставе свему што нарушава радост играња и лепоту живљења (Милатовић 2007: 43–46). Приповетке Иве Андрића нису писане наменски за одређену публику, што се односи и на приповетке које тематизују детињство и нису намењене деци као посебном делу публике. Поједине се могу сврстати у књижевност за децу, јер су деца главни јунаци а детињство централна тема. Приликом приређивања *Сабраних дела Иве Андрића* средином двадесетог века, Петар Џаџић и Мухарем Первић

solasabilja@gmail.com

објединили су приповетке у неколико томова на основу тематских подударања, те су томове насловили према приповеци која репрезентује дати тематски круг. Приповетке о детињству, у којима су главни јунаци деца, окупљене су у збирци *Деца*. Ове приповетке нису намењене деци млађег узраста, али их ученици старијег узраста могу сасвим добро тумачити, те су деценијама саставни део школске лектире (Алексић 2023: 232). Збирка приповедака *Деца* објављена је 1963. године у оквиру девете књиге *Сабраних дела Иве Андрића*. Главни јунаци ових приповедака нису безбрижна и срећна деца, већ беспомоћна, сама, незаштићена, сиромашна, прерано гурнута у вртлог живота и борбу за личну егзистенцију. „Приповетке су испуњене тајанственом мудрости и емотивним набојем које у своме карактеру носе Андрићеви јунаци" (Милинковић 2014: 208) и спадају у прозу која кратком формом даје уметничку слику великих, озбиљних егзистенцијалних проблема којих, у нашем случају, нису поштеђена ни деца.

Једна од особина већине приповедака у збирци *Деца* односи се на приповедачку акцију коју покреће дечја свест. „Страхови, кривица, грех, отеловљени су у овом делу као саблазни пратиоци осећајности књижевних јунака, без којих би ови сношљивије и подношљивије живели, али без којих би њихови и онако празни животи постали ништавни" (Џаџић 1996: 293). У једној општој несрећи, у свету осуђеном да траје срастао са немирима, сиромаштвом тела и духа, ратовима, поразима, злом, та „инфантилна и пасивна хумана свест" јесте танка нит која одржава људско над тамним понором бесмисла и зла (Прелевић 1989: 15). Радован Вучковић истиче да, када је носилац приповедне динамике дечја свест, онда се уметнички процеси у приповедачкој структури одигравају на два нивоа и имају два значења: оно непосредно значење које може имати дечја психа по себи и рефлекс тог значења у оквирима једног општег алегоријског смисла (Вучковић 2011: 275). Андрић је у послератним приповеткама први прави песник људске судбине у приповеци који је нашао пут којим локалне теме, не исцрпљујући се у локалном значају, избијају на ширину универзалности. Андрићево осећање света је одређено извесном загонетном мудрошћу, једном спонтано-поетском егзистенцијалном филозофијом (Џаџић 1965: 27). Све Андрићеве приповетке испуњене су јаким мисаоним, емотивним и психолошким набојем који је усредсређен на кључна питања живота (Ћендић 2022: 33). Проблеме са којима се деца срећу у процесу одрастања и спознавања живота и света аутор истиче тако што усмерава приповедање ка унутрашњим преживљавањима својих јунака, чиме сугерише да се и прве патње, разочарања, болови превазилазе без подршке родитеља и ближњих, да је човек, било дете или одрастао, у суштини сам, иако може живети окружен људима (Алексић 2023: 238).

У приповеткама „Кула", „У завади са светом", „Мила и Прелац", „Деца", „Прозор", „Књига", „На обали", „Змија", „Панорама", „Излет", описујући прве

дечје доживљаје и прва животна искуства, који понекад кроз сећања прате човека до смрти, аутор показује да савршено познаје психу и деце и одраслих, те да неумитни закони живота не штеде ни дете ни одраслог. Из њих избија поражавајућа истина о томе како врлина доноси патњу, како се из љубави рађа бол, како се доброта награђује лошим. Андрићеви јунаци – деца – питају се зашто се добијају батине када се не почини кривица („Прозор”), зашто књига за којом се толико жуди не доноси радост него бол („Књига”), зашто су другови бесомучно тукли недужног дечака Јеврејина и презрели оног који није желео да туче („Деца”), зашто је девојчица очевом сабљом ошинула по грудима у њу заљубљеног дечака, а пољубац поклонила другом, који га није очекивао („На обали”), зашто је тетка Мила плакала за лошим момком („Мила и Прелац”). У првим дечјим доживљајима аутор је тражио зачетке оних чудних душевних траума и показао да људске патње имају своје порекло, почетак и ток. Средишњи мотиви Андрићевог стваралаштва, страх и страдање (Бојанић Ћирковић 2022: 204), заузели су своје место у приповеткама ове збирке. Креирајући специфични уметнички свет, аутор сугерише да је процес спознаје природе света често праћен страхом, јер свет није створен према човековим потребама и често му се супротставља, без икакве кривице појединца.

Поједини страхови који се јављају у детињству могу бити неосновани или хиперболисани, као што је случај са страховањем јунака у приповеци „Књига”. Реч је о једном дугом, великом, паралишућем страху који се на крају показује као беспотребан. Основни покретач страха је ненамерно оштећена позајмљена књига из школске библиотеке. Приказивање унутрашњих болова и патњи на нивоу читаве збирке *Деца* најкомплексније је уобличено у психолошкој приповеци „Књига”, која има одлике психолошке приче о великом страху. Приповетка је студија једног новог вида „заваде са свијетом” у којој је писац сконцентрисао нешто од чега се може развити психолошка драма, поетско истраживање душевног стања (Филиповић 1976: 231).

АНДРИЋЕВА „КЊИГА” У ФИГУРАТИВНОМ ГОВОРУ

У овом раду истражујемо фигуру, вишезначност мотива књиге у истоименој приповеци. Термин ’фигура’ (лат. *figura* – облик, лик) потиче из античке реторике у којој је означавао изражајну, несвакидашњу употребу језика. Фигуративни говор односио се на разноврсне облике пренесеног значења и одступања од уобичајеног смисла речи. Метафору, као оличење песничког изражавања, која је постала предмет лингвистичких, филозофских и семиотичких дисциплина, оптерећену различитим приступима, данас је немогуће једноставно, прецизно и јасно дефинисати. Пол Рикер у студији

Жива метафора наглашава да се фигуративност тумачи као истовремено нарушавање и поштовање постојећих логичких односа координације и субординације у језику. У традиционалној науци о књижевности израз *фигура*, *τροπ* означавала је тумачење књижевноуметничког израза као одступања од дефинисаних значења и устаљених веза и била је ограничена на тумачење поезије. У другој половини XX века термин добија шире значење и примењује се у истраживањима прозних дела. Фигура сада не обухвата само значење речи, већ упућује и на начине структурирања временских односа у наративном тексту. У ставовима и истраживањима Пола Рикера показује се да се третман фигуре може применити на област тумачења прозе, те фигуративност није само конституент приповедачког говора и књижевне слике света, већ и саме теоријске мисли која тај говор покушава да опише. Рикер уместо фигуре речи метафоричку транспозицију значења објашњава полазећи од фигура мисли (реченице и приче) и тако покушава да разуме структуру метафоре (Рикер 1981: 26–27).

Тема приповетке је наговештена у самом наслову приче – „Књига", док је главни, неодвојиви мотив од теме страх. Сиже приповетке је сасвим једноставан: дечак са нестрпљењем чека да се упише у трећи разред гимназије (данашњи седми) јер тиме стиче право да користи књиге из школске библиотеке. Ишчекивање и први сусрет са библиотеком претвара се случајно у немили догађај. Све што се наводи о ученику јесте да се презива Латковић, да је ученик трећег разреда гимназије, дакле има тринаест или четрнаест година. Дечак тог узраста је склон промени расположења због осетљивих година у којима је. Међутим, на свеукупно понашање утичу, показује се, и социјални фактори (Николић 2022: 345). Дечак је дуго ишчекивао тренутак када ће му бити дозвољено да прошири своје интелектуалне и емоционалне хоризонте уласком у школску библиотеку. Књиге, учење, школовање, били су излаз, спас једном сиромашном детету, које је било спремно да издржи сав терет школовања.

Први сусрет са библиотеком и библиотекарем био је мимо свих јунакових очекивања. Чаролију ишчекивања и радост што ће моћи да користи књиге, да чита више, да се отисне, потпомогнут сопственом маштом и уметничком вештином бројних аутора, у неки сасвим другачији свет, свет знања, забаве, другачијих времена, простора, односи непријатни професор – библиотекар. Горчину првог утиска појачаће и невоља са књигом, оштећење корица, која ће дечаку приликом силаска низ степенице испасти из руке. Тај тренутак је почетак душевног пакла за малог јунака. До краја семестра јунака не напушта страх од свих могућих нежељених последица због оштећења књиге. Сва душевна патња дечака обликована је уз помоћ интроспекције и читаво тежиште приповетке није на спољним догађајима, којих нема, већ на унутрашњој драми (Панић Мараш 2019: 36). На самом почетку приче аутор

наговештава догађај да би се касније сконцентрисао на преживљавања јунака, који полако добија свој психолошки профил, постаје особа одређена немилим догађајем и друштвеном средином (Николић 2022: 346).

Дечак непрестано страхује. Књига, библиотекар и тренутак враћања књиге претварају се у мору, трауму, опсесију. Дечак постиже лоше резултате у учењу, физички пропада, расејан је и повучен. Преживљава праву драму, коју нико из околине и не примећује, изузев делимично једног наставника. У мислима се ређа низ нежељених расплета. Казна, забрана коришћења књига, јавна срамота, избацивање из школе. Страх се увећава до тог нивоа да дечак размишља и о смрти као једином начину да се избегне казна за коју је мислио да ће засигурно добити. Страх га ниједног тренутка не напушта. Он пати, моли се, размишља о могућем пожару који би уништио школску зграду, ствари, књиге. Дечак је у својим проблемима потпуно сам. Не постоји особа, вршњак, наставник, било ко коме би се ученик могао поверити, ко би га саслушао, покушао заједно са њим да реши проблем. Књига као вољени предмет поприма обележје трауме, тачније опасности. Књига, читање, школа јесу трауме бројним ученицима који школу доживљавају као нужно зло и који заиста не воле ни учење, ни читање, ни књижевност. Овде је, ипак, реч о дечаку чији је највећи школски проблем до тренутка првог уласка у библиотеку био што је сиромашан и што је сиромаштво упадљиво и на неки начин јавно назначено. Књига, као уџбеник, има улогу маркера сиромашних под маском хуманог потеза школе. Још једна ситуација којом аутор даје уметничку слику детињства у потпуно другачијем светлу у односу на стереотипне представе у бројним делима намењеним деци (Алексић 2023: 238). Дананоћно страховање од реакције библиотекара у тренутку враћања књиге протиче мимо свих јунакових очекивања. Дечак је на све помишљао само не на то да ће расејани наставник једноставно одложити књигу, избрисати задужење и прозвати следећег ученика.

ДЕЧАКОВА „ЕКСПЕДИЦИЈА У ПОЛАРНЕ КРАЈЕВЕ”

Андрићев јунак је специфично дете, дете које изнад свега цени и воли књиге. Са нестрпљењем и огромним узбуђењем очекује дан када ће му царство књига из школске библиотеке бити доступно и жали што може да узима само по једну књигу. Замишља бројне могуће садржаје у којима ће уживати док буде читао. Дечак је сиромашан и потпуно свестан свога положаја. Сиромаштво му нарушава самопоуздање. Одећа, изглед, немогућност куповине слаткиша, писма која за њега нису написана, непрестано подсећају дечака на чињеницу да је сиромашан, да се та поразна истина не може никаквим напором, маневрима, сакрити од других. Књига није само образовно или

забавно штиво. Јунаку она на почетку приповетке представља жељу, предмет снова, радост ишчекивања. Међутим, у једном ширем контексту, на почетку приповетке књига као учило изазива двојака, амбивалентна осећања. У контексту школске праксе, књига је један од маркера који обележава сиромашне. На огласној табли школе почетком сваке године истичу се имена сиромашних ученика, који имају право на бесплатне књиге. Те излепљене, искрпљене, изгужване, ишаране, неуредне и прљаве књиге, дечак, међутим, није волео. Сваким погледом, додиром, отварањем покретале су у њему мисли о сиромаштву и тако прљаве, истрошене, масне, биле амблем сиромаштва.

Дуго очекивани први сусрет са библиотеком затроваће јунакове маштарије о свету књига, који ће му коначно бити доступан. Шаренило књига и свечаност тренутка упрљаће непријатни, хладни библиотекар и дечакова прва комуникација са њим. Књигом је дечак требало да најпре ублажи а можда и отклони монотонију, учмалост, једноставност и досаду живота, који се водио у његовом окружењу. Јунак је веровао у ту врсту моћи које доноси књига. Но, хладни библиотекар несналажљивом дечаку нуди, тачније баца, за почетак књигу *Експедиција у поларне крајеве*. Хладна школа, хладни професори, ледени библиотекар и књига о хладноћи, сугеришу хладноћу људског срца и света који људи сами стварају.

Једна младост, којој припада јунак ове приповетке, смештена је и уоквирена хладним зидинама гимназијске зграде, чиме аутор указује на тадашњи крути, затворени однос наставника према ученицима и потпуно одсуство емпатије. Исписивање имена ученика који имају право на бесплатне, већ коришћене, старе књиге, не изазива радост код ученика због хуманог потеза школе, већ стид. На табли се тако индиректно, ипак јавно, објављују имена ученика принуђених на половне књиге, тачније речено – сиромашних. Књига је средство које, захваљујући политици школе, сиромашнима даје знање, али одузима достојанство. Стара, масна, ишарана књига, туђа књига, при сваком отварању ће подсетити тренутног власника на разлог зашто је баш она у његовим рукама и он се никако неће радовати. Стара одећа, ледени зидови, мрачни ходници, хладни станови, намрштена лица, похабане књиге, сваког тренутка заривају своје канџе у срца младих људи, учећи их да жеђ за знањем није довољна да би се надарени појединац усправио и стабилно кроз живот ходао. Стаза по којој се сиромашни ученик креће, не би ли образовањем надоместио оно што пореклом није, кривудава је, трновита, непрегледна, неизвесна и болна. Младо створење ће морати поред учења да преживи терет сиротиње, која избија из мршавог тела, уплашених погледа, једних ситних кованица по џеповима, да би се јавно огласила као право на бесплатно коришћење књига.

КЊИГА – ОКИДАЧ СТРАХА

Дечак се боји професора библиотекара толико да га је осећање страха од тог човека потпуно савладало. Сва патња која га приморава да помишља и на смрт као решење свога безизлазног положаја произлази из страха. Страховање нарушава сан, те се дечак по сву ноћ преслишава у ком је тренутку најповољније да уђе у библиотеку, како да приђе професору и шта најпре да му каже. Непрестано му се враћају сцене како предаје оштећену књигу библиотекару. Како започети прву реченицу, размишљао је и мучио се.

Дуго чекана прва књига коју је добио у школској библиотеци загорчала му је живот и оног тренутка када је морао да је врати сломила дечаков унутрашњи свет. Из књиге у којој је дечак желео да пронађе срећу избијала је хладноћа и пустош. Помисао на оштећену књигу и сцену враћања књиге, библиотекарово запажање штете, ледила је дечаково тело.

Књига која је случајно испала из руке и постала видљиво оштећена, постала је предмет страха, ноћна мора, траума, опсесија. Дечак не само да крије тајну да је случајно оштетио књигу, већ крије и њу. Не чита је. Не жели да је види и страхује кад је види. Међутим, књига, иако сакривена и непрочитана, делује. Из скривеног кутка, невидљива за друге, она шаље вибрације изазивајући страх у најразличитијим видовима. Тако књига добија сасвим другу функцију. Уместо предмета који отвара врата духовној и интелектуалној комуникацији, она постаје објекат зла, предмет од којег се зазире и бежи, који се настоји потиснути јер шири страх и стрепњу, претећи да постане права животна катаклизма (Николић 2022: 347). Затворена и оштећена књига дечака води у експедицију спознавања страхова, премеравања дубина самоће, откривања бескраја неизвесности и трагања за нечим непознатим, што би ублажило патњу свакодневице. Дечак је познавао немаштину, сиромаштво, гледао је у свет ситих, тежио да у својој руци држи нову књигу блиставих корица и чистих страница.

Овом приликом књига није донела дечаку нова сазнања, забаву, маштарије, увид у неки далеки и другачији свет. Са страхом, донела је и осећај празнине у души, премор и касније неслућено чудо да се није ништа десило. Страховања и мучења била су беспотребна. Без обзира на сувишност и безразложност дечаковог страха, све што се десило за њега је било болно и мучно. Изненађење, пошто се ниједна од црних слутњи није остварила (библиотекар га је раздужио и незаинтересовано одложио књигу), потпуно га је избезумило. Није био у стању да нормално хода. Други дечаци су га готово изгурали из библиотеке док је он и на улици ишчекивао позив библиотекара да се врати, положи рачуне и сноси казну због оштећене књиге. Трауматични страх који је трајао месецима, одједном је нестао и са собом однео дечака, а оставио премореног, зрелог човека, који се, још увек у телу дечака, тетурао улицама као испребијани пас.

Како јунак потпуно прекида комуникацију са околином и ближњима, не намерава да се икоме повери нити потражи савет, он је изложен налетима страха. Страх је емоција која се јавља врло рано и он представља одговор, реаговање на ситуације које се процењују као опасне за појединца који није спреман да се супротстави датој опасности. Појављује се у различитим облицима као одговор појединаца различитих животних доба на ситуације које могу да га изазову. Када опасност која изазива страх траје, немоћ појединца да јој се супротстави постаје видљивија, страх кулминира и прелази у доживљај ужаса (Рот 1987: 180).

АНДРИЋЕВА ПОЕТИЧКА ОПРЕДЕЉЕЊА

Андрићева поетика, мајсторство приповедања, провокативно утиче на читаоца, који мора осетити управо оне особине на које је указао Драгиша Живковић, а то је приповедање уздигнуто својим вешто одабраним детаљима и сложеношћу интонације на ниво модерно структурираног уметничког језичког израза, у коме сваки детаљ добија своје дубље значење, а целовита слика неки свој даљи, надјезички, уметнички продубљени смисао. Андрићева проза изазива двојаки утисак: она је забавна и наизглед лако приступачна, и истовремено слојевита, пуна дубинских значењских токова, који извиру из „подтекста" или „надтекста", који као да зраче из текста. „Она је пластична, пуна рељефних слика и ликова, који се остварују чудесно богатом и живом језичком маштом аутора, а истовремено она је лелујава и дубински полифона, пуна надјезичких смисловитости и значења" (Живковић 1994: 299).

Андрић пише о страху који је потпуно паралисао јунака ове приче, онеспособивши га за свако деловање. Дечак није био спреман да се суочи са одговорношћу, али ни да подели било са ким свој проблем. Како се све више трудио да сакрије оно што га мучи, тако је страх растао. Једна безазлена ситуација се у свести јунака претвара у животну драму. Као покретачка тема приче, страх радњу усмерава од спољашњег ка унутрашњем плану. У свести јунака одиграва се психолошка драма, чији расплет пролази мимо свих предвиђања. Андрићев јунак до циља долази сам. Дуго жељена књига јунаку није донела радост већ осећај кривице, тескобе, очајање, страх, спознају свеопштег бесмисла у чијој креацији школа заузима посебно место. Терет мисли заражене страхом прекида незаинтересовани библиотекар у тренутку који је дечак месецима замишљао као смак света. Књига је предата библиотекару и одложена на гомилу других. Дечак је раздужен и ослобођен. Но, осећај олакшања није дошао. Дечаку се чинило да је прележао неку тешку заразну болест. Преморен и збуњен, није се радовао. Осећао је само празнину.

Завршна сцена приповетке, у којој дечак седи на сандуку у којем је толико дуго скривао оштећену књигу, метафорички осликава свако људско биће у сусрету са страхом или неком личном животном драмом. Неименовањем дечака постиже се универзалност, јер се у његовом лику може пронаћи сваки човек (Младеновић 2023: 248).

Да је мотиву књиге у овој приповеци дато посебно место наводи се у истраживању Марије Благојевић „Рукописна грађа приповедака Иве Андрића – реконструкција Нових приповедака”. Приповетка „Књига” се први пут појавила у часопису *Наша књижевност* 1946. године (Благојевић 2018: 15). У рукописној грађи открива се првобитни наслов „Први страх”. Променом наслова, аутор помера и перспективу и однос према јунаку. Књига има функцију описивања субјекта (дечака и његовог страха). Догађај који је представљен треба да репрезентује развој карактера. Увидом у садржај рукописне грађе закључује се да приповетка „Књига” указује на тип измена који условљавају положај субјекта и објекта приповедања. Штампани извор указује да неименовани јунак стоји као објект насупрот онога о чему се приповеда (књига). „Мотив књиге зато овде треба узети у бартовском смислу као велики зглоб *praxis*-а – желети, општити, борити се, због чега је централно место у нарацији припало језгру које је условило померање карактера, а опис његових својстава позиционирао управо на наведеним зглобовима радње” (Благојевић 2018: 21–23).

Књига *Експедиција у поларне крајеве* посматрана у симболичком кључу представља експедицију у неоткривене пределе дечакове душе, која је жељна светлости, топлине, нежне речи или погледа, разумевања, људскости. Библиотека, некада жељена просторија, својеврсни простор спаса, у дечаковој свести постаје уклета соба. У *Експедицији у поларне крајеве* огледају се школа, образовни систем и појединци на којима почива и који га негују. Поларне крајеве треба физички савладати, преживети и са много вештине остати у оскудном животу свевладајуће хладноће. Школу, коју описује дечак, такође треба преживети. У том простору царује хладноћа која избија из људи.

ЗАКЉУЧАК

Књига, некада преокупација, предмет интересовања, дуго сневани сан, преображава се у грозоморни, трауматични потрес душе и тела једног младог бића, које је у њој једино видело спас и излаз из монотоног, упросеченог, духовно осиромашеног живота. Трансформацију у објекат страха и стида врше управо они којима је помогла да се домогну до извесне позиције власти и моћи над младим светом. За све оне који због сиромаштва имају право на бесплатне, коришћене књиге, чија ће имена бити исписана јавно на табли,

она је предмет стида. За све радознале обожаваоце библиотеке она је предмет страха, јер између ученика и књиге стоји намрштени, неугледни, нељубазни библиотекар и низ могућих увреда и надимака које несебично ученицима дели. Дечаку који ју је оштетио зауставља живот, који се сав претвара у једну мисао и једну сцену враћања оштећене књиге и свих могућих последица. У објекат страха, презира, мржње књигу трансформишу лоши педагози, којих није мало и који вредност књиге, знања, свог позива дефинитивно не препознају, а о којима аутор у вишеслојности свога текста са мало речи говори много. Основно значење књиге је у другом плану и аутор готово да не посвећује пажњу књизи као училу, виду забаве, предмету који ученицима служи највише у образовне сврхе, путем којег се урања у уметнички свет писане речи, који је додатно помагало за даљи процес самообразовања. Књига се обликује у негативном светлу, које ће засенити онај сјај у коме дете види пут и спас. Жеља за образовањем и књигом дечака води најпре у амбис стида, затим се као мисао о праву на библиотеку пробија као светлост и нада, која би ублажила терет стида. Уместо тога, она је најпре стресор, траума, опсесија, разлог страха, пропадања, симбол школског живота и немилог окружења, лекција, али не књишка већ животна. Јунак Андрићеве приповетке, жудећи за књигом која би му отворила другачије светове, обогатио је свет страха, мучно се упознао са безразложним страхом, спознао сопствену самоћу, започео опроштај од детињства и закорачио у ледени окружујући свет, чије се законитости морају познавати да би се знало како да се у животу препозна или пронађе радост, срећа, љубав и у свему томе ужива и како да се поново устане и хода када живот без разлога и милости обара.

ИЗВОР

Андрић (1963): Иво Андрић, „Деца", *Сабрана дела Иве Андрића*, књ. 9, Београд: Нолит.

ЛИТЕРАТУРА

Алексић (2023): Милан Алексић, Андрићеве приповетке о деци и детињству, *Књижевности и језик*, LXX/2, Београд: Филолошки факултет, 231–241.

Благојевић (2018): Марија Благојевић, Рукописна грађа приповедака Иве Андрића – реконструкција Нових приповедака, *Дело Иве Андрића*, CLXX/30, Београд: Српска академија наука и уметности, 383–398.

Бојанић Ћирковић (2022): Мирјана Бојанић Ћирковић, Стратегије читања приповетке „Деца" Ива Андрића, *Andrićeva pripovijetka = Andrics Erzählung*, Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität, 201–220.

Вучковић (2011): Radovan Vučković, *Proza srpske avangarde*, Beograd: Službeni glasnik.

Живковић (1994): Драгиша Живковић, *Европски оквири српске књижевности*, књ. 5, Београд: Просвета.

Милатовић (2007): Вук Милатовић, Загонетка детињства, *Књижевност за децу и младе у књижевној критици*, књига 2, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче.

Милинковић (2014): Миомир Милинковић, Иво Андрић, *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд: Bookland, 208–216.

Младеновић (2023): Шана Младеновић, Страх као покретачка тема у одабраним Андрићевим приповеткама („Књига” и „Аска и вук”), *Липар: часопис за књижевност, језик, уметност и културу*, XXIV/80, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу, 241–253.

Николић (2022): Andrijana Nikolić, Andrićevih 5S (strahovi, slutnje, samoće, snovi i smrt) u noveli „Knjiga”, *Andrićeva pripovijetka = Andrics Erzählung*, Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität, 339–355.

Палавестра (2012): Предраг Палавестра, *Послератна српска књижевност (1945– 1970) и њена историја*, Београд: Службени гласник.

Панић Мараш (2019): Јелена Панић Мараш, Светлост као граница у Андрићевој збирци *Деца*, *Detinjstvo: časopis o književnosti za decu*, XLV/2, Novi Sad: Prosveta, 31–40.

Прелевић (1989): Rade Prelević, *Andrić i Krleža kao pisci detinjstva*, Banja Luka: Glas.

Рикер (1981): Paul Ricoeur, *Živa metafora*, Zagreb: GZH.

Рот (1987): Nikola Rot, *Opšta psihologija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ћендић (2022): Теодора Ћендић, Слика детињства у збирци приповедака *Деца* Иве Андрића, *Studenti u susret nauci – StES 2022: zbornik radova*, Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci, 33–45.

Филиповић (1976): Vuk Filipović, *Delo Iva Andrića*, Priština: Jedinstvo.

Џаџић (1965): Петар Џаџић, Послератна српска приповетка, *Савремена проза*, Београд: Нолит, 21–37.

Biljana S. Soleša
Medical High School
Kruševac

MOTIF OF A BOOK IN THE SHORT HISTORY OF LONG FEAR IN IVO ANDRIĆ'S SHORT STORY "THE BOOK"

Summary: The paper examines the polysemy of the motif of the book in Ivo Andrić's short story "The Book". Specific features of Andrić's depiction of childhood in the short story collection *Children* are presented in the introductory part of the paper. The central part of the paper offers a detailed analysis of the dominant motif – the book represents a social status (the use of second-hand books), a desire, an enthusiasm, a dream, a trauma, and a fear. The main character, a poor schoolboy, eagerly awaits the moment when he will be able to use the school library free of charge. Due to an unfortunate accident, the fulfilment of his wish turns into a trauma. The paper explores the theme of fear and trauma caused by the unintentional, accidental damage to the book, as well as the narrative strategies employed. Based on the analysis, it can be concluded that the book in the story does not appear as a learning tool or a form of entertainment, but rather as a status symbol – an emblem of the poor and the rich, a guide to different worlds, an object of desire, and a source of fear.

Keywords: book, poverty, desire, fear, child.

Ненад Р. Кебара
ИП „Лира”
Крагујевац

DOI: 10.46793/KDNN25.205K
UDK: 821.163-1.09 Самоковлија И.

ПРЕЋУТАНА ПОЕМА ЗА ДЕЦУ *ДИЈА, ДИЈА ПЕСА!* ИСАКА САМОКОВЛИЈЕ

Аӣсӣракӣ: У раду настојимо да комплексном анализом у токовима српског песништва осветлимо заборављено песничко дело познатога приповедача, уз преглед малобројних књижевно-историјских оцена, потом да утврдимо жанровску основу у ритуално-песничкој врсти народне књижевности, елементе, средства и поступке њеног књижевноуметничког преображаја у ауторском делу, као и да покажемо митолошке, историјске и лингвистичке аспекте те основе. Опредељујемо однос друштвене и књижевне функције, при чему детектујемо присуство и значај приче у оквиру песничког састава, елементе њене драматизације и утицај (индиректног) говора другог лица на стварање слика, као и функцију глосолалије. У том погледу настојимо да разлучимо однос и значај семантике према функцији текста, која зависно од тога може да буде скривена и у криптопоруци.

Кључне речи: Исак Самоковлија, соцреализам, нови модернизам, басма, поема, сиже, акустична слика.

КЊИЖЕВНО-ИСТОРИЈСКИ УВОД У ПЕСНИШТВО САМОКОВЛИЈЕ

Књижевна историја, по правилу, даје синтетизоване погледе на токове књижевности и на представнике различитих стилских епоха, са ретком склоношћу ка њиховом преиспитивању и/или попуњавању белина насталих репетицијама канона. Готово је немогуће опозвати или довести у сумњу научну парадигму о значају и особинама приповедачког опуса Исака Самоковлије, што не значи да га није могуће комплексније и комплетније проучавати на достигнућима савремених поетичких прилаза. Једнако стоји и општеприхваћена чињеница да је овај аутор врхунце у стваралаштву постигао у оним приповедним целинама које су за тему имале живот Сефарда на нашим просторима. И просечно упућен читалац књижевности, а у већини

случајева и књижевни историчар, налазе се у уверењу да је, заправо, све што је Самоковлија написао само оно у приповеткама и што има јеврејске теме, јер су та уверења последица и школске праксе. Готово да се ништа не може замерити ставовима о најуспелијим делима и темама аколи се тиме не би стављало у сенку све друго што је објавио а припада другим жанровима: поезији, есеју и драмском стваралаштву, и то стога што отвара шири књижевни простор и што ни занемарене целине његовог књижевног живота нису незанимљиве у временима када су настајале, чак и уколико тада није уочен тај значај. Задатак савремене књижевне историје јесте управо у томе да боље осветли прошлост која себе није најбоље разумела у својој садашњости.

У нашем разматрању фокусирамо се на дело које припада песничком роду и које је настало и објављено на концу пишчевог занимања за такав рад. Од 1908. године, када је „u sarajevskom rukopisnom i ilegalnom đačkom listu *Zora* objavio pjesmu bez naslova, koja je počinjala stihom: 'uminu tuga, zabrinutost srca'" до 1951, када је публиковао поему *Дија, гуја Песа!*, Самоковлија је мање-више објављивао песничке прилоге, мада је у неким периодима и запостављао песнички рад јер је одјек у књижевној критици за такво његово стварање био слаб или никакав (Maksimović 1989: 9–13). За разлику од приповедака и драме, објављиваних у периодици, књигама и сепаратима, песме је публиковао искључиво у периодици или их је оставио у рукопису, те је могуће и то утицало на слабију запаженост. Са *Дија, гуја Песом!* ствари стоје другачије – осим извођења у драмском програму на Радио Сарајеву, она је штампана у засебној књизи са илустрацијама и у великом тиражу (Samokovlija 1951). Поред тога, овај књижевни прилог је одређен као поема и сврстан у књижевност за децу, за разлику од свих других песничких остварења овога аутора. Приређивач најпоузданијег репертоарија опуса Исака Самоковлије сврстао је још две песме – „На рођендан Титу" (1948) и „Камено срце" (1949), у прилоге за децу, о чему се дâ расправљати. Док се првонаведена може сматрати и дечјом, мада не нужно ако имамо у виду време њеног настанка и разлоге поетике, јер ни по чему није одређена дечјим светом и доживљајем детета, другонаведена има једино мотивацију из дечјег живота, која је наведена испод наслова, на месту где се обично налази посвета, мото и сличне напомене. У њој пише следеће: „Međunarodni fond za pomoć djeci izglasao je odluku da se jugoslovenskoj djeci dodjeli pomoć od 100.000 dolara. Pri donošenju odluke, jedino se sovjetski predstavnik uzdržao od glasanja" (Samokovlija 1989: 143).

Обе ове песме су натопљене идеолошким порукама и слављењем култа личности, чак ни по критеријумима времена у којем су настале оне не припадају књижевности за децу. Не представљају ни изузетак у односу на друге Самоковлијине песме из тога периода. Занимљиво је, заправо, да је након 1932. године дошло до временске осеке његових песничких прилога

све до завршетка Другог светског рата; посматрано у континутету пишчевог књижевног пута, он се кретао од закаснелог романтизма, преко модерне и модернизма до соцреализма. Какогод је пролазио поетике разних стилских епоха, у стиховима преовлађују интровертни сентимент и меланхолија, као и дубока мисаоност без снаге аутентичног песничког исказа. У првом периоду са великим присуством сензибилности, мотива и форми песника на које се спочетка угледао – Шантића и Дучића, а у последњој етапи са друштвено-историјском компонентом званичне естетике. То је и довело до, могуће, површне перцепције у ретким и скромним освртима на особине, значај и вредности завршног дела, тј. поеме *Дија, дија Песа!*. Тако приређивач за њу, осим незапажености код критике и заборава, те склоности да се Самоковлија посматра искључиво као писац приповедака из јеврејског живота, настављa запажајући конкретно:

> Razlog nije bio u nerazumijevanju, već prije svega u slabom kvalitetu ovih Samokovlijinih stihova. Iz poeme, i pored svih nategnutih i slabih rimovanja, izbija njegova odanost prema djeci, blagi humor i vedrina, kao i jedna laka i i fizička i duhovna igra. Ponekad se ova poema doživljava kao vesela poskočica, vrlo prikladna bezazlenom dječijem igranju. I sam pisac je zamislio da se njeni stihovi izgovaraju na nekoj pozornici, u skupini i bez izdvajanja pojedinih pjesama, iz kojih se ona inače sastoji (Maksimović 1989: 13).

Готово да је све битно назначено у овом кратком цитату из предговора књижевног историчара, као и у нецитираном делу из истога пасуса, међутим, у сврху погрешнога закључка о вредностима или значају. Наведене речи о поеми су, у ствари, добар путоказ за поновно претресање њених особина, са пажњом на удео сваке од њих у структури естетске целине. То би могло поеми да додели сасвим другачији спектар особина и вредности. Другог историчара књижевности, стиче се утисак, понела је инерција описа и оцене, иначе педантног, претходника, он је закључио само толико: „Окушајући се у стиховима скромне вредности, који звуче неадекватно и празно *Дија, дија, Песа!* (1951) [...]" (Петровић 2008: 290).

ХРОНОТОП ПУБЛИКОВАЊА ПОЕМЕ

Први писани траг о овом песничком делу налазимо у писму Исака Самоковлије од 6. 5. 1950. које је упутио Издавачком предузећу „Ново поколење" из Београда, у којем постоји неколико важних података (Samokovlija 1989: 457). Најпре је очито да је присутна песникова првобитна намера да поему објави у Београду код тада најугледнијег издавача у Југославији за дечју литературу и уопште за поезију. У писму стоји да је уз њега послат

само први део под сведеним насловом „Одлазак", као и то да је у току писање остала два дела, „У пионирском граду" и „Повратак". Сравњивањем са касније објављеном поемом у књизи, пада у очи то да она има чак шеснаест делова а не три, међутим, делови из објављене књиге који су названи описним поетизмима, само делимично се могу груписати у три целине: полазак, пут мале експедиције и долазак у Пионирград, али не и повратак отуда, али би се могло претпоставити да је песник спочетка имао у виду композициону целину познате коначне верзије. Исто тако, јасно је да је Самоковлија своје стиховано дело на самом почетку одредио као поему, што је тачно. Даље се у писму налази и важна напомена о узрасној доби којој припадају њени читаоци; он говори о оскудици књижевних прилога у нашој књижевности за читаоце старости од пет до седам година, чиме ће њено објављивање да допринесе попуњавању те празнине. Податак о циљаној публици има значај у овом поджанру јер је литература за децу и младе, по узрасту, битно сегментирана по начину, афинитету и способностима рецепције књижевног текста, а имаће важан удео и у нашој каснијој анализи.

Очигледно да у „Новом поколењу" нису били заинтересовани за објављивање овога рукописа, па је врло скоро након овога писма аутор послао рукопис другом издавачу из Београда, „Дечјој књизи" (Samokovlija 1989: 458–460). Не зна се тачно када је то учинио, али непуна четири месеца после писма „Новом поколењу", из писма које је 3. 9. 1950. упућено „Дечјој књизи" бива познато да постоји спремност за издавање поеме. У неупоредиво опширнијем писму у односу на претходно Самоковлија објашњава одређени број примера поправки које су од њега захтеване, као и поједине за које се сâм одлучио. Аутор даје и неке своје погледе по питању јунака и сижеа у сврху оправдања зашто је управо тако склопио књижевну целину, притом показује и одређени губитак стрпљења ставом да више нема намеру било шта да мења у тексту. Осим лексичких измена, ту се налазе и објашњења за нека решења риме и акцената у римованим речима, што упућује да је њен творац са великом пажњом радио на уобличавању мелодијске линије у поеми и управо је стога понекад падао избор на ретко употребљаване или чак новоосмишљене речи за ове потребе, а то значи да је приступио циљаној и строгој селекцији језичког материјала. Поема добија и своју помоћну жанровску формулацију, сада је назива и „причом-бајком", као и рецепцијске претпоставке дечјег доживљаја неких учесника у књижевној радњи, а бајку помиње и у самом тексту поеме. Иако су му сами дали одређене препоруке које су се односиле на исправке, што значи да су начелно били сагласни, нису му одговорили на писмо, стога Самоковлија 17. 10. исте године подсећа на то редакцију у новом допису „Дечјој књизи", дискретно изражавајући изненађеност њиховим оглушивањем, донекле и повређеност.

Након тога, вероватно убрзо, аутор шаље недатирано писмо Радио-станици Београд у коме обавештава редакцију да ће његова „прича-бајка" ускоро бити штампана у „Дечјој књизи", те им нуди њено целовито емитовање у облику радио-драме. Уз ову понуду стоји и назнака да је део текста већ изведен на Радио Сарајеву. Из оскудно сачуване кореспонденције са издавачима и емитером не можемо поуздано да закључимо зашто *Дија, дија Песа!* није објављена и емитована у Београду, али је непобитно да је Самоковлијина првенствена намера била да место објављивања буде Београд. Може бити да су уредници београдских редакција на крају, ипак, проценили да то дело није вредно објављивања, како то много година потом тврде и два цитирана књижевна историчара, а могуће је и да нису најбоље разумели књижевни текст и његов значај, или су превише добро разумели, те је у њима прорадио дух аутоцензуре.

Напослетку је, годину дана потом, књига издата у сарајевској „Свјетлости" 1951. године у репрезентативној штампи и у великом тиражу. Постоји једна очигледност у српској и хрватској књижевности – све што није издато у Београду или у Загребу, у књижевном животу редовно се третира као секундарно; могуће је да је то било јасно и Исаку Самоковлији, а одлука да своје дело не нуди и загребачким већ искључиво београдским издавачима, може бити, говори о томе где је видео своје место у историји књижевности. Могућа је и ауторова саморефлексија у књижевним процесима који су се одвијали у то време у Београду, за разлику од Загреба. Књига *Дија, дија Песа!* објављена је у преломном времену смене стилских епоха српске књижевности које историја књижевности бележи према појавама различитих, мада поетички сличних књига песама према односу ка владајућој парадигми, као што и даје непотпуну слику појављивања одређених песничких књига нове поетике наглашавајући једне а игноришући друге. То је време када је званично прописана поетика доживела зенит и када се нешто, по природи ствари, морало десити са њом.

Велику буру у времену појављивања у књижевним круговима произвела је збирка песама Васка Попе *Кора*. На њеном примеру се најјасније уочава антагонизам соцреализма према слободи стварања у настајућем новом модернизму, највећи отпор је изазвала песма „Коњ" која почиње двама стиховима „Обично / Осам ногу има". За то време је то било превише стваралачке слободе: потпуно одсуство интерпункције, синтаксичка разломљеност, посебно то што је наслов песме у синтаксичком јединству са стиховима непосредно испод њега, као и семантичка вишезначност која је постигнута управо свим тим одступањима од стереотипа. Суштинска замерка да коњ нема осам већ четири ноге, морала је да се учини безнадежном пред чињеницом да у песничкој перцепцији коњ може имати и осам ногу уколико нпр. његова осунчана фигура баца сенку иза себе. Посебно је ефектна композициона

иновативност какву није познавао соцреализам: два наведена почетна чине заокружену семантосинтаксичку целину са три завршна стиха: „Јер друм краја нема / А целу земљу треба / За собом вући" (Попа 1953: 66).

Ова Попина књига је објављена 1953. године; у немалом броју књижевно-критичких текстова као прва књига у којој је напуштен соцреализам узима се и годину дана раније издата збирка Миодрага Павловића *87 пјесама* (Павловић 1952: 116). У токовима српске књижевности Павловић је редован песнички пандан Васку Попи, на разликама њихових првих збирки у историји књижевности установљена је целина промене поетике српскога соцреализма у нови модернизам (Мишић 1976: 70–91). Ако су збирке песама Васка Попе, од прве па надаље, конципиране као конзистентни пројекти, *87 пјесама* Павловићеве збирке засноване су на целини културноисторијског јединства, док су његове форме хетерогеније од књига и песама Васка Попе. Павловићева поезија је одјек европског модернизма са значајним уделом српске и словенске традиције – митске, историјске, религијске, књижевне. То је песништво високе реторичности, за разлику од Попине песничке елипсе и белина у тексту, којом се остварује херметична слојевитост успостављених симбола културног текста, чиме и један и други песник – заједно, укидају преовлађујућу буквалност и профаност позитивистичког у поезији. Код Павловића је осетан профетски тон, нарочито аутентичан од руског романтизма, супротан од апологетског културног и песничког контекста у којем су настајале те песме.

Нимало не умањујући новину и значај ова два песника, треба истаћи да њихове наведене књиге нису биле искључиви весници новога модернизма; пре Попине а напоредо са Павловићевом, код истога издавача, појавила се песничка збирка *Неспокојни прозори* Риста Тошовића. За разлику од претходно помињаних песника, којима су то биле прве, Тошовић је имао већ две објављене књиге у званично прописаној поетици (*Тенкист и дјевојка* 1950. и *Цвијет на згаришту* 1951). Књига *Неспокојни прозори* представља потпуни преображај у песништву овог аутора.За разлику од претходне две, у трећој збирци песник напушта све принципе дотадашњег стварања и окреће се интимним песничким сликама. У односу на две првопоменуте, мада Павловић у првој књизи има песму без наслова која започиње и цела је заснована на синтагми „доста је" која се односи на мотиве и теме соцреалистичког певања и слављења вредности друштвеног поретка, Тошовићева песма „Вратимо се малим стварима" је најречитији и поетски најостваренији позив на промену поетике строго контролисаних псеудопоетичких правила стварања (Тошовић 1952: 131–132). Тошовићева песма након великог поста у поезију враћа вредности свих језичких нивоа на којима се остварује естетска целина, осим семантичке поруке, њен фонетско-фонолошки, мелодијски – премда у слободном стиху, и морфосинтаксички карактер, те смо слободни да је

означимо најзначајнијом песмом новога модернизма. У њој је заступљен опширнији, разноврснији, и сложенији репертоар поетских средстава којима се сугерише потпуна промена владајућих принципа стварања.

Будући да је *Дија, дија Песа!* означена као поема за децу, у овом погледу су занимљива и песничка дела српске књижевности за децу. Као преломни тренутак и парадигма новога односа према најмлађим читаоцима узима се објављивање књиге *Поштована децо* Душана Радовића. Ни мање књиге ни веће улоге у одређеном књижевном жанру; међу њеним корицама, на деветнаест илустрованих страна, налази се десет песама са мало више од двеста стихова, која започиње референтном песмом новог модернизма „Лав" (Радовић 1954: [4–5]). Попут песама у Попиној првој збирци, и Радовићеви стихови су изломљени у новој синтакси неједноличног ритма, притом са иновативним римама заснованим на асиметрији природнога говора. До ове књиге поезије за децу у српској књижевности нема сличних издања српских песника међу којима се могу пронаћи нови поетски садржаји, још увек су то представници традиционалне школе песништва за децу, изузев слабо запажене кратке илустроване поеме „Звери као футбалери" у првој књизи Драгана Лукића, уз недатирану кратку књигу стихова за децу *Велика трка*.[1] „Звери као футбалери" је интересантна у погледу Лукићевог песничког развоја – од везаног до слободног стиха, као и по успелој версификацији на почецима његовог стварања. Колико стихови у њој не припадају соцреалистичком начину певања, толико она не доноси поетичке новине попут Радовићеве поезије у књизи *Поштована децо*. У погледу смене стилских епоха интересантан је Александар Вучо; на овоме песнику је могуће, боље неголи на другима, пратити правце историјске поетике у песништву за децу: од надреализма у *Подвизима дружине „Пет петлића"*, преко соцреализма у *Титовим пионирима*, до новог модернизма у *Сну и јави храброг Коче*.[2]

КЊИЖЕВНЕ ОСОБИНЕ ПОЕМЕ *ДИЈА, ДИЈА ПЕСА!*

Самоковлијина поема није срочена у „стиховима скромне вредности, који звуче неадекватно и празно", каква је оцена прати у историји српске књижевности када се уопште помиње. Колебања аутора, у писмима издавачима, да је назове „поемом" и/или „причом-бајком", као и његов предлог да се емитује као „радио-бајка" имају оправдања у важним особинама текста.

[1] Dragan Lukić, „Zveri kao futbaleri", Beograd: Sportska knjiga, 1952.
Драган Лукић, „Велика трка", б. м, б. и, б. г. [1952]

[2] Aleksandar Vučo, *Podvizi družine „Pet pelića"*, Beograd: Nadrealistička izdanja, 1933.
Александар Вучо, *Титови пионири*, Београд: Редакција „Пионира", 1945.
Александар Вучо, *Сан и јава храброг Коче*, Београд: Дечја књига, 1957.

Током поеме песник ће да је назове и „приповетком". Ово дело је лирска поема, која има примарног наратора са чијег стајалишта су саопштени и ставови њених јунака, као и оних на које реферише а посредовани су говори; успостављено је корелативно јединство личног и објективизованог у лирском делу. Главна њена одлика је премештања песничког „ја" из ванестетске у естетску сферу текста, тј. његовог делегирања из ауторске речи у примарног наратора, а затим и у јунака поеме, као и екстрафабуларни ликови, својеврсни сведоци. Таква синтеза погледа на књижевну радњу, интериоризованих гласова – песничког „ја", лирских јунака и гласова изван саме радње, делује као уверљив књижевни свет. Функција уношења повремених говорних чинова ликова и, нарочито, оних изван главне радње у садржај примарног наратора, има значајну улогу у уверљивости књижевног света.

Поема се гради на тај начин што се постепено у припреми и на самом путу уводи један по један лик у „лирску фабулу": наратор, представљен као девојчица Соњица, на почетку најављује немог јунака из наслова – мачка Песу, који не учествује у говорним чиновима већ само вуче импровизовану кочију, међутим, о њему се изјашњавају други из структуре гласова разних нивоа; затим дечака Весу (Веска) који управља његовим поступцима, потом сапутника, Весину сестру Митру, даљим током радње, а средином и малу Дарку са њеном лутком Надом. Током радње помињу се и имена друге деце, нека од њих као информатори о околностима главног догађаја: Мара, Дара, Јелена и Сретко, а други, без дејства на радњу, само као учесници: Лука, Брано, Ивица, Меша, Ђорђе, Креша, Олгица, Ната, Соњица и Фата. Да ли је то иста Соњица, примарни наратор, не може се поуздано закључити. Комплексна и интегрална структура лирског субјекта, како ју је описао Михаил В. Панов – у интерпретацији Владимира Новикова, представља модернистичко искуство В. Хлебњикова које се наставило у иновативној поезији XX и XXI века. У том погледу, савремена поезија је ближа *вишеструком лирском субјекту* него дефинисанијем и оцртанијем јунаку. Песнички облик се састоји од хијератизованих нивоа: звучног, вербалног и фигуративног. Еволутивни помаци се покрећу са звучног, настављају на вербалном и на концу обликују на фигуративном нивоу, где се лирски јунак не појављује као субјективна пројекција ствараоца, већ као стварност песничког облика, органски повезана са ритмом и језиком (Новиков 2018: 72–73).

У оваплоћењу књижевног света комбиновани су и поступци анимизације и антропоморфизације. Животиње из природе учествују као укључени амбијент у општи догађај: *ӣтице* (*ласте*, *шӣиӣлице*, *славуји*, *зеӣке*, *косови*, *шевке* и *швраке*), *веверице*, *меде*, *лане*, *куниһи* и *зеке*, које својим активним присуством у радњи делују сугестивно на лик мачка Песе и утичу на његове поступке, премда се ни том зооморфном скупу не додељују функције говора. Експресију живога света појачава колорит биљнога света (*шебој*, *ружа*,

маћухица, *крин*, *босиљак*, *мак*, *ђламенац*, *ђурђин*, *рузмарин*, *дријен*, *зимзелен*, *зијевка* и *ђламенац*). На тај начин живи свет поеме, примарни и секундарни, постаје јединствен и неподељен (митски), међусобно условљен и када је екстрафабуларан, а остварена књижевна стварност целовита, у функционалном погледу и логосно устројена.

Шеснаест певања је оцртано на одређеним драматуршким особинама појединих сцена које су инхерентне целини једног истога комада. Аутор је издавачима, током настајања овога дела, најавио композицију од три сукцесивне целине – одлазак, боравак у пионирском граду и повратак натраг, али се та схема у коначном облику претворила у нешто другачији склоп који би могао да се именује на следећи начин: 1) најава представе и припрема, 2) пут до пионирског града и 3) долазак на циљ. Започиње певањем о прелиминарној функцији радње која следи иза ње, у њему се упознајемо са местом и временом са којег се саопштава главни догађај, уводи се стајалиште примарног наратора и саопштавају околности у којима се приповеда догађај. Ова експозиција више припада песничком неголи драмском тексту, она није дата у дијалогу већ је описна, но, ипак, у вези са радњом која следи иза ње. Очевидна је метатеатралност увода, обраћањем публици песник наговештава како ће певати, односно, шта ће испричати, приказује позоришну ситуацију и уводи наратора и главнога јунака. На тај начин добија се утисак да песник преко наратора сâм подиже завесу позоришне сцене. Последњих шест стихова првога певања – „Завјеса се диже и Соњица стиже" сугеришу да би ова експозиција могла да се сматра и протазом у редукованом облику будући да истиче почетак целога збивања (приче) и напетост појаве главног протагонисте мачка Песе:

Tek što priča cijela
Nije započela.
Mir... Tišina... Tako!
Neka čuje svako.
A sad mala tačka –
Evo već i mačka. (Samokovlija 1951: 6)

Аколи у првом певању пролошки звуче само крајњи стихови, они се, заправо, неодељиво настављају у наредном певању под насловом „Мацан Песа што не воли меса", те тако изгледају природним уводом карактерологије главнога јунака која ће бити описана у наставку. Успостављање немог јунака мачка Песе, описима његових необичних поступака и понашања као вољних чинова, састављено је из сведочења неименованих или означених сведока, разним типовима говора у говору, као и подацима које даје главни наратор. И у преношењу туђих и у изношењу својих утисака о Песи главни глас прожет је емоционалним доживљајем а некад и моралном оценом,

чиме је јунак антропоморфизован а да му притом није додељена и вербална функција.

У многобројним ситуацијама очитавања Песиног карактера, из различитих извора, „силином истинске и снажне метафоре" песник је учинио вешту просторну дескрипцију, „маркантни мизансцен" свих малих догађаја портретисања књижевног лика укључен је у текст поеме, а његови подвизи или неваљалства учинила су га уверљиво живим и динамичним, стварајући истовеременo „сценски покрет" и „знак" (Беловић 1998: 190–191). Нарочито је занимљива за нас, када будемо откривали могућу скривену поруку наслова поеме, интертекстуална реинтерпретација стихова о јунаку Јована Јовановића Змаја из песме „Материна маза" и поступак изневеравања њеног пуног садржаја у привидној цитатности. У Змајевој песми, у вези са извољевањем лирског јунака по питању хране, помињу се: *јабуке*, *шљиве*, *рибе* и *тарана* (Змај 2007: 20–21). Самоковлија мачка Песу доводи у напоредност са Лазом Материном мазом као да је у огледалу, уноси различите чињенице у наизглед исту слику чији „лажни" садржај поредбено потврђује:

O njem' reći treba
On ti neće hljeba
Bez čorbice masne,
Il' kavice krasne.
Pa baš k'o ni Laza,
Materina maza,
Večere ne dira,
Ako nema mlijeka
Ili barem sira.
Neće je ni taći
Pa ni repom maći,
Već k'o mudrac čučne
Pa žmirka, pa gledi –
I svakoga jedi. (Samokovlija 1951: 10)

За састав ове поеме карактеристична је морфолошка неумереност: после прва два, сва наредна певања до петнаестог говоре о необичном путу мале експедиције до Пионирграда, а завршно – шеснаесто певање, казује о наглом доласку на циљ. Између крајева готово свих претходних и почетака певања која настају иза успостављена је непосредна веза, тако да би се оно што је претходило могло сматрати структурним делом следеће целине, и то њеним започињањем. То је описани поступак протазе када део текста на крају уводног дела покреће почетну фазу радње – епитазу, означава њен окидач, поставља основну ситуацију, уводи главне актере или, као између другог и трећег певања, са описивања књижевних јунака прелази у

иницијализацију радње која се развија у следећем певању. Специфичност овога случаја је у томе што се то не дешава између прва два него на везама унутарњих певања, те таква ситуација може да се посматра у духу класичне поетике као унутрашња протаза. Могло би и савременије, као драматуршки мост преко формалних граница или као транзициона сцена спојева два певања. Стваралачка инвентивност Самоковлије даје нам прилику да то назовемо према својству из поеме – *драматуршки прозор*. У формалном погледу постоји спонтана сукцесивност радње готово на свим таквим местима у овој поеми, она течно прелази преко крајева једнога у друго певање, но на крају другога певања наратор сели радњу из имагинарног у спољашњи, реални свет слушалаца, тј. читалаца, питањем: „Желите ли знати / Гдје се сада клати / Јуначина Песа / Што не воли меса?", актуелизује се у сада и у нови простор – у реално време догађаја; они се више не препричавају као прошли догађаји посредовањем наратора, односно, његових извора, него се надаље објективно одвијају кроз отворен прозор:

Onda molim: Pozor!
Otvorite prozor
Što možete bolje
I bacite pogled
Niz zeleno polje:
Taj što tako juri
A očima žmuri,
Taj što vuče kola
Narančaste boje,
Po širokom putu
I po pijesku žutu,
Po brijegu, po ravni,
Eto, djeco, to je,
Ovaj Pesa slavni! (Samokovlija 1951: 15)

Главни књижевни догађај, сâм по себи, без изразитих је обележја, конвенционална слика стварности, готово тривијална, која не инспирише на било какву индивидуалност, али то и јесте предметна стварност на елементарном нивоу денотативних значења. За књижевну рецепцију су значајније конотативне поруке које су, евентуално, постигнуте поступцима и средствима уметничког стварања на другом језичком нивоу. У ужем погледу, фабула и не представља предмет поетике, она је рудиментарни елемент који тек у садејству са поступцима и средствима књижевног преображаја бива укључен у сижејни ток општега смисла. Дакле, стварност из ове поеме на буквалном нивоу је веродостојна, а шта се крије у афишама пренесеног значења, то се не налази на елементарном нивоу разумевања текста. Особито је у делима лирскога жанра неуравнотежен утицај разних нивоа језичке поруке, негде је

нагласак на изузетности елемената радње, другде на мелодијско-ритмичким а у многим случајевима на морфосинтаксичким функцијама, редовно и у употреби стилских средстава. Последње поменуто – фигуративност језика, примарни је приступ одступања од дословног значења основне функције текста.

За поему *Дија, дија Песа!* најнепосреднији слој је њена звучна структура која подсећа на дикцијске особине у басмама и бајалицама, присно су повезани значење и звучне особине текста, фонетско-фонолошке особине су магијски делотворније од разумевања конвенционалних порука. Није неубичајено да се у басмама јављају архаичне формуле, кованице или уопште неразумљиве речи, а посебно ритмични склопови који више немају јасно значење. Басма није само низ магијских речи, него уобичајено сложен облик усмене традиције у којем се преплићу: инканторан ритам (ритуално понављање), звучне формуле које понекад губе значење, троделна композиција целине и посебних делова који делују ритуално. Тројност се, по правилу, манифестује и на граматичко-интонацијском рељефу текста: у ритму са три кратке ритмичке јединице и ритуалност – део текста који делује наглашено, магијски, изговара се готово увек три пута. Наратор се обраћа слушаоцима или учесницима радње апострофирајући чулност њихове рецепције: „А сад чујте ово, / То је нешто ново"; „Ej, јеси ли чуо? / Бар на једно ухо?" (Самоковлија 1951: 18–19).

Звучне карактеристике се у овом случају налазе у неупоредиво обимнијем песничком тексту, који има какву-такву фабулу, будући да су и најобимније басме укупно од свега три-четири десетине стихова и нефабуларне. Самоковлија не узима модел него реинтепретира и даје приоритет неким значајним особинама форме усмене традиције: звук покреће магијску силу, ритам уводи извођача у ритуално стање, мелодија делује сугестивно на слушаоце који су у уводној целини оглашени као посвећена врста публике. Сједињавање звучног са семантичким слојем, ритму и мелодији доноси магичност и сугестивност, стога није реч о обичном тексту, то је артикулација између говора и певања, у његовој је формалној организацији већ интенција нарочите вербалне реализације без обзира на значење. Значај који је у таквом тексту додељен звучној слици вуче своје порекло из архаичног времена, пре именовања ствари и појава, будући да је звук старији од значења. Писац из старога века, упоређујући писање о архитектури са историјом и песништвом, сугерише управо својства – споредност догађаја (историја), апстрактност (архитектура) и главни значај музичких особина у поезији:

> Ne piše se o arhitekturi onako kako se piše istorija ili pesme. Istorijska dela sama po sebi osvajaju čitaoce, jer novim događajima pobuđuju različite doživljaje. Kod

pesama ritam, stope i lep raspored reči i rečenica među različitim osobama i izgovaranje stiha osvajaju emocije čitatelja i drže ih napetim sve do samog kraja knjige (Vitruvije 2006: 95).

Однос значења речи и звучне форме (мелодије, ритма и интонације) у поеми *Дија, дија Песа!* веома је специфичан. У народној магијској традицији оба елемента имају улогу, али се редовно сматра да је звучни и ритмички аспект магијски делотворнији од самог значења речи. У Самоковлијиној поеми непосредни слој значења доведен је готово до ирелевантности, док је ритмичко-мелодијској линији посвећена изузетна пажња. Говор је доведен до магијске волшебности, стога су оне малобројне чињенице значења које су именоване, могуће, од нарочитог значаја; значење није случајно, у магијском мишљењу именовање ствари је стицање власти над њим. Магијским текстом басме се растерују демонске силе и лечи болест, а болест се, по правилу, директно ословљава као живо биће. У таквој ситуацији можемо да говоримо о сједињењу семантичког и звучнога слоја: значење усмерава магијску радњу, ритам и мелодија јој дају сугестивност.

У ритмичко-мелодијској организацији осетна је сканзија, преовлађујућа је трохејска стопа, са повременим одступањима, као што ни број слогова није увек изометријски иако је углавном шестосложни, са доста стабилним распоредом акцената, те се дâ извести закључак о тонско-силабичкој версификацији. Одступања се виде и у претходно наведеним примерима – од броја слогова, понеким изневеравањем акцента и распореда риме, присутне интонацијске паузе и др. упечатљиво доприносе сугестивном ритму који није монотон. На најсублимнијим местима одступање постаје главном особином текста, када се стопа редуцира из шестосложне у четворосложну, при чему такве целине нагињу ка губљењу јасне семантике и ка синтаксичкој еуфорији, на прагу глосолалије. Скраћивања слогова због убрзавања ритма догађају се три пута: 1) на поласку експедиције – на крају трећег певања у дванаест крајњих стихова, осим у последњем; 2) у целом десетом певању, осим у прва четири стиха; 3) готово половина завршнога певања, при доласку на циљ у Пионирград, при чему је одређени део стихова изломљен у степенасту форму, често са узвицима или речима које делују као да су на пола пута ка бесмислу, али ипак носе емоцију, одушевљење и др., а редовно се понављају два, три или четири пута: *ура*, *дија*, *ӣра*, *ӣапа*, *крека*, *фију*. Поступак лествичастог стиха проведен је кроз интонационо разлагање стиха, ритмичко успоравање и наглашавање и семантичку изолацију речи. „Заумне речи" понављају се и/или римују са речима пуне семантике и са личним именима. Значење се преноси кроз ритам, алитерацију и асонанцу, звучно-ритмичким формулама ритуалног контекста. Речи су мање или више семантички испражњене, али добијају функцију кроз ритам и структуру, заумни

или глосолалични лексички елементи су са превасходно фоносемантичком функцијом.

ЗАКЉУЧАК О МОГУЋОЈ КРИПТОПОРУЦИ

За коначне одговоре о овој поеми треба да се има на уму више фактора које се тичу историјског и књижевног тренутка када је настала, као и њених књижевних особина, не запостављајући ауторску напомену да је то штиво за децу узраста од пете до седме године. Самоковлија је директно сугерисао на рецепцију тог узраста, тј. мањи значај семантике у односу на игру, а у подтексту се то односи на животну доб када човек аутентичног времена и простора почиње да постаје предмет идеолошке пажње. Само на два места, са мањом мотивацијом или без ње, аутор ће узгред да се послужи књижевном матрицом соцреалистичке поетике која је тада била обавезна, у трећем певању, пре поласка на пут:

Kratko da se kaže,
Bez imalo laže:
Divan je taj Veska,
Iz naselja Vreska.
Titovka mu eno
Stoji nahereno.
Na njojzi se blista,
K'o na ruci grivna
Od rubina čista
Petokraka divna.
Gle'te kako sija!
Dija, dija, dija! (Samokovlija 1951: 17)

И у наредном, четвртом певању:

Ti kolica goni,
I pjesmicu moju
U trubu zatrubi:
„Domovinu svoju
I Tita maršala
Iznad svega ljubi
Mitra, seka mala." (Samokovlija 1951: 21)

Први од ова два цитата у финалу има трикратно „дија", у наслову поеме двапут наведено, али са књижевним разлогом. Већ смо показали како се Самоковлија служио наслеђем првог српског песника као непотпуном

парадигмом наводећи „истоветност" мачка Песе са Лазом Материном Мазом; у случају „дија, дија" је врло слична ствар, то је привидна цитатност Змајевог „ђиха, ђиха" из почетног стиха песме „Мали коњаник" (Змај 2007: 13). И у Змајевој песми значење поруке је секундарно у односу на мелодијски и ритмички карактер, она је, у ствари, настала по моделу цупкалице из дечјег фолклора. Ипак, Самоковлија не користи у говору уобичајено „ђиха" него модификовано „дија" које се не може чути у свакодневној употреби, нити нам је познато у књижевности.

Овај писац, осим што је у корпусу српске књижевности, припада и сефардској заједници, извесно је знао и ладино језик. Чак и нехотична употреба *Дија, дија Песа!* морала га је асоцирати на значење које овако склопљен наслов може произвести на његовом матерњем језику, иако дословно не сасвим тачно казано. Наиме, на ладино језику, слично и на другим језицима са Иберијског полуострва, без српског интервокалног „ј" и са „а" између – „día [a] día", овај наслов има облик „día a día pesa" који сугерише значење на српском језику: „Дан по дан је све теже" или „Овај дан је тежак" и сл. У том случају би Самоковлијина поема иза лаког састава за дечји игроказ прикривала озбиљну и директно несаопштиву поруку упућену званичној идеолошкој поетици књижевности и друштвеној пракси. У књизи је још једна (не)случајна графичка пикантерија: на њеном крају су унете и четири штампарске грешке, али не и она из импресума на страници пре, уместо знака узвика из наслова, овде стоји упитник.

ИЗВОРИ

Змај (2007). Змај, Ј. Ј., *Ризница*. Крагујевац: Лира.

Павловић (1952). Павловић, М., *87 песама*. Београд: Ново поколење.

Попа (1953). Попа, В., *Кора*. Београд: Ново поколење.

Радовић (1954). Радовић, Д., *Поштована децо*. Београд: Дечја књига.

Тошовић (1952). Тошовић, Р., *Неспокојни прозори*. Београд: Ново поколење.

Samokovlija (1951). Samokovlija, I., *Dija, dija Pesa!*. Sarajevo: Svjetlost.

ЛИТЕРАТУРА

Беловић (1998). Беловић, М., Мизансцен. *Зборник радова Факултета драмских уметности*, 2, 190–210.

Мишић (1976). Мишић, З., *Критика песничког искуства*. Београд: СКЗ.

Новиков (2018). Новиков, В., Два значения понятия 'лирический герой' и их роль для построения современной теории лирического субъекта. У: *Субъект в новейшей русскоязычной поэзии – теория и практика*, Berlin: Peter Lang, 67–78.

Петровић (2008). Петровић, Т., *Историја српске књижевности за децу*. Сомбор: Педагошки факултет.

Maksimović (1989). Maksimović, V., Predgovor na stvaralaštvo Isaka Samokovlije. U: Isak Samokovlija, *Pjesme, članci, pisma*, prir. Vojislav Maksimović. Sarajevo: Veselin Masleša, Svjetlost, 7–64.

Samokovlija (1989). Samokovlija, I., *Pjesme, članci, pisma*, prir. Vojislav Maksimović. Sarajevo: Veselin Masleša, Svjetlost.

Vitruvije (2006). Vitruvije Polio, M., *Deset knjiga o arhitekturi*, Beograd: Građevinska knjiga.

Ненад Р. Кебара
ИП „Лира"
Крагуевац

ЗАБЫТАЯ ПОЭМА ДЛЯ ДЕТЕЙ *ДИЯ, ДИЯ ПЕСА!* ИСАКА САМОКОВЛИИ

Резюме: В работе мы стремимся посредством комплексного анализа в русле сербской поэзии осветить забытое поэтическое творчество известного прозаика, представить обзор немногочисленных литературно-исторических оценок, затем определить жанровую основу в ритуально-поэтическом виде народной словесности, а также элементы, средства и приёмы её художественно-литературной трансформации в авторском произведении, равно как и выявить мифологические, исторические и лингвистические аспекты этой основы. Мы определяем соотношение социальной и литературной функции, при этом выявляя присутствие и значение повествовательного начала в рамках поэтической структуры, элементы его драматизации и влияние (косвенной) речи второго лица на создание образности, а также функцию глоссолалии. В этом отношении мы стремимся разграничить соотношение и значение семантики по отношению к функции текста, которая в зависимости от этого может быть скрыта и в криптосообщении.

Ключевые слова: Исак Самоковлия, социалистический реализм, новый модернизм, басма, поэма, сюжет, акустический образ.

Оливера В. Урошев Палалић
Основна школа „Жарко Зрењанин”
Зрењанин

DOI: 10.46793/KDNN25.221UP
UDK: 821.133.1-93-31.09 Saint-Exupéry A. de

ВОДЕЋЕ И УНИВЕРЗАЛНЕ ВРЕДНОСТИ[1] У ДЕЛУ *МАЛИ ПРИНЦ* А. ДЕ СЕНТ-ЕГЗИПЕРИЈА (АНАЛИТИЧКИ И ИНТЕРПРЕТАТИВНИ АСПЕКТИ)

*Сваки човек је као **сви други** људи, као **неки други** људи и као **нико други**.*[2]

Апстракт: Читајући књижевна дела ученици усвајају знања, проширују свој доживљај и поглед на свет, усвајају вештине и животне вредности. У наведеном контексту, циљ рада усмериће се на откривање доминантних и универзалних вредности романа *Мали принц* А. де Сент-Егзиперија усклађених и корелисаних са препорученим вредностима Програма слободних наставних активности у седмом разреду основне школе – *Вредности и врлине као животни компас II* (класификација 10 вредности).

Квалитативном анализом садржаја романа сагледаће се директно изречене и имплицитне вредности овог дела. Утврдиће се да су, поред вредности љубави и пријатељства, у делу присутне и универзалије које дело чине погодним за подстицање развоја вредности и врлина ученика, што је циљ наставних предмета. Указаће се на значај методичког интегративног приступа делу, а представиће се и могућ начин интерпретације дела истицањем ових доминантних вредности које чине смислену везу између свакодневног животног искуства ученика и школског окружења.

Кључне речи: доминантне и универзалне вредности, роман *Мали принц*, *Вредности и врлине као животни компас II*, интегративност.

1. УВОД

Предмет рада није усмерен на дело *Мали принц* по питању његовог жанровског одређења, бајковитости, митске стварности нити библијског подтекста (Радуловић 2009; Пијановић 2009; Наумовић 2020), као ни тумачења

[1] У раду се ограђујемо од етичког наметања вредности. Изнесени ставови и класификација вредности, утемељени у наставни програм предмета *Вредности и врлине као животни компас II* основне школе, представљају лични став и коментар аутора рада.

[2] Клакхолн, Марej 1953 у: Павловић 2021: 12.

olivera.u.palalic@gmail.com

романа (Андрић 2003; Урошев Палалић 2016), већ на утемељењу водећих и универзалних вредности које се у делу откривају.

Основа рада јесте откривање вредности и корелација са предметом Програма слободних наставних активности (СНА) – *Вредности и врлине као животни компас II*.

Вредности се дефинишу као „уопштене и апстракне идеје према којима појединци и друштва теже да осмисле свој живот; то су идеали и визије које припадници једног друштва или групе деле у одређеном историјском тренутку. Служе као мерила за просуђивање појава и постављање циљева" (Секулић, Јарић 2012: 44). Део су како људског друштва, тако и човековог унутрашњег односа према свету. С обзиром на чињеницу да најчешће иду у пару: добро–лоше, лепо–ружно, оне су *релационе* категорије. Значење стичу у односу онога ко их спознаје и самог идеала вредности (Перез 2008: 108). Свака вредност има више сродних, те говоримо о *систему вредности* (Павловић 2021). Често, вредност може бити схваћена као нешто конкретно, стварно, али и нешто што превазилази границе реалног (Перез 2008: 101).

Вредности се могу категоризовати и рангирати по значају, никада нису у потпуности достижне јер подстичу непрестано усавршавање (Перез 2008: 108). Дисциплина која се у оквиру филозофије бави вредностима назива се *аксиологија* и своје почетке бележи у другој половини 19. века. Лепота, правда, доброта и светост биле су теме које су у свим епохама заокупљале мислиоце, али та интересовања нису успела да обликују посебну област проучавања, већ је свака вредност била разматрана појединачно (Фрондизи 1958).

У остваривању програма предмета СНА треба посебно водити рачуна о узрасту ученика (13 година), периоду адолесценције, који представља период када ученици нису ни деца, ни одрасли. Иако се вредности стичу васпитањем и одрастањем, у датом узрасту ученици имају способност апстраховања и индуктивно-дедуктивног закључивања па самим тим и спознаје вредности. „Програм слободне наставне активности *Вредности и врлине као животни компас II* почива на уверењу да су вредности које негујемо унутрашњи водич или нека врста 'компаса' кроз живот" (*Програм*).

У *Програму* предмета предвиђено је оснаживање и јачање личног развоја ученика и подстицање врлина и вредности као основних усмерења за добробит живота појединца и друштва.

Из *Програма* су издвојене следеће вредности:

1. Живот
2. Породица
3. Здравље
4. Љубав

5. Образовање
6. Мир (духовни и физички)
7. Другарство/пријатељство
8. Заједништво
9. Опште добро: неправда
10. Социјална правда или једнакост/толеранција

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Спровели смо квалитативно истраживање чији је циљ 1) испитивање и интерпретација именованих вредности у роману *Мали ӣринц*[3] као и 2) мерење њихове заступљености. Применили смо метод критичке анализе садржаја. Проблем којим смо се се бавили јесте које су вредности изречене у роману *Мали ӣринц*.

Покушали смо да одговоримо на следеће:

1. Да ли постоје вредности усклађене са Програмом предмета СНА?
2. Које су доминантне и универзалне вредности изречене у делу *Мали ӣринц*?
3. Колико се изречене вредности слажу са класификацијом вредности предмета *Проīрама*?

ВАЛИДАЦИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Како бисмо обезбедили поузданост квалитативног истраживања, у складу са именованим вредностима, анализиран је текст и пронађене су референтне вредности у њему. Затим, у раду са ученицима седмог разреда, у току другог часа интерпретације романа, радом у групама ученици су откривали тражене вредности. У крајњем исходу, поредили су се одговори, допуњавали и дискутовало се о њима. Ради боље прегледности, забележени су цитати из дела[4] и на тај начин је сумиран резултат уочених вредности, те обезбеђена интерна валидација.

[3] У оквиру квалитативне анализе узорак је чинио именовани роман. Иако роман има велики број издања, определили смо се и насумице одабрали једно: Де Сент Егзипери (1992): Антоан де Сент Егзипери, *Мали ӣринц*. Београд: ЗИЗ. У навођењима цитата, у оквиру анализе, биће наведено само поглавље и број стране из наведеног дела како бисмо рад растеретили навођењима у оквиру парентеза.

[4] Класификовано у табелама: Табела 2–9.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ПОДАТАКА

Уочили смо присуство 88 вредности[5] изречених кроз 10 програмски предвиђених вредности.

Табела 1: Фреквенција вредности у Малом принцу

Вредност	**Бројност**	**%**
Живот	18	20.45
Породица	1	1.14
Здравље	3	3.41
Љубав	13	14.77
Образовање	6	6.82
Мир (физички и духовни)	3	3.41
Другарство/пријатељство	15	17.04
Заједништво	8	9.09
Опште добро: неправда	17	19.32
Социјална правда / једнакост / толеранција	4	4.54
Укупно	**88**	**100**

Из Табеле 1 уочава се да је процентуално 20.45% исказана вредност – *живот*, потом *опште добро*: *неправда* – 19.32%, након тога *пријатељство* 17.04%, *љубав* 14.77%, *заједништво* – 9.09%, *образовање* – 6.82%. Следеће, са 4.54.% је *социјална правда* / *једнакост* / *толеранција*. У најмањем проценту присутне су вредности попут *породица* (1 вредност), *здравље* (3) и *физички и духовни мир* (3).

Ради бољег приказа, евидентираћемо изречене вредности.

Табела 2: Живот

Живот	„Било је то за мене **питање живота или смрти**. Имао сам питке воде једва за осам дана" (2/9) „Колико год ми се то чинило бесмисленим на хиљаде миља од људских насеља и у **смртној опасности**, извадих из џепа лист папира и налив перо" (2/11) „Та је сувише стара. Ја хоћу овцу која **дуго живи**." (2/12)

[5] Аутори Челиктјурк Сезгин и Гунеш (Çeliktürk Sezgin, Güneş 2022) у свом раду наводе 208 вредности према Шварцовој (Schwartz) класификацији вредности. Више у: Zuhal Çeliktürk Sezgin, Ceyda Güneş (2022): Analysis of *The Little Prince book* of Antoine de Saint-Exupéry from the perspective of value transmission. *HAYEF: Journal of Education*, 19(3), 179–188.

	„ – Идући **право – не стиже се баш далеко** [...]" (3/15) „**Сви путеви воде ка људима**."(20/56) „Доказ да је мали принц **постојао је** тај што је био диван, што се смејао, што је желео овцу" (4/18) „Али, ми који **разумемо живот**, ми, заиста, не маримо за бројеве!"(4/18) „[...] а **питка вода**, које је било све мање, задавала ми је страх од најгорег." (7/24) Пилот: „Ја се бавим **озбиљним стварима**" [...] Мали принц: „Ти **све мешаш** [...] све бркаш!" (7/25) Живот : смрт: „Није ми више било [...] **ни до жеђи, ни до смрти**." (7/26) „Морам упознати **две, три гусенице** ако желим упознати **лептире**" (9/31) „Немој **толико одуговлачити**, то је несносно. Одлучио си да одеш. Па иди." (9/31) **Пролазно** – „оно чему прети **блиска пропаст**" (15/49) „– Добро је **ако је човек имао пријатеља, чак и кад мора да умре**." (24/65) (живот, љубав, пријатељство) „Оно што **пустињу** чини лепом – рече мали принц – **је сазнање да се у њој негде скрива извор**." (24/66) (живот, нада, пријатељство) „Оно **најважније је невидљиво**." (24/67) (љубав, пријатељство) „**Стезао сам га у наручју** као мало дете, а ипак ми се чинило као да тоне право у неки понор, али **нисам био у стању ништа да урадим да га задржим** [...]" (26/72) (губитак) „ [...] **све се на свету мења** ако је негде, бог зна где, нека овца коју не познајемо, **појела или не једну ружу** [...]" (27/78)

Када је реч о вредности *живо̄т*, у примерима које смо навели, истиче се и његова супротност: губитак, смрт: „Стезао сам га у наручју као мало дете, а ипак ми се чинило као да тоне право у неки понор, али нисам био у стању ништа да урадим да га задржим..." (26/72), али и неумољива тежња против смрти: „Та је сувише стара. Ја хоћу овцу која дуго живи" (2/12). Да у животу треба бити широких погледа истиче цитат: „ – Идући право – не стиже се баш далеко [...]" (3/15).

Табела 3: Опште добро

Опште добро : неправда	„Он је тада свечано приказао своје откриће [...] али нико му **није веровао због његовог одела**." (4/16) (опште добро + једнакост) (важност да овце поједу мале баобабе): „**Ма немој, молим те**." (5/20) „Било је страшног семења [...] Тло планете било је **заражено њима**." (5/21) „Човек се мора присилити да **чупа баобабе**, **чим почне да их разликује** од ружа са којима су врло слични док су још сасвим мали." (5/21) „Децо! **Чувајте се** баобаба!" (5/21)

	„Док сам цртао баобабе, **водио ме осећај** да се не сме одуговлачити." (5/21) „Последица неког проблема о којем је **дуго у себи размишљао**." (7/24) „Зар није важан тај рат **између овце и цвећа?** Зар то није важније и озбиљније [...]" (7/25) „Понижена што је допустила да је **ухватим у** припремању тако наивне **лажи**, она се два-три пута **накашља** [...]" (7/29) „Требало је да **судим по делима, а не по речима**." (8/30) „Кад су добро очишћени, **вулкани раде тихо и без престанка, без ерупција**" (8/30) „Од сваког треба **тражити** оно што он **може дати**." (10/35) „Много је **теже судити себи самом него другима**. Ако успеш себи добро судити, значи да си прави мудрац." (10/36) **Одрасле** особе „сматрају себе **важним попут баобаба**."(17/51) „Човек **познаје само оне ствари које припитоми** – рече лисица." (21/60) „**Говор** је извор свих **неспоразума**." (21/61) „Човеку **никада није по вољи**, ма где био." [...] „Само **деца знају** шта траже." (22/64)

У Табели 3 приказани су цитати којима се потврђује вредност – *опште добро*. Егзипери се бави питањем *заштите окружења*, као поткатегорије универзалне вредности, када говори о заштити планете од баобаба, а у пренесеном смислу говори о *вредностима борбе против зла*, што је *релациона категорија* у односу на добро. Можемо рећи и да говори о борби против одрастања и међусобног неразумевања. О томе сведоче наводи:

Одрасле особе сматрају себе **важним попут баобаба**. (17/51)

Човек **познаје само оне ствари које припитоми** – рече лисица. (21/60)

Говор је извор свих **неспоразума**. (21/61)

Човеку **никада није по вољи**, ма где био. [...] Само **деца знају** шта траже. (22/64)

Табела 4: Пријатељство/другарство

Другарство/ пријатељство	„Тако сам **живео сам**, без икога с ким бих могао искрено да поразговарам, све док ми се пре шест година, у пустињи Сахари, није догодио квар." (2/9) „Био сам **много усамљенији** од било ког бродолломника на сплаву усред океана." (2/9) „Био једном један мали принц [...] и био му је **потребан пријатељ**." (4/18) (Онима који разумеју живот то би се чинило много истинитијим.) „[...] ове успомене причам **с много туге** [...] **Тужно** је **заборавити пријатеља**." (4/18)

	„[...] кад је човек врло тужан, воли да гледа залазак сунца [...]" (6/24) „Тајанствена је **земља суза**." (7/26) „[...] **помно је надгледао** ту клицу која **није била** налик на **остале**" (27/8) „Човек је **усамљен и међу људима**." (17/52) „Будите ми пријатељи, **ја сам сâм**." (19/56) „Припитомити – То је нешто одавно заборављено – рече лисица. – То значи успоставити везе." (21/59) „Ако ме припитомиш, мој ће **живот** бити као **обасјан сунцем**." (21/59) „[...] како не постоје **трговци пријатељима**, **људи више немају пријатеље**." (21/60) „Ти постајеш заувек **одговоран за оно што си припитомио**." (21/63) „[...] никада више нећу чути тај смех. **За мене је он био као извор у пустињи**."(26/73) „Да, звезде ме увек терају на смех! А они [пријатељи, док пилот посматра звезде] ће мислити да си луд! Баш сам ти подвалио [...]" (26/74)

Говорећи о *ӣријӣељсӣву*, истиче се како је тужно заборавити пријатеља, о усамљености, правом пријатељству, али и да је човек усамљен и међу људима. Одговорност за пријатељства и, генерално, *одӣоворносӣ* као поткатегорија *добронамерносӣи* према класификацији Шварца (Шварц 1992 у: Челиктјурк Сезгин, Гунеш 2022: 180), присутна је у наведеном цитату: „Ти постајеш заувек **одговоран за оно што си припитомио**" (21/63).

Читајући потврде вредности пријатељства схватамо да и конвенционалне мисли, осећања и реакције могу да нас дотакну и подстакну на размишљање о овој вредности.

Таβела 5. Љубав

Љубав	„То је баш оно што **сам желео**!" (2/13) „Никада никог он није волео [...] понавља као ти: 'Ја сам **озбиљан човек!'** [...] **Али то није човек, то је печурка**."(7/25) „**Воли** један цвет [...] довољно је да га **погледа па да буде сретан**. Он каже себи: **Мој** цвет је **тамо негде** [...]" (7/26) „**Нисам** баш **знао шта да кажем**. Осећао сам се неспретним." (7/26) „Облачио се полако [...] хтео је да се појави тек **у пуном сјају своје лепоте**. О, да, био је то веома гиздав цвет." (8/27) „[...] сав **сметен** пође по **кофицу пуну свеже воде** и послужи ружу" (8/28) (љубав и брига за другог) „Тако је мали принц, иако **добронамеран у својој љубави**, убрзо **посумњао** у ружу." (8/29)

	„[...] осетим **њену нежност скривену** иза ситних лукавстава [...] Али ја сам био **превише млад да бих знао да волим**.” (8/30) „Страшно би се закашљала и **правила се да умире** [...] да је негујем [...] **да и мене понизи**, стварно би пристала да умре.” (20/56) „**Жито**, које је злаћано, **подсећаће ме на тебе**. И ја ћу волети шапат ветра у житу.” (21/60) „[...] никада нећу знати за који сат да **припремим срце**.” (21/62) „**За вас се не може умрети**.” (21/62) „[...] човек само **срцем добро види. Важно је очима невидљиво**.” (61/63)

Цитатима о вредности *љубав* истиче се да је то баш оно што човек жели, да смо у љубави неспретни, да верујемо „ситним лукавствима”, да нас на вољену особу подсећају асоцијативне слике окружења. Потребно је напоменути да се кроз приповедање у роману уочавају и унутрашњи односи према вољеним особама, чиме вредност *љубав* још више добија на значају.

Издвојили смо прве четири водеће вредности. *Мали принц* је „понајвише књига о Љубави и Лепоти, сведочење колико су оне насушно потребне човековом духу и колика је њихова моћ у преображавању и оплемењивању људске душе” (Андрић 2003: 59). У роману за децу и одрасле, који је „упркос тегобама одрастања, сачувао детињу чистоту и безазленост” (Радуловић 2009: 71), јасно је да су вредности *живот* и *опште добро*, *доброчинство* оне које предњаче. У томе има велику улогу бајковити жанр овог дела, и детечиталац са којим аутор комуницира (Наумовић 2020: 233).

Узимајући у обзир особеност да постоји *систем вредности*, у оквиру појединих тврдњи, присутно је преплитање више вредности, те тако уочавамо:

Опште добро и једнакост: „Он је тада свечано приказао своје откриће [...] али нико му **није веровао због његовог одела.**” (4/16)

Живот и пријатељство: „Ако ме припитомиш, мој ће **живот** бити као **обасјан сунцем**.” (21/59)

Живот, пријатељство и нада: „Оно што **пустињу** чини лепом – рече мали принц – **је сазнање да се у њој негде скрива извор**.” (24/66)

Љубав и пријатељство: „Оно **најважније је невидљиво**.” (24/67)

Љубав и брига за другог: „ [...] сав **сметен** пође по **кофицу пуну свеже воде** и послужи ружу.” (8/28)

Живот и смрт: „Није ми више било [...] **ни до жеђи, ни до смрти**.” (7/26)

Табела 6: Заједништво

Заједништво	„А чинило ми се да мој дечак **није ни залутао**, није ни гладан, ни жедан, ни преплашен." (2/10) „Случајно **изговорене речи** мало по мало су ми откриле." (3/13) „Желим да се моје **невоље озбиљно схвате**." (3/14) „[...] нагађам [...] преварићу се и у неким важнијим детаљима. Мој пријатељ никада ништа није објашњавао. Можда је **веровао да сам му сличан**." (4/18) (и једнакост) „Нисам знао. У том тренутку **био сам врло заузет** [...]" (одвијао је шраф) (7/24) „За мене је он, међутим, једини који ми се не чини смешним. Можда зато што се **бави другим стварима, а не самим собом**." (14/46). Цвет у пустињи: Људи „**лутају** како их ветар носи. **Немају корења** и то им увелико смета." (18/54) **Веровао сам да сам богат зато што имам јединствени цвет** [...] моја три вулкана [...]" (20/57) (заједништво и љубав)

Жеља за прихватањем, за разумевањем „невоља", за нематеријалним богатством и жеља да се буде у заједништву, прожима се кроз вредност *заједништво*. Такође, вредност заједнице и хедонизма, помоћи другима, истакнуте су у Табели 6.

Табела 7: Образовање

Образовање	„Када ми је било шест година, одрасле особе су ме **обесхрабриле** у мом сликарском позиву [...]" (2/10) „[...] тада се сетих да сам пре свега **учио** географију, историју, математику и граматику, па рекох дечаку (помало зловољно) да **не знам** да цртам." (2/11) „Можете да замислите колико ме је заголицало то **полупризнање** о *другим планетама*." (3/14) „Добро сам **знао** да осим великих планета [...] има и стотине других..." (4/16) **Једног дана** [...] Цртеж баобаба за децу „Ако једном буду путовали [...] то би им могло бити **од користи**" (5/21) (образовање и опште добро) „Понекад није лоше **оставити посао за касније**." (5/21)

Када је реч о вредности *образовање* (Табела 7), осим знања, у делу *Мали ӣринц* истиче се и општа истина да „понекад није лоше **оставити посао за касније**" (5/21). У овој вредности се прожима и вредност *ӧшшеī добра* и *живоша*. У цртежу баобаба намењених деци, указује се на преплитање вредности *ӧшшеī добра* и *образовања*.

Табела 8: Социјална правда

Социјална правда или једнакост/ толеранција	„**Спуштао бих се** на **његов ниво**. Говорио бих му о брицу, голфу [...]" (1/9) „[...] диктатор је наметнуо европски начин одевања [...] **И тада су се сви с њим сложили**." (4/17) „Давао је **разумна наређења**" (10/33) Упитно: „кад нађеш дијамант који **није ничији, твој је**. Кад нађеш острво које није ничије, твоје је [...]" (13/42)

Како би *социјална правда* била задовољена, важно је бити разуман и несебичан, што се засигурно види у цитатима о овој вредности представљеним у Табели 8.

Табела 9: Породица, здравље и духовни и физички мир

Породица	„Моја је **кућа** у свом срцу скривала једну **тајну** [...]" (24/66)
Здравље	„[...] али се плашим **промаје**." (8/29) „[...] јер сам имао **лагану грозницу** због жеђи." (24/66) „**Вода** може бити **добра и за срце**." (24/66) (буквално и пренесено значење, срце, љубав заливање, ружа, пријатељство)
Мир (духовни; физички)	„И он утону у **сањарање** које потраја дуго" (3/14) „Оних ситних стварчица (**звезде**, приметила О.У.П) о којима **сањаре дангубе**." (13/41) „Пио је [воду] затворених очију [...] **пријала је срцу као поклон**." (24/69) (живот, љубав, радост)

Говорећи о вредностима *породице*, *здравља* и *мира* (Табела 9), изнесене су експлицитне тврдње, али и имплицитне: о љубави, пријатељству, животу и радости. На пример: „Пио је [воду] затворених очију [...] **пријала је срцу као поклон**"(24/69).

3. НАСТАВНО ПРОУЧАВАЊЕ РОМАНА У КОНТЕКСТУ ВРЕДНОСТИ

Уводни део час(ов)а:

(1) Као мотивациони подстицај може послужити разговор са ученицима шта су за њих вредности и како би их дефинисали. Надаље, може им се прочитати нека од дефиниција[6] појма *вредност* и разговарати о томе.

[6] Могуће је видети дефинисање у : Павловић 2021.

Ученицима се, пре рада на вредностима дела, дају истраживачки задаци како би се што боље припремили за рад унутар група. При давању истраживачког задатка узимају се у обзир ученички потенцијали, а касније, при формирању група, индивидуалне карактеристике ученика које ће водити успешно урађеним захтевима.

Истраживачки задаци[7]:

1. *Шта за тебе значи појам вредност?*

2. *Доведи у везу вредности, врлине и осећања са понашањем људи. Објасни свој став.*

3. *Идентификуј код себе вредности које поседујеш и које би хтео да развијеш.*

4. *Размисли о томе да ли си се некад осећао/ла изоловано/прихваћено због твоје прихватања одређених вредности. Буди спреман/а да аргументовано појасниш ситуацију и образложиш.*

5. *Треба ли лично добро да се ставља испред општег добра по било коју цену? Објасни.*

6. *Именуј врлине које поседује Мали принц наводећи примере из романа.*

(2) Конституисање група уследиће према дефинисаним вредностима у оквиру предмета Слободних наставних активности – *Врлине и вредности као животни компас II*. Групе се формирају по принципу узајамног познавања и сарадње како би продукти рада били што успешнији. Уследиће подела задужења члановима групе (вођа групе, иницијатор, координатор...) и конкретизовање, договор, ко шта ради унутар групе (радни задаци). Наставник подстиче ученичко планирање и организовање поштујућу слободу избора и индивидуалност и узимајући у обзир способности ученика. Именоване групе су: *живот*, *породица*, *здравље*, *љубав*, *образовање*, *мир* (духовни и физички), *другарство/пријатељство*, *заједништво*, *опште добро*: *неправда*, *социјална правда* или *једнакост/толеранција*. Уколико је број ученика у одељењу мањи, могуће је: 1) једној групи поверити рад на више појмова вредности, или 2) организовати рад у пару, при чему се именоване вредности распоређују између парова.

Главни део час(ов)а:

Након подела на групе и одређеног циља рада следећи методички корак чини рад у групи/пару читањем романа са оловком у руци и проналажењем потврда у роману *Мали принц* које ће документовати тражене вредности. Свака група/пар добија следећа питања:

[7] Дефинисање задатака има упориште у Програму наставе изборног предмета односно препорукама за његову реализацију.

У складу са водећом вредности пронађи цитате који документују дату вредност исказану кроз поступке, дијалоге и размишљања Малог принца. – Уочите има ли препознатљивих вредности. – Које тврдње су показатељ да је унутрашња човекова вредност водиља кроз живот? – Живот заснован на вредностима доноси човеку задовољство и мир. Пронађите тврдње у роману које рефлектују ове односе. – Живи ли Мали принц у складу са позитивним вредностима и врлинама? Покажите. – У којим тврдњама се слажете са вредностима изреченим у делу? Истакните их. – Пронађите цитате из дела који су у складу са датом вредношћу која вам је додељена. Унесите их у табелу[8] и означите у загради број појављивања. Водите рачуна о правилном правописном бележењу навода из дела.

У реализацији задатака наставник усмерава ученике и подстиче их на истраживачки рад. Користи се и Гугл диск за дељење документа, како би га чланови групе/пара дописивали и уређивали додатним радом код куће.

Ученици израђују обележиваче за књиге са најзанимљивијим цитатима вредности који се могу делити ученицима млађих разреда у оквиру различитих манифестација у школи: *Дан књиге*, *Међународни дан писмености* и *Европски дан језика*.

(3) Начин презентовања задатка и његови исходи:

Презентовање резултата организује се пред свим ученицима чиме се резимира и синтетизује све до чега су ученици дошли анализом садржаја дела. На овај начин продубљују се ученичка (са)знања.

(4) Обједињујући цитатне тврдње ученици 1) подстичу једни друге на конструктиван дијалог, 2) проширују виђење појединих вредности у делу и 3) повезују побројане вредности са ситуацијама из реалног окружења. Такође, 4) апострофира се правилно правописно бележење цитата из дела.

Завршни део час(ов)а:

(5) Рефлексија и евалуација

Сумирање претходног: ученици представљају резултате рада, кроз десет доминантних вредности, тврдњи, које чине 88 изречених вредности у делу до којих су дошли. Радећи на задатку, развијају читалачке компетенције, естетичку компетенцију, сарадњу, те критички просуђују о важним појавама, догађајима и етичким вредностима које повезују са личним искуством.

(6) Предлози за даљи рад:

– Проширити рад истицањем врлина: истинољубивост, поштење, поверење, одмереност и сл.;

[8] Ради прегледнијег селектовања цитата ученицима се даје табела како би класификовали вредности, те их касније побројали и објединили.

– Направити компарацију добијених одговора између група/парова. Организовати дебату о томе;
– Реализовати истраживање/анкету међу ученицима у школи о најлепшем одабраном цитату вредности;
– Истражити које су у делу националне, а које универзалне вредности живота као „компаса";
– Направити мапу ума датих вредности у дигиталном алату и у папирној форми. Израдити потом билборд и плакат.

4. ЗАКЉУЧАК

У раду смо разматрали присуство вредности у роману *Мали принц* које су у корелацији са препорученим вредностима Програма слободних наставних активности *Вредности и врлине као животни компас II* у 7. разреду основне школе. Охрабривање ученика да препознају праве вредности и живе у складу са њима и окружењем, те тако развијају свој идентитет, јесте примарни циљ како изборног предмета, тако и предмета Српски језик и књижевност. Могући примери функционалног повезивања вредности могу бити представљени на указан корелисан начин, али не и једини могући.

Циљ образовања јесте да се ученицима обезбеди свест о значају хуманих вредности као и добробити за целовит развој личности ученика. Јер, онај ко усвоји вредности расте у човечности, онај ко то не учини – губи је (Перез 2008). Отуда, именоване вредности сагледаване у позитивној релационој категорији побројане су из 10 категорија – укупно 88 вредности. Предњачи категорија *живот* и *опште добро*, уз категорије *пријатељства*, *љубави*, *заједништва*, *образовања*, *социјалне правде*, *породице*, *здравља* и *мира*. Иако процентуално изражене по принципу присутности у делу, цитиране вредности немају хијерархијски однос, и њихов значај зависи од различитих тренутних околности онога ко их тумачи. Ниједна вредност није мање или више важна, већ само мање или више заступљена у одређеном периоду у животу.

Као резултат овог истраживања, сматрамо да се роман *Мали принц* може користити као средство за стицање вредности као што су *доброчинство*, *опште добро* и *љубав*. Роман *Мали принц* може се користити за подучавање ученика овим вредностима кроз корелацију са наставом предмета *Вредности и врлине као животни компас II*. На овај начин могућа је интерпретација дела истицањем доминантних вредности које чине смислену везу између свакодневног животног искуства ученика и школског окружења. Посебност дела *Мали принц* огледа се у разноврсности приступа тумачењу

самог дела, али и у томе што се доминантне и универзалне вредности уочавају већ при првом читању. Темељ изречених вредности[9] је у основи *пријатељства*, *љубави*, али и животног поимања *заједништва* и света око нас. Тенденције водећих и универзалних вредности, сједињене и испреплетане у роману, чине слику вредности детета-читаоца на путу ка одраслости.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић (2003): Милка Андрић, Антоан де Сент Егзипери: *Мали Принц* – књига о љубави. *Школски час српског језика и књижевности*, XXI/1, Београд: НИП „Световид" д.о.о., „Нова стручна књига", 59–76.

Де Сент Егзипери (1992): Антоан де Сент Егзипери, *Мали принц*. Београд: ЗИЗ

Наумовић (2020): Смиљка Наумовић, Митска и савремена стварност у роману *Мали принц* А. С. Егзиперија, у: И. Чутура, М. Димитијевић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, Зборник радова, књ. 25, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 233–247.

Павловић (2021): Zoran Pavlović, *Psihologija vrednosti*. Beograd: Institut za psihologiju.

Перез (2008): Cruz Pérez Pérez, Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas, *Bordón: Revista de pedagogía*, 60(1), 99-112. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2691995

Програм: Вредности и врлине као животни компас II. https://zuov.gov.rs/obrazovno-vaspitni-rad/

Радуловић (2009): Оливера Радуловић, Библијски подтекст у роману *Мали принц* А. С. Егзиперија, *Узданица*, 6(1), 71–76.

Секулић, Јарић (2012): *Социологија за трећи разред средњих стручних школа и 4. разред гимназије*, Београд: Завод за уџбенике.

Урошев Палалић (2016): Оливера Урошев Палалић, Интерпретација романа у основној школи и приказ рецепције романа *Мали принц*, *Књижевност и језик*, LXIII/3-4, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 379–386.

Фрондизи (1958): Risieri Frondizi, *¿Qué son los valores?*, Vol. 135, México D. F: Fondo de cultura económica. https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1NK0G3H92-Q332NV-2FD9/Los%20valores.pdf

Челиктјурк Сезгин, Гунеш (2022): Zuhal Çeliktürk Sezgin, Ceyda Güneş, Analysis of *The Little Prince book* of Antoine de Saint-Exupéry from the perspective of value transmission. *HAYEF: Journal of Education*, 19(3), 179–188.

[9] Беатрис Пинеда Сансоне у своме раду *El Principito y los ideales: Defensa de la libertad, del amor y del razonamient* говори о теми слободе, љубави, разума у делу *Мали принц* класификујући га као морални трактат. Више у: Пинеда Сансоне (2017): Beatriz Pineda Sansone, *El Principito y los ideales: Defensa de la libertad, del amor y del razonamient.* Madrid: Editorial Verbum.

Olivera V. Urošev Palalić
Primary school "Žarko Zrenjanin"
Zrenjanin

LEADING AND UNIVERSAL VALUES IN *THE LITTLE PRINCE* BY A. DE SAINT-EXUPÉRY (ANALYTICAL AND INTERPRETATIVE ASPECTS)

Summary: By reading literary works, students not only acquire knowledge but also broaden their perception of the world, develop skills, and adopt life values. In this context, the aim of the paper is to identify the dominant and universal values in the novel *The Little Prince* by Antoine de Saint-Exupéry, aligned and correlated with the recommended values in the elective school program for seventh grade – *Values and Virtues as a Life Compass II* (classification of ten values). Through qualitative content analysis of the novel, both explicitly expressed and implicit values are examined. The findings indicate that, besides the values of love and friendship, the novel contains universal human values that make it suitable for fostering the development of students' system of values, which represents one of the key goals of education. The paper also points out the importance of a methodological and integrative approach, as well as the possibility of interpreting the novel by emphasizing these dominant values, which create a meaningful link between students' everyday life experiences and the school environment.

Keywords: dominant and universal values, *The Little Prince*, *Values and Virtues as a Life Compass II*, integrative approach.

Павле Солеша
Универзитет уметности у Београду
Факултет драмских уметности
Студент докторских студија

DOI: 10.46793/KDNN25.237S
UDK: 821.163.41-3.09 Киш Д.

ТУМАЧИ И ТУМАЧЕЊЕ ДЕЧЈЕ ИГРЕ НА ИДЕОЛОШКОЈ ПОЗОРНИЦИ У ПРИПОВЕЦИ „ИГРА" ДАНИЛА КИША

Апстракт: Предмет истраживања рада је слојевитост значења приповетке „Игра" Данила Киша. У уводном делу даје се осврт на особеност теме детињства и поетичке одлике прозе збирке *Рани јади*. У средишњем делу, анализом приповетке, разматра се разрада мотива игре, јунака на позорници и мотив скривеног порекла. Указује се на метафорику, сценичност, симболику простора, сличности и разлике у перспективама тумача као важне естетске чиниоце приче. У завршном делу наглашена је вештина аутора да сажетом нарацијом у краткој форми и симболичком кључу обједини индивидуални доживљај, историјски контекст и идеолошки аспект приче. Циљ је указати на специфичну уметничку слику детињства у атмосфери надолазећег рата и уметничке домете стваралаштва Данила Киша.

Кључне речи: детињство, игра, порекло, сцена, кратка прича.

Књига новела Данила Киша *Рани јади* (1970) је збирка прича о тешком детињству јунака Андреаса Сама. Казивање о детињству састављено је из низа малих догађаја, ситних свакондевних, који су оставили трагове у животу дечака и његове породице.

Проза Данила Киша је по много чему специфична. У књижевној историографији је запажено да се у основи Кишове прозе, посебно у *Раним јадима*, наилази на одломке стварности, кошмарне страхове из детињства, прожимања чулног и фиктивног, фантастичног и истинског, сна и јаве (Палавестра 2012: 352). То је проза богата густом симболиком и суздржаним казивањем и одлични пример како се поетско преплиће са есејистичким (Деретић 2011: 1163). Кишов *Породични циркус*, коме припадају *Рани јади*, Јован Делић одређује као жанр који није трилогија у правом смислу речи с обзиром на то да се радња не развија из књиге у књигу, већ се срећемо са

pajasolescha@gmail.com

понављањем и варирањем истих мотива (Делић 1997: 314). *Рани јади* се третирају као први део *Породичног циркуса*. Једна од одлика које ово дело сврстава у дела савремене српске књижевности је жанровска неодређеност. У контексту *Породичног циркуса*, приче које обједињава главни јунак – дечак, подсећају на искидана поглавља романа. Андреас Сам јесте књижевни лик, али често тешко одвојив од личности аутора (Сладојевић 2021: 247).

У овом смислу речи Снежана Божић наводи да се прожимањем текста и живота, посебно у Кишовом делу јавља нови идентитет, хибридни спој (емпиријске) личности (аутора) и књижевног јунака, текстуализовани ентитет, који не дозвољава раздвајање чињеничног и фикцијског, али допушта да се без нарушавања аутентичности они међусобно допуњавају (Божић 2021: 347). У Кишовој прози субјект и истина заузимају централно место. Откривање истине у литератури и ван ње је морални ауторов императив (Стевић 2005: 548). Мирослав Радовановић запажа да је Киш у *Раним јадима* представио угроженог малог човека као средиште универзума којим управљају нељудски историјски закони, те изражава свој отпор на један специфичан и аутентични начин (Радовановић 2006: 125).

Свет детињства приказан је кроз сећање којим доминирају сиромаштво, несигурност и беда као стални пратиоци детињства. Ова проза није испуњена интересантним ликовима и занимљивим догађајима. Догађај је сведен на најмању могућу меру. Приче су лирски записи засновани на сећању, испуњени детаљима, сликама и звуцима природе, емоцијама, емоционалним стањима. Доживљај света и интимне духовне преокупације претежна су садржина ове прозе. Неће се на страницама Кишове прозе у *Раним јадима* наићи на занимљиве догађаје и ликове. Садржину Кишове прозе чине емоционална стања, доживљај света и интимне духовне преокупације, свакодневне животне теме, индивидуалне и колективне. Радњу не обележава наглашени драмски набој. Догађаји се нижу редоследом којим их сећање враћа у садашњост. Нема чврсте везе нити видљиве хронологије.

Предмет нашег истраживања јесу поетичке и идејне карактеристике Кишове приповетке „Игра". У овој причи која почиње реченицом: „Човек провири кроз кључаоницу и помисли: То није он; није Андреас" (Киш 2008: 20) аутор увлачи читаоце у један необични уметнички свет, шаље позив на игру откривања. Ко је у соби? Ко се игра и чега се игра? Зашто и шта све та игра може да значи? У соби се дешава нешто уобичајено, али ипак узнемиравајуће. Дечак, оставши сам, препушта се игри, фантазији. Он несвесно глуми лик деде Макса Ахашвероша, Макса Лутајућег, продавца гушчијих пера. Обдарен као прави уметник, Андреас опонаша његово држање, ход, гестове, глас, говор. Фотографије на зиду чине свет коме се обраћа, са којим се „игра". Њима он нуди своју робу. Дечак никада није видео нити упознао свога деду ни ликове којима се обраћа. Кроз кључаоницу, игру сина

Андреаса посматра отац Едуард Сам. Едуардово тумачење је специфично. Он не види свог сина, већ свог оца: „Човек види кроз кључаоницу. И види свог покојног оца, Макса Ахашвероша. То није био дух. То је био главом Макс Ахашверош, трговац гушчијим пером. Долазио је некуд из даљине. Човек је ћутао…" Да би се убедљивије уверио у сцене које гледа, он позива супругу да заједно посматрају и тумаче призоре: „Марија", рече он у полугласу, „погледај ко је у соби? Мој покојни отац. Макс Ахашвер!" (Киш 2008: 20). Едуард Сам је зажелео да кроз синовљеву игру покаже својој жени „како теку понорнице крви". Што значи да се од корена и порекла не може побећи, да се крв предака пробија, свидело нам се то или не, бежали ми од тога или не. Ма колико то било опасно по јединку у злим временима, „Игра" разоткрива Самову непожељну повезаност са претком, лутајућим трговцем (Мајсторовић 2021: 266).

Обликовање идентитета главног јунака у вези је са историјом и улогом коју она има у памћењу, односно додирује преплитање личне и колективне историје (Стојановић 2024: 31). Лутајући Јевреј потиче из средњовековних легенди које говоре о томе како је Ахашвер исмевао Христа, те због тога осуђен да лута светом све до поновног Христовог доласка. Иначе се тумачи као предзнак несреће, погрома, непогода. Јевреј луталица је „отелотворење мучног осећања неидентитета, расточеног унутрашњим контрадикцијама" (Брајовић 2011: 171). У опонашању Макса Лутајућег дата је у ствари и општа судбина јеврејског племена, народа осуђеног на вечно лутање и расејање. Оно није мимоишло ни породицу ни Едуарда Сама.

Касније, на прекинуту игру дечака надовезаће се прича мајке о Циганки, најлепшој у царевини, и цару који није имао деце, о томе како се оженио њоме, а кад му је родила сина, убио ју је да се будући цар не би сећао свога порекла, којег би се сигурно стидео. Дете је било васпитавано у царском духу, далеко од света и очију других. За порекло своје мајке никад није чуло нити знало. Али, једног дана, цар је био запањен. Када је завирио у собу царевића, видео је слику која га је пренеразила. Видео је дете, са јастуком од баршуна и свиле како стоји пред сликом своје мајке и проси: „Корицу хлеба молим, силна царице, и једну крпицу да покријем своју голотињу…" Избезумљени цар је улетео у собу, зграбио га и упитао: „Шта то радиш, царевићу? – Просим, оче, – рече царевић..." (Киш 2008: 24).

Једним наивним приказом садржаја „игре" у овој причи, наратори подсећају на укорењене ставове у свету одраслих са намером да их преиспитају (Симић 2019: 428).

Ако поредимо лик Андреаса и лик његовог деде Макса, може се приметити постепена асимилација Јевреја у друштво Хабзбуршке монархије. У Кишовој прози то се остварује кроз три генерације: отац – син – унук.

Макс је био традиционални Јеврејин који је трговао гушчјим перјем, попут многих Јевреја који су живели на тлу данашње Војводине и Мађарске. Макса Ахашвероша препознају Едуард и Марија у наивној, дечјој игри свог сина. Андреас, мамин „плави дечко", делом Црногорац, унук је Макса трговца. Трговина је примарна делатност Јевреја, с обзиром на то да им је било забрањено поседовање непокретности и земље. Ахашверош се уклапа у стереотипну представу о Јеврејима јер поседује истанчане комуникацијске вештине да би продао робу и тако зарадио. Едуард је грађански образован Јеврејин, модеран, интегрисан, грађански ожењен. Андреас се већ понаша као католик, ученик мађарске школе. Да би негирао тврдње о асимилацији Киш на крају приче уводи параболу о цару и царевићу који је био Ром по мајци, чиме сугерише једну истину да ће се пре или касније испољити порекло без обзира на то да ли појединац припада мањинском народу (Миловановић 2023: 117).

У овој причи, примењујући „проточну згуснуту нарацију" (Пантић, према: Киш 2008: 7), Киш разрађује мотив игре, односно света као позорнице. Радњу приповетке прати мотив јунака на позорници. Позорница је јунакова соба. Глумац је дечак. Публика отац. Дечак не би могао пред другима да игра ову игру. Отац целу представу посматра кроз кључаоницу. Отац није одушевљен призором. Јунак у игри коју изводи сам самостално бира улогу, простор. Јунак се игра продавца гушчјег перја и несвесно глуми свога деду. У безазленој игри продавца јастука дечак открива своје јеврејско порекло и тиме слути да судбина предака неће поштедети ни њега.

На позорници је дечак који глуми продавца, иде од слике до слике, нуди женским фигурама (чак и Мона Лизи) јастуке од перја. У тој игри он се несвесно претвара у свог деду Макса Ахашвероша. Дечак није свестан никакве опасности од игре коју игра, али ипак осећа да има нечег грешног. Посматрач, Андијев отац, дечакову игру, улогу, преводи у поређење са својим оцем. У Андију види свог оца, што га нимало не радује, и то жели да подели са супругом.

> Морам показати Марији Макса Ахашвероша, трговца гушчјим перјем [...] треба да јој покажем како теку понорнице крви. Како Андреас није заправо њен Плави Дечко (како она мисли), него његова крв, унук Макса Лутајућег [...] када буде угледала (кад јој он покаже) како њен Плави Дечко, њен Андреас, нуди муштерије и иде од слике до слике, као да лута кроз векове (Киш 2008: 20).

Отац дечју игру тумачи као игру откривања порекла, које се у тренутку дечакове игре ваља сакрити. Отац посматра како дечак демонстрира нераскидиву везу са прецима изабравши улогу Јеврејина трговца, вечитог луталице и прогнаника. Оцу се призор не допада, изазива језу и страх.

У овој приповеци упадљива је сценичност простора (Лотман 1993: 272). Аутор позорницу и публику физички раздваја. Сцена је Андијева соба, издвојени простор по коме јунак хода кроз векове, слободно бира садржај игре и своју улогу. Публика, отац, представу гледа из друге собе, кроз кључаоницу. Очева рецепција синовљеву представу преображава. Едуард на Андијевој позорници види свог оца, представа га повезује са прецима, прича о прецима је прича о страдању и то оца плаши.

Анди изводи свој комад мислећи да се сакрио од потенцијалне публике. По Андијевој замисли, игра коју он игра мора бити скривена од погледа других, иначе је не би играо. Игра је нешто грешно, али не зна тачно шта. Тако је очево посматрање представе облик ухођења и неовлашћеног уласка у туђи простор и приватност. На скривеној сцени Анди демонстрира маштовитост, глумачки таленат, осећај за лепоту. Очево посматрање, међутим, потпуно занемарује дечакову креативност. Он препознаје везу са прецима и ту се очево тумачење завршава. Лабудово перје које Анди у игри продаје отац тумачи као гушчје. Лабуд, асоцијација за префињеност, чистоту и лепоту, у очевој интерпретацији постаје гуска, а гушчје перје и трговина њим је маргинални простор по коме се крећу сиромашни, прогнани и неприхваћени.

С једне стране задовољан, јер син испољава очеву генетику, са друге уплашен јер су времена таква да налажу максимално сакривање порекла, а оно ипак пробија, Едуард ипак није одушевљен.

Други тумач Андијеве игре је мајка, која онако мајчински у сину види свог принца. Мајка и син имају свакодневни вечерњи ритуал читања бајки. Мајка се максимално труди да сина сачува и склони од очевог света и порекла. Андијев осећај за лепоту и префињеност има упориште у мајчином одгоју и бајковитом свету који му је захваљујући вечерњем ритуалу близак. Па ипак, упркос настојању да се син уведе у свет маште, креативности и лепоте, мајка синовљеву демонстрацију талента не чита као тријумф свога одгоја. Тумачење представе Андијевих родитеља је идентично, што је видљиво из самог краја приче.

У завршном делу на сцени су мајка и син. Главна улога припада мајци јер је у питању ритуално читање бајки. Избор садржине бајке подудара се са очевом интерпретацијом Андијеве игре. Овог пута мајчина прича говори о скривеном пореклу младог принца. Принц у мајчиној причи пред огледалом игра просјака и тиме открива своје забрањено, ромско порекло, које је отац, краљ, настојао да сакрије и од сина и од света. Избором приче мајка открива да је схватила да ће безуспешно покушати да сакрије сина од света у коме расна припадност и порекло могу бити предодређење за дискриминацију, страдање, уништење, најсуровији злочин, нестајање.

Андијева представа је креирана случајно, посматрачи су је тумачили сигурно вођени страхом. Да је Анди савршено добро протумачио и мајчину причу и родитељску интерпретацију своје игре, откриће се у завршном питању мајци: „Да ли је краљ убио свога сина?" У завршној сцени дат је краћи дијалог мајке и сина у потпуном мраку. Мајка потресена питањем сина, који ипак није заспао, одговара: „Није!" (Киш 2008: 24).

Андреасова игра је игра откривања онога што потискује време, историја, понекад и човек сам, а некада нужност борбе за опстанак. Дечакова креативна игра постаје својеврсно огледало из којег се пробија прикривена прошлост и у којем се назире мрачна будућност, јер је владајућа идеологија желела неки другачији свет у коме није било места за све.

ИЗВОРИ

Киш (2008): Danilo Kiš, *Rani jadi*, Podgorica: Nova knjiga.

ЛИТЕРАТУРА

Божић (2021): Снежана Божић, Ауто/биографско у настајању и тумачењу књижевног текста – Данило Киш и Андреас Сам као литерарни јунаци, *Научни састанак слависта у Вукове дане*, *Српски језик и књижевност данас – теоријско-методолошки аспекти проучавања, рецепције и превођења*, L/2, Београд: Међународни славистички центар, 343–351.

Брајовић (2011): Саша Брајовић, Јеврејски идентитет у раној модерној европској историји, *Наслеђе: часопис за књижевност, језик, културу*, VIII/20, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 167–181.

Делић (1997): Јован Делић, *Кроз прозу Данила Киша: ка поетици Кишове прозе*, Београд: Београдски издавачко-графички завод.

Деретић (2011): Јован Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Sezambook.

Мајсторовић (2021): Сара Н. Мајсторовић, Дете-наратор као наративна стратегија: одлике и функције (на примерима циклуса прича *Рани јади* Данила Киша и *The House on Mango Street* Сандре Сиснерос), *Philologia Mediana*, XIII/13, Ниш: Филозофски факултет, 257–270.

Миловановић (2023): Стеван Миловановић, Семиотичка анализа материјалних и нематеријалних знакова и доказа јеврејског идентитета и холокауста у роману *Рани јади* Данила Киша, *Холокауст, сећање, култура (2)*, Крагујевац: Филолошко уметнички факултет, 109–120.

Палавестра (2012): Предраг Палавестра, *Послератна српска књижевност 1945–1970. и њена историја*, Београд: Службени гласник.

Радовановић (2006): Мирослав Радовановић, У свету Кишове приповетке: о *Раним јадима* Д. Киша, *Књижевност: месечни часопис*, LXI/115/1, 122–128.

Симић (2019): Сара Симић, Свет одраслих из перспективе наратора-детета на примерима романа *Живот је пред тобом* Ромена Гарија (Емила Ажара) и *Лимени добош* Гинтера Граса, *Српски језик, књижевност, уметност*, зборник радова са XIII међународног научног скупа одржаног на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (26–27. X 2018), Књ. 2, *Бебе*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 423–432.

Сладојевић (2021): Даница С. Сладојевић, Аутобиографски приступ у наставном проучавању *Раних јада* Данила Киша, *Годишњак за српски језик*, XXXII/19, Ниш: Филозофски факултет, 245–256.

Стевић (2005): Александар Стевић, Данило Киш, читалац Борхеса, реалистички писац, *Књижевна историја*, XXXVII/127, 529–551.

Стојановић (2024): Лола Д. Стојановић, Идентитет и сећање у *Раним јадима* Данила Киша: (интерпретативни и методички аспекти), *Detinjstvo: časopis o književnosti za decu*, L/2, 28–43.

Pavle Soleša
University of Arts in Belgrade
Faculty of Dramatic Arts
PhD Student

INTERPRETERS AND THEIR INTERPRETATION OF CHILD'S PLAY ON THE IDEOLOGICAL STAGE IN THE SHORT STORY "IGRA" BY DANILO KIŠ

Summary: The subject of this paper is the layered meanings of the short story "Igra" by Danilo Kiš. The introductory section offers an overview of the particularities of the theme of childhood and the poetic features of the prose in the collection (*Rani jadi*). The central section analyzes the short story by examining the development of the motif of game, the heroes on the stage, and the motif of concealed origin. Attention is drawn to the metaphoric dimension, theatricality, symbolism of space, and the similarities and differences in the interpreters' perspectives as important aesthetic factors in the story. The concluding section highlights the author's skill in uniting an individual experience, the historical context, and the ideological aspect of the story through concise narration, a short form, and a symbolic key. The aim is to point to the specific artistic image of childhood in the atmosphere of an approaching war and to the artistic achievements of Danilo Kiš's oeuvre.

Keywords: childhood, play, origin, scene, short story.

V
МЕТОДИЧКИ ИЗАЗОВИ ОБРАДЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА ЗА ДЕЦУ

Маја М. Димитријевић
ORCID 0000-0002-6367-5748
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

DOI: 10.46793/KDNN25.247D
UDK: 37.014.542::82-93

СЛИКА ШКОЛЕ У ЧИТАНАЧКИМ ТЕКСТОВИМА ЗА МЛАЂИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ

Апстракт: У раду се истражује тематизација мотива школе у програмским текстовима за млађи школски узраст, превасходно оним који су заступљени у школској лектири. Циљ истраживања је да се теоријско-методичком анализом жанровски здружених текстова испита који мотивски, доживљајни и дидактички слојеви учествују у хипостазирању литерарне слике школског амбијента у читаначким текстовима и на који начин тако успостављени прикази кореспондирају са актуелним емоционално-рационалним односом према институцији школе и школском животу. Показује се да је склоност ка идеализацији школе присутнија у издвојеним лирским текстовима, у прозним делима је слика школе као идеалног места местимично разграђена, уз критичко приказивање различитих актера школског живота, док се у драмским текстовима за децу школски проблеми често пресликавају на породични живот и решавају се посредством вербално-ситуационе комике.

Кључне речи: мотив школе, читанка, разредна настава, програм наставе и учења.

Пре више од педесет година, тачније од 50-их до 70-их година прошлог века, Душан Радовић је говорио и писао о неопходном „школовању школе", односно о школи, учењу, незаменљивој улози учитеља, букварима, настави књижевности. Са задивљујућом проницљивошћу јавно је и аргументовано реаговао на проблеме који су и данас актуелни у нашем образовно-васпитном систему „због тога што су наставни планови преобимни и неадекватни, што су уџбеници лоши, непрецизни и незанимљиви, што (ученици) уче под принудом и страхом, што су обесхрабрени и беспомоћни пред оним што се од њих тражи" (Радовић 2008: 388). Иако је у наредних пола века спроведено

maja0205@gmail.com

неколико програмских реформи уз покушаје модернизације уџбеника и осталих образовних ресурса, остаје видљива тенденција да се, нарочито у млађим основношколским разредима, изучавају поједини садржаји којима ученици интелектуално још увек нису дорасли[1]. Очекивања и пројектовани исходи високо су постављени, а школска реалност често не може да их оствари у правој мери. Последица таквог несклада повремено се сажима и сабија у снажан емоционални отклон од школских задатака и школског амбијента, а ученички искази *Мрзим школу* / *Нећу у школу* генерализују секвенце неуспешних одговора на постављене захтеве и потискују добре васпитне и здраве животне моменте који су могући и природно остварив само у одељењском колективу и не може их заменити друго конструисано окружење. У својим критичким опсервацијама о образовању, Радовић (2008: 395, 389) препознаје да је школа као „невесела кућа принуде и морања" један од њених појавних облика у ученичкој перцепцији („тако 'школско' постаје синоним за догматско, сувопарно, досадно, невољно, пародија правог учења и знања") и закључује: „Можда би се, ипак, требало вратити на почетак и, у већем складу са децом и животом, осмислити нешто реалнију, природнију и лепшу школу".

Настава српског језика би већ у најмлађем школском узрасту могла да интензивира позитиван доживљај школе, читања и учења када би се из зоне хотимичног истицања грешака[2] померила у простор примарне похвале добро постављених елемената у решавању различитих задатака. У актуелним програмима наставе и учења за први образовни циклус формулисани су неки од циљева основног образовања и васпитања, одређени исходи и препоруке за остваривање програма који би сукцесивно требало да обликују прихватљиву слику школе. Под овим се подразумева

[1] Ова се примедба односи на наставне садржаје српског језика: померања апстрактног а комплексног граматичког и правописног градива у почетне разреде првог образовног циклуса, нејасни или недовољно поуздани критеријуми за распоређивање књижевних и некњижевних текстова по разредним програмским садржајима и сл. Аутор рада о овој проблематици говори из позиције практичара са више од двадесет пет година наставничког искуства на различитим образовним нивоима, као и из перспективе универзитетског наставника методичара који је у перманентном контакту са школском праксом у млађим разредима основне школе.

[2] Трајне последице тако конципираног вредновања резултата испољавају се и у самоевалуационим исказима студената предавача (будућих учитеља) у оквиру студијског предмета Методички практикум српског језика и књижевности. Када пред групом колега хоспитаната процењују сопствена постигнућа на одржаном часу српског језика, веома мали број студената завршне године основних академских студија спреман је да са довољно самопоуздања најпре истакне квалитетне сегменте у припреми и реализацији обављеног посла. Најчешће своје кратке монологе започињу осврtом на оно што није било успешно, на појединости којима нису задовољни, занемарујући притом уложени труд и свестрано залагање у процесу припремања практичног предавања.

обезбеђивање подстицајног и безбедног окружења за целовити развој ученика, развијање ненасилног понашања и успостављање нулте толеранције према насиљу; развој толеранције и уважавање различитости; поштовање равноправности, препознавање ситуација кршења/остваривања права детета и стереотипа у књижевним делима; развој свести о себи, стваралачких способности, критичког мишљења, изражавања свог става, мотивације за учење, самоиницијативе и самовредновања, способности за тимски рад; развијање осећања солидарности, разумевања и конструктивне сарадње са другима и неговање другарства и пријатељства; развијање позитивних људских вредности и њихово усвајање на основу прочитаних књижевних дела и сл. С обзиром на овако постављене циљеве, очекује се и адекватан избор кореспондентних наставних садржаја. Међутим, „у новим програмима наставе и учења за Српски језик и књижевност у Републици Србији није заступљен велики број дела са препознатљивом васпитном компонентом, која би послужила као полазиште за реализацију многих програмских циљева" (Мркаљ 2022: 127). Преглед и анализа читаначких текстова у вези са школом могли би се посматрати и као врста истраживања које ће бар у извесној мери показати колико је склада или дискрепанције присутно када се упореди слика школе коју афирмише школска лектира у односу на ученички доживљај школског амбијента који се рефлектује у непосредним наставним околностима.

> Природа књижевности за децу подразумева увек присутне тематске кругове, најчешће обликоване у складу са емпиријом и чулно доступним светом који окружује дете; упућеност на њихову свакодневицу имплицира присуство школе као неизоставног топоса књижевности за децу па, сходно томе, јавља се и фигура учитеља (Полић 2018: 124).

Лирских текстова о школи у читанкама за разредну наставу српског језика, односно у програмским одељцима са школском лектиром, нешто је мање од прозних и драмских. Без обзира на жанровску припадност, у њима се кроз поетске слике, наративне одељке или сведену драмску радњу истиче повезаност школског и кућног простора, догађаји и доживљаји типични за школски амбијент и доживљајни однос ликова деце према захтевима које школа као институција пред њих поставља. Школски простор у читаначким текстовима за млађе разреде основне школе обележавају ликови учитеља и учитељице,[3] ликови из породичног круга и ликови

[3] У одређеним периодима развоја српске поезије за децу на фигуру учитеља примењују се два дивергентна ауторска обликотворна модуса – учитељ служи као средство педагогизације текста или је хуморно-сатирично представљен, чиме се текст депедагогизује, што је додатно условљено и природом лирског субјекта, односно тиме да ли се пева из визуре детета или

одраслих који су том кругу блиски. У појединим текстовима („Реч-две о Питеру", „Од читања се расте", „Једном је један дечак зевнуо") проблематизује се и однос родитеља/учитеља/наставника према потешкоћама са којима се ликови деце у улози најмлађих ученика суочавају. Обично је неразумевање унутрашњег света најмлађих ученика повод за стереотипне квалификације њихових школских постигнућа.[4]

Корпус на коме је истраживање засновано табеларно је приказан, уз објашњење истакнутих ознака.

Табела 1. Књижевни текстови о школи / у којима се помиње школа распоређени по разредима (са жанровском одредницом)[5]

Разред / Жанровска ознака	Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
Поезија	**„Првак"** (Д. Максимовић)	**„Школа"** (Д. Лукић)	„Септембар" (Д. Костић)	„Отаџбина је наша очевина" (Д. Ерић)
	„Мрави" (Г. Тартаља)		„Шта је отац" (Д. Лукић)	
	„Није лако бити дете" (Д. Ђорђевић)		„Домовина се брани лепотом" (Љ. Ршумовић)	
	„Ау што је школа згодна" (Љ. Ршумовић)			

одрасле особе (в. Полић 2018: 129–132). У песмама за децу Владислава Петковића, у чијем су поетском средишту мотиви природе или националног идентитета, уочљива је идеализована представа детета, а уз њу се посебно издваја упечатљива слика школе, учења и знања (в. Паниħ Мараш 2015: 76). У савременом тренутку пак „[...] не можемо занемарити чињеницу да се лични наставникови афинитети, његова посвећеност, жар с којим приступа раду и емотивна аура којом озрачује наставну ситуацију умногоме рефлектују на обликовање ставова и мотивацију ђака" (Вељковић Станковић, Стојиљковић 2024: 84).

[4] Могло би се рећи да идејни слој наведених књижевних текстова кореспондира са следећим Радовићевим запажањем (2008: 390): „Морамо још једном поновити непријатну истину: крива је школа, ако је толико усмерена према трајним интересима деце, да често превиђа конкретно, живо дете којим се непосредно бави."

[5] Текстови чији су наслови истакнути масним словима тематизују школу и препознатљиви су по поетским, наративним или драмским ситуацијама у којима је школа доминантна мотивска или кључна фабулативна, односно просторна компонента. У подвученим насловима тема школе/учења/знања/књиге посредно је уведена у текст, док се у осталим издвојеним текстовима школа појављује само као један од споредних мотива, али тако да му се ипак може посветити одређена интерпретативна пажња.

Проза	**„Свети Сава и ђаци”** (народна прича)	**„Деда Милоје”** (Г. Стојковић)	**„Реч-две о Питеру”** (И. Макјуан)	„Детективско срце” (В. Алексић)
	„Дан кад је јутро било слово” (Ђ. Дамјановић)	„Једном је један дечак зевнуо” (Д. Алексић)[6]	„Прича о дечаку и Месецу” (Б. В. Радичевић)	„Прва љубав” (*Аутобиографија*) (Б. Нушић)
			„Од читања се расте” (Ј. Петровић)	„Позориште на небу” (Д. Алексић)
			„Златно јагње” (С. Велмар Јанковић)	
Драмски текст за децу	**„Први дан у школи”** (Б. Ољачић)	„Оцене” (Г. Тартаља)		**„Кад пролеће дође”** (Љ. Крстић)
	„Зна он унапред” (Г. Тартаља)	„Слатка математика” (А. Миловановић)		„Подела улога” (Г. Тартаља)
	„Тужибаба” (Д. Радовић)	„Два писма” (А. Поповић)		**„Слава”** (Д. Алексић)

6

У неколико лирских текстова лексема *школа* налази се већ у наслову или је посредно, али асоцијативно недвосмислено, повезана са неким појединостима из школског амбијента. Песма „Првак” (Д. Максимовић) условно се може сматрати читаначким текстом, који је само због тематско-мотивског склопа заснованог на поетском приказу поласка у школу – хронолошки постављен у *Буквар* као први школски уџбеник из српског језика. Петлић певач коме се лирски субјект обраћа са пуно поверења и школска таблица у ђачкој руци временски и искуствено су удаљени од садашњих ученика првог разреда, нарочито оних из градских средина, али је у песми присутно универзално узбуђење, нестрпљење, бојазан и притајена радост, као и назнака појачане одговорности због свечаног сусрета са школском зградом. У такав доживљај детета – ђака првака укључене су животиње из блиског окружења, моћне природне појаве као што је излажење сунце и лик мајке као гарант да ће се догађај одиграти уз одговарајућу динамику и у складу са дечјим жељама. Простор школе се у овој песми посредно реконструише као место које заслужује поштовање и додатно је одређен присуством пријатељских лица

[6] Текст Д. Алексића се у програмским садржајима за други разред, уз још две кратке приче савремених српских писаца за децу, издваја у домаћу лектиру, али се појављује и у читанкама како би ученицима био доступнији (Читанка 2, издавач Вулкан знање), будући да је једини одабран из Алексићеве збирке прича *Музика тражи уши*.

и пријатних емоција. Будући првак себе одређује хипокористиком *ђаче* и намером да се пре свих нађе у школи, што указује на одсуство страха и ишчекивање новог радосног животног тренутка.

> Иако песнички субјект никада не подлеже промени тачке гледишта и процесу идентификације са школарцима, необична сраслост са дечјим животом, потпуно разумевање и саосећање прожима готово сваки стих (Вељковић Мекић 2016: 314).

У још једној песми предвиђеној за обраду у првом разреду („Ау што је школа згодна", Љ. Ршумовић) школски простор је позитивно конотиран – као добро и пријатно место које има лековит учинак на негативне склоности, лоше навике и непријатна стања и осећања. Упоређивање са кућним простором истакнуто је већ на почетку песме, а у финалном стиху прве строфе успостављена је безмало потпуна идентификација – лирски субјект наглашава своје разочарање што је школа ноћу затворена. Узвик *Ау* (за ознаку пријатног изненађења, чуђења с позитивним предзнаком) утопљен је у почетне стихове непарних строфа које школу глорификују као згодно и сјајно место и израз је задовољства што су испуњена нека важна дечја, односно ђачка притајена очекивања. Одсуство из школског простора узрокује патњу јер се поред упоређивања са породичном кућом школа чврсто асоцијативно повезује са другарством (дружина), подршком и солидарношћу (дељење ужине) и мотивом прве симпатије (парови, лепе тајне, мале љубави, недостајање, наивна љубавна патња). У песми, дакле, није доминантна примарна функција школе (учење, едукативни аспекти, моменат радне атмосфере и дисциплине, школски режим који *лечи лењост и самоћу*), већ је у првом плану хедонистички моменат, афирмисање пријатељства и заљубљености, па се школа чини згодном и дивном, воли се и у њу се радо и са уживањем одлази (в. Вељковић Мекић 2019: 337).

Наглашено субјективна и емотивна перспектива, коју у претходним песмама заступају деца у улози лирског субјекта, замењена је у песми „Школа" (Д. Лукић)[7] нешто објективнијим и ширим ракурсом или посматрањем и тумачењем из искусније визуре. Међутим, лексема *школа* је и овде заузела структурно истакнуто, насловно место и у песми функционише као поетски субјект метафорично представљен у три слике из различитих сфера: 1) школе су велике питоме овце са звонцетом – идиличан, пасторални призор и умирујуће акустичке сензације; 2) школе су велике и добре маме: најмлађим ученицима најблискија фигура која симболизује сигурност, блискост, бригу, пажњу и посвећеност; 3) школе су велики чудни дворци: лексика из домена

[7] Песма је распоређена у школску лектиру која се према актуелном програму наставе и учења обрађује у другом разреду основне школе.

бајке као асоцијација на храброст и јунаштво главних ликова у овом књижевном жанру. Песничке слике су експандиране утростручавањем атрибута *велики* и синтагматски повезане са питомим, добрим и чудно-чудесним, а то су у основи блиски или познати појмови који активирају доживљај пространства, осећај ширине, неспутаности, заштићености[8] или интелектуални изазов, радозналост и истрајност у предузетом подухвату. Метафоричност се затим помера на план трајне борбе у којој су ђаци храбри борци, а оловке дугачке сабље, па је борбено освајање школског простора подударно са стицањем знања и вештина и налик на поход који би требало да је ведар и оптимистичан и понавља се у годишњем циклусу (сваког септембра). У Лукићевој поезији одредница *ђачко* фигурише као важна етапа детињства и *нулта* песничка слика јер се епитет *ђачко* односи на универзалну компоненту свих могућих категорија деце и уједно одражава универзално у детету – трагалаштво (в. Бојанић Ћирковић 2025: 7, 11).

У осталим песмама које су се нашле у Табели 1 (у овом одељку се помињу хронолошким програмским редом, од почетног ка завршном разреду првог образовног циклуса) мотив школе присутан је тек у понеком стиху, али свакако заслужује одређен интерпретативни осврт у дидактичко-методичкој апаратури, односно на наставном часу. Језгровит и сликовит поетски језик остварује свој смисаони потенцијал и на тако малом узорку као што су стих или дистих у поезији за децу, па је отуда могуће препознати и растумачити и такве микроелементе који доприносе склапању слике и формирању представе о школи у читаначкој лектири.

Из песме „Мрави" (Г. Тартаља) издвајамо стихове: *Први иду ђаци / ђаци весељаци*. Осим што предводе колону и тиме истичу важност школског знања и учења, мрави-ђаци су додатно истакнути и анадиплозом. Такво удвајање је уз кратак стих донело живахан и полетан ритам на који се природно надовезало антропоморфизовано атрибутивно одређење – ови ђаци су и весељаци. Наведени детаљ је обично и илустративно интерпретиран као радост на лицима нацртаних ликова из мрављег света због сусрета са школом. Они задовољно носе школске торбе и књиге, а сви старији пратиоци су њихова подршка како би безбедно и на време стигли у школски простор. Контрастна слика појављује се у стиховима песме „Није лако бити дете" (Д. Ђорђевић): *Под теретом торбе стењеш / Није лако бити дете*.

[8] Осврнућемо се, у вези са овим стиховима, на још један коментар Д. Радовића (2008: 392): „[...] школа би морала бити, пре свега, васпитна а тек затим образовна установа. Здрава, ведра, очувана и неозлеђена деца – по сваку цену, па и по цену знања! – то би морао бити племенити задатак васпитања". Наведени закључак би требало да усмери и методички концепт за тумачење ове Лукићеве песме како би се у непосредним наставним околностима откривала (не)подударност између онога што школа јесте у песми и ученичке перцепције школе у актуелном реалном тренутку.

Уместо радости и задовољства, потцртан је терет, физички и интелектуални, са којим се суочавају деца-ђаци. Овај поетски исечак посредно асоцира на тежину школских задатака, на учење као захтеван процес, али подсећа и на дословну тежину школске торбе, несразмерну телесној снази млађих ђака. *У клупи ђаче пише: / „Брзо ће маіле, кише”* строфа је песме „Септембар” (Д. Костић) и налази се у читанкама за трећи разред. У дескриптивном низу се, поред ласте која најављује скору селидбу и оживљеног септембра који се гласно љути због позне јесени, оглашава и ђак својим записом о природи. Лексема *ђаче* је једини хипокористик у песми и може се претпоставити да песник с дубоким разумевањем и наклоношћу гледа на школски литерарни напор малог ђака који покушава да изрази оно што види, зна и осећа.

Школу родитељи разумеју и као простор рутине са фиксираним школским распоредом који обавезује на одлазак и повратак у одређено и предвидљиво време. Све што се не уклапа у уобичајене темпоралне оквире може бити повод за бригу и подозрење: *Мене отац стално испитује / и жели ово и оно да чује. // И кад сам у школу пошла / и кад сам из школе дошла /* („Шта је отац”, Д. Лукић).

У песмама са родољубивим мотивским склопом („Домовина се брани лепотом”, Љ. Ршумовић и „Отаџбина је наша очевина”, Д. Ерић), школа је представљена мотивима књиге и знања (*Домовина се брани књиīом* [...] / *И чашћу и знањем*), односно поистовећена је са појмом отаџбине (*Отаџбина је школа у којој учимо / да волимо Отаџбину, да јој се дивимо*). Школа и домовина/отаџбина чврсто су поетско-симболички повезане јер је склоност према учењу и знање о прошлости, традицији, језику, култури инхерентно разумевању националног идентитета.

> У овај круг певања слива се јасна вертикала родољубиве поезије којом се Ршумовић бави од седамдесетих година прошлог века до дана данашњег, само се мотивска тежишта мењају у складу са историјским и друштвеним контекстима (Опачић 2024: 24).

У последњој строфи додаје се још неколико начина за одбрану домовине: част, знање, живот и лепо васпитање, па Ршумовићева поука није строго прагматична, већ се кроз медијум поетске лепоте руководи динамичком лепотом људског живота (в. Вељковић Мекић 2019: 340).

Прозни читаначки текстови о школи говоре из различитих перспектива. Како би се прегледније представио школски простор који се у њима обликује и интеракције ликова са тим амбијентом, у овом делу рада се одступило од приказа одабраних садржаја школске лектире по разредима. Приче су здружене према структурним/мотивским сродностима, по карактеристичном односу јунака према школском амбијенту или неком његовом сегменту

(књиге, учење, учитељи/наставници, знање и сл.). Додатно су умрежена прозна дела у којима је школа као просторна одредница значајна за фабуларни ток и смисао текста са оним текстовима где је мотив школе у фону збивања, али са видљивом рефлексијом на значењски слој приповедања. Запажање да „у прози намењеној деци срећемо идеализоване или веома критичне слике школе" (Солеша 2021: 67) није до краја применљиво на корпус школске лектире за млађе разреде основне школе. Има позитивних индивидуалних доживљаја и ставова, има и критичких отклона, али се не издвајају наглашено опозитне представе о школи.

Народна прича „Свети Сава и ђаци" српског светитеља приказује у улози учитеља који разрешава једну етички нелагодну ситуацију, откривајући међу својим ђацима крадљивца меда домишљатим и мудрим претпоставкама о ђачком понашању. Лик Светог Саве појављује се и у причи „Златно јагње" (С. Велмар Јанковић), али као дечак Растко који се боји вукова, због чега му се браћа подсмевају. Зато уточиште проналази у књижници пуној сандука са исписаним свицима који су представљали књиге (експлицитно се наводи да тада није било школа и није било много оних који су умели да читају и пишу). Растко је ту учио да чита и слова су га смиривала и тешила. Спацијални детаљи (кружна књижница са низом малих прозора) упослени су да симболично представе сигурност и пријатност простора који у причи функционише као претеча школског амбијента.

Наглашено емотивно сећање на полазак у школу, преломљено кроз поетизован прозни запис одраслог приповедача забележено је у причи „Дан кад је јутро било слово" (Ђ. Дамјановић). Иако је тематски и према централном догађају прича непосредно повезана са првацима, није једноставна за разумевање и интерпретацију на овом узрасту. Као доминанта се може издвојити доживљај који укључује најпре осећање радости, затим и радост помешану са страхом, а обе се емоције манифестују кроз телесни дрхтај, онда и узбуђење због школе – простора где се од слова граде речи које откривају тајну знања. Врата и прозори школске зграде доживљени су као пролаз у храм слова. У сећању се реконструише и активира не само аудитивни слој доживљаја школе (речи се упоређују са песмом птица) него и његова олфактичка димензија – специфичан мирис табле, креде и сунђера који се такође повезује са словима. Тако се у причи школски објекат сједињује са природним окружењем (славујима, брдима, реком) и оживљава звуком и мирисом. С друге стране, у причи „Деда Милоје" (Г. Стојковић), која се такође наративно склапа око мотива тајне, контрастирани су сеоски и урбани амбијент, а школа је постављена као место укрштаја ликова који припадају различитим просторима, па им је због тога и специфично различита перцепција институције школе, односно учитеља. Инстинктивна а врло мудра реакција малих београдских ђака који прихватају деда Милоја и разумеју

позицију свог друга, деда Милојевог унука, открива здраву атмосферу пуну подршке, партнерску и поверљиву релацију између учитеља и одељењског колектива.

Школа, међутим, за неке ликове из читаначких текстова, није сасвим пријатељска средина. Тамара не воли слова и одбија да чита и пише све док не упозна стрпљивог саговорника који разуме дечју природу, њихов капацитет за озбиљан дијалог и мотивише девојчицу да самоиницијативно савлада ове две комплексне вештине (*Од читања се расте*, Ј. Петровић). За мирног и ћутљивог десетогодишњег Питера Фортјуна („Реч-две о Питеру", И. Макјуан) сањарење је паралелна стварност у којој проводи више времена него у стварном школском свету. Наставници који га нису познавали обично су мислили да није много паметан и нису успевали (или се нису ни трудили) да открију прави разлог његове одсутности и назаинтересованости на часовима. Било му је тешко и досадно на настави, али је, кад је одрастао, постао проналазач и писац прича. Приповедање о Тамари и Питеру открива да важни подстицаји за учење, сазнавање и животну радост често долазе из ваншколске средине. Маштовите и самосвојне личности се и у раном узрасту обично тешко уклапају у шаблонизирани, чврсто временски уобручен систем који у теорији афирмише индивидуализоване приступе, али исто тако не препознаје увек ситуације у којима их је потребно применити.

Наративно чвориште о читању књига у причи „Једном је један дечак зевнуо" (Д. Алексић) посредно и „поступно се успоставља кроз изграђивање обрасца за усвајање пожељног и пристојног понашања [...], преко материјализоване казне за неиспоштован савет (дечак је зевнуо и прогутао муву која се настанила у његовој глави – празњикавој, јер није баш волео књигу)" (Димитријевић 2010: 334). Описано стање главни лик превазилази одлуком да се посвети редовном писању домаћих задатака, учењу и читању, док не постане истински заљубљеник у књиге. Мотив школе делује из приповедне позадине, кроз навођење наставних садржаја које дечак изучава и који га подстичу да чита и о ономе што није задато у школском програму, да би се по стеченом знању и образовању разликовао од појединих празноглавих политичара (о чему сазнајемо из ауторског коментара). О читању и жудњи за знањем говори и „Прича о дечаку и Месецу" (Б. В. Радичевић). Сиромашном дечаку Радојици ускраћено је право на учење и знање, па се космичка сила упошљава да успостави равнотежу и земаљску правду. Тежња ка универзалној мудрости и истинској хуманости остварује се захваљујући дуготрајно стицаним научним сазнањима.

У прозном тексту Драгана Алексића „Позориште на небу" мотив школе је послужио само као фронтални део приповедног оквира. Наиме, нарација се отвара дијалошком секвенцом у којој се лош резултат на школском тесту и неучествовање у школском спортском тиму претпостављају као разлози

за забринутост главног лика, што он демантује и започиње причу о свом необичном позоришном пројекту. Ни у „Детективском срцу" (В. Алексић) школа није у главном приповедном току, али се јунакиња, девојчица Јелена Шуман, уводи у причу и самоодређује посредством лика учитељице. У кратком уводном фрагменту открива се да је учитељичин приступ школским задацима самопоуздан и креативан, да би се на то надовезало слушање радиодраме за децу као обавезан школски задатак на коме инсистира учитељица другог јунака ове приче. Тако се, заправо, контурише наративни контекст и наговештава да ће и остатак приче бити духовито интониран. Шаљивим коментарима о свом школовању и Б. Нушић у одломку *Аутобиографије* („Прва љубав") забавља младе читаоце, али им истовремено кроз хумор открива и шта је то у његовом школском животу било незгодно и непријатно, на који начин је покушавао да превазиђе потешкоће, како је сећање на слабе оцене и строге професоре често премрежено успоменама на необичне авантуре.

Драмски текстови за децу „Први дан у школи" (Б. Ољачић) и „Тужибаба" (Д. Радовић) читају се и интерпретирају у првом разреду основне школе. Оба се заснивају на тужно-смешним ситуацијама из школског живота. У првом је дечак разочаран и несрећан због исхода првог школског дана јер се испоставило да је забрана безброј, а дозвољено је само дануноћно учење, док други текст развија мотив школског тужакања кроз динамичну смену кратких реплика драмских лица. Занимљиво је да се у оба текста појављује лик учитељице који није убедљиво делатан са позиције педагошког ауторитета и не разрешава драмску ситуацију, већ својом реакцијом постиче одређену вербално-емоционалну манифестацију осталих учесника драмске радње. Она набраја шта је све у школи и ван ње недозвољено (о чему посредно сазнајемо јер њене речи преноси дечак), односно учитељица се без посебног интересовања укључује у разговор о тужакању, покушавајући само да привремено смири и тренутно превазиђе непожељну ситуацију у одељењском колективу. С друге стране, учитељ у драмском тексту „Зна он унапред" (Г. Тартаља), такође предвиђеном за обраду у првом разреду, врло стрпљиво, с пажњом и домишљато с Мишом води дијалог о кашњењу у школу и оставља простора дечаку да без страха и устручавања наведе читав низ духовитих изговора који забављају мале читаоце.

У „Оценама" (Г. Тартаља) мотив школског (не)успеха уклопљен је у породичну сферу и два разговорна блока показују да главни драмски лик није вичан учењу, али да се вешто сналази у говорно-мисаоним импровизацијама које му доносе симболичну награду (новац за чоколаду). Шаљиве сцене у породичном дому у које је, преко писма, уведен лик учитеља („Два писма", А. Поповић), тематизују покушај главног лика да жељени исход оствари позивањем на учитељски ауторитет, што истовремено доводи до разоткривања Јоцине неспретно смишљене подвале. „Слатка математика" (А. Миловановић)

наставља низ драмских текстова у којима школско градиво и учитељичина најава лоше оцене изазива одређену нелагоду и нерасположење једног лика, а сведена вршњачка дијалошка сцена усмерава се ка шаљивом разрешењу математичког проблема. За овај блок драмских текстова мотив школског знања/незнања послужио је као покретач кратке драмске радње у коју се, затим, уклапа и мотив безазлене лажи или ситне подвале, с намером да се кроз комични обрт покрене и одговарајући дидактички импулс.

„Кад пролеће дође" (Љ. Крстић) и „Слава" (Д. Алексић) налазе се међу програмским драмским текстовима за завршни разред првог образовног циклуса.[9] Први текст приказује типичну школску ситуацију у којој ученици реагују на љубавне згоде у разреду, али су необичне њихове поетизоване реплике које до краја текста утичу и на наставницу. Она одустаје од строго административних захтева, приклања се општем романтичном пролећном расположењу у учионици и показује да разуме жеље и осећања својих ученика. Овај драмски текст успоставља складну слику школског колектива и у предњи план, поред заљубљеног дечака, истиче и здраву релацију наставник–ученици. Наставница пажљиво ослушкује одељење и прихвата модел и тон комуницирања који су ученици одабрали.[10] На сличан начин се понашају Страхињини родитељи у драмском тексту „Слава" пошто радо учествују у језичком надмудривању са сином и успевају да му преко духовитих аналогија (Свети Распуст Преподобни : Света Мученица Лектира) пренесу поруку о обавезама за време школског распуста.

Иако је тематика рада превасходно усмерена и ограничена на текстове из школске лектире и у најављеном корпусу се не помињу романи јер се у читанкама различитих издавача налазе различити одломци, ипак ћемо као кратку допуну навести и кључне тематске линије романа за четврти разред (обавезна домаћа лектира) у којима је тематизован однос према школи и доживљај школског простора и атмосфере.[11] Будући да се само као побочни садржаји уводе у текст рада, књиге лектире *Пиūи Дуīа Чарāа* Астрид

[9] На почетку текста „Подела улога" (Г. Тартаља) помиње се школска приредба и једно од драмских лица говори како је најбољи стрелац у разреду. Једино те појединости текст повезују са школом.

[10] Ако би се то превело на језик непосредне наставне праксе, могли бисмо закључити да „повољна атмосфера у одељењу утиче не само на бољу ефикасност и резултате рада у току часа већ и на формирање става према одређеном предмету" (Вељковић Станковић, Стојиљковић 2024: 83).

[11] Хронотоп школе у савременом српском роману за децу често укључује проблем прекршаја школске дисциплине. Нушићеви и Ћопићеви јунаци противе се нарушавању достојанства детета, док се у каснијим романима о школском животу јунаци сукобљавају са школским властима борећи се за социјално обесправљене, због чега су и кажњени (в. Солеша 2021: 61–75).

Линдгрен и *О дуїмету и срећи* Јасминке Петровић нећемо уврстити у корпус, већ ће бити издвојено само неколико фабуларних пасажа који тангирају тему рада.

Пипи Дуга Чарапа покушаје укалупљивања свог неспутаног живота обесмишљава једноставним закључцима и промућурним директним питањима о томе зашто мора да иде у школу. Одрасли немају убедљиво објашњење, па од полицајца добија сасвим прозаичне одговоре: да научи таблицу множења, да сазна који је главни град Португала. Погађа је и растужује кад јој кажу да се у школи понашала ружно – заборавља на обавезу персирања (*Извини*, *Ви учитељице*) или немарно одговара љубазној учитељици која проверава сабирање (*Па ако ти то сама не знаш*, *немој да мислиш да ћу ја да ти кажем!*; *Е па*, *лутко лепа*, *сад си ја претерала!*). Одбрамбени механизам условљен је и тиме што Пипи, коју је један морнар учио да пише – није била истрајна ученица. Уместо да беспоговорно прихвати једнодимензионалне примере, она им супротставља живописне искуствене приче. Јунакиња романа показује изражену потребу да догради и преосмисли стварност и самери је свом маштовитом погледу на свет, па је отуда разумљиво њено подсмевање шаблонизираним школским задацима који делују као да су потпуно неповезани са реалним животним ситуацијама. У кратком роману Јасминке Петровић *О дуїмету и срећи*, намењеном најранијем читалачком узрасту, из приповедачке перспективе 1. лица сазнајемо како родитељи позитивно вреднују улогу учитељице у школском животу дечака које болује од церебралне парализе јер му је та подршка омогућила останак у редовној школи и одређен степен социјализације. Школско окружење може да да се покаже као сурово на више нивоа: од притајеног или отвореног подсмеха до равнодушности и укидања могућности елементарне комуникације и дружења са вршњацима. Зато се као контрапункт истичу подстицајне учитељичине похвале и подршка за маштовите саставе и леп рукопис, без правописних грешака.

У овом контексту поменућемо и књигу *Хоћу у школу* која није део програмских школских садржаја, али је део стваралачког опуса Јасминке Петровић која се већ дуже време из различитих перспектива бави темама повезаним са доживљајем школе и промишљањем о начину њеног функционисања у савремено доба.

> У савременом роману за децу школа се открива и као веома важан простор формирања идентитета, развоја личности, самооткривања појединца у процесу прихватања (или одбијања) одговорности и обавеза. Она је место сазревања, стицања искуства, место откривања владајућег система вредности заједнице, тачка укрштања различитих култура (Солеша 2021: 67).

Кратко прозно дело *Хоћу у школу* намењено најмлађим читаоцима управо потврђује неке од побројаних навода и отвара низ актуелних питања у вези са школом 21. века: чему служи, како се учи, може ли настава да буде занимљивија и ван учионице, зашто је превише домаћих задатака, може ли лектира да се бира и сл. Никола, главни лик у овом литерарном водичу кроз кратку историју школе, своје путовање започиње следећим констатацијама: „Ова школа је грозна! Нема никаквих авантура. Превише је озбиљна и досадна." Напорно му је да рано устаје, заборавља да уради домаће задатке, не памти распоред часова, плишана играчка му је утеха а због ње му се у разреду подсмевају. Потрага за неком бољом школом ретроспективно га води најпре у праисторију, па одатле проспективно враћа у садашњост. Сазнаје да је некада у школама било уобичајено физичко кажњавање, уз челичну дисциплину и страх, а без радости и смејања на часу. У Галилејевој школи из 17. века поштују се научна открића, али се кажњавају учитељи који мисле својом главом и томе уче и своје ученике јер слобода мишљења, према државним законима, није подразумевано људско право. Главни лик прижељкује модерно образовање и нове технологије. Међутим, не допада му се виртуелна школа пуна робота, у којој су холограми, телепортација и вештачка интелигенција заменили учионице, спортске терене, ђаке и наставнике, дружење и разговор. Иако није пронашао школу о којој је маштао, дошао је до важног закључка да у школи свима треба да буде пријатно и питања шта он сам може да уради да његова школа буде боља. Тако се слика школе пројектује у раван својеврсног индивидуалног активизма, а крај књиге посредно комуницира са свим ученицима-читаоцима и усмерава њихове потенцијалне идеје на план конкретне реализације.

У лирским песмама са списка читаначке лектире за млађе основношколске разреде слика школског простора је у највећем броју анализираних текстова позитивно конотирана и осенчена ведрим тоновима, а боравак у школи, учење и дружење са школским вршњацима изазива пријатно расположење и радост.[12] Свега је неколико поетских детаља који указују на мање лепе тренутке у школском животу. Прозна дела која су се нашла на листи школске лектире донекле декомпонују идиличну слику школе успостављену у песничким текстовима јер су савремени погледи на школу мултиперспективни, и неретко укључују везу између породичног и школског простора. Такво повезивање је видљиво и у драмским текстовима, али је померено ка шаљивим обртима са поучном интенцијом. Читаначки текстови школу представљају као безбедно, заштићено место, без вршњачког насиља (осим уобичајеног

[12] На то би, једним делом, могло да утиче и време настанка песама које су се нашле у школском програму, али вантекстовне појединости те врсте нису прикупљане и разматране у овом истраживању.

тужакања) и без рефлекса дневнополитичких збивања. Зато би у методичком приступу ваљало поредбено предочавати слику школе у књижевним текстовима и слику стварне школе. Детабуизирање и препознавање онога што се ученицима у школи не допада, што их узнемирава или плаши могло би да резултира свесним и активним укључивањем у базичне процесе промена на нивоу школског колектива. Потенцијални доживљајни и значењски несклад уз стручно вођење методичара практичара у настави српског језика може се трансформисати у моменат позитивне мотивације јер „ко мисли да васпитава и образује децу, мора то чинити на њиховом језику, на језику њиховог узраста и времена у коме живе" (Радовић 2008: 392), а пре свега „уважавањем свакодневног искуства и знања које је ученик изградио ван школе, повезивањем активности и садржаја учења са животним искуствима ученика и подстицањем примене наученог и свакодневном животу" (ПНУ 1 2018: 4).

ЛИТЕРАТУРА

Бојанић Ћирковић (2025): Мирјана Бојанић Ћирковић, Поетика *Ђачке песме* Драгана Лукића, *Детињство: часопис о књижевности за децу*, 51(3), 7–16. https://doi.org/10.46793/Childhood25.3.07BC

Вељковић Мекић (2016): Јелена Вељковић Мекић, Песме за децу Десанке Максимовић, *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, VII, 309–318.

Вељковић Мекић (2019): Јелена Вељковић Мекић, Поезија Љубивоја Ршумовића: право на детињство, у: С. Маринковић, Љ. Костић (ур.), *Књижевно дело Љубивоја Ршумовића*, Ужице: Педагошки факултет у Ужицу, 333–342.

Вељковић Станковић, Стојиљковић (2024): Драгана Вељковић Станковић, Јелена Стојиљковић, *Методичка панорама наставе српског језика и књижевности*, Београд: Едука.

Димитријевић (2010): Маја Димитријевић, Ликови у савременој причи за децу Дејана Алексића: погодност за наставну обраду, у: С. Денић (ур.), *Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци*, Врање: Учитељски факултет, 329–337.

Мркаљ (2022): Зона Мркаљ, *Изазови савремене наставе Српског језика и књижевности и традиционалне вредности*, Београд: Клет.

Опачић (2024): Зорана Опачић, Такмичење са самим собом: надузрасна својства Ршумовићевог песништва, у: Д. Хамовић (ур.), *Љубивоје Ршумовић – песник*, Краљево: Народна библиотека „Стефан Првовенчани" – Нови Сад: Сајнос, 19–41.

Панић Мараш (2015): Јелена Панић Мараш, Ђаци се крећу Богу знања истину да моле – о поезији за децу Владислава Петковића Диса, *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 28(4), 76–87.

Радовић (2008): Душан Радовић, *Баш свашта* (сабрани списи), Београд: Завод за уџбенике.

Солеша (2021): Биљана Солеша, Функција хронотопа школе у савременом српском роману за децу, *Баштина*, 54, 61–75. https://doi.org/10.5937/bastina31-31114

Maja M. Dimitrijević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology

THE IMAGE OF SCHOOL IN READING TEXTS FOR JUNIOR PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN

Summary: This paper explores the thematic representation of the motif of school in curriculum-based texts for junior primary school age, primarily those included in required school reading. The aim of the research is to examine, through a theoretical and methodical analysis of genre-grouped texts, which thematic, experiential, and didactic layers contribute to hypostasizing the literary image of the school environment in textbook readers, and how the depictions thus established correspond with the current emotional and rational attitude towards the institution of school and school life. The findings indicate that the inclination towards idealizing school is most prominent in selected lyrical texts; in prose works, the image of school as an ideal place is occasionally deconstructed alongside a critical portrayal of various actors in school life; while in children's dramatic texts, school problems are often mirrored in family life and resolved through verbal and situational comedy.

Keywords: motif of school, reader (textbook), primary education, curriculum.

Милена Б. Митровић
Универзитет у Београду
Факултет за образовање учитеља и васпитача
Катедра за српски језик, књижевност и
методику наставе српског језика и књижевности

DOI: 10.46793/KDNN25.263M
UDK: 371.3::821.163.41-2

ИНТЕРТЕКСТУАЛНЕ ИГРЕ У ДРАМСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ – ТЕОРИЈСКИ И МЕТОДИЧКИ КОНТЕКСТ

Апстракт: У раду се најпре одређује појам *интертекстуалне игре*, а затим се анализира неколико краћих драмских текстова у којима се оне препознају („Делија Пантелија" Љубише Ђокића, „Сад га не дирај" Душана Радовића, „Имају ли патуљци појма о било чему?" и „Витез и змај" Владимира Андрића). Циљ је да се испита на који начин интертекстуалност обликује драмски текст, која је функција позивања или упућивања на друге текстове (фабуле и ликове) у одабраним књижевним примерима и како такав поступак утиче на драмску структуру. Анализа показује да интертекстуалност динамизује радњу, гради заплет, постиже хумор, али и драмски текст чини пријемчивијим читаоцу. Занимање за овај поступак у драмској књижевности за децу указује на разноврсност изражајних средстава којима располаже и специфичну природу коју треба даље расветљавати. Интертекстуалне игре у драмским текстовима могу подстицати разноврсна питања и у разредној настави књижевности. Једно од њих се односи на важност и оправданост читања и тумачења ових текстова на млађем школском узрасту.

Кључне речи: драмски текст, интертекстуалност, методика наставе књижевности, разредна настава.

УВОД

Интертекстуалност и драмска књижевност за децу су два појма у средишту овог рада и оба су на одређен начин део наставе књижевности у млађим разредима основне школе. Први појам, утемељен у књижевној теорији, присутан је у бројним текстовима из ученичке лектире. Дефинишемо га „као процес комуникације између прототекста и новонасталог текстуалног дискурса" (Живковић 2010: 267), где је прототекст део или целина једног текста

milena.mitrovic@uf.bg.ac.rs

који је транспонован у други, нови текст. Међутим, „настава књижевности у млађим разредима основне школе најчешће се изводи тако да се текстови обрађују као посебне целине, без међусобног довођења у везу – тематско-мотивску, значењску или хронолошку" (Мићић 2009: 73). Јасно је онда да тумачења појединих текстова остају непотпуна без сагледавања и анализе интертекстуалних веза, као и да такви текстови, за чије је разумевање неопходно познавање и других текстова, често представљају интерпретативне и читалачке изазове у обради текстова у школском окружењу. Ови изазови се огледају у потреби да се код ученика развија способност препознавања интертекстуалних сигнала, разумевања њихове функције у новом контексту и повезивања различитих књижевних искустава у јединствену читалачку целину. У контексту разредне наставе, текстови чије је разумевање условљено познавањем других књижевних остварења, постављају пред читаоце сложеније интерпретативне захтеве и промишљене методичке приступе. Ученици у млађим разредима немају довољно књижевног искуства, често не познају прототекст на коме се гради интертекстуална веза, те им није једноставно да самостално уоче мотивске и значењске паралеле са другим делима. Због тога је неопходно да учитељ постепено гради њихове читалачке вештине, да пажљиво води процес читања кроз вођене разговоре, поређење текстова и подстицање критичког мишљења.

Без обзира на то који су типови интертекстуалних релација[1] заступљени у текстовима, њиховим функционисањем се не продубљује само значењски потенцијал дела, већ се и младом читаоцу омогућава боље разумевање природе књижевности: „Постављајући себи на овај начин непрекидно питање како се наш писац или песник повезивао са другим текстовима, нама ће и развој наше књижевности, усмеравање наше културе и промене у нашем менталитету постати у много чему јаснији" (Константиновић 2002: 218). То је посебно значајно у разредној настави јер се осврћући и на интертекстуалне релације васпитава будући читалац који самостално открива таква места, разуме дијалоге са другим текстовима и препознаје лепоту књижевности: „С тим познавањем дела скопчано је и осећање другог књижевног ефекта, наиме разумевање алузије које налазимо код књижевника, алузија на изреке, стихове, замисли ранијих писаца. Те су алузије многобројне и само онај

[1] Дубравка Ораић Толић наводи четири основна типа интертекстуалних релација: „искључивање или интертекстуална ексклузија (нпр. алузија), укључивање или интертекстуална инклузија (стилизација, интертекстуалне врсте као што су пародија, травестија, пастиш и сл.), пријесек или интертекстуалну интерсекцију (реминисценције, топои, одјеци и сл.) и подударање или интертекстуалну еквиваленцију (цитат и цитатност, пријевод)" (Ораић Толић 1990: 13). Марко Јуван у интертекстуалне појаве убраја: 1) топосе, 2) цитате (апофтегема, гнома, сентенца, мото), 3) алузије, имитације и преводе, 4) пародију (сатира, контрафактура, травестија, брулеска) и пастиш (Јуван 2013: 13–48).

који је упознат са великим бројем књижевних дела може их опазити и уживати у њима" (Поповић 1959: 29).

Драмска књижевност за децу[2], као други централни појам, нуди богат потенцијал за успостављање интертекстуалних веза и отвара могућност за интертекстуални приступ у наставној обради. Једно битно обележје драмске књижевности за децу је игра и заиграност. Није реч само о игри која је основни мотив бројних драмских текстова, већ и о игри драмског писца са неком познатом фабулом, типичним ликовима, жанровским обрасцима или различитим драмским ситуацијама. Писци често преузимају и обликују традиционалне књижевне узоре, мењајући њихов смисао и прилагођавајући нови драмски текст савременом контексту (в. Млађеновић 2009). Такав приступ не само што богати значење драмског текста, већ и отвара могућност да се у настави књижевности код ученика подстакне откривање интертекстуалних веза и развијање креативног читања. Овакви текстови најмлађе ученике уче да књижевност није затворен систем, већ простор преплитања и стварања нових значења. Управо тај игровни карактер драме за децу, као и њена синкретичност, подстиче чешће успостављање интертекстуалних веза.

У драми за децу најчешће се интертекстуалност „у основном смислу односи на литерарне алузије и на цитате из литерарних и нелитерарних текстова" (Вилки 2013: 205). Како запажа Млађеновић, „често у драмској књижевности за децу препознајемо поједине текстове, групе или низове текстова у улози предложака. То су, у српској књижевности, најчешће бајке, приповедни клишеи, стереотипи који су у новонасталом тексту, пре свега, у интертекстуалном, односно цитатном односу" (Млађеновић 2020: 144). Док су драмска дела настала на предлошку бајке познатија и чешће анализирана и из контекста књижевних наука и из позиције позоришне уметности, краћи драмски текстови обично остају у домену школских интерпретација.

Управо ови мање истражени текстови, у којима интертекстуални слојеви остају често непримећени, представљају важан сегмент за књижевну и методичку анализу. Полазећи од претпоставке да интертекстуалност има значајну улогу у обликовању драмске структуре, циљ је да се испитају њени облици и функције у одабраним краћим драмским текстовима за децу. Посебна пажња биће посвећена начину на који интертекстуалност динамизује радњу, гради заплет, градира хумор и чини текст приступачнијим ученицима.

[2] Драмска књижевност за децу и даље се суочава са бројним размимоилажењима и недоумицама на пољу терминологије, типологије текстова, генолошком систему и сл. Разлог за то налази се у поливалентности драме за децу, извесној маргини у оквиру књижевности за децу, као и маргини у пољу драмске књижевности (мислимо превасходно на национални књижевноисторијски лук). Управо то нерашчишћено стање довело је до тога да се још увек са сигурношћу не говори о природи драме за децу, њеним границама и механизмима по којима функционише драмски текст (в. Митровић 2022).

На тај начин интертекстуалне везе не делују само као естетски поступак, већ имају и методички потенцијал у настави књижевности. Намера је да се расветли један важан аспект драмског текста и могућност интертекстуалног приступа у разредној настави.

Корпус драмских текстова који одговарају постављеном циљу је велики. Критеријуми избора били су да текст буде краћи, да су аутори текстова значајни стваоци у оквиру књижевности за децу и да текст није у програмској лектири за разредну наставу. Идеја је била да кроз књижевно и методичко промишљање одаберемо дела која би могла бити разматрана као погодно штиво за читање и тумачење у оквиру школске лектире ученика. Тек када се приступи разматрању конкретних текстова у контексту могуће ученичке лектире, може се увидети колико је тај, али и било који други књижевни избор, сложен задатак. Поред естетске функције драмског текста, бројни други задаци су битни. Важно је имати свест о природи драмске књижевности, писцима и одређеном канону у драми за децу, али и о настави књижевности уопште и њеном основном циљу.[3] Сходно томе, истраживање је усмерено на дела Љубише Ђокића „Делија Пантелија", Душана Радовића „Сад га не дирај" и Владимира Андрића „Имају ли патуљци појма о било чему?" и „Витез и змај", у којима се уочавају различити видови упућивања на познате фабуле, ликове и културне обрасце.

ИНТЕРТЕКСТУАЛНЕ ИГРЕ

До појма интертекстуалне игре дошли смо увезивањем два кључна појма (драмска књижевност за децу и интертекстуалност). Овај појам није посебно теоријски утемељен у литератури, већ га уводимо као аналитички термин који означава интертекстуалност само у пољу драмске књижевности за децу. Он је конструисан на основу карактеристика драме за децу и начина на који се интертекстуалност користи у њој. Могли бисмо рећи да су интертекстуалне игре поступци обликовања драмског текста у којем аутори успостављају везе са претходним текстовима са циљем стварања драмске структуре. Драмски писци овим поступком успостављају дијалог са другим текстовима, при чему се елементи познатих дела (ликови, ситуације, мотиви) преобликују, пародирају или транспонују у нови књижевни облик. Дакле, интертекстуална игра може се схватити као посебан вид ауторовог поступка којим се намерно успостављају везе са другим текстовима, најчешће кроз игру препознавања, преиначавања и комичне прераде познатих

[3] „Основни циљ наставе књижевности на млађешколском узрасту јесте развијање љубави према читању и увођење ученика колико у стварну, толико и у имагинарну, општу библиотеку сачињену од дела која би требало прочитати" (Јанићијевић 2022: 206).

мотива, ликова или фабула. Овакав приступ омогућава да интертекстуалне везе сагледамо као динамични стваралачки поступак својствен драмском облику.

У контексту драмске књижевности за децу, интертекстуалне игре имају посебну вредност, јер омогућавају младом читаоцу да кроз игру препознавања уђе у свет књижевних дела на један разигран и подстицајан начин. Када ученик у познатом лику или ситуацији уочи мотив из друге приче – на пример, када се у савременој драми појави лик сличан Пепељуги или када се мотив чаробне помоћи преобликује у комични ефекат – он активно учествује у стварању значења текста. Таква врста читања подстиче интерактивност, развој маште, интерпретативних способности и књижевност приближава ученицима.

Поред тога, интертекстуалне игре имају и функцију приближавања класичних дела савременом дечјем рецепцијском хоризонту. Кроз хумор, пародију или неочекивано преиначавање, драмски текстови омогућавају читаоцима да традиционалне мотиве сагледају из нове перспективе, да их осете као блиске, модерне и увек актуелне. На тај начин, интертекстуалност у драмској књижевности пружа прилику да читаоци буду активни тумачи књижевног дела, а тиме се и стичу услови да се са „лектиром развијају читалачке навике и способности, да се са њом живи у ужива" (Николић 2006: 295).

МЕТОДИЧКИ КОНТЕКСТ

Као пример дела у којем се уочавају интертекстуалне игре, може послужити драмски текст Љубише Ђокића „Делија Пантелија". Ђокић је иначе препознатљив у драмској књижевности за децу по томе што „у својим делима инсистира на вези с народним стваралаштвом, а потом на тој подлози гради драму модерне архитектонике" (Млађеновић 2017: 14). Најпознатија су његове драме *Биберче*, *Грдило* и *Витез Страха* у којима се прати судбина познатих јунака Биберчета и његове жене Дивне, затим *У цара Тријана козје уши* и друге.

Радњу Ђокићевог драмског текста „Делија Пантелија" граде три лика (Мирко, Борко и Панта) у три сцене. Интересантно је што они треба да одговоре на неколико питања из српског језика која се односе на причу Лава Толстоја „Два пријатеља". Најпре, Мирко чита причу. Борко ће несвесно изазвати комику јер не разуме да је Лав име писца приче коју је Мирко прочитао:

Борко: Лав Толстој.

Мирко: (Не разумевајући.) Лаф је, нема шта, лепо је то написао (Ђокић 2001: 171).

У краћем дијалогу дечаци разговарају о причи одговарајући на питања за свој домаћи задатак. Питања подсећају у потпуности на она која се и данас могу прочитати у читаначким методичким апаратурама, нпр. „Шта је морао да уради онај што је побегао на дрво, када је видео да је медвед напао његовог пријатеља? Чему нас учи ова прича?" (Исто: 171). Чини се да овај део драмске радње траје већ дуго. Таман када се читалац навикне на ток, наилази промена. Борко ће предложити да сценски изведу причу „Два пријатеља". Односно, фабула Толстојеве приче ће им послужити да се нашале са својим другом Пантом који касни на договорени сусрет. Кроз импровизацију приче, Панта поступцима показује да је делија који брани свог друга. Он поступа другачије од дечака из Толстојеве приче. Тиме се читаоцима у драмском тексту даје познати текст и његова могућа реализација у новој форми.

Дакле, првобитна прича ставља се у један реалан контекст. Тема Толстојеве приче (другарство, оданост, храброст) преноси се на план игре. Могли бисмо рећи и да се основни мотив прототекста или подтекста и драмског текста поклапају. (Пре)познавање Толстојеве приче није предуслов за разумевање Ђокићевог текста. У овом тексту Ђокић преношењем другог текста не руши Толстојеву поетику и не даје „ново виђење или очуђење туђег текста у оквиру свог" (Ораић Толић 1990: 10), већ причу која је давно написана поново актуелизује. У овом књижевном примеру реч је о поступку цитатности који подразумева „оригиналну употребу цитата у новом контексту" (Живковић 2010: 279).

Наведени пример би био добар методички избор за читање и обраду на часу зато што доноси структуру која се може уочити и у другим драмским текстовима за децу. Текст започиње свакодневним дијалогом, затим се преноси на план дечје игре, а на крају опет следи враћање у реалност и наставак уобичајених свакодневних активности ликова најчешће везаних за школу. Други разлог (а могао би бити и први) за избор баш овог текста на часу јесте веза са причом „Два друга" Лава Толстоја, која се по програму наставе и учења чита у првом разреду основне школе. Аутор се свесно позива на познату причу и користи је као основу за стварање заплета. Са ученицима треба разговарати о повезаности и функцији познатог текста у новом књижевном облику. У примеру овог драмског текста релација са Толстојевом причом није двосмислена. Није ни у функцији пародије или алузије што је чест поступак у интертекстуалним везама. Овде је прозни текст уметнут да би се постигла драмска форма која има комичних елемената, да би се дете подстакло на читање и активирала његова читалачка искуства. У методичком

контексту, занимљиво је осврнути се на обликовање приче „Два друга" у драмском тексту. Ликови најпре читају Толстојеву причу, затим читају питања у вези са њом и на крају је сценски изводе. Такав поступак (читање, тумачење и изведба) су честе методичке радње на часу у млађим разредима. Заправо, то може бити додатно мотивишуће за читање овог текста и може дати додатни методички потенцијал самом тексту.

Сличан цитатни поступак проналазимо и у текстовима Душана Радовића. Нарочито подстицајни за књижевну и методичку интерпретацију у контексту ове теме су дела „Сад га не дирај", „Где је Нушићева улица" и „Искушење". Осврнућемо се на први текст из збирке *Тужибаба и још девет једночинки*. У радњи учествују два дечака узраста једанаест и тринаест година. Текст почиње речима епске песме „Марко Краљевић и Муса Кесеџија" коју изговара један од ликова:

ЈОВАН: Вино пије Муса Арбанаса
У Стамболу, у крчми бијелој;
кад се Муса накитио вина,
онда поче пијан бесједити:
Ево има девет годинича...

(*Улази са стране тринаестогодишњи дечак или девојчица и прво радознало посматра, затим пита.*)

ДЕЧАК: Здраво, Јоване! (Радовић 1963: 8)

Главни проблем у тексту настаје око учења епске песме напамет. Јован кроз цео драмски текст покушава да научи песму и изговара њене делове, а други дечак све време жели да ступи у дијалог, прекида учење песме са циљем да сазна одговор на питање којим успехом је Јован завршио школу. Ово својеврсно позивање на народну књижевност представља пример интертекстуалне игре, у којој Радовић користи епску песму и смешта је у нови, савремени контекст. Такође, пишчево „играње" подтекстом у методичком смислу „може се ставити у службу мотивисања ученика и буђења њихове радозналости за читање дела [...] која се по тематици и сензибилитету не поклапају увек са њиховим интересовањима" (Мићић 2009: 80–81)[4]. На овај начин, текст ствара двосмерну комуникацију: аутор активира културно памћење, а читалац, препознајући познате елементе, учествује у откривању смисла и хумора. Комика ситуације у овом тексту проистиче из споја епског као реторски „високог", садржајем опширног, етичког и наративног са супротним модусом обраћања који је реторски „низак", свакодневан, обичан и шаљив.

[4] О методичком аспекту интертекстуалног приступа књижевном делу в. Мићић 2022 и Мићић 2023.

У ширем контексту Радовићевог стваралаштва, нарочито његових текстова о школи и школском систему, овај текст се може читати и тумачити и као критика уобичајене праксе у којој се градиво учи напамет без јасног разумевања и циља (в. Радовић 2006). У овом драмском тексту та критика је блага и духовита и окренута томе да деца остану радознала.

Посебност овог текста огледа се у апсурдној ситуацији и карактерима драмских лица. Јован који се са муком присећа стихова песме, изговарајући их без додатних реченица и развијања дијалога, градацијски мења расположења. Пишчеве напомене у загради утичу на драмску напетост. Јован рецитује стихове: „без прекида", „нервозније", „љутито", „плачно", „све плачније", „с очајањем" и на крају „кроз највећи плач" (Радовић 1963: 8–11). Друго драмско лице, које покушава да ступи у дијалог са Јованом, „иде за њим", „покушава да га задржи", „уноси му се у лице", „иде за њим" (Исто: 8–11), што додатно наглашава интеракцију и динамику сцене. Текст се завршава без јасног расплета: Јован и даље рецитује стихове дајући тиме одговор на питање са каквим успехом је завршио школску годину. Колико је битно осврнути се на драмски проблем у овом тексту и сусретање озбиљности школских обавеза са дечјом логиком, толико је битно протумачити развијање драмске радње која постаје све напетија, али и упознати ученике са различитим начинима експериментисања књижевним текстом.[5]

Обрада овог текста у настави могла би да подстакне ученике да прочитају епску песму „Марко Краљевић и Муса Кесеџија" или било коју другу из истог циклуса. Такође, овај Радовићев књижевни поступак указује на пишчев став према народној књижевности и њеном месту у читалачкој култури ученика. Важно је рећи да

> процес цитатности, односно повезивања транспонованог одломка прототекста и значења које он поседује у новом тексту, остварује се сваким новим читањем, пре свега због промене спољашњег – социјалног, културног и историјског контекста, тако да у делу опстају универзални – „свевремени" семантички и естетски аспекти, а мењају се ауторске перспективе које припадају времену стваралачког процеса (Живковић 2010: 279).

[5] Сличан драмски поступак Радовић је употребио у тексту „Искушење" (Радовић 2009: 31–35). Дечак Славко рецитује песму „Наслеђе" Милана Ракића док му пажњу скреће корпа пуна јабука. Покушавајући да не прекида своје учење, а са намером да дође до јабука које су му се баш у том тренутку пријеле, разговора са мајком. Драмски текст је сложенији у погледу дијалога и дидаскалија. Због тога би могао да се нађе у школској лектири. Ученици би најпре могли да тумаче драмске елементе, развијање карактеристичног дијалога и функцију понављања одређених реплика. За наставну интерпретацију је занимљиво што родољубива песма Милана Ракића може бити повод за разговор – не у смислу тумачења песме, већ као интертекстуална игра која је својствена Радовићевом драмском стваралаштву.

Поред осталих, Владимир Андрић је написао и текстове „Имају ли патуљци појма о било чему?" (2002) и „Змај и витез" (2002). Заједничка особеност оба текста јесте позивање на читалачко искуство или познавање општих бајковних места, односно препознатљивих ликова и њихових типичних особина. Андрић у оба текста успоставља дијалог са бајком као књижевном врстом и то се у првом примеру позива на познавање бајке „Снежана и седам патуљака", а у другом тексту је реч о комичном варирању познатих модела и очекивања.

У тексту „Имају ли патуљци појма о било чему?" дечак и патуљак разговарају испред улаза у пећину у којој патуљак живи. Кроз већи део драмске радње преплиће се комика која извире из говора ликова и представе о бајковитим бићима. Наиме, дечак пати због надимка Лаза Млађи Брат, који је добио јер је најнижи растом и због тога жели да буде сам. Све време дијалог се одвија уз свест о правилном говорном изражавању. Кад год погрешно употребе неку реч или израз, и дечак и патуљак сами себе исправљају:

ПАТУЉАК: Бу!

ДЕЧАК: Шта? То јест – молим? Уф, добро што ме бака није чула – она забрањује да се каже „шта". Треба – „молим". У ствари, шта ти то причаш?

[...]

ПАТУЉАК: Моја бака каже да се тако ословљава непозната млада особа, ако није „госпођица". Никако: „Еј, ти", „Паз вамо", или „Буразеру"! (Андрић 2006: 33).

Заједничко за оба лика у овом тексту је то што их баке уче правилима лепог понашања и говора и они се често присећају баш њихових речи. Дечак је зачуђен разговором са патуљком и како би се уверио да ли је он прави патуљак питаће га за бајку о Снежани:

ПАТУЉАК: [...] Оно да Патуљци станују у печуркама, чиста је измишљотина – толиких печурака напросто нема.

ДЕЧАК: А оно о Снежани?

ПАТУЉАК: Бака каже како у патуљачким народним бајкама има истине. Мада се ми сада не бавимо Снежанама. Највише снаге трошимо да се склонимо од вас великих (Андрић 2006: 33).

Разговор и решење дечаковог проблема не завршава се очекивано јер патуљак не даје дечаку јасан одговор. На другој страни, дечак добија саговорника који разуме његов проблем и на духовит начин му показује да ће дечје бриге брзо нестати. Осим тога, патуљак више није чувар Снежане, већ

демистификује бајковни свет. Овим поступком Андрић гради пародијску интертекстуалну игру: познати бајковни мотив се појављује у новом контексту, прилагођен савременом искуству детета.

У настави књижевности текст Владимира Андрића би могао бити добар за читање и тумачење из више разлога. Најпре, у лектиру се укључује аутор који је познат управо по драмском стваралаштву. Затим, проблем који се спомиње у тексту често заокупља данашњу децу. О овом сегменту драмског текста може се развити посебна прича која ће бити вишеструко значајна. Интертекстуалне игре, разговор са ликом из бајке, необични одговори патуљка, духовите реплике су делови текста који могу бити део анализе на часу. Док препознају познате мотиве, читаоци постају свесни процеса стварања и бајке и драмског текста. Ученици на часу могу препознавати делове текста у којима се бајковити свет „разоткрива" и упоређивати их са оригиналним бајкама, што подстиче интертекстуални приступ у настави књижевности.

У другом Андрићевом тексту, „Витез и змај", проширује се веза са бајком. За целовиту интерпретацију на часу неопходно је повезивање значења драмског текста са бајкама. Цео текст заснован је на пародирању обрасца бајке. У овом, нешто дужем тексту, Витез и Змај се духовито надмудрују својим типичним способностима и физичким карактеристикама.

ВИТЕЗ: Ej, гуштеру!

ЗМАЈ: Ти си гуштер.

ВИТЕЗ: Само проверавам има ли кога у пећини... Ти си Змај, је ли тако?

ЗМАЈ: Јок, ти си змај... Ej, ниси ваљда витез? (тише) Ау. (гласно) Онај у гвозденом оклопу? Са мачем? (Исто: 30).

То чине духовито, али не и тако храбро како приличи овим бајковитим ликовима. Они се позивају (или штите) мишљењима својих мајки („Моја мама каже да сам ја врло напредан. А моја мама каже да сам ја крајње опасан" (Исто: 30)), хиперболизују своје моћи са циљем да речима победе саговорника. Цео дијалог овог дела текста подсећа на дечју игру у којој се деца препиру, измишљају и покушавају да убеде другог да су она инфериорнија у друштву.

Овај интересантан разговор мења ток када витез пита за двобој: „А двобој? Шта ћемо нас двојица са двобојем? Знаш оно давнашње правило: Витезови и змајеви дужни су да се боре, када се сретну, иначе ће им се други Змајеви и Витезови ругати?" (Исто: 32). Односно, то је тренутак када настаје заплет у радњи. Међутим, када се очекује, по бајковном шаблону, физичка борба, долази до неочекиваног преокрета у драмском току. Змај и витез се повлаче.

Стварајући комичну алузију да се они уопште нису срели, решиће „проблем" одсуства сукоба и растаће се уз срдачне поздраве:

ЗМАЈ: [...] Осим тога, пази, ми ником и не морамо причати да смо се срели. Ако смо се уопште и срели.

ВИТЕЗ: Ја нисам приметио. Па да. Ти си у пећини, а ја напољу. Витез и Змај обавезни су да се млате само ако се сретну!... Е, па, цењени Змају, јако ми је мило што се нисмо срели. А сад здогом и у здравље (Исто: 32).

Кључни поступак у овом Андрићевом тексту је деконструкција бајковног сукоба. Овде се аутор не ослања на једну конкретну бајку, већ се цео текст заснива на пародирању познатог обрасца бајке као књижевне врсте. Комични дијалог у којем се ликови све време удаљавају од физичког обрачуна био би добар предлог за школску лектиру у трећем и четвртом разреду. Примери Андрићевих текстова били би логичан увод у читање драмских бајки и спознавање различитих драмских поступака помоћу којих се онеобичава класична бајковита фабула и стварају различити облици комике (ирониja, пародија, сатира, сарказам и апсурд).

Наведени књижевни примери показали су разноликост драмске књижевности за децу, њену стваралачку снагу, као и методички потенцијал за обраду на часу. Јасно је да интертекстуални приступ драмском тексту у разредној настави може бити изазов за учитеље и ученике јер захтева пажљиво повезивање елемената различитих текстова, препознавање подтекста и осмишљавање активности које ће активирати читалачко искуство ученика. Обрада било ког текста повезаног са другим текстом може подразумевати различите методичке радње које ће се изнова прилагођавати природи текста и књижевном искуству ученика. Ипак, када се овакав приступ примени, сигурно је да се омогућава дубље разумевање текста, а тиме успешнија настава књижевности на основношколском узрасту.

ЗАКЉУЧАК

На основу анализираног корпуса, увидели смо да се интертекстуалне игре у одабраним текстовима остварују поступком цитатности, алузије или пародирања модела бајке. Дакле, интертекстуалност нема само забавну функцију, већ представља важан сегмент са богатим методичким вредностима. Позивање на познате мотиве, ликове, ситуације или читаве текстове у драмску структуру уноси заплет, динамичну радњу, посебно обојен хумор и дубља значења која се откривају пажљиво вођеним разговором на наставном часу.

Аутори попут Ђокића, Радовића и Андрића омогућавају читаоцима да активно препознају дијалог између прошлости и садашњости, граде своје књижевно искуство и усвајају интерпретативне вештине које им омогућавају да тумаче подтекст. Читање и тумачење краћих драмских текстова на млађем школском узрасту представљају добру прилику за увођење ученика у интертекстуални приступ, који ће у великој мери олакшати разумевање књижевних дела у каснијем школовању. Такође, ова пракса открива богатство могућности наставе драмске књижевности и подстиче нова истраживања и примену, чиме би се даље разоткривала природа драме за децу и њен методички значај.

ИЗВОРИ

Андрић (2006): Владимир Андрић, „Витез и змај", *Позив за игру, избор позоришних комада*, лектира за 3. разред основне школе, прир. Славко Стаменић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 30–32.

Андрић (2006): Владимир Андрић, „Имају ли патуљци појма о било чему?", *Позив за игру, избор позоришних комада*, лектира за 3. разред основне школе, прир. Славко Стаменић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 33–34.

Ђокић (2001): Љубиша Ђокић, „Делија Пантелија", *Од игре до позорнице*, прир. Зора Бошкан Танурџић, Београд: Креативни центар, 170–173.

Радовић (1963): Душан Радовић, „Сад га не дирај", *Тужибаба и још девет једночинки*, Београд: Младо поколење, 8–11.

Радовић (2009): Душан Радовић, „Искушење", *Писање по плоту*, прир. Драган Лакићевић, Београд: Bookland, 31–35.

ЛИТЕРАТУРА

Вилки (2013): Кристина Вилки, Повезаност текстова: интертекстуалност, у: П. Хант (ур.), *Тумачење књижевности за децу: Кључни есеји из међународне приручне енциклопедије књижевности за децу*, прир. Зорана Опачић, прев. Наташа Јанковић, Београд: Учитељски факултет, 205–215.

Живковић (2010): Душан Живковић, Појам интертекстуалности, *Наслеђе*, *часопис за књижевност, уметност и културу*, VII/16, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 267–287.

Јанићијевић (2022): Валерија Јанићијевић, Канон српске књижевности у разредној настави, у: Бошко Сувајџић (ур.), *Канон српске књижевности*, *Зборник радова са Друге интеркатедарске конференције*, Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 205–216.

Јуван (2013): Marko Juvan, *Intertekstualnost*, prev. Bojana Stojanović Pantović, Beograd: Akademska knjiga.

Константиновић (2002): Зоран Константиновић, *Интертекстуална компаратистика*, Београд: Народна књига Алфа.

Мекалум (2013): Робин Мекалум, Текстови вишег реда: метафикција и експериментисање текстом, у: П. Хант (ур.), *Тумачење књижевности за децу: Кључни есеји из међународне приручне енциклопедије књижевности за децу*, прир. Зорана Опачић, прев. Наташа Јанковић, Београд: Учитељски факултет, 217–237.

Митровић (2022): Милена Митровић, *Драмска књижевност у разредној настави* (докторска дисертација), Београд: Учитељски факултет.

Мићић (2009): Вишња Мићић, Интертекстуални приступ књижевном делу – методички аспект, *Иновације у настави*, XXII/3, Београд: Учитељски факултет, 73–87.

Мићић (2022): Вишња Мићић, *Дете читалац и хронологија читања*, Београд: Учитељски факултет.

Мићић (2023): Вишња Мићић, Интертекстуални дијалози у функцији неговања читалачког искуства најмлађих, *Методичка пракса*, XXVI/2, Београд: Факултет за образовање учитеља и васпитача, 157–171.

Млађеновић (2009): Milivoje Mlađenović, *Odlike dramske bajke (preoblikovanje modela bajke u srpskoj dramskoj književnosti za decu)*, Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine.

Млађеновић (2017): Миливоје Млађеновић, *У замку замки: драмски потенцијал поезије и прозе за децу*, Сомбор: Педагошки факултет.

Млађеновић (2021): Српска драмска књижевност за децу у жанровском систему, *Српски језик и књижевност данас – теоријски-методолошки аспекти проучавања, рецепције и превођења*, Научни састанак слависта у Вукове дане, 50/2, Београд: Филолошки факултет, Међународни славистички центар, 143–152.

Николић (2006): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ораић Толић (1990): Dubravka Oraić Tolić, *Teorija citatnosti*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.

Радовић (2006): Душан Радовић, *Баш свашта. Сабрани списи Душана Радовића*, прир. Мирослав Максимовић, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Milena B. Mitrović
University of Belgrade
Faculty of Education
Department of Serbian Language, Literature and Metodology of Teaching Serbian Language and Literature

INTERTEXTUAL PLAY IN CHILDREN'S DRAMA – THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONTEXT

Summary: The paper starts with the explanation of the notion of intertextual games, followed by the analysis of several short dramatic texts in which they are recognized ("Delija Pantelija" by Ljubiša Đokić, "Sad ga ne diraj" by Dušan Radović, "Imaju li patuljci pojma o bilo čemu" and "Vitez i Zmaj" by Vladimir Andrić). The goal of the analysis was to examine the role of intertextuality in shaping a dramatic text, the purpose of referring to other texts (their plots and characters) and the ways these procedures affect dramatic structure. The analysis has shown that the use of intertextuality makes the plot more dynamic, contribute to building an intrigue, generates humor, and makes a dramatic text more accessible to readers.

Keywords: dramatic text, intertextuality, metodology of teaching literature, primary education.

Наташа Вукићевић
ORCID 0000-0002-6268-2508
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за дидактичко-методичке науке

DOI: 10.46793/KDNN25.277V
UDK: 78:37.091.313-053.4 78

ДЕЧЈА ПЕСМА У ПРОЈЕКТНОМ УЧЕЊУ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: У раду се разматра улога музичких садржаја у пројектном приступу као кључној одредници актуелних Основа програма предшколског васпитања и образовања у Србији. Покушали смо да одговоримо на два истраживачка питања: а) на који начин се музички садржаји могу интегрисати са осталим подручјима у функцији учења и развоја детета и б) у којој мери дечја песма, као репрезент музичких садржаја погодних за интеграцију, утиче на исходе пројектног учења у различитим доменима. Могућности примене дечје песме представљене су у оквиру пројекта „Од куће до школе, од школе до куће", реализованог у марту 2024. године у једној предшколској групи ПУ „Пионир" у Јагодини (Н = 22). На основу анализе дечјих вербалних одговора, ликовних и графичких приказа одређеног задатка и разнородних активности у свим етапама пројекта, може се закључити да дечја песма, осим подстицања музичких вештина, значајно доприноси њиховом учењу и развоју у другим подручјима.

Кључне речи: дечја песма, музика, пројектно учење, развој детета, предшколски узраст.

УВОД

Примена уметничких садржаја свих подручја и жанрова у процесу учења потребна је, и неопходна, за свеукупни развој деце раног узраста. Садржаји су кључни чинилац тог процеса јер се методички приступи могу мењати, интегрисати и иновирати у складу са актуелном програмском концепцијом. Важан задатак за васпитача јесте да уметничко дело, приликом примене у васпитно-образовном раду и диференцијације на појединачне компоненте када је то потребно, не изгуби целовитост у естетском смислу. Музичко дело, као и уметничка дела из других домена, својом јединственом и непоновљивом структуром, покреће и инспирише на делање, стварање,

vukicnatasa@yahoo.com

активност (Гајић 2018: 20). Истовремено, због своје апстрактне природе понекад тешко допире до прималаца. Из тог разлога, музичке садржаје и приступе би требало пажљиво бирати и прилагодити индивидуалним могућностима, способностима и капацитетима деце.

Полазиште овог теоријског истраживања представља питање заступљености и улоге музике у контексту савременог предшколског васпитања и образовања у Србији. У актуелним *Основама програма* под називом *Године узлета*, чија је кључна одредница пројектно учење, музика се не помиње изоловано, већ у оквиру других подручја, док су у примерима имплементације уметничких садржаја у већој мери присутни ликовна уметност и књижевност. С друге стране, налази бројних студија показују значајну улогу музике у свим аспектима дечјег развоја – физичком, когнитивном, емоционалном и социјалном (в. Selmani 2024: 191), сугеришући значај музичког васпитања и образовања у процесу развоја и учења деце предшколског узраста.

Музичко васпитање и образовање на раном узрасту заснива се на њиховом перцептивном искуству, емоционалном доживљају и његовом испољавању кроз различите форме дечјег стваралаштва. Учење се одвија паралелно са развојем музичких способности и вештина деце, а музичке активности изискују ангажовање читавог спектра различитих способности: репродуктивних, перцептивних, телесно-кинестетичких, креативних, стваралачких, способности музичког и естетског доживљаја. Когнитивни аспекти су надградња перцептивног искуства. Музика је често интегрисана са другим подручјима и уметностима, што није новина ни у теорији ни у пракси. Музички садржаји у интегративном учењу најчешће имају улогу мотивације и подстицаја за различите активности које, осим музичког, припадају и другим доменима. Према нашем мишљењу, музика у том случају подржава емоционалне аспекте развоја деце, док њена примена у функцији учења и сазнавања у другим областима добија секундарни значај. Полазећи од резултата досадашњих истраживања (Nikolić 2021: 194; Muratović, Osmajlić-Janković 2025: 134) која потврђују позитиван утицај музике на целокупни развој детета и могућност да се „повољним условима развоја – квалитетом и количином подстицаја у датом окружењу" подстакну индивидуална достигнућа детета (Радош 1983, према: Selmani 2024: 194), сматрамо да би потенцијале музике требало сврсисходније искористити у различитим ситуацијама учења и ширем образовном контексту.

У односу на наведена теоријска полазишта, циљ овог рада усмерен је на испитивање могућности примене и интеграције музичких садржаја у пројектном приступу и њиховог утицаја на исходе пројектног учења у различитим доменима.

Као репрезент музичких садржаја погодних за интеграцију одабрана је дечја песма.

ПРИМЕНА ДЕЧЈЕ ПЕСМЕ У ИНТЕГРАТИВНОМ ПРИСТУПУ

Учење и развој деце раног узраста представља интегрални процес, јер обухвата развој свих аспеката и холистички приступ примени садржаја и активности које тај развој иницирају (Mihajlović i dr. 2014). Концептуални оквир актуелних *Основа ūроīрама* подразумева прилагођавање свих сегмената и облика васпитно-образовног рада потребама и интересовањима деце; у фокусу је пројектно учење које подстиче дечју иницијативу, идеје и кооперативност, интегративни приступ њиховој реализацији у оквиру планираних ситуација учења, игровних активности и животно-практичних ситуација. Наведени модалитети холистичког приступа омогућавају слободан избор и креирање активности, при чему се прате интересовања деце, њихово ангажовање, напредак и развој. Избор садржаја препушта се васпитачима; они нису наведени ни објашњени. Подразумева се њихова усклађеност са развојним фазама и потенцијалима детета одређеног узраста, те би васпитач, у том смислу, требало да познаје стадијуме њиховог музичког, физичког, ликовног, говорног, језичког, математичког, когнитивног али и емоционалног развоја. Музички садржаји су, у том смислу, посебно погодни за интегративно учење, повезивање различитих области и сазнања, и потпуно и симултано ангажовање деце у емоционалном, интелектуалном, моторичком и социјалном аспекту (Гајић 2018).

Слобода избора музичких садржаја може се сагледати из два угла. Прво гледиште се односи на могућност остваривања интеграције на различите начине, подстицање креативности васпитача, успостављање интерактивног односа између деце, васпитача и родитеља у виду сарадње и размене идеја, и позитиван утицај отвореног приступа на холистички развој деце. Други аспект сагледавања програмске концепције којом музички садржаји нису прописани односи се на нежељене ефекте у виду погрешног и неадекватног избора музике која се деци презентује (Popović, Božanić 2022: 511). Недовољно познавање музичких садржаја и страх од непознатог у контексту необичних комбинација музике и других научних подручја, у вези је са проблемом компетенција васпитача за реализацију музичких активности (Popović, Božanić 2022).

У васпитно-образовној пракси најчешће је заступљена дечја песма а од узраста деце и когнитивних видова музичког развоја зависи да ли се песма пева, слуша, допуњује покретом и изводи као музичка игра или надограђује колористичким ефектима свирањем на дечјим музичким инструментима.

Њеној афирмативности и популарности доприноси чињеница да обједињује два уметничка подручја – поезију и музику. Поетски текст (вокалне) композиције, у одређеном смислу, добија улогу когнитивног средства које посредује у опажању музичких својстава и помаже деци у остваривању и испољавању музичког доживљаја, разумевању музичких порука и значења.

Из свих наведених разлога, у фокусу истраживања је дечја песма; одабрана је у складу са развојним способностима деце која, при перципирању ове музичке форме, користе литерарни садржај за повезивање са другим областима, за разлику од музичких елемената који се на овом узрасту не могу, без помоћи и иницијативе васпитача, користити за интегрисање различитих области.

Дечја песма је најчешће компонована на стихове познатих песника („Шапутање", „Ивин воз", аутора Драгана Лукића), иако постоје и песме чији су текстови наменски креирани заједно са музиком и имају дидактички карактер („Саобраћајац", аутора Надежде Хиба). Са васпитног аспекта, посебно естетске димензије васпитања, предност би увек требало дати књижевним текстовима у односу на друге врсте текстова, и то у оквиру различитих подручја и на различитом степену образовања. Прво, „књижевни текст не застарева, тј. увек је актуелан" (Божић 2022: 666), што доказује вишедеценијска популарност дечјих песма компонованих на познате стихове. Обликује емоционални доживљај и естетску личност детета. Осим тога, тумачење књижевног текста подстиче децу на размишљање у асоцијативном облику (Цветановић и др. 2017: 641). Уметничка вредност текста у дечјим песмама један је од основних критеријума избора песме који даље имплицира примену „оних приступа који узимају у обзир литерарност као особину која представља дистинктивно обележје књижевног у односу на друге (нефикцијске) врсте текстова" (Божић 2022: 666).

У раду смо желели да укажемо на вишеслојну улогу дечје песме у музичком васпитању, развоју говора и учењу и развоју предшколског детета у другим доменима. Њена структурална својства, превасходно литерарни текст подвучен музичким средствима, стављају је „у сам врх садржаја који се интегративно могу користити у другим областима" (Стошић 2008: 3). То је, како ауторка Стошић (Стошић 2008: 3) истиче, основни ниво полифункционалности дечје песме, док су много значајније каузалне везе „између функција које на различитим нивоима, у различитим музичким активностима" делују на развој ширег спектра способности. У досадашњим истраживањима о песми је говорено чешће у контексту њене улоге и функције у настави музичке културе (Стошић 2008), и чешће је испитивана активност певања (Јеремић 2018; Sutikno, Jazuli, Utomo 2024) у односу на слушање дечје песме.

У овом истраживању, заснованом на анализи реализованог пројекта[1], примењено је слушање дечје песме, допуњено другим активностима у складу са концепцијом и развојем пројекта.

РАЗВОЈНЕ ЕТАПЕ ПРОЈЕКТА „ОД КУЋЕ ДО ШКОЛЕ, ОД ШКОЛЕ ДО КУЋЕ"

Повод за реализацију пројекта „Од куће до школе, од школе до куће" била је изражајно интерпретирана литерарна песма „Шапутање" Драгана Лукића у оквиру претходне теме / пројекта „Мала школа", односно уметнички доживљај песме који је код деце подстакнут изражајном интерпретацијом текста, без саопштавања наслова.

Тумачење поетског текста је, осим примарне улоге у подстицању литерарног доживљаја и разумевања текста, представљало емоционално-мотивациону припрему за наредне активности деце. На основу садржаја, имали су задатак да осмисле наслов песме. Циљ ове активности био је подстицање асоцијативног мишљења. Пошто до тада нису имали сличне задатке при обради литерарног садржаја, деци је проналажење наслова било сложено, а одговори сведени на појмове из песме: школа, кућа, писмо. Једноставност одговора упућује на закључак да је у раду са децом потребно континуирано и интензивније подстицање маште, креативности и слободног изражавања.

Кућа и *школа* били су кључни појмови око којих су стварали одређене асоцијације и то је био повод да се направе две просторне целине и покрену тематски сродне активности и пројекат под називом „Од куће до школе, од школе до куће".

Пројекат је у раду представљен кроз девет етапа; сегментирање је посебно карактеристично за опсервацију и евалуацију васпитно-образовног процеса у коме се примењује интеграција области, социјална интеракција, креативне и стваралачке активности деце (Martinović Bogojević, Osmanović 2019; Вукићевић 2023). За посматрање и евалуацију активности деце и интервенције васпитача није примењен неки од стандардних инструмената и протокола који се користе за евалуацију часа[2], при чему би, у односу на подељеност пројекта на смислене целине и дефинисање граница према новој активности деце, најпогоднија била примена секвенцијалне анализе (Петровић, Вукићевић, Антонијевић 2021; Ивић, Пешикан, Антић 2001: 166).

[1] Пројекат је, у сарадњи са васпитачима, реализовао аутор рада.

[2] Протоколи за посматрање и евалуацију часа у модификованом облику делимично се могу применити код планиране ситуације учења у вртићу али не и код других врста активности у којима доминирају отворени приступ, креативно изражавање и слободан избор садржаја.

Међутим, иако се у фокусу планираних ситуација учења налазе активности деце релевантне за њихово учење и развој, пројекат нема унапред утврђене кораке већ активности теку спонтано и нису временски артикулисане. Из тог разлога, анализа пројектних активности, усмерена на исходе учења у различитим доменима, извршена је у односу на области које су интегрисане у датом сегменту пројекта, у односу на садржаје који се примењују и интегришу, дечје ангажовање и интервенције васпитача. Наведени параметри представљени су у табелама 1–5, посебно за сваку етапу пројекта; у табелама 1–4 су, због прегледности редоследа активности и њихове повезаности, обједињене по две етапе.

Табела 1. Развијање пројекта – прва и друга етапа

Етапа	**Област(и)**	**Садржаји**	**Активност деце**	**Интервенција васпитача**	**Исходи**
1.	Музичко васпитање и Развој говора	Слушање песме „Шапутање”	Идентификација речи која се понавља више пута у песми (*тихо* и *тише*); Пребројавање уочених понављања (укупно 20, у свакој строфи по 10)	Деци је било потребно поновно слушање; Додатна појашњења о укупном броју понављања појмова *тихо* и *тише*	Препознавање и разумевање почетних математичких појмова
2.	Музичко васпитање и Физичко васпитање	Селективно слушање песме и извођење осмишљене игре	Прелазак растојања од једне целине (куће) до друге (школе) за време трајања првог стиха; Увежбавање у пару кроз задатак усклађивања брзине хода и корака са ритмом песме	Демонстрација васпитача пре првог извођења; Укључивање у покретну вежбу и придруживање пару који корача од једне просторне целине до друге	Извођење задатих (контролисаних) ритмичких покрета и спонтаних покрета који илуструју текстуални садржај

Уколико погледамо табеле 1–5 и области које су заступљене у појединачним етапама, јасно се уочава да су у питању различите комбинације интегрисаних подручја: музичко васпитање са развојем говора у првој етапи, музичко васпитање са физичким васпитањем у другој етапи (Табела 1), музичко васпитање са ликовним васпитањем у седмој и осмој етапи (Табела 4), али и интеграција више области у трећој, четвртој, петој и шестој етапи (Табела 2; Табела 3).

Дечја песма „Шапутање" Николе Херцигоње, компонована на стихове Драгана Лукића, представља окосницу различитих активности и подручја и присутна је у готово свим етапама пројекта.

У првој етапи, након првог слушања и музичког доживљаја композиције, деци су постављени задаци који се нису односили на музичке компоненте, већ на уочавање поновљених речи и њихово пребројавање. Отуда исходи ове етапе припадају подручју Развој почетних математичких појмова.

У другој етапи, селективно слушање композиције усмерено је ка опажању њених делова и ритмичке компоненте, кроз задатак извођења корака у ритму композиције и прелажење одређеног растојања за време трајања првог стиха. Како је у питању вишеструки задатак, деци је била потребна (угледна) демонстрација васпитача и увежбавање које је спроведено у пару. Осим задатих покрета за први стих песме, имали су могућност да се спонтано изразе покретом слушајући остале делове песме.

Наредна активност, која се логично надовезала на разговор о путу од куће до школе коју ће похађати, јесте индивидуално демонстрирање кретања по замишљеној путањи док су за то време остала деца имала задатак представљања демонстрираног пута линијом. Развијање пројекта у овом сегменту обухватало је анализу радова, уочавање различитих линија за исти пут и добијање повратне информације да су исто кретање представили различитим линијама због посматрања из различитих перспектива. Као што видимо исходе у Табели 2, након мерења и упоређивања дужине пута деца су усвојила појмове *дужа* и *краћа линија* а песма „Шапутање" и ликовни приказ пута су у функцији учења математичких појмова.

Таβела 2. Трећа и четврта етапа пројекта

Етапа	**Област**	**Садржаји**	**Активности**	**Интервенција**	**Исходи**
3.	Развој почетних математичких појмова, Ликовно васпитање и Музичко васпитање	Ликовни/графички приказ линије кретања деце уз слушање композиције	Појединачно демонстрирање кретања замишљеног пута од куће до школе: Цртање линије која представља демонстрирани „пут”; Мерење и упоређивање дужине пута канапом	Повратна информација о различитим приказима исте путање на основу посматрања кретања из различите перспективе	Усвајање појмова *дужа* и *краћа линија*
4.	Музичко васпитање и Ликовно васпитање, Упознавање околине	Анализа литерарног садржаја песме; Слушање звучних примера оглашавања животиња и звукова из природе	Имитирање падања кише различитом јачином гласа: гласно, тихо, постепено гласније; Слушање звучних примера и одређивање трајања звука; Представљање дужег и краћег звука дужом и краћом линијом	Повезивање активности са садржајем песме питањима: Шта је тихо у песми? Да ли је падање кише увек тихо? Када смо у затвореном простору, како знамо да пада киша, ако не видимо?	Интеграција математичких појмова (*дуже* и *краће*), особина звука (трајање) и ликовних елемената (врста линије)

Интеграција активности у даљем току успостављена је повезивањем са литерарним садржајем песме питањима: Шта је тихо у песми? Да ли је падање кише увек тихо? Како знамо да пада киша ако не видимо? Имитирање падања кише различитом јачином гласа, проширено слушањем других звучних примера са задатком упоређивања њиховог трајања, иницирало је

понављање знања о јачини и трајању као особинама звука и појмовима *гласно*, *тихо*, *постепено гласније*, *кратак* и *дуг звук*.

Аналогно означавању дужег и краћег пута дужом и краћом линијом, дужом и краћом линијом су приказали дужи и краћи звук. Интегрисано учење у наведеном контексту повезивања математичких појмова, особина звука и ликовних елемената (врста линије), према нашим запажањима у току реализације пројекта, деци је представљало једноставан задатак.

У односу на карактеристике пројектног учења које „подразумева поштовање потреба и интересовања деце, прилагођавање, промене, иновације и отворен приступ подучавању" (Vukićević, Golubović Ilić 2025: 405), етапе пројекта нису временски уједначене у погледу трајања дечјих активности. То је посебно истакнуто у наредним етапама (Табела 3). Специфичност пете и шесте етапе је виши ниво интеграције у контексту повезивања неколико подручја, остварен на основу активности и садржаја које је реализатор пројекта увео и осмислио као повод за даља истраживања могућности интегрисаног учења. Учење се, подстакнуто музичким садржајима, односно слушањем дечјих песама, одвијало у правцу усвајања нових знања у области упознавања околине, ликовног васпитања, развоја говора и развоја почетних математичких појмова. Осим сазнајних аспеката учења, проналажење заједничких тема и порука слушаних песама, у петој етапи, деци је омогућило креативно изражавање кроз задатак осмишљавања нове приче инспирисане одређеним сегментима текстова, њиховим варирањем и трансформацијом почетних идеја. Шеста етапа се, након садржаја и активности деце уз интервенције васпитача у оквиру других области, завршила музичким активностима и опажањем трајања као особине звука/тона (Табела 3).

Табела 3. Развијање пројекта у петој и шестој етапи

Етапа	**Област(и)**	**Садржаји**	**Активности деце**	**Интервенција и подршка васпитача**	**Исходи**
5	Музичко васпитање, Развој говора и Упознавање околине	Слушање композиција/ дечјих песама „Саобраћајац", „Ивин воз" и „Шапутање"	Проналажење заједничке теме/поруке слушаних песмама; Интегрисано учење о правилном понашању у саобраћају	Иницирање разговора о појединачним песмама и указивање на негативне моменте који могу угрозити безбедност деце. (*Ива је истрчао на улицу;*	Креативно изражавање и осмишљавање нове, аутентичне приче базиране на сегментима текстова, њиховом

.				*Да ли је добро поступио? Да ли разговарамо и шапућемо док прелазимо улицу?*)	комбинацијом, варирањем и надоградњом
6.	Музичко васпитање, Ликовно васпитање и Развој говора, Развој почетних математичких појмова	Језичка игра „На слово, на слово”; Ликовно представљање истог објекта у две величине; Опажање дужег и краћег звука/тона.	Одабир објекта који могу уочити на путу од куће до школе и саопштавање почетног слова; Мерење и упоређивање величине симбола на ритмичким сликама; Ликовно представљање предмета/објекта коришћеног у игри „На слово, на слово”, при чему је њихов број и распоред на цртежу произвољан; Опажање дужег и краћег изговора неутралног слога и уочавање везе између ритмичког трајања и величине симбола / ритмичких слика.	Демонстрација унапред припремљених ритмичких слика; Показивање симбола у току извођења ритмичке вежбе; Извођење ритмичке вежбе неутралним слогом „ла” на основу дечјих радова који су имали улогу система ритмичких слика	Повезивање аудитивне и визуелне информације – дужи и краћи изговор неутралног слога „ла” у складу са величином симбола; Опажање трајања као особине звука

Важно је напоменути да су, у овом раду, издвојени кључни елементи пројекта у односу на ток његовог развоја и аутентичност дечјих питања, истраживања, експериментисања и стваралаштва. Као што је приказано у Табели 4, у седмој и осмој етапи доминирају музичке активности засноване на примени ритмичких слика које нису унапред припремљене, већ су продукт интегрисаних активности у претходним етапама пројекта (Табела 4). Дечји ликовни радови употребљени су у новом контексту / ситуацији учења и имају улогу ритмичких слика. Свирању ритмичких мотива представљених на дечјим радовима, наизменичним смењивањем троугла за већи симбол и кастањета за мањи симбол, претходиле су различите вежбе опажања дужег и краћег трајања звука, повезивања већег симбола са дужим трајањем и мањег симбола са краћим трајањем, и вокално репродуковање неутралним слогом, такође у складу са величином симбола.

Табела 4. Седма и осма етапа пројекта

Етапа	**Област(и)**	**Садржаји**	**Активности деце**	**Интервенција и подршка васпитача**	**Исходи**
7.	Музичко васпитање и Ликовно васпитање	Дечји ликовни радови у функцији ритмичких слика	Анализа ликовних радова из претходне етапе пројекта; Препознавање одабраних ритмичких инструмената за репрезентовање дужег и краћег трајања ритмичких јединица; Извођење ритмичких мотива вокалним репродуковањем неутралног слога „ла" у различитом трајању у односу на величину симбола	Демонстрирање дужег звука (триангл) за већи симбол и краћег звука (кастањете) за мањи симбол; Одабир једног дечјег рада и анализа симбола: број, величина и распоред симбола	Употреба дечјих радова у новом контексту / ситуацији учења; Припрема за свирање на ритмичким инструментима уз праћење визуелних приказа дужег и краћег трајања
8.	Музичко васпитање и Ликовно васпитање	Свирање на дечјим ритмичким инструментима (кастањете и триангл)	Слушање ритмичког мотива у извођењу васпитача, са задатком препознавања који је мотив/рад изведен (од два понуђена примера који су током слушања посматрали); Извођење ритма представљеног ритмичким сликама на дечјем раду, наизменичним смењивањем троугла за већи симбол (дуже трајање) и кастањета за мањи симбол (краће трајање); Групно извођење и понављање вежбе са замењеним улогама/инструментима	Припрема деце за свирање у неколико сегмената: – показивање како се свира и производи звук; – увежбавање начина коришћења; – увежбавање покрета; – свирање према сликовним симболима; – кориговање грешака	Укљученост различитих аспеката музичких способности (опажање, музичко памћење) и моторичких способности (координација, спретност, брзина) у активност свирања на ритмичким инструментима

Уколико (вертикално у таβелама) сагледамо активности деце у свим досадашњим етапама, уочава се њихов логичан след, надовезивање, усложњавање захтева и њихова градација која води ка завршници пројекта. На сличан начин, исходи су током свих етапа реализације пројекта усмерени ка овладавању свирања на дечјим музичким инструментима.

Табела 5. Завршна етапа пројекта

Етапа	**Област(и)**	**Садржаји**	**Активности деце**	**Интервенције и подршка васпитача**	**Исходи**
9.	Музичко васпитање	Свирање на дечјим инструментима на два начина: – на основу ритмичких слика, – уз слушање песме „Шапутање”	Свирање на основу ритмичких слика (један рад – један такт / целина) на следећи начин: – група са тријанглом свирала је уз показивање већег симбола, а група са кастањетама свирала на местима где се налази мањи симбол; Свирање уз слушање песме „Шапутање”, при чему је група са кастањетама изводила први део (строфу) песме, док је групи са тријанглом било поверено свирање рефрена и дужих вредности	Подела инструмената (5 тријанглова и 15 кастањета); Постављање дечјих радова: прво један, затим два а након извођења ритма, додавањем новог рада, вежба се проширује	Истовремено слушање / праћење музичког тока и свирање задатих делова песме за дати инструмент; Нова сазнања о диригенту, композицији, начину извођења музике/ритма, о визуализацији музике и графичком приказу музичког тока

У завршној етапи пројекта деца су демонстрирала усвојена знања и вештине, а интеграција две музичке активности, перцептивне и извођачке, односно слушање дечје песме допуњено свирањем ритмичке пратње, има двојаку улогу у музичком васпитању и развоју деце. Фокусирајући се на ритам и темпо композиције током слушања, као и на одређене делове које прате

инструментима, деца су добила прилику за аутентично учење и изражавање, подстицање активног слушања и развијање осећаја за ритам. Истовремено, смислена и обједињена искуства у различитим музичким областима деци су омогућила целовито сагледавање музике као временске уметности.

ЗАКЉУЧАК

Присутност музичких садржаја у животу детета има бројне васпитне бенефите и позитиван утицај на целокупни физички, когнитивни и социоемоционални развој, о чему сведоче налази бројних истраживања. Истовремено, музички садржаји и приступи нису прецизно дефинисани и артикулисани у актуелним *Основама програма предшколског васпитања и образовања*, што оставља простор за различита тумачења и фреквентност примене у васпитно-образовној пракси (Popović, Rašković 2022; Vukićević, Golubović Ilić 2025). У складу са кључним одредницама пројектног приступа на коме се заснива актуелна програмска концепција, васпитач има задатак да обезбеди подстицајну средину за учење и развој сваког детета, без обзира на његове диспозиције или припадност одређеној друштвеној групи. Међу децом су, у погледу музичког искуства и музичких способности, неминовне и уочљиве мање или веће разлике, које би требало уважити у процесу учења. Управо из тог разлога, укључивање музичких садржаја у интегративне активности омогућава да свако дете пронађе одговарајуће решење за постављени задатак, да буде активни учесник у одређеном облику учења, да своја знања прошири и да, на одговарајући начин, испољи и развије своје потенцијале. Улога васпитача је да музичке садржаје сагледа као део свакодневног искуственог учења. Употреба музичких садржаја у различитим контекстима, превасходно због доживљајне компоненте, представља основу активног учења и холистичког приступа развоју деце предшколског узраста.

У контексту наведених теоријских полазишта, циљ истраживања био је усмерен на испитивање могућности интеграције музичких садржаја са осталим подручјима, и утицаја дечје песме, као репрезентативног музичког садржаја погодног за интеграцију, на исходе пројектног учења у различитим доменима.

Могућности примене дечје песме представљене су у оквиру пројекта „Од куће до школе, од школе до куће". Анализа интегрисаних области и садржаја, активности деце, интервенција васпитача и исхода појединачних етапа пројекта, показује да је дечја песма „Шапутање", аутора Николе Херцигоње, истовремено иницирала учење почетних математичких појмова, као што је својим литерарним и музичким садржајем подржала усвајање музичких појмова, развој говора и упознавање околине.

Садржаји осталих области, ликовног и физичког васпитања, такође су у функцији доживљаја, учења и опажања музичких појмова, усвајања математичких појмова, али и важан елемент интегралног процеса учења и развоја детета у различитим доменима. Уколико упоредимо активност деце, потребу за интервенцијом и демонстрацијом васпитача, исходе током реализације појединачних етапа, као и преусмеравање тока пројекта ка одређеним активностима (покрет, математички појмови), уочавамо сложеност радњи, вештина и задатака у односу на област којој припадају. Најсложеније је било тумачење литерарног текста, а најлакше упознавање почетних математичких појмова.

У том смислу, може се закључити да су деци за извођење музичких активности и садржаја потребни демонстрација, подршка и вежбање, у чему је кључна улога васпитача. Чак и у околностима доброг познавања дечјих интересовања и афинитета, уважавања особености музичког, когнитивног и физичког развоја и специфичности музичких садржаја, временска динамика се не може прецизно планирати, због чега васпитач мора бити креативан, флексибилан и отворен за промене и иновације. У контексту примене музичких садржаја у пројектном приступу, подједнако су важни иницијатива и идеје деце и компетентност васпитача да их подржи и обезбеди стимулативну и позитивну средину за учење и развој.

ЛИТЕРАТУРА

Божић, С. (2022). Полифункционалност књижевног текста у настави страног језика (Vesna Simović, *Književnost u nastavi stranog jezika* [Elektronski izvor], Niš: Filozofski fakultet, 2021), приказ, *Philologia Mediana*, 14(14), 665–668. https://doi.org/10.46630/phm.14.2022.46

Вукићевић, Н. (2023). Настава музичке културе и позитивно образовање – од доживљаја до исхода у области музичког стваралаштва и слушања музике, *Узданица*, XX, ванредни број, 241–256. DOI: 10.46793/Uzdanica20.S.241V

Гајић, О. (2018). Развој дечјег стваралаштва и духовних вредности у корелацији различитих уметности (књижевне, ликовне, музичке, драмске), у: Д. Столић (ур.), *Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања*, Зборник радова са Тринаесте конференције „Васпитач у 21. веку", бр. 17, Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија, 20–27.

Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2001). *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.

Јеремић, Б. (2018). *Развој вокалних способности ученика применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе*, Сомбор: Педагошки факултет.

Основе програма предшколског образовања и васпитања – Године узлета, *Службени гласник РС – Просветни преглед*, бр. 16/2018.

Петровић, В., Вукићевић, Н., Антонијевић, Р. (2020). Компаративни приказ секвенцијалне анализе и других модела за евалуацију школског часа, *Узданица*, XVII(2), 313–333.

Стошић, А. (2008). Полифункционалност песме у настави музичке културе. *Педагогија*, LXIII(1), 62–74.

Цветановић, З., Стојановић, Б., Мишић, Д. (2017). Врсте текстова у разредној настави језика и књижевности, *Теме*, XLI(3), 639–652. DOI: 10.22190/TEME1703639C

***

Martinović Bogojević, J., Osmanović, A. (2019). Integrativna nastava kao oblik podsticanja kreativnosti u nastavi Muzičke kulture, u: V. Marković, J. Martinović Bogojević (ur)., *Zbornik radova sa Prvog međunarodnog simpozijuma iz oblasti muzičke pedagogije*, *Muzička pedagogija: izazov, inspiracija i kreacija*, Cetinje: Univerzitet Crne Gore, Muzička akademija, 96–111.

Mihajlović Lj., Mihajlović M., Mihajlović N. (2014). Holistic approach to education and upbringing: Contradictory to the general assumption of life, *Sinteze – časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 3(6), 37–47.

Muratović, A., Osmajlić-Janković, D. (2025). Muzičke aktivnosti u funkciji razvoja dece predškolskog uzrasta, *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, Vol. 24, 128–143. doi: 10.5937/univmis2524126M

Nikolić, L. (2021). Ritamske aktivnosti: poticaj za razvoj djeteta, *Metodički ogledi*, 29(2), 193–220. DOI: 10.21464/mo.28.2.5

Popović, D., Rašković, B. (2022). Pedagoška podrška u razvijanju muzičkih sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta, *DHS*, 1(18), 509–532. DOI 10.51558/2490-3647.2022.7.1.509

Selmani, T. A. (2024). The Influence of Music on The Development of a Child: Perspectives on the influence of music on child development, *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1), 191–201. DOI:10.59652/jetm.v2i1.162

Sutikno, P. Y., Jazuli, M., Utomu, U., Sunarto (2024). The Effects of Singing Activities on Children's Memory, Learning Motivation, and Creativity in an Indonesian Kindergarten for Preschoolers, *Journal of Law and Sustainable Development*, 12(1):e3123, 1–24. DOI:10.55908/sdgs.v12i1.3123

Vukićević, N., Golubović Ilić, I. (2025). Project Planning as the Basis / framework for Preschool Children's Creativity Development, U: V. Svalina, A. Škugor, J. Martinović-Bogojević, A. Bilić (ur.), Zbornik radova s Prve međunarodne konferencije *Kreativni pristupi učenju i podučavanju – CALT*, Osijek, Republika Hrvatska: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Centar za znanstveni rad u Vinkovcima, 405–417.

Nataša Vukićević
University of Kragujevac
Faculty of Education in Jagodina
Department of Didactics and Methodology

CHILDREN'S SONG IN PROJECT-BASED LEARNING OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: The paper examines the role of musical content in the project approach as a key determinant of the current Foundations of the Early Childhood Education Programme in Serbia. The aim of the research was to answer two questions: a) how musical content can be integrated with other areas in the function of learning and child development, and b) to what extent a children's song, as a musical content suitable for integration, affects the outcomes of project-based learning in different fields. The possibilities of applying children's songs were presented through the project "From home to school, from school to home", implemented in March 2024 in a preschool group of "Pionir" kindergarten in Jagodina (N = 22). Based on the analysis of children's verbal responses, artistic and graphic representations of a certain task and various activities in all stages of the project, it can be concluded that a children's song, in addition to encouraging musical skills, significantly contributes to their learning and development in other areas.

Keywords: children's song, music, project-based learning, child development, preschool age.

Слободанка М. Опарница
ОШ „Петар Кочић”
Инђија

DOI: 10.46793/KDNN25.293O
UDK: 78:37.091.313-053.4 78

ДРАМСКИ ПРИСТУП ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ КЊИЖЕВНИХ ЛИКОВА У НАРОДНИМ И АУТОРСКИМ БАЈКАМА НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Апстракт: У раду је описана примена драмских игара и техника у настави књижевности за млађи школски узраст, са посебним осврtом на интерпретацију ликова у народним и ауторским бајкама. За потребе истраживања осмишљени су наставни модели у којима је школска интерпретација ликова утемељена на драмским активностима попут драматизације, игре улога, пантомиме, замрзнутих слика, вруће столице, вођене маште и сл. Представљени примери обраде народне бајке „Пепељуга” и Андерсенове бајке „Ружно Паче” илуструју да је интеракцију драмске и наставне методологије могуће ускладити са циљевима савремене наставе књижевности, као и са когнитивним, емоционалним, социјалним и креативним потребама ученика млађих разреда.

Кључне речи: народне и ауторске бајке, интерпретација књижевних ликова, наставни модели, драмске стратегије, савремена настава књижевности, млађи школски узраст.

УВОД

Бројни аутори који се баве анализом и развојем иновативних наставних модела истичу да се имплементацијом методологије драме и позоришта у наставни процес остварује позитиван утицај на квалитет наставе и учења и подстиче развој укупних ученичких потенцијала (Бојовић 2009; Бокшан-Танурџић 2000; Грушановић 2011; Ђорђевић 2015; Ивић, Пешикан 2015; Мађарев 2015; Милосављевић 2015; Млађеновић 2020; Мур 2004; Тилер 2015; Тоиванен, Комулаинен, Руисмаки 2011; Вагнер 1976). Идеје које се односе на интеграцију драмских и наставних стратегија развијају се и унапређују у

boba.oparnica@gmail.com

оквиру драмске педагогије (*Drama-Based Pedagogy* – DBS)[1]. Оне су усмерене на активно усвајање наставних садржаја различитих предмета у односу на релевантну методичку литературу и програмске оквире (Опарница 2024).

Методички приручници као и програми наставе и учења за предмет Српски језик у млађим разредима основне школе такође су структурирани тако да промовишу методолошке приступе усмерене на активно и искуствено учење. Садрже знатан број различитих игара и стваралачких активности[2], а међу њима и оне којима се у свом раду служе драмски педагози. То су, на пример, драматизација дела[3], сценско извођење делова текста, састављање приче из перспективе новог лика, игра улога, односно подстицање ученика да замисле да су неко други или нешто друго, затим разговор са књижевним ликом итд.

Може се закључити да је у овој области успостављена корелација са методологијом драмске педагогије, али, увидом у литературу која се бави наставом у којој су драмске технике и активности у функцији учења и поучавања, показује се да поступци увођења драмских стратегија у школску праксу нису у довољној мери описани нити методолошки разрађени (Вотер, МакАвој, Хант 2015; Ли, Енциско, Браун 2020; Ли и др. 2015; Лу 2024; Мастротанансис 2025; МекДонел 2020/2021; Мидендорп 2025; Санчез и др. 2023). Недостају конкретни примери који би наставницима помогли да у своје наставне моделе успешно интегришу и неке мање познате стратегије драмске педагогије, попут процесне драме (Стакић 2025), или драмских техника као што су пантомима, акциона прича, импровизација, вођена машта, врућа столица, замрзнуте слике, гласне мисли, стаза савести или игра улога (Бојовић 2009).

Невелик број практичних примера који се односе на имплементацију драмске педагогије у наставу српског језика, подстакао нас је да, у наставку рада, опишемо начине на које су разноврсне драмске активности укључене

---

[1] Значајни представници („пионири") овог приступа у свету су: Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Bethy Wagner итд. Многобројни радови о драми у образовању резултат су истраживачког рада научника у Енглеској, Аустралији, Новом Зеланду и Аустралији (Мур 2004). Водећа имена у овој области у региону и код нас су Звјездана Ладика, др Влада Крушић, Сеад Сеја Ђулић, Љубица Бељански-Ристић, проф. др Иван Ивић, проф. др Ана Пешикан, Сунчица Милосављевић итд. (Мађарев 2015).

[2] Игре: ребуси, загонетке, питалице, брзалице, разбрајалице, једноставне укрштене речи, осмосмерке итд.
Стваралачке активности из области књижевности: интерпретативно читање прозног дела, промена краја приче, сажето препричавање дела, илустровање појединости текста и сл.

[3] У методикама наставе српског језика и сродној литератури, налазе се прилично детаљни описи драматизације прозних дела које, попут бајки на пример, поседују уочљиве драмске одлике (Вучковић 1998; Грушановић 2011; Млађеновић 2009).

у наставне моделе интерпретације књижевних ликова две бајке које су део обавезне школске лектире у четвртом разреду основне школе. Реч је о народној бајци „Пепељуга" и Андерсеновој бајци „Ружно Паче".

Специфичности проучавања бајке на млађем школском узрасту

Школско проучавање бајке у млађим разредима основне школе засновано је на низу методичких радњи усмерених на доживљајне и спознајне чиниоце ученичке рецепције бајке. „Школска интерпретација дјела мора уважити оба плана: доживљајно-интуитивни и логичко-интелектуални. Дјело је објект доживљавања, уживања и спознавања. Изневјеравање било којег становишта одводи у једностраност" (Росандић 1988: 228). Додатни изазови у интерпретацији бајке на млађем школском узрасту условљени су чињеницом да је код ученика млађих разреда основне школе доживљајно-интуитивни план израженији. Због специфичности когнитивних потенцијала у овој фази развоја, они књижевним појмовима овладавају на предтеоријском нивоу. Потпуније сагледавање жанровских одлика бајке и детаљније дефинисање књижевних појмова догађа се касније, у систему предметне наставе (Димитријевић 2016; Мркаљ 2008; Пјановић 2005; Росандић 1988). Утолико је неопходно интерпретацију бајке у млађим разредима основне школе планирати у односу на прецизно дефинисане исходе[4], процес учења, ученичка постигнућа, односно, конкретне потребе одељења (Правилник о програму наставе и учења за за четврти разред основног образовања и васпитања 2019). Интеграцију драмских и наставних стратегија такође.

НАРОДНА БАЈКА „ПЕПЕЉУГА"

Ученици млађег школског узраста се са бајкама први пут сусрећу у 2. разреду[5]. Читају се и тумаче две ауторске бајке: „Бајка о лабуду" Десанке Максимовић и „Шаренорепа" Гроздане Олујић. У 3. разреду, поред ауторске бајке „Себични џин" Оскара Вајлда, обрађују се и две народне бајке: „Чардак ни на небу ни на земљи" и „Баш-Челик". У садржају школске лектире за 4. разред су ауторске бајке „Стакларева љубав" Гроздане Олујић, „Ружно Паче" Х. К. Андерсена и народна бајка „Пепељуга".

[4] Исходи представљају опис интегрисаних знања, вештина, ставова и вредности, које ученик гради, проширује и продубљује кроз све три предметне области (књижевност, језик, језичку културу).

[5] У наставку рада биће наведене само оне бајке које припадају корпусу школске лектире.

Први час интерпретације бајке

Припрема ученика за читање бајке

На првом часу обраде народне бајке „Пепељуга", у припремној фази, ученици су најпре образложили зашто воле бајке, а затим су замољени да погледају кратку луткарску игру[6] те да, између две тврдње које изговарају јунаци из две бајке са којима су се упознали у претходним разредима, изаберу ону која тачно описује шта је бајка. За анимацију лутака били су задужени чланови школске драмске секције.[7]

> Снежана, краљица зиме[8]: *Бајка је прича у којој се на машшовиш начин іовори о сшварним и несшварним доіађајима и ликовима. Бајке увек имају срећан крај.*
>
> Баш-Челик[9]: *У бајкама се никада не йојављују фаншасшична бића. У њима увек на крају йобеђује зло!*

Ученици су одмах уочили да је тврдња коју изговара Снежана, краљица зиме, тачна. Констатовано је да је аутор ове бајке Десанка Максимовић, што је подстакло кратак разговор о разликама између ауторских и народних бајки, а затим и о Вуку Стефановићу Караџићу који је од заборава сачувао мноштво народних бајки. Ученици су именовали бајке са којима су упознати у 3. разреду, потом је најављена обрада народне бајке „Пепељуга".

Иншерйрешашивно читање бајке

Интерпретативно читање бајке илустровано је анимацијом специјално израђених луткица за стоно позориште. Како би сви ученици имали добар поглед на стону сцену, распоред клупа је организован у облику слова П, а столице поређане у полукруг. Ученици су бајку слушали у интерпретацији глумице Горице Поповић.[10] Аниматори луткица су на располагању имали два сета истоветних луткица, како би се позоришни приказ одвијао континуирано и у сагласности са аудио-верзијом бајке, без неповољног утицаја на „конкретизовање предметности бајке" и „уживљавање у њен уметнички свет" (Николић 2010: 252). Сценски приказ је пажљиво осмишљен и разрађен на часовима драмске секције.

---

[6] За потребе ове игре направљене су две флах лутке са карактеристичним детаљима како би их ученици лакше идентификовали: Снежана је на леђима великог, црног лабуда, док је Баш-Челик окован ланцима.

[7] У фази интерпретативног читања бајке „Пепељуга" мали глумци су анимирали и лутке за стоно позориште којима су илустровани сви ликови из ове народне бајке (Прилог 1).

[8] „Бајка о лабуду", Десанка Максимовић

[9] „Баш-Челик", народна бајка

[10] https://www.youtube.com/watch?v=O8CSllevpcE

Након интерпретативног читања бајке и кратке емоционално-интелектуалне паузе, ученици су изнели своје прве утиске, мисли и запажања о овој бајци. Значење непознатих и мање познатих речи ученицима је сликовито појашњено путем ППТ презентације[11].

Догађаји и ликови

Током разговора о редоследу догађаја примењен је следећи поступак: разговор о свакој целини бајке био би започет пројекцијом слика које упућују на место дешавања радње; пошто би се одредило место догађаја, именовали би се учесници догађаја уз истицање одговарајућих луткица; затим би свакој целини био додељен прикладан поднаслов.

У завршници првог часа обраде бајке „Пепељуга" организована је драмска активност *Погоди ко сам*, усмерена на ликове ове народне бајке. Сваком ученику који се добровољно јавио да додељени лик дочара гласом, уз одговарајућу мимику и покрет, додељена је кратка монолошка реплика. Мали глумци су на располагању имали неколико минута за увежбавање монолога и осмишљавање сценског наступа. За то време су луткице, коришћене током интерпретативног читања бајке и анализе догађаја у бајци, замењене одговарајућим маскама. Добровољци су затим представљали ликове, док су их остали ученици именовали. Следи неколико одабраних примера:

1. „Жена навалила да се она крава закоље. Одвраћао сам је, али се није хтела оканити. И ја шта ћу – послушам је." (Марин отац) [12]
2. „Да нисам била толико радозната моја би мајка још увек била поред мене. Моје вретено не би упало у ону дубоку јаму и ништа лоше се не би догодило!" (Мара)
3. „Гле! Мајка је била у праву када је казала да неко уместо Пепељуге обавља све послове! Само, да ли ће ми поверовати када јој кажем да Мари помаже крава!" (Маћехина ћерка)
4. „Може ли неко да ми објасни како је могуће да је царски син за жену одабрао моју пасторку? Шта је он забога видео у тој мусавој, прљавој и рашчупаној девојци! Стварно ми није јасно..." (Маћеха)
5. „Опчињен сам Марином чудесном лепотом! Признајем ‑ заљубио сам се у њу на први поглед! Пресрећан сам што је та дивна, добра девојка постала моја жена!" (Царски син)
6. „Сам себе сам изненадио када сам људским гласом запјевао: *Кукуријеку, ево је под коритом!* Поносим се што сам баш ја одабран да разоткријем маћехину лаж и помогнем девојци у невољи!" (Петао)

[11] На слајду је прво приказана слика, затим реч, на крају и објашњење значења речи. За речи *прикуче се*, *пасторка*, *жвакати*, *узастопце*, *обезнани се*, наведено је само објашњење речи.

[12] Сваки ученик је тек након своје реплике узео одговарајућу маску (Прилог 1).

Први час интерпретације бајке завршен је груписањем ликова (маскираних глумаца) на оне који су на страни добра и оне који су на страни зла. Учитељица је после ове активности ученицима поделила наставне листиће са задацима за рад код куће, повезаним са наставним садржајима усвојеним током часа.[13]

Други час интерпретације бајке

Након анализе домаћих задатака, којом је започет други час обраде народне бајке „Пепељуга", настављена је интерпретација ликова. Садржинска анализа ликова и догађаја према логичким целинама реализована је кроз драмску игру *Ученик у улози*.

За сваки део бајке формулисано је по неколико питања. У односу на специфичне индивидуалне могућности и нивое постигнућа, сви ученици су добили по једно питање. Ученици су на полеђини листића са питањем бележили своје одговоре, ослањајући се на текст бајке. Одговоре су бележили у 1. лицу једнине, онако како би на то питање одговорио одређени лик из бајке, због чега је испред сваког постављеног питања било јасно назначено коме је питање упућено. Време рада било је ограничено на пет минута. По истеку времена, ученици су, по целинама, редом, импровизовали или читали своје одговоре, користећи одговарајуће маске.[14] Подстакнути су да своје одговоре казују „из лика", али не по сваку цену, како им не би било непријатно. Називи целина и питања повезана са сваком од њих приказани су путем ППТ презентације. Одабрани примери:

1. Питање за Мару: **На који ти је начин крава помогла да опредеш кудељу и да је смоташ у кокошку?** Ученик у Мариној улози даје одговор: **Крава је кудељу узимала у уста и жвакала је, а ја сам на њено ухо кудељу извлачила и мотала, и одмах смо биле готове.**
2. Задатак за два бела голуба: **Опишите све Марине хаљине.** Ученици у улози два бела голуба: **Хаљине су биле скупоцене и прелепе. Прва хаљина је била од свиле, друга од сребра, а трећа од злата.**
3. Питање за царевог сина: **Како си се осећао када си напокон угледао ону девојку што је у цркви изгубила папучу?** Ученик у улози царевог сина: **Био сам збуњен зато што су девојку сакрили под корито, а када сам схватио да је под коритом она девојка коју сам тражио по целом царству, мојој срећи није било краја. Одмах сам је питао да се уда за мене.**[15]

[13] ЗАДАЦИ: **1.** Допуни реченицу: *Бајка је...*? **2.** Ко је на слици? (Вук Стефановић Караџић) **3.** Одреди редослед догађаја у бајци тако што ћеш у кружиће уписати бројеве од 1 до 6. **4.** Разврстај ликове у одговарајуће колоне: ликови на страни добра; ликови на страни зла.

[14] Маске ликова, које су ученици користили током ове активности, додатно су им помогле да опуштено прикажу говор и понашање ликова.

[15] Одговоре на постављена питања ученици су формулисали у односу на текст бајке.

Драмском игром која је заснована на популарној дечјој игри *Врући кромпирић*, ученици су у наставку часа мотивисани да изразе осећања ликова у одређеним ситуацијама[16]. На почетку игре ученици су формирали круг. Игра је почела када се зачула песма *Bibbidi-Bobbidi-Boo*[17] из анимиране Дизнијеве верзије бајке о Пепељуги. У ритму музике ученици су једну лоптицу (врућ кромпирић) преносили из руке у руку. Када је музика паузирана, ученик у чијим би се рукама нашао „врућ кромпирић", извукао би листић са питањем из кутије која је била постављена у средиште круга. Сва питања у кутији су се односила на осећања ликова из народне бајке „Пепељуга"[18]. На пример, на питање „Како се Мара осећа када јој вретено упадне у дубоку јаму?", дат је одговор: „Забринута је и уплашена". Након одговора, остали ученици су подстакнути да закораче ка средишту круга и да забринутост и страх изразе гласом, мимиком лица и покретима тела. У зависности од питања, на лицима ученика смењивали су се изрази туге, дивљења, забринутости, страха и сл.

У завршном делу другог часа обраде бајке ученици су, захваљујући подстицајним питањима, формулисали тему и одредили поруке бајке.

Трећи час интерпретације бајке

Последњи час посвећен народној бајци „Пепељуга" започет је игром асоцијација. Насумичним отварањем поља и увидом у особине ликова, ученици су откривали решења колона, односно, именовали су ликове. Закључили су да је маћеха љубоморна, сурова и зла; Мара трпељива, послушна и најлепша; Марин отац немаран, незаинтересован и безосећајан; а да је

[16] Када је реч о осећањима ликова у народним бајкама Зона Мркаљ каже: „За књижевни развој детета и његов развитак уопште, од највећег значаја је тумачење естетског у литератури. Ако текст има уметничку вредност он подстиче доживљај, а на основу доживљаја подстичу се разноврсни утисци. Као и игра, стварање маштом, изазвано и подржавано сликањем догађаја и личности, јунаштва и пустоловина, причињава детету радост, растерује потиштеност и даје подстицај за рад. Због тога је у периоду сазревања личности неопходно бајку посматрати и тумачити и са психолошког становишта и подстицати коментарисање поступака јунака бајке чак и онда кад је потпуно јасно да је тај поступак омеђен жанровском конвенцијом" (2006: 113).

[17] https://www.youtube.com/watch?v=VNKuARjkWEg

[18] Нека од питања и могући одговори: 1. Како се Мара осећа када јој се отац поново ожени? (Овде може бити неколико одговора. *Збуњена је. Изненађена је. Забринута је.*) 2. Како се маћеха осећа када схвати да је ћерка њеног другог мужа лепша и боља од њене? (*Љубоморна је.*) 3. Како се маћеха осећа док је Мара прљава, мусава и рашчупана? (*Задовољна је.*) 4. Шта Мара осећа док јој маћеха прети да ће је убити? (*Осећа страх. Уплашена је.*) 5. Шта Мара осећа на мајчином гробу, када угледа оне скупоцене хаљине у ковчегу? (*Задивљена је и очарана њиховом лепотом.*) 6. Како се царски син осећа када први пут у цркви угледа Мару? (*Очаран је њеном чудесном лепотом.*)

Марина мајка брижна, пожртвована и племенита. За кратко време схватили су да се коначно решење ове асоцијације односи на ликове из народне бајке „Пепељуга".

У следећој активности фокус анализе усмерен је на Мару (Пепељугу) и комплексније сагледавање њених особина[19]. Ученици су, подељени у четири групе, анализирали одређени сегмент Мариног (Пепељугиног) лика: њен изглед, поступке, говор и понашање према другим ликовима. Свакој групи дате су прецизне смернице, питања и задаци.

Задатак за 1. групу: Марин спољашњи изглед

Ученици 1. групе анализирали су делове бајке у којима је описано како Мара (Пепељуга) изгледа. Подстакнути су да у тексту бајке потраже непосредне информације, као и детаље који посредно употпуњују слику о њеном изгледу. (*Мара је била најлепша међу девојкама. Маћеха јој је забрањивала да се умива, чешља и преоблачи, значи – била је мусава, чупава, прљава, око ње се вероватно ширио непријатан мирис. Радила је најтеже кућне послове, а пошто је највише времена проводила око ватре, била је сва умазана пепелом, због чега су је маћеха и маћехина ћерка погрдно звале пепељугом. У цркви су сви били зачуђени њеном лепотом и скупоценим хаљинама.*)

Задатак за 2. групу: Марини поступци

Пажљивом анализом, чланови 2. групе систематизовали су све Марине (Пепељугине) поступке описане у бајци. На основу систематизације коју су урадили, извели су закључке о Мари и навели њене особине. (*Мара се напиње над јаму – **радознала је**. Врећено јој упада у јаму – **неопрезна је али и најлепша међу девојкама**. Ону краву у коју се претворила њена мајка са осталим кравама води на испашу и обавља своје свакодневне активности – **вредна је**. Извршава маћехине наредбе – **послушна је**, **уплашена** итд.*)

Задатак за 3. групу: Речи које Мара изговара

У заједничком раду, ученици 3. групе навели су Марине (Пепељугине) речи и урадили задатке на које су усмерени следећим питањима: 1. Шта вам Марине речи говоре о њој – каква је она? (Уз речи које она изговара наведите одговарајућу особину / особине.) 2. Мара се никада није успротивила маћехи, нити пожалила оцу. Ћутке је радила све што јој је било наређено. Како то објашњавате? (*1. Пепељугине речи: „За ручак ми није бриге, ласно ћу га зготовити, али како ћу толико просо покупити!" 2. Њене особине: вешта куварица*

[19] Ова активност представља проширену варијанту технике *Карактер на зиду* (Бојовић 2019).

и домаћица, вредна, забринута, уплашена. Мара се никада није успротивила маћехи из страха за сопствени живот. Отац јој није поклањао нимало пажње, док је маћехи испуњавао жеље. Изгледа да му она није била битна, а и маћеха би сигурно нашла начина да је спречи у намери да се повери оцу.)

Задатак за 4. групу: Марино (Пепељугино) понашање према другим ликовима

Анализирајући Марино (Пепељугино) понашање према другим ликовима, ученици су донели неколико закључака о њеном карактеру. (*Упркос упозорењу старца беле браде, неопрезно се нагиње над јаму – радозната је*; *ипак, она се понаша баш као и остале девојке на испаши. Мара без поговора извршава сва маћехина наређења – послушна је, трпељива и уплашена – страхује да ће је маћеха убити. Пажљиво слуша и извршава упутства која добија од мајке претворене у краву – пуна је поверења, пажљива, тачна и прецизна, истрајна.*)

Наредна активност организована је према драмској техници *Врућа столица*. У „врућу столицу" села је Пепељуга, заправо једна ученица у улози Пепељуге[20]. „Пепељуга" је добила задатак да одговори на свако питање које би јој ученици поставили и да на тај начин покуша да опише како се осећала и о чему је размишљала у одређеним ситуацијама. Учитељица и ученици су својим питањима подстицали Пепељугу да образложи своје поступке у одређеним ситуацијама, као и поступке других ликова према њој. Захваљујући овој техници ученици су „из прве руке" стекли увид о догађајима и личностима описаним у бајци. Ученици су самостално смишљали питања за Пепељугу, с тим што су могли да јој поставе и питања која су приказана путем ППТ презентације:

1. Како си се осећала када си схватила да је твоја мајка постала крава? (*Била сам зачуђена, веома тужна, уплашена.*)
2. Да ли си осећала кривицу (грижу савести)? (*Јесам. Да сам послушала савет оног старца дуге браде и да се нисам нагнула над ону јаму, моје вретено не би упало у њу.*)
3. Зашто се никада ниси пожалила оцу? (*Он је био под маћехиним утицајем. Дозвољавао јој је да ради шта год пожели. Ја му нисам била битна. Не би вредело да му се пожалим.*)
4. Зашто се никада ниси успротивила маћехи? (*Зато што је она веома зла и сурова жена. Претила ми је. Бојала сам се да ће ме убити.*)
5. Када ти је било најтеже? (*Било је доста тешких тренутака. Најтеже ми је*

[20] Она је подстакнута да се костимира: добила је метлу и опасала је кецељу.

било када је отац одлучио да закоље краву у коју се претворила моја мајка.)

6. Када си била најсрећнија? (*Била сам најсрећнија када сам на мајчином гробу, на оном ковчегу, упледала она два бела голуба, а затим и оне скупоцене хаљине, зато што сам схватила да ме моја мајка и са оног света чува и о мени брине.*)
7. Имаш ли за нас неки савет? (*Трудите се да будете вредни, истрајни, стрпљиви, добри, умерени и поштени. Ове особине биће ваш најјачи ослонац у тешким животним ситуацијама.*)

Интрпретација ликова у народној бајци „Пепељуга" приведена је крају кроз разговор о различитим верзијама бајке о Пепељуги. Ученици су сазнали да су најстарије забележене верзије бајке сачуване у Кини и старој Грчкој. Причом о девојци која се уздиже из пепела и проналази срећу бавили су се Шарл Перо и браћа Грим. Ова занимљива прича адаптирана је и у бројним филмовима и анимираним верзијама. Анимирана верзија ове приче која је направљена у студију Волта Дизнија једна је од најпознатијих икада снимљених. Између многобројних верзија ове бајке постоје мање или веће разлике. Затим је приказан кратак филм, заправо филмски трејлер у којем су сажети најузбудљивији моменти из Дизнијеве *Пепељуге*. Након приказаног филма, ученици су именовали уочене разлике између анимиране верзије бајке и српске народне бајке „Пепељуга" и сазнали да „књижевни текст може постати инспиративни предложак за ново, оригинално уметничко дело" (Правилник о програму наставе и учења за за четврти разред основног образовања и васпитања 2019: 10).

Андерсенова бајка „Ружно Паче"

Програмом наставе и учења за српски језик за 4. разред основне школе предвиђено је читање Андерсенове бајке „Ружно Паче" у наставцима. Међутим, због активности планираних на првом часу обраде бајке, ученици су подстакнути да бајку у целини прочитају код куће, а затим и даураде неколико задатака: прочитају кратак текст о аутору, упознају се са значењем непознатих речи иураде неколико истраживачких задатака усмерених на ликове, место и време догађаја описаних у бајци.

Први час интерпретације бајке

Ханс Кристијан Андерсен и његове бајке

Школска интерпретација бајке „Ружно Паче" започета је игром *Пронађи грешку*. Приказан је текст о Хансу Кристијану Андерсену – онај исти који су деца прочитала код куће, с тим што су биографски подаци о аутору

намерно измењени. Ученици су уочили направљене грешке. Пружена им је могућност да користе листиће са задацима за истраживачки рад које су урадили за домаћи, чиме им је исправљање грешака додатно олакшано.

Са Андерсеновим бајкама „Принцеза на зрну грашка", „Царево ново одело" и „Девојчица са шибицама" ученици су упознати у 2. разреду, у оквиру програма домаће лектире. Ови познати наслови поново су оживели у њиховом сећању захваљујући драмској игри *Пантомима*. Чланови школске драмске секције су карактеристичним покретима и изразима лица, без иједне изговорене речи, дочарали принцезу коју неподношљиво жуља зрнце грашка, цара који се шепури међу својим поданицима не знајући да је го, као и промрзлу продавачицу шибица[21].

Интерпретативно читање одабраних одломака

Путем наредног слајда ученици су усмерени на значење књижевних појмова *описивање*, *дијалог* и *приповедање*. Покушали су да одреде који се од ова три облика приповедања појављује у три одабрана одломка Андерсенове бајке „Ружно Паче". Интерпретативно читање одломака илустровано је елементима драмске игре *Ученици у улози*. Све одломке су, у различитим улогама, читали ученици задужени за пантомиму у претходној активности[22]. Захваљујући одговарајућим луткама[23], први одломак прочитала је „рода", своје реплике у другом одломку читале су „отмена патка шпанске крви" и „мама патка", док је за трећи одломак био задужен „лабуд". Није било тешко одредити да први одломак садржи опис природе, други дијалог, док трећи представља пример приповедања у 3. лицу.

Садржинска анализа бајке по логичким целинама

Након кратког разговора о осећањима која су се јавила приликом читања бајке „Ружно Паче", приступило се садржинској анализи по логичким целинама. Упоредо су разматране по две целине. Ученици су прво, од понуђених и испреметаних речи, формирали поднаслове, водећи рачуна о редоследу целина.

На пример, од речи ЛЕПО, У, ПАЧЕТА, ЛЕТО, РОЂЕЊЕ, РУЖНОГ, ПОЉУ формулисана су два поднаслова: *Лепо лето у пољу* и *Рођење Ружног Пачета*[24]. На следећем слајду, поред назива места на којем се одигравају ови

[21] Приказ свих ликова осмишљен је на проби драмске секције.

[22] Мали глумци су се за интерпретативно читање одломака такође припремили на проби драмске секције.

[23] Лутке су направљене тако да се, попут шешира, могу ставити на главу (Прилог 2).

[24] Према Димитријевић 2023.

делови бајке, наведени су ликови који се ту појављују – сви осим једног[25]. Када би ученици саопштили име изостављеног лика, ученику који би се добровољно јавио била би додељена одговарајућа лутка-шешир.

Ученици-глумци су затим, у 1. лицу једнине и из позиције ликова које представљају, одговарали на постављена питања, ослањајући се на текст бајке:

1. Питање за мајку патку: **Зашто Вам је рођење Ружног Пачета пресело?** „Мајка" је рекла: „Паче је својом ружноћом свима упадало у очи и нико га није подносио. Кварило је мој углед у пачјем дворишту, због чега ми је било веома непријатно. Свима нам је лакнуло када је напокон побегло."
2. Питања за отмену патку шпанске крви: **Због чега нисте подносили Ружно Паче? Зашто су га сви гурали и тукли?** Отмена патка: „Нико није могао да га поднесе зато што је био необично велик и ружан – права ругоба!"
3. Питања за страшног ловачког пса: **Испричај нам укратко како је изгледао велики лов у мочвари. Зашто си Ружном Пачету поштедео живот?** Пас: „Лов је почео погибијом два дивља гусана. Ми пси смо заједно са ловцима газили по муљу. Меци су звиждали свуда унаоколо. Ја сам пронашао паче, али га нисам дирао зато што сам научен да ловцима доносим само птице које они упуцају."
4. Питање за кокошку Кратконогу: **Због чега је Ружно Паче напустило сигурност колибе у којој ти и мачак живите са старицом, и отишло у свет?** Кратконога: „Зато што је само желело да плива и да гњура! Као да ико паметан то ради! Никако нисмо могли да га наговоримо да почне да носи јаја као ја, или да баца искре као мачак."
5. Питање за сељака: **Које су невоље снашле паче у твојој кући?** Сељак: „Деца су хтела са њим да се поиграју, али оно је изгледа помислило да хоће да га муче, па је почело да бежи. Направило је цео лом: пало је у суд са млеком и млеко се просуло по поду. Полетело је у суд с маслом, па у брашно, па опет увис! Жена га је гађала машицама и оно је кроз одшкринута врата побегло!"
6. Питања за децу: **Да ли се сећате шта сте говорили када сте угледали новог лабуда? Како су се остали лабудови понашали према њему?** Деца: „Када смо га видели схватили смо да је дошао нов лабуд. Говорили смо да је најлепши. Био је млад и веома леп. Бацили смо му у воду хлеб и колаче."

Током описаних активности ученици су формулисали називе важних догађаја у бајци, именовали су актере свих догађаја, а онда су, путем драмске технике *Гласне мисли*, из улоге неколико ликова, осветлили и неке од ситуација описаних у бајци.

[25] 1. део: изостављена је мајка патка; 2: отмена патка шпанске крви; 3: ловачки пас; 4: кокошка Кратконога; 5: сељак; 6: деца поред језера.

У завршном делу првог часа обраде бајке, ученици су одредили тему бајке и добили задатак да код куће илуструју оне споредне ликове који су се према Ружном Пачету понашали ружно.

Други час интерпретације бајке

Карактеризација споредних ликова

Ток интерпретације је надаље усмерен на карактере споредних ликова и њихов однос према Ружном Пачету. Други час је започет изложбом илустрација на којима су приказани становници пачјег дворишта – патка која гризе Ружно Паче, уображена патка са црвеном крпицом око ноге, браћа пачићи, мајка патка, ћуран, затим кокошка Кратконога и мачак. Издвојени су најуспелији радови и именовани су ликови који су се према Ружном Пачету понашали најружније.

У наставку анализе карактера, пројектована је серија слајдова са фокусом на говор ликова. На сваком слајду налазиле су се илустрације по три лика, а испод њих биле су забележене реченице које један од тих ликова изговара. Ученици су повезивали реченице са одговарајућим ликовима. На пример, на једном слајду приказане су следеће слике: браћа Ружног Пачета, становници пачјег дворишта и кокошка Кратконога. Испод слика наведен је део бајке написан у управном говору: „Гле! Таман нам још само ова багра треба, као да нас и овако нема доста! Фуј, како изгледа оно паче, њега нећемо трпети!" Ученици су уочили да наведене реченице изговарају становници пачјег дворишта. Добровољци су затим узели одговарајуће лутке-шешире. Подстакнути су да убедљиво представе карактере тих ликова, пре свега гласом, а затим и ставом тела, изразом лица и одговарајућим кретњама.

На исти начин су дочаране и све следеће реплике:

МАЈКА ПАТКА: „Сувише се отегло с овим последњим јајетом! Никако да се из њега излеже паче! А погледај друге. То су најлепши пачићи које сам икада видела! Сви личе на оца, неваљца, који ме није ни посетио!"

ДИВЉИ ГУСАН: „Слушај, друже, ти си тако ружан, али нам се допадаш! Пођи с нама и буди птица селица. Недалеко одавде у другој мочвари има неколико слатких, љупких дивљих гусака, све саме госпођице, дивно гачу!"

КОКОШКА (Кратконога): „Баш си луд! Питај мачка, он је најпаметнији од свих које познајем, да ли он воли да плива по води и да гњура. О себи и да не говорим!"

РУЖНО ПАЧЕ (Заправо млади лабуд): „Отпливаћу до њих, до тих краљевских птица, а оне ће ме убити зато што сам тако ружан, а усуђујем се да им приђем! Али свеједно ми је! Боље да ме оне убију него да ме патке уједају, кокоши кљуцају, а девојка да ме гура ногом и скапавам од зиме!"

Следећи сегмент анализе посвећен је ликовима који су били веома непријатни према Ружном Пачету. Наведене су њихове особине. Ученици су закључили да су сви они, у мањој или већој мери, неваспитани, груби, насилни, сурови, безосећајни, пакосни, уображени и зли. Уочили су да се они понашају, мисле, осећају и говоре попут лоших људи.[26]

Сценска анализа и вредновање поступака ликова

У циљу припреме за драмску активност *Врућа столица*[27], уследила је организација групног рада. Групни рад је био усмерен на драмску илустрацију ликова мајке патке, њених пачића, становника пачјег дворишта, мачка и кокошке Кратконоге.

Свакој групи додељена су одговарајућа питања. Ученици су на питања одговарали у 1. лицу, било једнине, било множине. Одговоре су формулисали из позиције одређеног лика у бајци – у виду монолошке реплике. Све реплике су увежбали, како би на „врућој столици" убедљиво дочарали карактере ликова. Да би презентација ликова деловала уверљивије и живописније презентери ликова су добили одговарајуће лутке-шешире које су им помогле да лакше уђу у улогу додељеног лика. Напоменуто је да се решења свих задатака и одговори на сва питања налазе у тексту бајке, као и да до одговора треба доћи кроз сарадњу и договор. Закључке и одговоре на питања није било потребно бележити. Требало је формулисати усмене одговоре. У формулацији одговара учествовали су сви чланови у групи. Међусобно су се договорали и испомагали.

„Мајци патки" постављено је, на пример, питање: *Зашто си пачету рекла: ‚Да-боīда те не било!'?* Глумица на „врућој столици" дала је одговор: *Зато што ми се зброї њеīа живоī йреīворио у йакао!*

Питање за пачиће: *Били сīе зли йрема Ружном Пачеīу иако сīе њеīова браīа. Зашīо сīе се īако йонашали йрема њему?* Одговор: *Нико није хīео да īа īрйи зашīо шīо је био јако ружан. Ми смо се само йонашали исīо као и сви осīали. А и йравио се мноīо важан зашīо шīо је умислио да йлива боље од свих нас!*

Питање за ћурана, кокошке и осталу живину: *Објасниīе зашīо сīе йаче сīално īукли, īурали, вређали, сикīали на њеīа и йравили īа будалом?* Одговор: *Оно је īо заслужило зашīо шīо је било исувише ружно. Нисмо очима моīли да īа видимо и желели смо да оде из нашеī дворишīа.*

[26] Учитељица је овде подсетила ученике да се ова појава у књижевности, ова стилска фигура, зове персонификација.

[27] *Врућа столица* је драмска техника у којој глумац, на постављена питања (па и она провокативна), даје искрене одговоре, на начин на који би то учинио карактер кога глуми.

Питање за кокошку и мачка: *Зашто ниште желели да се дружите са пачетом?* Одговор: *Зато што није носио јаја, нити је бацао искре. Желео је само да плива и да њура и никада није могао да схвати просту ствар: да треба да ћути када говоре паметни људи*!

Након презентације групног рада, ученици су формулисали и записали особине свих приказаних ликова.

Тумачење вредносних аспеката

У језичкој игри којом је приведен крају други час интерпретације бајке о Ружном Пачету, ученици су започете реченице употпунили одговарајућим речима:[28]

1. Патки која је дуго лежала на јајима, све је додијало и она је била веома... (НЕСТРПЉИВА)
2. Становници пачјег дворишта су немилосрдни или... (СУРОВИ)
3. Пачићи који су се тек излегли, били су много... (ЛЕПИ)
4. Они који нису лепо васпитани су... (НЕВАСПИТАНИ)
5. Сви су говорили да је паче... (РУЖНО)
6. Кокошка и мачак су веровали да су они боља половина света. За такве особе кажемо да су веома... (УОБРАЖЕНЕ)
7. Патке, ћуран и кокошке смишљали су разне пакости, због чега се може рећи да су они... (ПАКОСНИ)
8. За насилне особе кажемо да су... (НАСИЛНИЦИ)
9. Становници пачјег дворишта нису добри. Они су... (ЗЛИ)
10. Онај ко се понаша као да га туђа осећања уопште не дотичу је... (БЕЗОСЕЋАЈАН)
11. Чак ни мама патка према Ружном Пачету није била нежна, била је чак прилично... (ГРУБА)

На последњем слајду који је приказан на 2. часу обраде бајке, низале су се речи НЕСТРПЉИВА, СУРОВИ, ЛЕПИ, НЕВАСПИТАНИ, РУЖНО, УОБРАЖЕНЕ, ПАКОСНИ, НАСИЛНИЦИ, ЗЛИ, БЕЗОСЕЋАЈАН, ГРУБА. Повезивањем означених слова добијена је реч ТОЛЕРАНЦИЈА. О значењу ове речи и значају толеранције, вођен је разговор до краја часа.

[28] То су речи (претежно придеви) који описују особине ликова чији су карактери били тема анализе током часа.

Трећи час интерпретације бајке

Ученици у улози негативних јунака

На следећем часу, разговор о бајци Ханса Кристијана Андерсена „Ружно Паче" започет је игром асоцијација чија је структура ученицима пружила прилику да поново сагледају фабуларни ток и именују места на којима су се одиграли догађаји описани у бајци.

А1: *Патка гризе Ружно Паче.* А2: *Сви говоре да је паче велико и ружно.* А3: *Праве Ружно Паче будалом.* РЕШЕЊЕ КОЛОНЕ А: **Пачје двориште.**	Б1: *Свуда унаоколо звижде меци.* Б2: *Дивљи гусани гину.* Б3: *Ловачки пас проналази паче.* РЕШЕЊЕ КОЛОНЕ Б: **Мочвара.**
В1: *Чека се да паче снесе јаја.* В2: *Пачету наређују, уђуткују га и понижавају.* В3: *Паче само жели да плива и да њура.* РЕШЕЊЕ КОЛОНЕ В: **Старичина колиба.**	Г1: *Појављују се три бела лабуда.* Г2: *Лабудови крилима милују Ружно Паче.* Г3: *Сви су одушевљени његовом лепотом.* РЕШЕЊЕ КОЛОНЕ Г: **Врт**.
Коначно решење: **МЕСТО РАДЊЕ У БАЈЦИ**	

Констатовано је затим да све пачетове невоље почињу од тренутка када становници пачјег дворишта уоче да је оно другачије. Због свог изгледа паче трпи увреде, гризу га и туку, вичу на њега, праве га будалом и проклињу.

Овај разговор подстакао је наредну активност, осмишљену у односу на драмску технику *Вођена машта* (Бојовић 2009). Ученици су се удобно сместили, а затим су инструирани да зажмуре и замисле да се налазе на великој позоришној сцени. Замислили су сцену уређену као пачје двориште, а себе маскиране и костимиране у његове становнике: патке, гуске, кокошке, ћурке... Охрабрени су такође да се огласе гакањем, кокодакањем, кукурикањем, ћурликањем... Ономатопеично гласање су употпунили изразима лица, покретима руку и главе, говором тела и држањем.

У наредној етапи, сценски приказ је продубљен вежбама чија је суштина кратко илустрована путем презентације. Следећи инструкције приказане на првом слајду, ученици су изразом лица показали збуњеност, изненађење, или бес – онако како би становници пачјег дворишта то учинили у сусрету са Ружним Пачетом. Подсмех су изразили подигнутом обрвом, искривљеним уснама или подругљивим осмехом.[29]

[29] Ученици су усмерили своје сценске изразе ка слици Ружног Пачета приказаној на

Задатком на следећем слајду, реченица којом друге патке одређују свој однос према новопридошлом пачету, а која гласи: *Фуј, како изгледа оно паче, њега нећемо трпети!*, изговорена је повишеним тоном и оштро. Мали глумци су настојали да звуче надмено – као неко ко мисли да је бољи од других.

У следећој вежби, направили су покрет руком сугеришући „пачету" да им се склони с пута. Са изразима негодовања, запрепашћења или мржње од њега су окретали главу.

На крају су, путем говора тела и својим држањем, у складу са инструкцијама са слајда, изразили надменост, презир и гађење према пачету.

Осећања Ружног Пачета

Најављена је затим слична драмска игра, чија је организација захтевала крађу припрему кроз групни рад ученика. Реч је о игри *Замрзнуте слике*[30].

Ученицима, подељеним у четири групе, додељени су листићи са кратким одломцима које је требало драматизовати и приказати кроз драмску игру. Ученици су међусобно поделили улоге и задужења, затим су осмислили у увежбали сценски наступ.[31] По истеку договореног времена, учитељица је објаснила правила игре.

Чланови прве три групе разрадили су одломке описане у првом делу бајке. Ученици прве групе драматизовали су и приказали сцену у којој је описан презир са којим друге патке у пачјем дворишту дочекују мајку патку и њене пачиће. Друга група сценски илуструје дијалог између мајке патке и отмене патке шпанске крви. За одломак у којем је описано како мајка патка и браћа пачићи одбацују Ружно Паче, били су задужени ученици треће групе. На пљесак руке и наредбу *ЗАМРЗНИ СЕ!* глумци би непомично застали, као на фотографији или слици. У првој замрзнутој слици приказано је како једна од патака уједа Ружно Паче за врат. Глумци друге групе су непомично застали у тренутку када отмена патка шпанске крви захтева од мајке патке да некако преудеси велико и ружно паче. Трећа замрзнута слика настала је у тренутку када мајка патка изговара речи: *Дабоїда те не било!* Из сваке

слајдовима са инструкцијама.

[30] Замрзнуте слике су драмска техника у којој глумци замрзавају драмски приказ и својим телом формирају непомичну слику/сцену, односно непомичну групну скулптуру. То се ради да би се нагласила суштина одређеног момента у причи или да би се приказао одређени карактер и његова осећања у датом моменту и да би се осветлили међусобни односи карактера. Игра се замрзава на одређени знак: нпр. учитељица пљесне рукама једанпут и узвикне: „Замрзни се!" На тај сигнал сви глумци морају да стану апсолутно мирно у тренутној позицији. Тада учитељица одмрзава само једну особу „са слике" како би она изразила своје мисли и осећања у датој ситуацији (према: Бојовић 2009: 125).

[31] Током наступа ученици су могли да користе наставне листиће са текстом и да читају своје реплике. Сваки сценски приказ употпуњен је одговарајућим луткама-шеширима.

„замрзнуте слике" издвојено је Ружно Паче како би изразило своје мисли и осећања у датом моменту. „Ружно Паче 1" рекло је како је уплашено и да га боли врат. „Ружном Пачету 2" било је жао што је толико ружно и казало је да би волело да отмена патка и њега похвали. „Ружно Паче 3" је изразило разочарење зато што његова браћа зла према њему и тугу због мајчине клетве. Изјавило је да му је свега доста и да жели да побегне у свет.

Ученици четврте групе били су задужени за драматизацију и сценску илустрацију последњег дела бајке – оног у којем деца објављују како се појавио нови лабуд. Један ученик је узео лутку-шешир којом је представљен лепи лабуд. Остали чланови групе су глумили децу у врту над водом. Њихов сценски приказ се замрзава у тренутку када деца исказују своје одушевљење лепотом новог лабуда. Учитељица је из залеђене слике издвојила младог лабуда и питала га је о чему размишља и како се осећа док слуша децу како хвале његову величанствену лепоту. Лабуд је рекао да је пресрећан и да се толикој срећи није надао док је био Ружно Паче.

На основу сценских приказа догађаја у пачјем дворишту, ученици су закључили да паче осећа збуњеност, страх, забринутост, тугу, разочарење, очај, немоћ, бол – чак и кривицу због своје ружноће. Негативна осећања потпуно нестају када оно коначно схвати да је лабуд.

Особине Ружноī Пачеīа

Следећи сегмент анализе лика Ружног Пачета био је усмерен на особине Ружног Пачета које се уочавају до оног дела бајке када Ружно Паче схвата да је оно заправо лепи лабуд. Увидом у текст бајке уочене су и издвојене следеће особине: Ружно Паче је највеће младунче у пачјем гнезду, ружно је и сиво, несигурно је и усамљено, издржљиво и одлично плива. Анализом завршног дела бајке ученици су уочили да је млади лабуд ненаметљив, скроман, стидљив, доброг срца, најмлађи и најлепши лабуд у јату.

Последњи сегмент централног дела часа био је посвећен порукама бајке које су ученици формулисали и записали у свеске.

Уīоредна анализа бајке и њене филмске верзије

У завршном делу интерпретације ликова бајке „Ружно Паче", ученици су погледали кратак инсерт из Дизнијевог цртаног филма који је настао према оригиналном предлошку бајке. Добили су задатак да уоче разлике између ове две верзије приче. По завршетку инсерта, ученици су именовали разлике и дошли до закључка да су бајке као „Ружно Паче" или „Пепељуга", књижевне творевине чије естетске вредности подстичу настанак филмских верзија којима се такође не може оспорити ни оригиналност ни уметнички значај.

ЗАКЉУЧАК

Примери интерпретације ликова у народној бајци „Пепељуга" и Андерсеновој бајци „Ружно Паче" показују да драмске активности могу бити интегрисане у наставне моделе на креативан и методички адекватан начин, прилагођен узрасту и могућностима ученика.

Интерпретативно читање бајке „Пепељуга" илустровано је анимацијом специјално израђених луткица за стоно позориште. На часовима интерпретације бајке „Ружно Паче" коришћене су лутке направљене тако да се, попут шешира, могу ставити на главу. У наставне моделе интерпретације ликова обе бајке укључен је низ игара и активности са драмским елементима, којима су ученици подстакнути да оживе књижевне ликове, отелотворе њихове мисли и осећања и опишу њихове поступке и односе. На тај начин су створене могућности за дубље доживљавање и разумевање бајки у целини. Показало се да примена различитих драмских техника као што су драматизација, игра улога, пантомима, врућа столица, замрзнуте слике, вођена машта и слично, подстицајно утиче и на развој емпатије, креативности, комуникацијских вештина и критичког мишљења. Овакав приступ омогућава активно и искуствено учење, подстиче сарадњу и индивидуални израз и доприноси неговању толеранције. Интерпретација утемељена на разноврсним драмским стратегијама доприноси не само бољем разумевању књижевних дела, већ и целокупном развоју ученичке личности, што и јесте основни циљ савремене наставе књижевности у основној школи.

ЛИТЕРАТУРА

Атаназис, Санчез (2020): S. Z. Athanases, S. L. Sanchez, Seeding Shakespeare and drama in diverse 21st-century classrooms through a cross-national partnership: New teachers' challenges and early practices, *International Journal of Education & the Arts*, 21(23). http://www.ijea.org/v21n23/index.html

Бојовић (2009): Д. Бојовић, *Моћ маште, моћ покрета – водич кроз драмске технике у раду са децом*, Београд: Центар за примењену психологију.

Бокшан-Танурџић (2000): Z. Bokšan-Tanurdžić: *Od igre do pozornice*, Beograd: Kreativni centar.

Вагнер (1976): B. J. Wagner, *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Washington,W. C: National Education Association.

Вотер, МекАвој, Хант (2015): M. Water, M. McAvoy, K. Hunt, *Drama and Education – Performance Methodologies for Teaching and Learning*, London: Routledge.

Вучковић (1994): М. Вучковић, *Драмско дело у настави књижевности и језика*, Београд: Просвета.

Грушановић (2011), З. Грушановић: *Драматизација у настави – приручник за наставу српског језика и књижевности у основној и средњој школи*, Београд: Klett.

Димитријевић (2016): М. Димитријевић, *Књижевни јунак у прозним делима за млађи узраст*, Београд: Филолошки факултет.

Димитријевић (2024): М. Димитријевић, *Читанка 4, Српски језик за четврти разред основне школе*, Београд: Вулкан знање.

Ђорђевић (2015): Ž. Đorđević, Potrebe nastavnika za obrazovanjem i osnaživanjem za primenu drame u obrazovno-vaspitnom radu u našim školama, *Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem 4*, Beograd: BAZAART, 51–55.

Ивић, Пешикан, Антић (2001): I. Ivić, A. Pešikan, S. Antić, *Aktivno učenje*, Beograd: Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.

Ли, Енцисо, Браун (2020): B. K. Lee, P. Enciso, M. Brown, *The Effect of Drama-based Pedagogies on K-12 Literacy-Related Outcomes: A Meta-Analysis of 30 Years of Research*, National Endowment for the Arts.

Ли, Патал, Каутон, Стаингат (2015): B. K. Lee, E. Patall, S. Cawthon, R. Steingut, The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK-16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012, *Review of Educational Research*, 1, 3–49.

Мађарев (2015): M. Mađarev, Kreativna drama u vaspitanju/obrazovanju, *Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem* 4, 11–15.

Мркаљ (2008): З. Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Мастротанансис, Кладаки (2025): K. Mastrothanasis, M. Kladaki, Drama-based methodologies and teachers' self-efficacy in reading instruction, *Irish Educational Studies*, 1–17. *https://doi.org/10.1080/03323315.2025.2479438*

МекДонел, О'Бојл (2021): D. McDonnell, A. O'Boyle, Process drama in the classroom. A case study of developing participation for advanced EAL learners in an international school, *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 15(1), 56–75. DOI:10.33178/scenario.15.1.3

Милосављевић (2016): S. Milosavljević, Predlog zaključka: dramska pedagogija kao integrativni studijski program, *Zbornik radova sa nacionalne konferencije sa međunarodnim učešćem 4*, 143–154.

Млађеновић (2009): M. Mlađenović, *Odlike dramske bajke*, Novi Sad: Pozorišni muzej Vojvodine.

Млађеновић (2020): M. Mlađenović, Status dramskih i pozorišnih sadržaja u nastavi u osnovnim školama u Srbiji – osnova za nastavni predmet dramska kultura, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis: Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*, 11, 194–203, https://bibliotekanauki.pl/articles/1627334.pdf.

Мур (2004): M. Moore, Using drama as an effective method to teach elementary students, *Senior Honors Theses & Projects*, 113, 1–34.

Николић (2009): М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.

Опарница (2024): С. Опарница, Драмски приступ класичној бајци у књизи Дејана Алексића *Бајке ūлене и са сцене*, у: С. Марковић, Н. Живковић (ур.), *Књижевносӣ за децу у науци и насӣави*, 427–444.

Пијановић (2005): П. Пијановић, *Наивна ūрича*, Београд: Српска књижевна задруга.

Правилник (2019): Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања, *Службени ūласник РС – Просвеūни ūласник*, бр. 11.

Росандић (1988): D. Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.

Санчез, Атанансис, Кахалан, Хоук (2023): S. L. Sanchez, S. Z.Athanases, O. L. Cahalan, J. G. Houk, Drama integration across subjects, grades, and learners: insights from new teachers as inquiring reflective practitioners, *Arts Education Policy Review*, 124(3), 201–219. https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2053920

Стакић (2025): М. Стакић, Примена процесне драме у настави српског језика и књижевности, *Васūиūање и образовање између ūеорије и ūраксе*, 183–202.

Тоиванен, Комулаинен, Руисмаки (2011): T. Toivanen, K. Komulainen, H. Ruismäki, Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity, *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 12, 60–69.

Slobodanka M. Oparnica
Elementary school "Petar Kočić"
Inđija

DRAMATIC APPROACH TO INTERPRETING LITERARY CHARACTERS IN FOLK AND AUTHORIAL FAIRY TALES IN TEACHING YOUNG LEARNERS

Summary: The paper presents the use of drama games and techniques in teaching literature to young learners, with particular emphasis on the interpretation of characters in both folk and authorial fairy tales. For the purpose of the research, teaching models were created where students interpret characters using drama-based activities like acting out scenes, role playing, pantomime, frozen poses, "hot seat", guided imagination etc. The presented examples of interpreting the folk tale "Cinderella" and Andersen's fairy tale "The Ugly Duckling" demonstrate that integrating drama techniques with teaching methodology can effectively support the goals of contemporary literature education, as well as with the cognitive, emotional, social, and creative needs of young learners.

Keywords: folk and authorial fairy tales, literary character analysis, teaching methods, drama-based techniques, modern literature education, young learners.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Лутке за стоно позориште и маске коришћене током интерпретације народне бајке „Пепељуга”



Прилог 2: Лутке-шешири коришћене током интерпретације Андерсенове бајке „Ружно Паче”

















VI
LITERATURE IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Anđela N. Milutinović
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Centre for Scientific Research

DOI: 10.46793/KDNN25.319M
UDK: 37.012:811.111
37.012:821.111-93

APPLYING BLOOM'S TAXONOMY IN A SECONDARY-GRADE EFL LITERATURE CLASS

Abstract: This paper aims to apply Anderson's (2001) revised Bloom's Taxonomy to a short story analysis in a secondary-grade EFL (English as a Foreign Language) classroom. Literature can significantly benefit teachers in language teaching and learning, serving as an effective way to improve EFL classes. Therefore, the goal of the paper is to employ a literary text as a means for practicing four language skills (i.e. reading, writing, listening, and speaking), grammar points, and vocabulary acquisition. Moreover, the paper explains the taxonomy's dimensions, their respective processes, and provides practical examples that other teachers can adopt. Therefore, the schematic categorization of teaching goals, known as Bloom's Taxonomy, serves as the framework according to which we created a series of exercises ranging from the lower-order to higher-order cognitive skills. Such an order and variety of activities enables students of all proficiency levels to participate actively. Finally, we concluded that constructing activities based on the literature analysis is achievable and can also be adapted to fit particular class objectives. Overall, this paper seeks to contribute to the national academic community of EFL teachers and encourages readers to promote greater engagement in their classrooms.

Keywords: Bloom's Taxonomy, EFL/ESL class, children's literature, secondary school, language skills.

1. INTRODUCTION

To achieve pre-defined aims and goals, the teacher must set appropriate objectives. Objectives are a part of a lesson plan or curriculum, referring to the skills and the knowledge students are expected to acquire. For an EFL teacher, the crucial objectives are mastering a certain tense, perfecting a language skill, and acquiring the necessary vocabulary. Incorporating Bloom's taxonomy in an EFL classroom represents an effective way to achieve set objectives. Moreover, it is the

andjela.milutinovic@filum.kg.ac.rs

first attempt to systematically analyse the taxonomy with the classroom teacher in mind (Gershon 2015: 11). This method significantly influences classroom management and class improvement. Therefore, in this paper, we propose a lesson plan for analyzing the literature piece while creating and organizing tasks according to the taxonomy's increasing levels of cognitive effort. Such a lesson plan is of significant importance for EFL lessons in Serbia, for the pupils are exposed to literary analysis only in their Serbian language classes. This is an expected and encouraged practice, but it should not prevent FL (Foreign Language) teachers from including this practice in their classes. Moreover, according to a 2019 study, EFL teachers tend to give lower-order cognitive tasks to older students, while not many application-level tasks were given to eighth-graders (Glusac, Pilipovic, Marcicev 2019: 45). This study concludes that the eighth-graders are mostly required to recall the information or simply understand it, but not to evaluate their abilities and apply it in a new situation.

Overall, the taxonomy ensures that students clearly remember and understand a certain lesson unit, allowing them to break it into smaller parts and see their connections. In this way, they can use and apply the knowledge they have gained in real-life situations.

2. THE NATURE OF BLOOM'S TAXONOMY AND ITS ADVANTAGES

In 1948, at an informal meeting, a group of educational psychologists discussed creating a common framework for classifying intended learning objectives, teaching objectives, and outcomes. By organizing comprehension of material, learning outcomes, and knowledge acquisition, they aimed to improve testing procedures and the overall approach to testing. The original Bloom's taxonomy was published in 1956 as a specific framework in which objectives are classified according to the required level of cognitive effort. The original taxonomy consisted of the cognitive dimension, which involved the following six processes: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. The first three levels are more passive than the others, for they do not require as advanced a level of cognitive effort as the last three processes. Therefore, the first three are referred to as lower-order thinking skills (LOTS), while the last three are higher-order thinking skills (HOTS). Such a framework provides a concrete and practical scheme, model, and instructions on how to follow and use it, to create teaching plans on both micro and macro levels. It serves as a guide to help new teachers and motivate more experienced ones to create a unique and effective lesson plan, as well as a unit plan. Furthermore, its arrangement can improve both the teacher's and students' performance inside and outside the classroom.

Ultimately, the taxonomy ensures students clearly remember and understand a lesson unit. This allows them to break it into smaller parts and see their connection. In this way, they can use and apply the knowledge they have gained in real-life situations.

2.1 The Revision of Bloom's Taxonomy

Since the publication of the original taxonomy, many changes have occurred in the educational system, but also in society at large, as well as in the ways children learn and acquire information. In each following generation, students become progressively more advanced compared to the previous generation, due to the development of technology and the increasing pace of information access. Considering everything, the taxonomy required revision, which was published in 2001. Revised Bloom's taxonomy comprises cognitive and knowledge dimensions, which imply specific learning processes. These processes continued to be organized hierarchically based on their complexity level. The cognitive dimension shifted slightly, from a noun to a verb title for the six processes: remember, understand, apply, analyze, evaluate, and create. The added knowledge dimension consists of factual, conceptual, procedural, and metacognitive knowledge. The revised framework increases precision and promotes understanding. It is structured as a two-dimensional grid, in which the rows represent knowledge dimensions (the material that students need to know), and the columns represent the cognitive dimension (how students can apply their knowledge). Taxonomy consists of 24 cells, each signifying an intersection between a specific type of knowledge and a particular cognitive process. Because of the neatly and carefully defined categories and subcategories, any educational objective could be easily classified. Moreover, as Bümen observes, having two dimensions "to guide the processes of planning and guiding instruction leads to a sharper, stronger connection of assessment to both objectives and instruction" (Bümen 2007: 441). Such an organization of tasks offers a thorough and quality examination of students and their knowledge. In the following pages, we will define and briefly explain each process of the revised Taxonomy.

Possessing factual knowledge implies familiarity with the basic elements, understanding, and organizing them systematically. The students should know dates, names, titles, and formulas specific to certain subject matter. When solving a problem, these pieces of information serve as a base to connect it with other information and use it in certain contexts. The following Conceptual knowledge includes knowing the organization, placement, and classifications of previously mentioned objects and their respective relationships. It implies knowing their place and role in theories, schemas, mental models, or principles. More importantly, it refers to grasping the interrelationships of these structures.

Whereas Factual knowledge and Conceptual knowledge represent the "what" of knowledge, Procedural knowledge concerns the "how" (Anderson et al. 2001: 52). The students are asked to solve a problem by applying the previously analyzed and understood theory or a scheme. The focus is on how they implement this knowledge and whether they succeed. Finally, Metacognitive knowledge refers both to knowledge about cognition in general and to awareness of one's own cognitive processes. Students should become more aware of and responsible for their own knowledge, as well as for monitoring their progress. According to Anderson, the best way of assessing self-knowledge is helping them learn how to monitor and evaluate their beliefs (Anderson et al. 2001: 61). The students can discuss different studying strategies, how they take notes, and whether they are satisfied with their knowledge.

The initial and primary cognitive process is *Remember*, which involves retrieving the relevant pieces of information. This process is crucial for learning new facts, procedures, and formulas, simply by locating the knowledge in long-term memory. It is seen as a first step in perfecting a certain knowledge or a skill, so the teacher should not stop here, but upgrade the tasks to higher cognitive processes. Subsequently, *Understand* is the ability to construct meaning from instructional messages, including oral, written, or graphic (Anderson et al. 2001: 70). This process is achieved when students successfully connect the new and the prior knowledge. Determining whether something belongs in a specific category and detecting the difference between the two ideas are all examples of this process.

The third process, *Apply*, involves using certain procedures to solve a problem. Moreover, it is closely linked with procedural knowledge, so the task is solved using a certain method or approach. For this reason, the students should remember all the existing facts and elements, understand how to use them correctly and effectively in a familiar or an unfamiliar task. *Analyze* involves breaking material into its constituent parts and determining how the parts are related to one another and an overall structure (Anderson et al. 2001: 79). Distinguishing between relevant and irrelevant information or connecting conclusions with supporting statements is an expected task for this process.

Evaluate is defined as making decisions and judgments based on certain standards, which can be quantitative or qualitative. To complete this process, the students must use their critical thinking skills. Testing this process can be done by asking students to determine and opt for the best approach for solving a problem. Lastly, the highest cognitive process is to *Create* a new product, using all the necessary knowledge in new, realistic situations. Therefore, at the end of a unit, the students should be able to create an alternative ending or a story, or plan a research procedure for a certain project. Generally, very few tasks target higher-order thinking levels (Glusac, Pilipovic, Marcicev 2019: 35).

Because of unchanging initiative that students mostly engage in Lower cognitive processes and activities, this paper aims to raise awareness of the importance and increased usage, but are not used as much as they should be, especially in literary classes, which not only enhances language learning but also critical thinking.

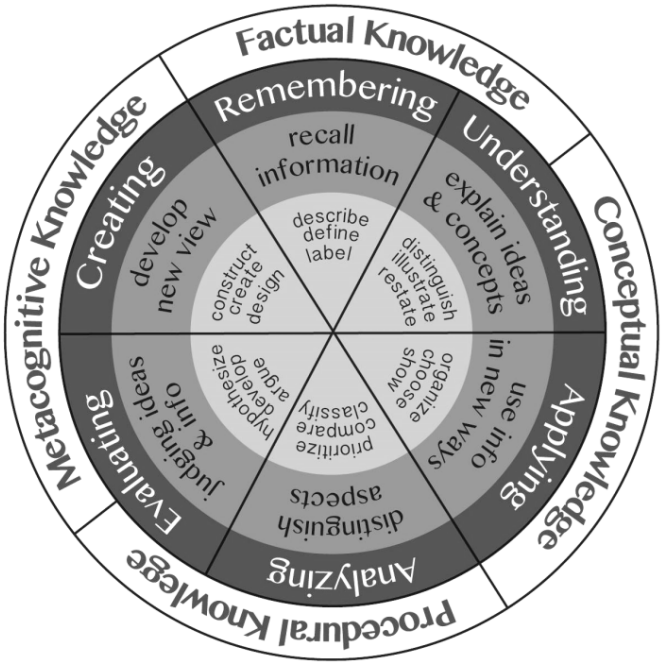


Figure 1. Revised Bloom's taxonomy wheel (Martha Bradley Evans Center for Teaching Excellence, Undergraduate Studies, University of Utah) [1]

3. THE ROLE OF LITERATURE IN TEACHING

Despite looking like a simple task, incorporating literature in an English lesson plan involves many aspects that should be considered. From the pupils' age and their English language proficiency level, to their maturity in interpreting and discussing stories. Due to the prevailing opinion that literary analysis should take place in high school and college, rather than in elementary school, theorists and researchers tend to neglect all the advantages of literary analysis in an EFL classroom.

[1] Retrieved from https://cte.utah.edu/instructor-education/Blooms-Taxonomy.php accessed: 1/5/2025

Firstly, it interrupts the monotonous order of the standard grammar-centered classes and similar units that reappear every school year. Moreover, besides that material, it is more valuable than a generic superficial course book text, for a literary work would provide a meaningful and memorable context for processing and interpreting the English language. Literature reading becomes "an important way of supplementing the inevitably restricted input of the classroom" (Lazar 1993: 17). The children would not only read about a known author and literary piece, but they could also form a bond with characters of different nationalities, developing their cultural awareness. Secondly, even though they analyze literary texts in the Serbian classes, they mostly cover the national stories and poems, with a couple of translated worldly classics such as *The Little Prince*, *The Old Man and the Sea*, and *The Catcher in the Rye*. However, these few selected texts are analysed similarly to the Serbian texts, which defeats the purpose of including the foreign texts in the curriculum. Other than finding out about a known piece of literature, the pupils do not engage with the text in the original language, so the class leads to another repetitive literary analysis. Unlike such a method, discussion about literary text in a foreign language encourages students to use the vocabulary from the text, and the teacher is provided with additional material for language practice. Discussions of literature bring out "reasoning related to cause and effect, character motivation, critical analysis of the story and creative responses" (Viorela Stan 2015: 455).

Not only do children acquire new phrases and vocabulary, but they also get educated on the subject matter, get introduced to different traditions and cultures, and read about human experiences. However, there is always a threat of getting the wrong impression and generalizing, which can lead to forming "superficial knowledge of a foreign literature, false assumptions and false ideas (notably, stereotypes) about the society and culture" (Lengyel 1975: 62). These concerns are expected and justified, but they are not insoluble. It is a part of the teacher's task to choose an appropriate story with non-demanding vocabulary and an engaging and educational storyline. According to Lengyel and Lazar, when selecting reading material, we should observe the following criteria: 1) the number of English classes the students have per week; 2) their age and gender; 3) the complexity of grammatical structures and the complexity of ideas; 4) whether the material presents universally shared experiences and esthetic values; and 5) the students' cultural background (Lengyel 1975: 65; Lazar 1993: 51). Following these criteria helps the teacher in choosing the most appropriate literary piece.

Among the possible obstacles that could arise are unfamiliar words, a lack of appropriate vocabulary, discussions that lead to quarrels, and students speaking over each other. However, these occurrences do not differ significantly from already established impediments in the EFL classroom and could be overcome simply by implementing standard classroom management techniques.

Moreover, for every struggling point for students, the teacher should guide them towards grammatically correct language usage and a better understanding. The aim is to engage students by "setting the scene, and eliciting learners' own feelings about the central situation of moving into new, unfamiliar surroundings" (Collie, Slater 1998: 220). Discussion in their native language should be avoided because it would diminish all the devoted effort of both the teacher and the students, and it would be highly impractical. If there is a need for further practice of a certain grammar point, the teacher can use the analyzed text. For example, in the fairytale *Goldilocks and the Three Bears* the characters often use the present perfect tense when asking questions such as "Who has slept in my bed?". Such a phrase would show the usage of the tense in context, and it would encourage example-based learning. Finally, as Collie and Slater observe, "each story can spark off a wealth of different activities […] tasks and exercises based on a literary text can provide valuable practice in listening, speaking or writing, as well as improving reading skills" (Collie, Slater 1998: 36). The story discussion covers speaking exercises, or it can serve as a base for creative writing and reading excerpts. Furthermore, throughout the entire class, the pupils have to be attentive listeners and comprehend the shared information.

Taking everything into consideration, the diverse advantages of incorporating literature in EFL classes have the potential to improve teaching and learning foreign languages. The following paragraphs demonstrate the manner in which Bloom's taxonomy can be used in a class.

4. THE APPLICATION OF BLOOM'S TAXONOMY IN THE EFL LITERATURE CLASS

Before we demonstrate the application of Bloom's taxonomy and suggest questions and tasks that could be used in an EFL literature class, we will clarify our methodology and approach adopted in this paper. Due to its fairytale-like writing and its recognition of moral and social themes, we chose Oscar Wilde's short story "The Happy Prince" as an illustrative example of how language activities can be organized around literary text. The practical part of this paper is structured according to the revised knowledge dimensions. Each subchapter is titled by a knowledge process, in which the tasks progress, requiring more cognitive effort, from remembering to creating. Such an organization enables a more cohesive classification of the activities. Due to the large number of tasks, the suggested lesson plan can be divided into two lessons or selectively adapted according to the teacher's needs. Some questions and activities are standard ones in a story analysis class. Therefore, they will not take up too much time in the class, nor will they stand out. The different activities prevent monotony and keep the students engaged.

As the activities are interconnected and belong to a broader group, the class will look like a cohesive unit, with a natural transition between activities, creating a more captivating and productive atmosphere.

4.1. Factual knowledge

Firstly, we will organize the tasks according to the cognitive processes, progressing from the simple ones to the complex within factual knowledge. The typical but necessary question of any story analysis is remembering the story's name, the characters, and the setting. They are only required to recall basic facts, which is their lowest thinking skill. Such a question is great for motivating students with lower proficiency in English, for even the students who are not confident in their language use will be able to answer such questions. This will encourage them to remain interested during the class and eager to participate in the following activities.

After recalling the basic information, the teacher offers the students the prepared papers that they pick blindly. On one half are unfamiliar and unusual words written, and on the other half are their definitions, all from the story. The students should match the words with the appropriate definitions. They should look for their pair and engage with the rest of the class. Interpreting the vocabulary enables them to comprehend the story's meaning better.

Since they covered the important data and unfamiliar words, the class can proceed to undertake the story's plot. The students are asked to summarize the story in 5-6 sentences. However, they have to act like a narrator, each student saying one sentence. To make the activity more interesting, the following student is chosen when the previous one passes the ball to them. As a result, they all have to pay attention to the order of the summarizing because they could be next. Such a technique not only refreshes the necessary plot recall but also requires the students to apply the storytelling technique.

Once the students cover the plot, they can analyze the characters' actions. They are asked to compare the Prince's behaviour before and after his death. How did he behave when he was alive towards his kingdom, as opposed to his behaviour as a statue? The same can be asked for the bird's actions. The students have to identify the relevant pieces of information and compare the differences. Starting from this process, the class has to employ more advanced cognitive strategies. They have to spot the differences and use the comparative vocabulary. To help them, the teacher can first write useful phrases so the students can participate in the activity.

To involve as many students as possible, the teacher can encourage peer assessment of how successfully their peers summarized the plot in the role of narrators.

Such a task encourages critical thinking and requires students to be familiar with the narrative style. Finally, to stimulate their creativity, each student should formulate a story-related question for their pair. Questions should be different from the ones discussed in class. This activity represents a higher-order cognitive process, as students create something new by using the facts and information gathered in the class. This creative assignment can be completed in class or as homework.

4.2. Conceptual knowledge

To incorporate the process of remembering with conceptual knowledge, the students must describe the notable events of the story. They will depict who the poor citizens were and how the bird helped them. Contrary to recalling isolated facts in factual knowledge, this activity requires recognizing the concept of characters, actions, and the social hierarchy, and identifying them in their descriptions.

The language of the story is simple and understandable, yet rich with symbolic comparisons and a fairytale-like tone. Therefore, to enhance a finer understanding of phrases such as "breaking of the metal heart" and "not being completely golden, only on the outside", the students first identify the similar metaphors and symbolic representations. Then, they will interpret why certain matters and values are symbolically represented. As Lazar notes, by encouraging our students to grapple with the multiple ambiguities of the literary text, the students are developing the capacity to infer meaning, making interpretations based on implicit evidence (Lazar 1993: 19).

To apply certain concepts and differentiate between them, the children are given a set of adjectives, some familiar and some new, which they use to describe the prince, the bird, and the people from the city. In this manner, they not only demonstrate their understanding of the vocabulary but also their ability to use it in a proper context. The students should be familiar with primary literary terms such as main characters, setting, plot, theme, metaphors, and symbols, and identify them in the story. Since they already use them in Serbian, learning and employing these terms in English is a more advanced approach than simply knowing such concepts. The higher cognitive challenge implies a more thorough understanding of these elements and an influential discussion.

As one of the pivotal wishes the bird had was to be reunited with its friends, the students should make judgments about whether it acted righteously. Staying with the prince was the bird's major sacrifice, so the students have to evaluate why its actions were admirable or irrational. In this case, the text is used as "the basis for generating discussion, controversy, and critical thinking in the classroom" (Collie, Slater 1998: 3).

The creation process can remain for the homework. The students are asked to write "chapter 0", events that took place before the story's beginning. In our case, they will write about the prince's youth and his behaviour towards his citizens. This serves as both vocabulary practice and tense practice, while being innovative and using the previously covered material.

4.3. Procedural knowledge

The teacher chooses six students and gives each an isolated story excerpt, which they read to the class. The excerpts are not given in order, so the students must listen carefully and arrange them correctly. Contrary to factual knowledge, the students recall not only isolated facts but also dialogues, among which they have to find connections. Moreover, while one group is practicing reading, the other is practicing listening and receiving information, which they have to arrange later.

An easy and appealing way to evoke a light-hearted atmosphere is to ask students to act out a dialogue from a story. According to Lengyel, foreign learners find "nonverbal clues very helpful in understanding any story […] using dramatized versions of children's stories is very instructive" (Lengyel 1975: 67). To act something out, they first have to understand it and be familiar with the acting elements, all of which this task tests.

Due to the difference between the reported speech structures in English and Serbian, the teacher should motivate the students to practice them as much as possible. Therefore, the students can answer the questions "What did the prince ask the bird?" and "What did the bird reply to the prince?", using reported speech. The students should apply the rules of reported speech in new situations and discuss the events from the story. By doing so, the teacher does not rely on repetitive grammar exercises but instead combines engaging activities with discussion and language practice.

Because the majority of the tasks emphasize speaking practices, the teacher should use these HOT skills to include grammar exercises. The pupils are given worksheets to choose the most appropriate adverbial clause to complete the sentences based on the story. This way, literary texts may provide "a novel way of revising grammar and vocabulary, and promoting skills practice" (Lazar 1993: 192).

For a higher cognitive process, they can judge which important social, moral, and ethical themes are discussed in the story. The teacher guides the students, asking them to discuss how these themes were represented (e.g. *How was the theme of poverty depicted?*). To evaluate such matters, they have to understand concepts of morality and social (in)justice. If such a task is slightly more advanced, the teacher should pair less proficient ones with more proficient ones to encourage peer support.

Finally, they will apply the third conditional and think about all the possibilities and directions in which the story could have gone: *What would have happened if the bird had left in the beginning?*, *What would have happened if the prince hadn't asked the bird to help him?* Creation is practiced alongside grammar, which is a meaningful combination, for this task covers both the practical and inventive use of language.

4.4. Metacognitive knowledge

As the most demanding knowledge process, the teacher should avoid creating abstract tasks, but ask children to share strategies for better literary analysis and remembering details. The class openly discusses these remembering and comprehension methods and techniques. These discussions inspire students to realise that they can approach some matters methodically. Likewise, since the students' feedback is essential and must not be neglected, the teacher should ask them whether they enjoyed the short story analysis class. The question of whether they would participate in a similar class again helps the teacher improve and adjust some activities if necessary. This question is useful to both teachers and students, for the latter have to interpret the quality of understanding.

After discussing the story's themes and problems, the pupils apply their knowledge and problem-solving skills in the contemporary context. They are asked to think of ways to help those in need in our contemporary society. Therefore, the story should educate the students, help them form a set of values, and form attitudes towards them (Viorela Stan 2015: 456). The discussion is subsequently transferred from the literary world to real life.

Not only should students be familiar with their abilities and learning skills, but they should also clearly analyze their preferences and know whether they liked the story or not. The teacher asks students why they like an old-fashioned fairytale-like story. Moreover, even though the teacher is monitoring the whole class, students' self-reflection is valuable feedback for themselves and the teacher. Therefore, the teacher can ask the students to evaluate whether they are satisfied with their understanding and analysis of the short story. The students put in higher cognitive efforts and asses if they have confusions regarding the language tasks and story analysis.

Finally, as this task can be given for homework, the students are asked to imagine themselves as a little bird from the story. All their friends are in a different place, warm and safe, while they are in the town with the prince. How would they respond to the favors the prince had? Would they leave to be reunited with their friends, or would they stay and help the prince? We refer to this task as metacognitive, since the students are "thinking about thinking" and must envision themselves as a bird, reflecting on their self-awareness by imagining their actions in a hypothetical scenario.

The taxonomy enables students to interact actively with each other, with the teacher, and with the material. They are not passive spectators nor "vessels" to contain obtained knowledge. Therefore, as Gershon views it, the taxonomy can be seen as a metaphor for building a house. We lay foundations and keep adding until we have produced the complete package (Gershon 2015: 38).

Table 1: Application of Bloom's revised taxonomy to a Short Story Tasks

	Cognitive Process Dimension					
Knowledge Dimension	**Remember**	**Understand**	**Apply**	**Analyze**	**Evaluate**	**Create**
Factual	Recall the names of the author and characters.	Match a word from the story with its definitions.	Summarize a part of the story as a narrator.	Compare Prince's behaviour before and after his death.	Evaluate your peers' performance as narrators.	Pair work: Create new questions about the story for your pair.
Conceptual	Describe the notable events of the story.	Explain the usage of metaphors in the story.	Attribute adjectives to certain characters.	Use literary terms to identify them in the story.	Evaluate whether the bird acted righteously.	Create events that could have happened before the story's beginning.
Procedural	Listen and arrange the isolated story excerpts in the correct order.	Act out a dialogue from the story with your pair.	Answer the questions using reported speech.	Choose the appropriate adverbial clause to complete the sentences.	Judge whether certain themes and symbols were represented correctly.	Rewrite some scenes using the third conditional.
Metacognitive	What method helps you remember the events and characters?	Did you enjoy the short story analysis class?	How would you help the ones in need in a contemporary context?	Did you like the story? Why? Why not?	Are you satisfied with your understanding and analysis of the story?	Imagine yourself as a swallow from the story. What would you do?

5. CONCLUSION

After doing thorough research and proposing various pieces of advice on how the discussed technique could be implemented, we can conclude that applying Bloom's taxonomy in a secondary-grade EFL literature class is achievable. Unlike the elementary grades, the secondary grades developed more advanced language skills, proficiency level, and critical and analytical skills. Such a class would be of great significance, for it creates a more engaging, different, and inspiring atmosphere. Moreover, incorporating literature into a curriculum enables students to use the vocabulary and grammar knowledge they already possess, including the new ones, in different situations.

LITERATURE

Anderson et al. (2001): L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths, M. C. Wittrock, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives.* New York: Longman.

Bümen (2007): N. T. Bümen, Effects of the Original versus Revised Bloom's Taxonomy on Lesson Planning Skills: A Turkish study among Pre-Service Teachers, *International Review of Education*, 53(4), 2007, 439–455.

Collie, Slater (1998): J. Collie, S. Slater, *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gershon (2015): M. Gershon, *How to Use Bloom's Taxonomy in the Classroom: The Complete Guide*, Scotts Valley, California: Createspace Independent Pub.

Glusac, Pilipovic, Marcicev (2019): T. Glusac, V. Pilipovic, N. Marcicev, Analysis of English Language Test Tasks for Seventh- and Eighth-Graders in Serbia According to Bloom's Taxonomy, *Nastava i vaspitanje*, 68(1), 35–50.

Lengyel (1975): G. Lengyel, The Role of Literature in Teaching English as a Foreign Language, *Centre for Arts, Humanities and Sciences* (CAHS), 9, 59–70.

Lazar (1993): G. Lazar, *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Viorela Stan (2015): R. Viorela Stan, The Importance of Literature in Primary School Pupils' Development and Personal Growth, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 454–459.

Wilde (2001): O. Wilde, "The Happy Prince", In: *The Young King and Other Stories*, New Jersey: Pearson Education ESL.

Анђела Н. Милутиновић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Центар за научноистраживачки рад

ПРИМЕНА БЛУМОВЕ ТАКСОНОМИЈЕ У ОБРАДИ КЊИЖЕВНОСТИ НА ЧАСУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ВИШИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Циљ овог рада је примена Андерсонове (2001) ревидиране Блумове таксономије на анализу кратке приче на часу енглеског језика виших разреда основне школе. Књижевност може значајно послужити наставницима у настави и учењу језика, као ефикасно средство за унапређивање наставе енглеског језика. Сходно томе, циљ рада јесте да се покаже како се књижевни текст може користити као средство за вежбање четири језичке вештине (тј. читање, писање, слушање и говор), граматике, као и за усвајање вокабулара. Штавише, рад објашњава димензије таксономије, њихове процесе и пружа практичне примере које други наставници могу усвојити. Стога, шематска категоризација циљева наставе, позната као Блумова таксономија, служи као оквир на основу ког смо формирали вежбе, од мање когнитивно захтевних вештина до сложенијих. Такав редослед и разноликост активности омогућавају ученицима свих нивоа знања да активно учествују. Закључујемо да је конципирање активности заснованих на анализи књижевних дела остваривo и да се може прилагодити одређеним циљевима часа. Овај рад настоји да допринесе националној академској заједници наставника енглеског језика, тиме што ће охрабрити читаоце да повећају ангажовање ученика у својим учионицама.

Кључне речи: Блумова таксономија, енглески језик као страни, књижевност за децу, основна школа, језичке вештине.

Jelena Josijević Mitić
Ivana Ćirković-Miladinović
University of Kragujevac
Faculty of Education
Department of Philology

DOI: 10.46793/KDNN25.333JM
UDK: 37.026:811.111
37.026:821.111-342

HOW TO USE AI TO FACILITATE THE IMPLEMENTATION OF AESOP'S FABLES IN SERBIAN EFL CLASSROOMS? CASE STUDY: "THE LION AND THE MOUSE"

Abstract: The paper analyzes the challenges of using Aesop's fables in Serbian EFL classrooms and demonstrates possible solutions through a case study: "The Lion and the Mouse". Due to their universal fame, Aesop's fables can activate the *narrative popularity effect* (NPE) and the *linguistic context predictability* (LCP) and subsequently, facilitate comprehension and language acquisition (Safir 2024). The fable "The Lion and the Mouse" was selected as it is the mandatory reading material for Serbian first-graders based on the national curriculum. Such a choice ensures relatively equal background knowledge in all students. After a random Internet search, three fable versions were carefully read, and the simplest version was selected for further analysis since first-graders are EFL beginners. As this paper will further demonstrate, the discrepancy between the linguistic level required from the given age and the one present in the text is the prime obstacle to using fables. Consequently, a thorough linguistic analysis (lexical and grammatical) is just a first step toward a text adaptation that provides a comprehensible input needed for successful language acquisition. In addition, teachers can only employ fables with this student population through listening and speaking activities since first-graders are not expected to be literate in English (i.e., to read and write). The suggested solutions for overcoming all the obstacles may be discouraging for most teachers because a lot of effort must be invested in inventing activities and creating visual aids. This paper strives to encourage teachers by demonstrating how AI-based tools can facilitate the process.

Keywords: Aesop, fable, EFL, TEYL, AI, Serbia.

1. INTRODUCTION

Children learning a foreign language bring their unique experiences of acquiring their mother tongue, their world knowledge, and their cognitive development levels to the EFL (English as a Foreign Language) classrooms (Moon 2000).

jelena.josijevic.mitic@pefja.kg.ac.rs

Even though each language class involves students with different needs, expectations, abilities, and interests (Halliwell 1992; Slatterly, Willis 2001; Cameron 2008), most authors agree that there is a set of shared characteristics that make young learners (YLs) different from adolescents and adults. The knowledge of these characteristics is essential for devising the most suitable TEYL instructional methods, strategies, and techniques (Scott, Ytreberg 1990; Halliwell 1992; Slatterly, Willis 2001; Brewster, Ellis 2002; Pinter 2006; Shin 2007; Cameron 2008; Nunan 2011). The consulted authors agree that foreign language teachers should present the language in playful, meaningful, and purposeful contexts to support natural language acquisition and allow the integration of physical, cognitive, social, and emotional aspects because YLs are holistic (i.e. they tend to pick up language subconsciously) and kinesthetic learners (i.e. they learn by doing); moreover, they have short attention spans, get distracted easily, and crave movement. Finally, YLs remember slowly and forget rapidly, so they require profuse repetition and recycling. It is a real challenge to provide brief, motivating, and entertaining activities that would be a fruitful ground for repetitions, while still nurturing children's natural restlessness and need for physical activity. Fables, when introduced properly, can meet all the aforementioned requirements. It has been highlighted that literary texts can be utilized to promote all four language skills (i.e., listening, speaking, reading, and writing) and different language competencies (i.e., vocabulary, grammar, and pronunciation) (Ćirković-Miladinović 2022) with entertaining and authentic material (Gwin 1990: 7).

As the next section of the paper demonstrates, the list of general and language-specific educational merits of using literary texts in EFL classrooms is astonishing. Fables are not an exception. This paper highlights that it is also an extremely challenging undertaking since first-graders are a demanding student population. First, teachers most commonly have to adapt the text to make the language material suitable for their students. Second, the first two grades of elementary school revolve around developing literacy in the Serbian language. In other words, the development of literacy in a foreign language is postponed until grades 3 and 4. Hence, fables can only be used by relying on language reception via listening and language production via speaking. To scaffold the activities, teachers need audio and/or visual aids. To our knowledge, ready-made materials available online tend to surpass the linguistic competence of foreign language beginners, such as Serbian first-graders. Consequently, fables will most definitely require teachers to devise their own listening and speaking activities and design audio-visual supporting materials. Fortunately, AI-based tools, as will be seen from our case study, can be a priceless aid during this process.

2. LITERATURE REVIEW

Fables are brief literary pieces that integrate the elements of short stories and drama. Hence, it is important to highlight the merits of using both genres in TEYL classrooms before focusing on fables and their specific features.

Short stories are central to everyday life and communication (Hughes 2010), so it is not surprising that many authors advocate for their inclusion in EFL curricula (Garvie 1990; Adair-Hauck et al. 1994; Shrum, Glisan 1994; Moon 2000; Brewster, Ellis 2002; Martin et al. 2004; Brewster et al. 2002; Ćirković-Miladinović 2022). Familiar contexts facilitate language acquisition because children can pursue or predict meaning (Garvie 1990; Brewster et al. 2004; Hughes 2010). Namely, stories provide authentic language material that is highly contextualized. Children's books abound in illustrations, and storytellers (when read) or characters (in a video) tend to use paralanguage (facial expressions, gestures, and mimes) to make the activity more entertaining for a young audience. Such paralinguistic elements are a valuable asset in building rich contexts. As already mentioned, YLs acquire language in chunks. They need frequent repetition to memorize such chunks and consolidate newly acquired knowledge. Short stories can facilitate this tiresome process because they present language in chunks and contain frequent repetitions of lexical and grammatical forms that is generally not perceived as dull. Since there is a wide spectrum of possible story-based activities that can be utilized on various occasions, a non-drill manner of repeating and recycling language material through short stories can be entertaining, motivating, and joyful (Hughes 2010).

Stories are not only read. According to Garvie (1990: 30), stories can provide a fruitful language-learning experience that all teachers should be able to offer: the stimulation of thought and feeling while training all four skills (listening, speaking, reading, and writing). Most authors agree that stories can be incorporated into any syllabus and lesson plan to integrate the four basic language skills around the story themes (cf. Garvie 1990; Wright 2000; Brewster et al. 2004; Martin et al. 2004; Cameron 2008; Hughes 2010; Ćirković-Miladinović 2017; Ćirković-Miladinović 2022). Since stories provide lots of opportunities for extension activities that can be organized as individual, pair, and group work, they can cater to a wide array of learner styles, abilities, multiple intelligences, linguistic levels, and interests (Hughes 2010).

With Serbian first-graders, short stories can be utilized through listening activities. It is crucial to note that listening is not a passive activity. It involves intensive cognitive processing of auditory stimuli (Hughes 2010). YLs get easily *wrapped up in a story*, i.e., the concentration needed to make links between verbal, linguistic, visual, and physical content is intensive (Martin et al. 2004).

On the other hand, listening is generally not associated with learning, so affective filters are expected to be at low levels; consequently, young learners are expected to absorb more than they would in a formal traditional learning setting (Krashen 1982). Entertaining, challenging, and motivating, short stories can arouse positive emotions and attitudes toward language learning (Brewster et al. 2004). According to Hughes (2010), children's natural eagerness and curiosity to comprehend the world that surrounds them can spark the desire to keep reading stories, even in a home setting.

Drama activities, such as mime, puppet shows, and role plays, draw their EFL potential from their playful nature. In addition to the general merits of using drama, as a literary text containing repetitive chunks of language, drama activities have many genre-specific benefits for young EFL learners. Role plays, simulations, drama games, guided improvisations, acting play scripts, and improvised drama plays are perceived as playing rather than learning. These activities relieve children of their inhibitions, so shyness and embarrassment are no obstacle to speaking in a foreign language (Scrivener 1994: 69). In addition to the encouragement to speak despite a restricted lexical stock, drama activities have many other cognitive and psychological benefits, such as the active involvement in a text (via personalization), cooperation (suitable for a wide variety of abilities, learning styles, and multiple intelligences), and boosting confidence (Philips 2007: 6). In sum, drama activities provide opportunities for practicing productive skills and boosting social and emotional development (Cameron 2008: 155).

Fables are a hybrid literary form in that they are short tales that contain a multitude of dramatic elements. Consequently, they draw their TEYL potential from the unique combination of both genres and their genre-specific general educational merits. The benefits of using fables for general education have been globally and historically recognized: they can be found in children's literature all across the globe and the national curricula for teaching a mother tongue at the initial stages of developing extensive reading (Iyanda 2019) due to their brevity, simplicity, and engaging content that fulfils two essential goals of education.[1] First, one of the primary goals of education is to teach children moral values (Kaur 2016). Fables are allegorical tales that exemplify an abstract moral thesis, i.e., the ethical principle, commonly made explicit by either a character or a narrator in the form of an epigram as a concluding remark (Abrams, Green 2009: 8). Hence, they can be used to instill ethical principles, standards, and norms. Namely, fables commonly depict animals that act as epitomes of two conflicting human traits, only to promote human virtues and positive attitudes. Characteristics, tempers,

[1] Fables have been recognized as a valuable educational asset by Serbian scholars, such as Todorov (2007), Stakić (2012), Cvetanović (2013), Čutović (2015), Čutović, Stakić (2016), Čutović (2017), and Tasić Ranđelović (2023).

moods, and social relations are presented through a black-and-white prism so even very young learners can comprehend the conflict between *laziness* and *diligence* as bad (unfavorable) and good (favorable) human traits, respectively. This brings us to the second crucial goal of education: critical thinking. Fables are *wisdom literary reading* (Maljković 2007). Children's thinking at some point has to be transferred from the literal meaning, referring to animal behavior, to the allegorical one, referring to human behavior and human social interactions (Čutović 2014; Čutović 2017; Tasić Ranđelović 2023). Hence, fables can be used to boost critical thinking and self-development.

Taking into consideration that children start reading fables even in the initial grade of elementary school, it is not surprising that many EFL experts advocate for their use in TEYL classrooms. As Geary (2012: 45182) claims, fables are "the most compressed and concentrated form of a story" and as such they can serve as an ideal initial step towards the inclusion of literary texts into EFL context and the promotion of extensive reading in a foreign language. From the perspective of foreign language methodology, fables can be a valuable asset not only in promoting reading but also in supporting listening, speaking, and writing. These entertaining stories that serve as agents for societal norms and ethos should be incorporated into children's EFL school curriculum also because they can help develop reasoning, aptitude, comprehension, and judgment (Iyanda 2019; Sahin 2019).

Aesopianisation is a neologism coined by Safir (2024) to explain the process of leveraging the global popularity of Aesop's fables to promote their implementation in EFL classrooms. Aesop's fables can be an ideal literary genre for foreign language classrooms due to their brevity, ostensible simplicity, and global appeal (Geary 2012: 184). These timeless narratives, fostering universal themes and relatable characters, have crossed generations worldwide (Handford 2010) and are now deeply rooted in our cultural consciousness (Meynell 2017). In addition to cultural and social significance, Aesop's fables can be a valuable teaching aid in language acquisition and reinforcing language proficiency (Goldman et al. 1984; Balla 2000). The linguistic landscape in fables abounds in vivid vocabulary, grammatical structures, and idiomatic expressions, but is also, in a way, simplified to match the cognitive and linguistic levels of young readership. Consequently, they are probably closer to the FL linguistic levels we generally find in TEYL classrooms than any other literary form, or at least easier to adapt to be age-appropriate. Additionally, due to the brevity of narrative passages and the emphasis on dialogues, these fables can be used to support listening and conversation skills.

According to Safir (2024), the universal familiarity with the content of Aesop's fables "unveils a golden strategy" based on four valuable linguistic tools for "FL learners all over the planet": (1) narrative popularity effect (NPE), (2) linguistic context predictability (LCP), (3) lexical interlingual cognates (LIC), and

(4) collocational patterns. Safir (2024) focuses on unlocking a foreign language through detailed analytical reading between related languages (originating from a common ancestor) to combine linguistic and cultural awareness. Only two of these linguistic tools will be relevant in our context: narrative popularity effect (NPE) and linguistic context predictability (LPC). First, the age group we target in this paper cannot read or is at the onset of learning how to read fluently in English. Also, English and Serbian are not related languages, as the former is a Germanic language and the latter is a Slavic language.

Narrative popularity effect (NPE) refers to the phenomenon that certain narratives, such as Aesop's fables, become widely accepted and influential.[2] As such, they have numerous benefits for foreign language learning, including increased motivation and engagement, contextual learning, improved vocabulary acquisition, cultural immersion, repetition and reinforcement, social interaction, and authentic language use (cf. Krashen 1982; Nagy, Anderson 1984; Tharp, Gallimore 1988; Elley 1989; Nation, Webb 20011). *Linguistic context predictability* (LCP) refers to the ability to anticipate or predict the meaning based on the surrounding context (Kintsch 1988). This concept is tightly related to NPE because learners can rely on their background knowledge of the setting, characters, and plots to predict meaning. Hence, with Aesop's fables, LCP plays a significant role in language comprehension and acquisition. In addition, when printed, fables are accompanied by illustrations that provide additional contextual clues. With students who cannot read, we must rely on listening. Whether they listen to audio, watch an animated short movie, or listen to their teacher reading, the context is always enriched with the elements of a dramatization, i.e., gestures, facial expressions, voice changes, mime, etc., since these elements may also be useful in deciphering meaning from the context. In addition to contextual richness, one of the key advantages of using Aesop's fables relies on repetitive structures that offer a predictable framework (Fallon 2024).

3. METHODOLOGICAL PRELIMINARIES

This paper analyzes the challenges to using Aesop's fables in Serbian EFL classrooms and demonstrates possible solutions. Aesop's fables are chosen for the analysis since they exist in both languages. Consequently, no translation is needed. In addition, Aesop's fables can activate the NPE (narrative popularity effects) and LCP (linguistic context predictability).

[2] It is believed that Aesop crafted over 300 tales that highlight human weaknesses and strengths (Singh 2015). Although there are no written testaments, Aesop's stories have been transmitted orally (McCafferty 2021) and have served as an inspiration for many notable authors such as Lewis Carroll and Rudyard Kipling.

To ensure equal background knowledge among students, we opt for implementing Aesop's fables included in the national curricula. Two such fables have been identified: "The Lion and the Mouse" and "The Tortoise and the Hare" (Grades 1 and 3, respectively).[3] This analysis shall focus solely on "The Lion and the Mouse", so the target group of students is first-graders.

The biggest challenge in introducing short stories in TEYL classrooms is to choose a suitable story. Hughes (2010) offers a set of criteria that must be taken into consideration while choosing a story: (1) language level, (2) cognitive level, (3) suitable content, (4) content relevance, (5) visual attractiveness, (6) adequate supportive illustrations, and (7) opportunities for extension activities. "The Lion and the Mouse" is a fable already included in the national curriculum (i.e., in teaching the Serbian language), so it can be considered cognitively suitable for the target student population. The content is expected to be entertaining because it involves animal interactions. Since first-graders do not read, the visual attractiveness and supportiveness of the fable are not an issue, especially if a teacher is willing to employ technology to create his or her material. Finally, the fable provides opportunities not only for extension activities, but also for the integration of different school subjects (such as the Serbian Language and Arts). With the selected fable, only the first factor is problematic.

The first serious challenge in TEYL classrooms refers to the linguistic level and language skills suitable for elementary school students in Serbia. First, the first grade is dedicated to developing literacy in the mother tongue, and young pupils are not required to develop literacy in a foreign language. In other words, language instruction must be focused on developing listening and speaking skills while reading and writing are postponed until Serbian children master both the Cyrillic and Latin alphabet of their mother tongue. The second problem is the discrepancy between the linguistic level present in the text and the one typically found in Serbian first-graders who are predominantly EFL beginners. Hence, the text, by rule, should be adapted to match the competence level of the target student population. The text adaptation requires a thorough linguistic analysis (both grammatical and lexical). The level of the vocabulary is determined based on the labels included in the *Cambridge Dictionary* (online edition). Namely, in this dictionary, lexical items are tagged as A1/2, B1/2, or C1/C2 vocabulary. The grammatical level is determined by analyzing the verb tense and the complexity of sentence structures.

Finally, it is important to note that the specific version of the fable used in this paper has been obtained through a random Internet search. The first three options offered by Google Search Engine have been carefully read, and the simplest version has been selected for the analysis:

[3] It should be noted that in addition to Aesop's fables, the selected readers include authorial and folk fables that are neglected in this paper.

A Lion lay asleep in the forest, his great head resting on his paws. A timid little Mouse came upon him unexpectedly, and in her fright and haste to get away, ran across the Lion's nose. Roused from his nap, the Lion laid his huge paw angrily on the tiny creature to kill her. "Spare me!" begged the poor Mouse. "Please let me go, and someday I will surely repay you." The Lion was much amused to think that a Mouse could ever help him. But he was generous and finally let the Mouse go. Some days later, while stalking his prey in the forest, the Lion was caught in the toils of a hunter's net. Unable to free himself, he filled the forest with his angry roaring. The Mouse knew the voice and quickly found the Lion struggling in the net. Running to one of the great ropes that bound him, she gnawed it until it parted, and soon the Lion was free. "You laughed when I said I would repay you," said the Mouse. "Now you see that even a Mouse can help a Lion."

4. LINGUISTIC ANALYSIS

Even though the linguistic and cognitive level of fables is generally age-appropriate for young learners studying them in their mother tongue, young EFL learners are generally beginners, and their vocabulary stock is extremely limited to restricted sets of theme-oriented words, e.g., color, fruit, and animal vocabulary. Each text adaptation must rely on a thorough linguistic analysis targeting advanced linguistic assets that must be simplified.

The analysis of the lexical items included in the text indicates that the vocabulary surpasses the competence level of first-graders.

Table 1: The level of vocabulary in the fable

A1	A2	B1	B2	C1	C2
catch, day, head, help, little, much, nose, now, please, poor, say, see, think	angry, even, ever, fill, finally, forest, great, kill, laugh, later, lion, mouse, soon	angrily, asleep, creature, generous, huge, lie, net, repay, rest, spare, tiny, unable	amused, beg, come upon, free, get away, hunter, let somebody do something, paw, run across, rouse, repay, surely, unexpectedly	fright, gnaw, haste, lay, nap, part, stalk, toil	bind, pray, roar, timid
13	13	12	13	8	4

The text contains 63 lexical items without the grammatical words (articles, prepositions, conjunctions, etc.). We can conclude that the amount of new vo-

cabulary is excessive for the capacities of 7-year-old beginners. In addition, only 26 words are acceptable for first-grade beginners (A1 and A2 level), especially with rich contextualization that enables learners to deduce the meaning from the contextual cues: e.g., images, facial expressions, and mime. A vast proportion of the lexical stock surpasses the proficiency level of the target group by far (with 25 B-level and 12 C-level words).

Another problem is that the narrative passages abound in past simple tense forms. More significantly, the text contains the verb forms *would* and *could*, which result from the sequence of tenses rule (back-shifted verbs *will* and *can*). Serbian students learn the sequence of tenses rule as eighth-graders. In addition, the *will* + infinitive form is also present within direct speech. The form is not expected to be learnt until the second and third grade.

Syntactically speaking, the text surpasses the level of the target group of learners. There are no simple sentences included. Three sentences are compound; all coordinated with *and* (e.g., 5, 7, and 9). Coordinated structures can be easily broken down into two simple sentences. Seven sentences are complex, with many including more than one subordinate clause (e.g., 1, 3, 4, 6, 8, 12, and 13). Three sentences are compound-complex (2, 10, and 11) and all contain the conjunction *and*. Once again, compound structures can be easily resolved by transforming them into independent sentences.

5. PROPOSED TEXT ADAPTATION

The proposed text adaptation is presented below with subscript tags marking the level of a vocabulary item:

A Lion$_{A2}$ sleeps$_{A2}$ in the forest$_{A2}$. A Mouse$_{A2}$ comes$_{A1}$. The Lion$_{A2}$ catches$_{A1}$ the Mouse$_{A2}$.

The Mouse says$_{A1}$, "Stop$_{A1}$! Please$_{A1}$ don't eat$_{A1}$ me. One$_{A1}$ day$_{A1}$, I can help$_{A1}$ you."

The Lion says$_{A1}$, "Don't be funny$_{A1}$! A mouse$_{A2}$ can't help$_{A1}$ me!"

But, the Lion$_{A2}$ is not hungry$_{A1}$. So, he frees$_{A2}$ the Mouse$_{A2}$. The Mouse$_{A2}$ runs$_{A1}$.

Some$_{A1}$ days$_{A1}$ later$_{A2}$, the Lion$_{A2}$ is in a rope$_{B2}$ trap$_{B2}$.

The Lion roars$_{C1}$, "Roar!$_{C2}$ Roar!$_{C2}$ Roar!$_{C2}$"

The Mouse$_{A2}$ comes$_{A1}$ again$_{A1}$.

The Mouse$_{A2}$ says$_{A1}$, "You are in a rope$_{B2}$ trap$_{B2}$. I can help$_{A1}$ you!"

The Mouse$_{A2}$ runs$_{A1}$ to the rope$_{B2}$. He cuts$_{A1}$ the rope$_{B2}$ with his teeth$_{A1}$. The Lion is free$_{A2}$.

The Mouse$_{A2}$ says$_{A1}$, "Even$_{A1}$ a Mouse$_{A2}$ can help$_{A1}$ a Lion$_{A2}$."

As evident, the first intervention refers to reducing narrative sequences and extending dialogues. Narrative and descriptive elements in the passages serve to describe the events and reveal the emotional states. Where possible, the events described can be transformed into dialogues to promote oral exchanges, avoid ambitious vocabulary, and simplify sentence constructions. For example, instead of a complex sentence with indirect speech (*"Spare me!" begged the poor Mouse*), we can use a simple sentence *Please, don't eat me!* Concurrently, two vocabulary items too advanced and abstract for young learners (*spare* and *beg*) are avoided.

As evident from the labels, most lexical items are classified by the *Cambridge Dictionary* as A1 and A2 vocabulary:

Table 2: The level of vocabulary in the fable

A1	A2	B2	C1
come, catch, say, stop, please, eat, one, day, help, hungry, run, some, again, cut, teeth	lion, sleep, forest, mouse, funny, free, later, even	trap, rope	roar
15	8	2	1

Most vocabulary is labelled as A (A1/2) level. 15 words are marked as A1, and only 8 as A2 vocabulary. Finally, the proposed text adaptation reduces the number of individual words in total (from 79 to 26, without grammatical words). One of the reasons for such an extreme reduction in the quantity of new vocabulary stems from our attempt to promote repetition, especially when it comes to newly introduced vocabulary. The repeated words include: *mouse* (11), *lion* (8), *help* (4), *say* (4), *roar* (4), *rope* (3), *come* (2), *day* (2), *forest* (2), *free* (2), *run* (2), and *trap* (2).

Morphology-wise, the main focus is on verb-tense forms. Past tenses are generally associated with storytelling, retelling, and telling anecdotes and jokes. However, English allows the use of present tenses in narration for stylistic reasons. The so-called dramatic immediacy is very favorable in this context because it brings stories to life by creating illusions that the events are taking place in real time. In the adapted text, the present-simple forms are the most dominant: *sleep*, *comes*, *catches*, *is*, *frees*, *says*, *runs*, *roars*, *are*, and *cuts*. There are three predicates with the modal verb *can* and imperatives in both affirmative and negative forms: *can/can't help* and *stop* versus *don't eat/be*, respectively. Both the verb *can* and imperative forms are included in the first-grade EFL curriculum.

The sentence structures are simplified, so now eleven sentences are simple and five sentences are complex. All complex sentences are nominal clauses, exemplifying direct speech with subordinate clauses being simple.

Finally, the mouse is referred to as *she* in the original text. In the adapted text, we use the pronoun *he*. The main reason behind changing the gender is to avoid confusion. Namely, the Serbian noun *miš*, meaning *mouse*, has a grammatical gender (as all Serbian nouns do). This particular noun is masculine. Hence, to explain that English nouns such as *mouse* are generally neuter but that they can be referred to as *she* if they refer to a female specimen would be difficult without using grammatical terminology and concepts that children are not required to understand even in their mother tongue.

6. STRATEGIES FOR IMPLEMENTING THE ADAPTED TEXT

The linguistic analysis and the subsequent text adaptation are just the first step toward the successful implementation of fables in Serbian TEYL classrooms. As already mentioned, the first-graders in Serbia are not expected to read and write in English because their mother tongue classes are predominantly oriented toward developing literacy skills in the Serbian language. Hence, teachers must rely on listening and speaking activities that, as will be seen, require a lot of effort.

Listening is a demanding task when it comes to fables since ready-made audio and animated material available online surpass the proficiency levels of Serbian first-graders. Consequently, teachers must read the adapted text or rely on AI-based technology to design their custom-made video material. Either read or animated, the story requires an abundance of visual aids to reinforce comprehension and promote language acquisition.

For instance, one C1 word is integrated into a dialogue as an onomatopoeic expression: *roar*. Sound imitations are not only entertaining for children to mimic, but they can also transform advanced vocabulary into easily memorized words. However, to scaffold the activity, a teacher may find it useful to have a flash card or a digital image portraying a lion roaring:



Image 1: Visual aids for facilitating C1 vocabulary (created in ChatGPT)

The adapted text contains only two B2 words referring to concrete objects whose meaning can be deduced if a teacher uses flashcards or other visual aids. AI-based technology can once again be a convenient facilitator since it can generate pictures based on simple instructions:



*The Lion gets in a **rope trap**.*



He cuts the rope with his teeth.

Image 2: Visual aids for facilitating B2 vocabulary

In reality, the whole story can be illustrated easily with AI tools. One such ChatGPT-generated sequence is presented below:



A Lion sleeps in the forest.



A Mouse comes.



The Lion catches the Mouse.

Image 3: AI-generated visual aids depicting the story scenes (created in ChatGPT)

It is important to note that technology can facilitate the implementation of fables with much-needed text adaptations. If AI-generated images are arranged in a logical sequence and an audio recording is added, a compilation of images can be easily transformed into compelling video material:

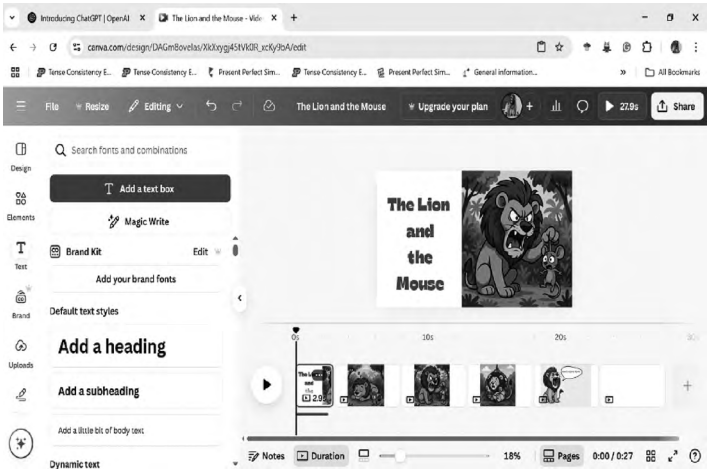


Image 4: The animation made in Canva

Speaking is a more demanding task. With first-graders who have an extremely limited vocabulary stock, it seems unreasonable to expect any independent and productive speech performance or conversation. However, simple question/answer conversational pairs can be done with success. One such example is the *True/False* game. Due to the age of the students and their attention spans, the use of flashcards depicting the scenes is highly recommended. For instance, a teacher can show the flashcard with the lion sleeping in the forest and say, "The lion plays a video game". The children should then say: "False! The lion sleeps!" If a teacher says "The lion sleeps" children are expected to answer: "True!" and then repeat the correct statement ("The lion sleeps!"). In this way, the repetitions needed to memorize the key vocabulary and grammar are performed in a non-threatening, entertaining way. If teachers decide to use True/False activities for drills, they may find it useful to include bodily movement. For instance, thumbs up/down accompanying oral production may be practical because they do not require additional space, are not expected to result in havoc, and need no additional props other than children's hands.



Image 5: Thumbs up and thumbs down (made in Canva)

Such activities, especially when children are encouraged to use facial expressions, may be a first step towards the development of communicative competence, since paralinguistic means accompanying speech are valuable assets in natural communication. To add additional entertainment, children may be encouraged to also mime sleeping.



Image 6: Gestures used to mimic sleeping (made in Canva)

With gestures and facial expressions, even silent students can participate. At least in this way, teachers can gain insight into their comprehension. Before pupils feel confident to respond independently, they can answer in a choir manner. A group speaking together can give pupils sufficient time to build up confidence to speak up alone. Finally, the most crucial element of the recommended activity is for a teacher to model language and gestures he or she expects children to produce and scaffold the activity as long as the group seems unprepared to respond without support and guidance.

Due to the drama-like structure of a fable, dramatization may be used to practice conversation. Dramatization must be used as a follow-up activity because students must be exposed to listening to memorize the lines. In comparison to the original text, the dialogues are extended in the adapted version to allow for more interaction between the characters, i.e., the students who impersonate them. Young learners can listen to the dialogues and then prepare to perform them using puppets, toys, or even self-made box costumes.



Image 8: Props that can be used during the performance

The design of the props can be transformed into a joint creative project that all students can participate in. In addition, it allows for the integration of other school subjects, especially the Arts. The inclusion of young learners in the performance-preparation process may not only be highly motivating and entertaining, but it can also boost their creativity and cater to different learning styles. Through the dramatization, i.e., the dialogues, children can practice their communication skills in a stress-free environment that resembles playing more than traditional learning. In contrast to traditional drills that tend to be dull and repellent, the frequent repetition of entertaining performances can be even more motivating and entertaining for some students than participating in their own performance. Finally, the abundance of dialogues offers a rich input in terms of different communication styles. Hence, Aesop's fables are not only expected to be useful for linguistic competence but also for enhancing communicative competence in young learners. The main obstacle to successful dramatization lies in the fact that narrative and descriptive statements may be too complex for first-graders to memorize. Hence, a teacher may opt for playing the role of a narrator or select multiple YL narrators. Each single sentence can be uttered by a different child. Shy and introverted students and those who do not exhibit talent toward acting or willingness to participate in such activities may find it more convenient to take the role of one of the narrators, performing as a group, than taking a leading role.

7. CONCLUDING REMARKS

As presented in the paper, the implementation of fables is an extremely challenging, demanding, and time-consuming task. Teachers need to invest a lot of time and effort into text adaptations needed to provide a comprehensible input. This paper exemplifies the possible text adaptation of the fable "The Lion and the Mouse" targeted at avoiding complex vocabulary and grammatical forms, including the verb tense and syntactic structures. In addition, the paper proposes strategies for using the adapted text by promoting listening and speaking skills. As seen above, listening and speaking activities require the use of different aids. Such resources will most likely have to be made by a teacher, or at least as a joint activity with young learners.

However, fables are also a highly rewarding task. The utmost goal of teaching a foreign language at an early age is to instill the idea that language learning is a happy experience (Slatterly, Willis 2001; Brewster, Ellis 2002; Cameron 2008). The proposed strategies abound in ideas for including audio-visual material that not only facilitates understanding but also creates a playful learning environment that our students will enjoy. It is true that teachers must invest additional effort, but the process of material design is significantly facilitated nowadays when diverse AI-based technologies are available free of charge.

Instead of giving up on fables, well-known for their educational, cultural, ethical, and social values, teachers can join their forces through their communities of practice and teacher networks and create materials together that they can later share and use in their own classrooms. Even if one decides to engage in this undertaking alone, the effort put into creating all the material is a one-time investment that will most definitely pay off in the years to come.

REFERENCES

Abrams, M. H., Green, G. G. (2009): *A Glossary of Literary Terms*, Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Adair-Hauck, B. Donato, R. Cumo, P. (1994): Using a whole-language approach to teach grammar, In: J. Shrum, E. Glisan (Eds.), *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*, Boston, MA: Heinle & Heinle, 90–111.

Balla, E. M. (2000): *Ten Fables for Teaching English*, Parsippany, NJ: Good Year Books.

Brewster, J., Ellis, G. (2002): *Tell it again: The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*, London: Penguin.

Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. (2004): *The Primary English Teacher's Guide*, London: Penguin.

Cameron, L. (2008): *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.

Ćirković-Miladinović, I. (2018): Positive aspects of using literature for children in teaching English to young learners, In: V. Jovanović, B. Ilić (Eds.), *Književnost za decu u nauci i nastavi*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 429–440.

Ćirković-Miladinović, I. (2022): Literature in the EFL classroom: creative activities for online teaching to young learners, In: J. Spasić (Ed.), *Književnost za decu u nauci i nastavi*, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 273–287.

Čutović, M. (2014): *Metodički pristup basni u mlađim razredima osnovne škole* (doktorska disertacija), Užice: Učiteljski fakultet.

Čutović, M. (2015): Mogućnost moralnog i estetskog vaspitanja u nastavi srpskog jezika i književnosti za učenike mlađeg školskog uzrasta na primeru basne, *Književnost i jezik*, 62, 3/4, 377–388.

Čutović, M. (2017): Basna u funkciji razvoja učeničkih shvatanja socijalnih odnosa i motiva ljudskog ponašanja, *Nastava i vaspitanje*, 66(2), 351–366.

Čutović, M., Stakić, M. (2016): Primena savremenih tehničkih sredstava u nastavi srpskog jezika i književnosti na primeru basne u mlađim razredima osnovne škole, *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 10, 49–58.

Cvetanović, Z. (2013): *Metodičko tumačenje basne*, Beograd: Učiteljski fakultet.

Elley, W. B. (1989): Authentic texts and cultural authenticity: an editorial, *The Modern Language Journal*, 73(1), 49–52.

Fallon, A. (2024): *Write Your Story: A Simple Framework to Understand Yourself, Your Story, and Your Purpose in the World*, Nashville, TN: Forefront Books.

Garvie, E. (1990): *Story as Vehicle: Teaching English to Young Children*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Geary, J. (2012): *I Is an Other: The Secret Life of Metaphor and How it Shapes the Way We See the World*, NY: Harper Collins.

Goldman, S., Reyes, R., Varnhagen, C. K (1984): Understanding fables in first and second languages, *NABE Journal*, 8(2), 35–66.

Gwin, T. (1990): Language skills through literature, *English Teaching Forum*, 28(3), 10–13.

Halliwell, S. (1992): *Teaching English in the Primary Classroom*, London: Longman.

Handford, S. A. (1988): *Aesop's Fables*, NY: Worthy Publishing.

Hughes, A. (2010): Using stories (and books) as scaffolding for our young language learners, *Advances in Language and Literary Studies*, 1/2, 178–199.

Iyanda, R. (2019): Aesthetic and Mythological Philosophies in Yoruba Folktales: A Therapy for Drug Abuse, *Journal of Languages, Linguistics and Literary Studies*, 9(2), 55–59.

Kaur, S. (2016): Moral values in education, *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(3), 21–26.

Kintsch, W. (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model, *Psychological Review*, 95(2), 163–182.

Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Maljković, M. (2007): *Basna: lektira mudrosti*, Novi Sad: Zmaj.

Martin, F., Smith, D., Garton, F., Woodward, A. (2004): *Young Learners*, Cambridge: Cambridge University Press.

McCafferty, T. (2021): *Aesop's Fables: The Enduring Legacy of an Ancient Storyteller*, NY: Classical Tales Publishing.

Meynell, M. (2017): *What Angels Long to Read: Reading and Preaching the New Testament*, Langham: Langham Creative Projects.

Moon, J. (2005): *Children Learning English*, Oxford: Macmillan Education.

Nagy, W. E., Anderson, R. C. (1984): How many words are there in printed school English?, *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304–330.

Nation, I. S. P., Webb, S. A. (2011): *Researching and Analyzing Vocabulary*, Heinle: Cengage Learning.

Nunan, D. (2011): *Teaching English to Young Learners*, Anaheim, CA: Anaheim University Press.

Philips, S. (2007): *Drama with Children*, Oxford: Oxford University Press.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*, Oxford: Oxford University Press.

Safir, K. B. (2024). Foreign languages and Aesopianisation: when the popularity of fables unlocks Spanish, *Educational Challenges*, 29(2), 372–387.

Şahin, F. (2019). Fairy tale as a pedagogical tool for children under the age of 3: Educators' views and practices, *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397–403.

Scott, W., Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*, London: Longman.

Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*, Oxford: Macmillan Heinemann.

Shin, J. K. (2007). Developing dynamic units for EFL, *English Teaching Forum*, 45(2), 2–8.

Shrum, J. L., Glisan, E. W. (1994). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*, Heinle & Heinle Publishers.

Singh, A. (2015). *The Secret Red Book of Leadership*, New Delhi: Wisdom Tree Publishers.

Slatterly, M., Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers: A Handbook of Activities and Classroom Language*, Oxford: Oxford University Press.

Stakić, M. (2012). Vaspitno-obrazovna funkcija basne na predškolskom uzrastu, In: *Književnost za decu i njena uloga u vaspitanju i obrazovanju dece predškolskog uzrasta*, Vranje: Učiteljski fakultet, 124–132.

Tasić Ranđelović, S. (2023). Basna, dramska struktura i njena primena u nastavi, *Obrazovanje i vaspitanje*, XVIII(20), 91–107.

Tharp, R. G., Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

Todorov, N. (2007). Uloga i mesto basne u školskoj interpretaciji, *Norma*, 12(2/3), 81–91.

Wright, A. (2000). *Storytelling with Children*, Oxford: Oxford University Press.

Јелена Јосијевић Митић
Ивана Ћирковић Миладиновић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за филолошке науке

КАКО КОРИСТИТИ ВЕШТАЧКУ ИНТЕЛИГЕНЦИЈУ КАО ПОДРШКУ У ПРИМЕНИ ЕЗОПОВИХ БАСНИ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ? СТУДИЈА СЛУЧАЈА: „ЛАВ И МИШ"

Резиме: У раду се анализирају изазови са којима се наставници могу сусрести приликом примене Езопових басни у настави енглеског као страног језика у Србији и даје могућа решења кроз студију случаја: „Лав и миш". Због своје универзалне популарности, Езопове басне активирају ефекат популарности наратива (енгл. *narrative popularity effect*) и предвидивост лингвистичког контекста (енгл. *linguistic context predictability*), што олакшава разумевање и усвајање језика (Safir 2024). Басна „Лав и миш" изабрана је за анализу јер представља обавезну наставну јединицу у настави матерњег језика у првом разреду основне школе. Оваквим избором осигурано је релативно уједначено предзнање код свих ученика. Након насумичне претраге интернета изабране су три басне које су пажљиво ишчитане како би био изабран најједноставнији текст за даљу анализу јер су ученици првог разреда почетници у настави страног језика. Рад је показао да највећу препреку за примену басни у настави страних језика представља јаз између лингвистичког нивоа који се очекује на датом узрасту и оног који је присутан у тексту. Детаљна лингвистичка анализа (лексичка и граматичка) представља стога само први корак ка адаптацији текста, а која треба да обезбеди разумљив унос (енгл. *comprehensible input*) неопходан за усвајање језика. Уз то, наставници могу да користе басне са изабраном старосном групом само кроз активности слушања и усмене продукције јер се од ученика првог разреда не очекује писменост на страном језику. Решења која су предложена како би се превазишли сви изазови могу деловати обесхрабрујуће наставницима јер се много труда мора уложити у планирање активности и израду визуелног материјала. У овом раду покушали смо да охрабримо наставнике кроз практичну демонстрацију како ВИ алатке могу олакшати читав процес израде помоћних средстава.

Кључне речи: Езоп, басна, енглески као страни језик, настава енглеског језика на млађем узрасту, ВИ, Србија.

Jelena S. Andrejić Vidić
Independent researcher
ORCID: 0009-0003-0560-9229

DOI: 10.46793/KDNN25.353AV
UDK: 37.026:811.111
37.026:821.111-93

CONTEMPORARY CHILDREN'S WRITERS FOR CONTEMPORARY ELT – THE USE OF M. MORPURGO'S AND D. WALLIAMS' LITERARY WORKS FOR MORE ADVANCED AND PURPOSEFUL ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Abstract: The paper will explore the opportunities of teaching English to children and young people by implementing contemporary literature works of famous children's writers. Namely, it will delve into the importance of teaching ELT students through the study of literature that, due to the importance of providing the variety of materials and ways in which students can make improvements in their English skills, should be included more often in regular study programs. This being important can be observed also through the necessity to provide the materials with the content interesting and appealing enough so that young people can truly enjoy reading it while acquiring and improving their English skills. In other words, we will study the literary impact on the ELT methodology that can be recognized in the works of two children's writers – Michael Morpurgo's and David Walliams'. These two authors cannot be anything other but different considering their way of writing – style, form, genres, topics explored. However, their books are also very closely related to the topics children and young people can find interesting and relevant enough to reach for them and start reading. We will also explore the challenges teachers can face within these attempts, but moreover, the possible solutions that could lead to more dynamic and purposeful lessons. The abundance of the topics they explore and the richness of the language they use can truly be an important milestone in changing the methodology of teaching English to non-native students.

Keywords: contemporary children literature, ELT methodology, English language, Anglophone children's writers.

1. INTRODUCTION

Over the past decade, and due to the overgrowing use of social media and digital technology, it has become immensely challenging to motivate students to take a book into their hands and start reading. For teachers, it is even more

jelenaandrejic10@gmail.com

challenging, considering the fact that they have a very important role of educating young minds, precisely through reading and writing, practicing comprehension and engaging imagination. In this regard, the question is being asked – what could be done in this changing world in order to motivate children to read more and not to dread the books as such. What is the solution for school systems and teachers to change the perspective of learning but not to give up the materials that are aimed to be educational and necessary for young minds? This being said, the aim of this paper is to explore the variety of literary resources that could be more implemented into the English language teaching, for the purpose of developing better students' involvement, boosting their motivation and making the materials used for language learning more relevant and purposeful, while at the same time nurturing their reading habits.

2. THEORETICAL APPROACH

Namely, if we turn our attention to a lot of theories that so far have been exploring the importance of implementing literature in the teaching of English language, it is evident that they all imply that this implementation of literary works could help learners adopt the language in a better and more successful way through several factors that can refer to different aspects of ELT. This can also be observed through the importance of not only developing reading skills, but also through better acquiring and improving various language skills, considering the fact that the language is being taught through the real-life context, and topics in which they can recognize their own thoughts, attitudes, interests, thus often relatable to young minds.

Gillian Lazar (1993) exploits this topic through a careful elaboration of several approaches and aspects. Among the ones that are the most important she emphasizes the following: encouraging language acquisition, expanding student's awareness, developing students' interpretative abilities, and educating the whole person. In this regard, she further describes several approaches that can be implemented while using literature as a methodological approach in language learning:

- **A language based-approach** – studying the language of the literary text that can help integrating the language and literature syllabi more closely, allowing students to make meaningful interpretations, increase their overall awareness and understanding, and draw on their knowledge of familiar grammatical, lexical and/or discourse categories for the purpose of making aesthetic judgments of the text (Lazar 1993: 23);

- **Literature as content** – most traditional one, literature taught by itself, teaching social, political, historical and cultural background to a text, literary genres and rhetorical devices, etc.;

– **Literature for personal enrichment** – used to encourage students to draw on their own personal experiences, feelings and opinions. This enables them to become more actively involved – intellectually and emotionally in learning English, while helping acquisition (Lazar 1993: 23).

In our experience insofar, the ideal way would be to combine all three approaches in order to achieve best possible results, which will be described in detail later on.

3. THE EXAMPLE OF GOOD PRACTICE

The motivation and idea for this paper's topic came from my own experience of teaching English as the first language, thus experiencing the opportunity to implement language theory through the context of everyday life found in literature, and not simply implementing grammar rules on the example sentences and ready-made textbook resources. What we achieved through this practice was to explore the language use, rules and patterns through reading comprehension, conversation, discussion on the variety of topics we found in different literary works. In many (international) schools all over the world, where English is taught as the first language, most resources, students' books and curricula are focused on teaching/learning English in the context of various literary texts, fictional and non-fictional, where grammar or linguistic rules are given within the material, not separately, so the main idea is to learn English in its natural flow, varying the types and genres of texts, allowing students to feel its nature and "behavior", rather than making students learn the theory outside the practice and everydayness, disabling them to get the opportunity to really know and understand the language.

Through our practice, while observing the results, it has been shown to us that this way of teaching provides better overall results and positive feedback. Generally speaking, at some point, it has become obvious that in most cases you can notice that most students can be excellent at theoretical part, but lacking knowledge and confidence to communicate actively in English, due to not having enough practice and the contact with a real-life language. In this way, when they learn the language through literary works as well, they are allowed to "feel" the real language, to get to know its various aspects and, at the same time, those rules necessary for a fluent language use are taught indirectly, without imposing strict compliance with it. In other words, they acquire the theory in indirect way, while focusing on reading, interpreting, exploring the variety of language aspects.

4. WHY INCLUDING LITERATURE IN ELT?

If we consider the reasons for introducing literature into language learning process, apart from the above mentioned aspects, we also have to observe some additional aspects that could make difference and help in understanding this necessity. Collie and Slater explore (1990) four main reasons which can motivate a language teacher to use literature in their classrooms (Collie, Slater 1990, in Hişmanoğlu 2005: 55). These could be described as:

1. **Authentic material that provides valuable language and artistic insight.** – Literature by itself is undoubtedly authentic material, and even though it is not primarily aimed for the use in language learning classroom, it can be a complementary resource to usual materials used for ESL, as it provides artistic and communicative functions and meanings of a language used by native speakers;
2. **Cultural enrichment.** – Literary works can give a specific cultural insight into the language and its cultural features, making it closer to non-native learners. It can allow learners to discover and learn more about one's history, language, customs and traditions, being a specific window into the unknown, or less known, which can further nourish their interest, knowledge and cultural reference;
3. **Language enrichment.** – It provides learners with a wide range of lexical and syntactic items, written and spoken language, jargon, colloquial expressions, discourse functions of sentences, variety of structures, connecting ideas. It allows students more productivity and diversity of language, better communicative and cultural competence, along with the naturalness of the authentic texts;
4. **Personal involvement.** – This might be the most important aspect in the entire process. While reading, learners get the opportunity to be the part of a text, they become personally involved and invested into the plot, characters' relations; understanding and empathy develop more profoundly and it can truly impact entire personality development of a learner/reader (Hişmanoğlu 2005: 55).

Furthermore, apart from these four main reasons, Maley (1989: 12) also sets out universality, non-triviality, personal relevance, variety, interest, economy, suggestive power, ambiguity, and some other factors requiring the use of literature as a powerful resource in the classroom context (Maley 1989, in Hişmanoğlu 2005: 55).

Although we will not go into detail regarding these additional reasons, we will still emphasize that literature itself, as seen above, can offer a numerous aspects

through which it can be observed – much more than one could assume at first. In this regard, we could specifically set out the impact of being non-trivial as most of the usual texts that are being explored in ESL classrooms are, providing the readers the ability to connect on the grounds of personal experience, being relatable, which we will specifically discuss later on. Let alone the aspects of being various in its topics and genres, interesting enough to potentially find its audience in all the groups, the fact is that literature is by itself highly suggestive and associative. Getting closer to a specific cultural aspect, the use of language by a certain group can immensely impact the entire learning process, as we, the teachers, in this way, not only provide the additional material for learning the language, but also the opportunity to expand knowledge, understanding of differences and cultural awareness, and simply be informed. Finally, readers are able to develop their cognitive and analytical skills, and in this regard, literature opens entirely new world for them. If they want to fully understand it, they need to engage themselves, include their past and future experience, engage themselves in cultural exchange of opinion, develop critical thinking and learn how to be active participants (Sage 1987: 43). After all, implementing literature in ESL classroom means shifting from teacher-based to student-centered approach, which should be the main aim of our teaching endeavors.

5. THE CHOICE OF LITERATURE

The choice of literature that can be implemented is very important factor for the ones who make decisions about the teaching material, but primarily for the teachers. Thus a lot of different factors have to be taken into account. Some of the factors that could help in the process of deciding are: the relevance of the topics, the type of the language used, the availability online, i.e. the possibility of using their digital versions and accompanying resources, and the level of students' knowledge.

"When selecting the literary texts to be used in language classes, the language teacher should take into account needs, motivation, interests, cultural background and language level of the students" (Collie, Slater 1990, in Hişmanoğlu 2005: 57). If the text provokes the learners' interest and has an overall positive reaction, it can be considered a good choice. Also, reading "a literary text is more likely to have a long-term and valuable effect upon the learners' linguistic and extra-linguistic knowledge when it is meaningful and amusing. […] Language difficulty has to be considered as well. If the language of the literary work is simple, this may facilitate the comprehensibility of the literary text […]" (Collie, Slater 1990, in Hişmanoğlu 2005: 57). Other factors, equally important, are those of interest, relevance to real-life experience of a learner, emotions, situations that are presented

differently than usual, getting in touch with art itself and the pure enjoyment that can result from it (Collie, Slater 1990, in Hişmanoğlu 2005: 57).

Therefore, the aim of the paper is to elaborate on the benefits of using the extracts (or the entire novels, if possible) of two children's authors, whose work has been widely acknowledged and recognized as relevant for the educational purposes – the novels/works of Michael Morpurgo and David Walliams cover all the above mentioned criteria.

The first one, Michael Morpurgo, has been used as a main contemporary literature resource for native speakers and the ones that learn English as the first or second language for many years, being highly appreciated by the critics and audience for his topics that often depict the stories of children and young people facing various issues, family and personal drama and their (often) successful dealing with it through personal quest, adventurous moments, exploring nature, different cultures and customs, history, and often using self-reflection. His work is characterized by the use of extraordinary descriptive, lively language, carefully chosen and skilfully used to meet the needs of both his readers and the parents/educators. His dialogues are sharp, witty, dynamic and colorful with the abundance of metaphors, phrases and idioms, yet not too complicated for students to fully grasp the meaning, leading them through the world of English language in its best version, beautiful and not sufficiently explored in the classrooms of our country.

> I think a lot about Lucky, and I wish I didn't, because Lucky's dead. It makes me so sad. It was me that chose his name, too. But Lucky turned out to be not so lucky after all. I want to cry, but I can't. What's worse is I don't know why I can't cry. I just can't.
>
> Sometimes I tell myself that maybe I'm in the middle of a bad dream, a terrible nightmare, that soon I'll wake up and Lucky will be alive and everything will be just as it was. But dreams and nightmares only end when you wake up, and I can't wake up. I try. I try all the time, but I can't. So then I know it can't be a dream, that what happened to me and to Lucky was real and true, that Lucky is dead and I'm locked inside my head and can't get out.
>
> I can't wake up. But I can hear. I can feel, too. I can smell. And I can remember. I remember it all, every moment of how it happened. It was Saturday, just after breakfast. I had the whole weekend ahead of me. Footie in the park with Marty and the others. Then I'd be going out with Dad on Sunday. We'd be going sailing again at Salcombe. I couldn't wait.
>
> The phone rang. Dad. It would be Dad. He always rang on Saturday mornings. As usual, Mum didn't pick it up at once. She just let it ring and ring. And when she did pick it up she wasn't at all friendly. It was a long time now since she'd been friendly with Dad. Lucky yapped at the phone. Lucky yapped like a puppy at just about everything – the postman, the milkman, a fly on the window, a dog on TV. He wasn't actually a puppy at all. He was even older than me. He'd just never grown up, that's

> all. Always busy, always bouncy.
>
> Mum had the phone in her hand now, and I could hear Dad saying, "Hello? Hello?"
>
> "Take him for a walk, Robbie", said Mum, ignoring Dad on the phone. "I want a word with your father." She was always 'having a word' with Dad, but they never sorted things out between them. I sat where I was because I wanted to hear what was going on. "Robbie! Do as I say. Take Lucky for a walk!" I pretended I hadn't heard her. "Robbie, please take that dog for a walk. All right you can get yourself an ice-cream."
>
> "Cool", I said.
>
> Then she got really mad. "Don't say 'cool'. You know how I hate it. Out!"
>
> "OK. Cool", I said, just to irritate her. "Come on, Lucky. Walkies." (Morpurgo 2007: 5–6)

The beginning of the novel *Cool!* (2007) can be easily introduced by itself in class with several options of what kind of practice we could aim for. The one that stands out would be the use of narrative tenses in this introductory passage. Simple, yet effective way of unravelling the story provides a more profound and logical example of the past tenses used, through a personal story of a young boy who is in coma, reminiscing the events that led to the accident.

> Lucky was out of the gate and into the road before I could stop him. I ran after him. I heard the car, heard the squeal of brakes, saw Lucky disappear underneath the wheels. But I never saw the car that hit me. I felt it though. I even heard my own scream. I was flying through the air, and falling, tumbling, rolling.
>
> Then I was in the ambulance. But somehow I couldn't wake up. Nothing seemed to work. I couldn't move anything, not my fingers, not my legs. But inside my head I had woken up. Inside I was wide awake.
>
> I remember thinking in the ambulance, "Maybe I'm dead. Maybe this is what being dead really feels like." I've thought a lot about that ever since, and it doesn't worry me any more, not often anyway. I know I can't be dead because my leg hurts all the time, so does my head. I feel like I've been walked all over by a herd of elephants. I mean, you can't hurt if you're dead, can you? (Morpurgo 2007: 5–6)

On the other hand, there are the works of a contemporary, well-known children's writer and comedian David Walliams, whose novels have become very popular throughout past few years. The author of novels such as *Gangsta Granny*, *Demon Dentist*, *The World's Worst Children*, *The World's Worst Parents*, etc. Walliams does not use Standard English in his novels, but exploits more colloquial, informal, jargon-like language, often filled with made-up words and phrases, for the purpose of achieving higher level of humor and wittiness, and in his own

words – for children to have fun (Walliams 2024)[1]. Often referred to as a contemporary successor of Roald Dahl (whose books he read passionately as a child), his books, even by titles and images themselves imply a different world of literature, providing abundance of topics appealing to children in an interesting and fun way. While depicting a unique sense of humor, irony and play with words, they also deal with everyday topics and issues of growing up, getting accepted, understood and seen by peers and grownups, portraying certain "types" of children, parents and teachers present all around us, hence enable teachers and students to enjoy this reading process more, finding the examples relatable. "Stories encourage children to believe in change. It might be for them to change, progress, grow. Or for the world to change. And young people are now setting the agenda" (Walliams 2024).

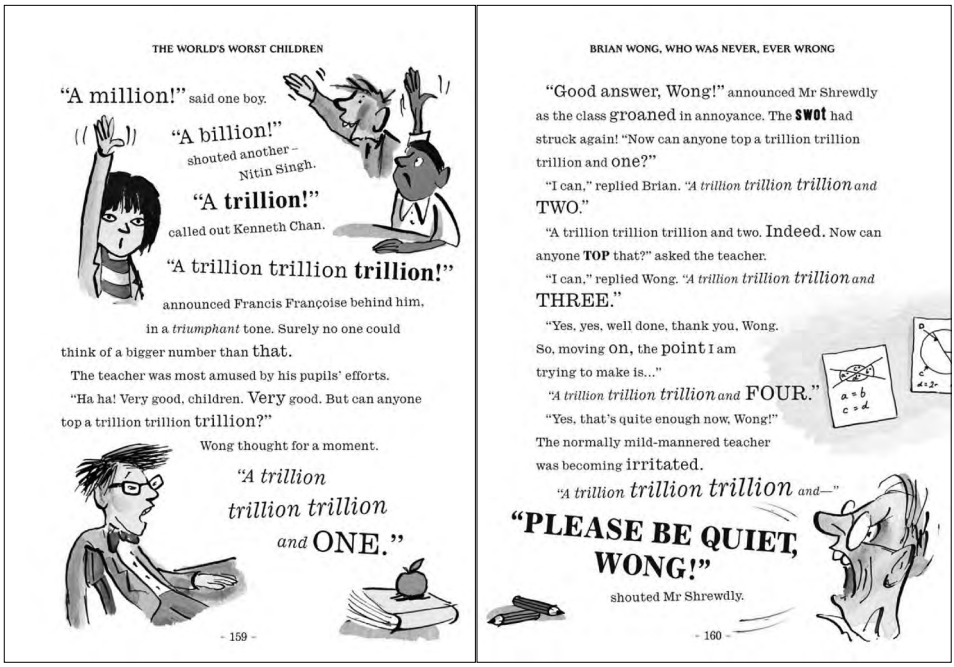
He, for example, starts his book *The World's Worst Children* (2016) in the following way:

> Introduction by Raj, a newsagent.
>
> Please, please, please, a thousand pleases, and yet one more please
>
> DO NOT READ THIS BOOK!
>
> If you have already bought it, destroy it. If you are browsing through it in your local librarium, take it outside, tear it up, stamp on it, tear it up again, just to be sure and then bury the pieces DEEP underground. TO BE TOTALLY SAFE.
>
> This AWFUL book, and it is awful, especially the speling, will have a very bad influence on young minds. It will give children lots and lots of ideas about how to be even naughtier than they already are, and some of them are already EXTREMELY naughty. It is an outrage and I for one will be calling for this book to be banned (Walliams 2016 : 9).

He plays with graphic aspects of the book, equally as with the syntax, semantics, symbols, etc. He purposefully uses a wrong spelling, while at the same time pointing out that the book has a bad spelling. On many pages, he also points out that you can find some bad words in the book, while using them himself, acting in the form of reverse psychology for his readers. If he says that you should not read the book, you will be curious enough to read it (especially if you are a child). The way he treats his readers (children) is to the level of sympathy and empathy, emphasizing that he understands them, knows what they think about reading, thus tries to appeal to their preferences, opinion, attitude, validating the common notion that children do not really like reading. This is a good way to introduce the book in class as well, as it might seem more as a game/fun rather than as a necessity to learn something. And through such kind of work, teachers

[1] https://www.telegraph.co.uk/books/authors/david-walliams-children-reading-astrochimp/

can almost stealthily present the topic, the lesson, making students participate in this learning process without being fully aware that this is a book they will learn something from. Walliams himself claims that he writes books particularly for those who don't like reading, as he wants to make books appealing to this part of audience, acknowledging the importance of reading for children. "So why is it so important that every child reads? It's important for children to read for pleasure as a child, or chances are they will never read as an adult" (Walliams 2024).



Picture 1: The example of the graphic and fonts used to align with the topic and main characters of the novel *World Worst Children*.

Although often criticized for the use of blatant language and inappropriate (more childish-like associations), he is undoubtedly "ideal" for those children who don't really like reading. "If our books don't capture children's imaginations, they will stop reading, never read as an adult, and books will eventually die out. And everyone will be glued to their screens. Scrolling. Scrolling. Scrolling. Not knowing what they are looking for and never ever finding it" (Walliams 2024).

Being energetic, vast in topics and humor, "easy to digest" and often silly, with interesting and colorful graphics, that often depict the story and atmosphere in a more appealing way for the young, many chapters of his novels can be used

as a good base for language learning and reading comprehension.[2] What could be used from these resources is, e.g. correcting bad spelling, analysis of onomatopoeic words, symbolism of some characters and their behavior, the use of adjectives and descriptive language, as well as speech practice of discussing prototypes of certain characters.

This being said, we could observe the two examples as the perfect grounds for exploring *pros and cons* of having literature as the part of ESL teaching. Although we can advocate for only one of the sides, especially if we had explored the impact of literature in the classroom before, the truth is that nowadays, with all the innovations and constant need for changes and classroom dynamics, literature can provide abundance of resources and opportunities to teach the language in a non-standard form.

6. IDEAS AND ADVANTAGES

The advantages of using literature resources are numerous. Apart from providing the variety of topics that can be explored and thus used for the language practice, literature is a unique way of introducing language parts without having to insist on theory and reiterating grammar rules and out-of-context phrases and language bits. Nowadays, this could be helped out through the use of digital resources that can provide more options for teachers to plan the lessons and for students to have an easy access to them. Namely, having digital books, excerpts and practice sheet of these two authors at hand, you can easily download, copy, plan and conduct the lesson, providing innovative and dynamic manner for students to learn English through reading and analyzing for specific context. Also, students can be motivated and encouraged to practice not only reading, but writing and speaking more often. Working on the variety of literary texts in class, teachers can nourish learners' skills in multitude of ways. One excerpt can serve for several purposes – reading, understanding, interpreting (through speaking activities), critical thinking, and writing. In this way, introducing more diverse resources can also be seen as economical, in terms of time-management and availability of materials. Especially when it comes to writing, that can be especially challenging for many students, if you provide good and interesting examples, these activities can encourage them to try writing on their own, in a stress-free manner (Stern 1991: 332).

The challenge here is to be creative and confident enough to choose the corresponding material, (considering the level of students' knowledge and its availability), but it is also important to know the options and where to look for them.

[2] https://www.mrmsmusings.com/2021/07/i-read-david-walliams-books-shocking.html

With a plethora of resources and opportunities to choose from, especially online, the teachers can, with a clear objective and willingness to step out of the ordinary, out of the safe zone, allow themselves creativity and inventiveness that could impact the overall perspective of ELT. It can bring about success and amazing long-lasting results.

In this regard, the works of these two authors can be found in numerous digital editions, in the form of audio-books and extracts, as well as free available online chapters that could be used in class along with the corresponding resources to practice. Hence, the possible argument that it is hardly manageable to find and use some of these resources is almost implausible. For many of them, you don't need a special subscription programme, nor is it necessary to spend hours and hours searching for them. For example, there are very detailed and well-organized official sites of both Michael Morpurgo[3] and David Walliams[4] that not only provide basic information about the authors and their novels, but also offer a lot of free resources to be used in class by simply downloading them. In this case, you can even use the resources with excerpts only, while motivating and encouraging learners to read the entire novels by themselves if they want.

The right choice of literary materials and worksheet used can be a useful tool in the further advancement of language learning, as they do not explore isolated grammar or vocabulary units, but provide the opportunity for exploring a vivid everyday language, which is more likely to be heard in reality, outside the classroom, with a variety of topics and perspectives, that can suit many different learners and be relatable to a certain extent.

This has been proven to be much more successful method that could facilitate lesson planning and getting appropriate and desirable feedback. Moreover, being placed into the world of literature, English language teaching can also show advancement and keeping up the pace with the contemporary trends and needs, by using digital resources that could make the learning process much more attractive and dynamic, emphasizing learners active role in it.

One of the arguments against the use of literature in ESL classrooms would be that "literature involves a special, or unusual, use of language" (Lazar 1993: 5). Meaning, it could be said that literature language is "difficult", often "out of ordinary" and not easily applied with everyone in ESL classroom. While this might be true to a certain extent, the right choice of literary work could do more wonders for a learner than a regular, usual text sample used in English learning textbooks. The suggested authors, therefore, are a good example of getting closer to the young learners and making the resources meaningful and rich with language items that

[3] https://www.michaelmorpurgo.com/

[4] https://www.worldofdavidwalliams.com/

could be learned. If the right choice is made – the lesson(s) could be conducted more easily. As Lazar further implies: "Perhaps it is difficult deciding which texts are literary because one of the hallmarks of literature is that it feeds creatively on every possible style and register – it has become the one form of discourse in which any use of language is permissible. At the same time, many linguists have pointed out that there are a number of features of literary language which can be isolated. Many of these features occur in other forms of discourse as well, but in many literary texts they combine to form a highly unified and consistent effect, which strongly reinforces the message of the text" (Lazar 1993: 6). Thus, learning the language and about it involves many different aspects, that together can do a lot in the course of language acquisition and better understanding. Many could argue that some of these features can be easily taught through standard text forms in various students' books, but what stands out in literature is the perfect combination of linguistic, semantic, metaphorical and stylistic items that, being brought together, can form the ideal language forms that exist not only in books, but in real life as well. "[L]iterature does not constitute a particular type of language in itself, but […] it may reveal a higher incidence of certain kinds of linguistic features which are tightly patterned in the text. […] On the other hand, we have also seen that they can be found in other forms of discourse as well, for example:

– metaphors and similes are used in everyday colloquial speech;

– assonance and alliteration can be found in children's rhymes and advertising jingles.

[…] Literary language is therefore not completely separate from other forms of language. This obviously has some implications for the use of literature in the language classroom" (Lazar 1993: 7–8).

For example, you can explore the use of idioms, metaphors and other stylistic figures through the exploration of Morpurgo's novels. There is the abundance of resources that could help a teacher in planning and conducting the lesson. Teaching narrative tenses, for instance, or reported speech, could be done through preparing an excerpt from the novels *Toro!Toro!* or *War Horse*. Considering the amazing storytelling technique this author has, the abundance of materials is undeniable, since in each of his novels you could find even a short section that could provide enough resources for exploring either narrative tenses, narration styles or sequence of tenses, the use of similes and metaphors, etc. Also, the great example of how an inner monologue applies the tenses out of the usually taught aspects is given in the novel *Cool!*, the book in which you can choose any of the chapters and there could be numerous resources. In our own experience, we provided an audio-book version for the students to first listen to certain chapters, one by one, discuss, introduce themselves with the topic, and then work on specific activities that involve not only reading comprehension questions, but also investigating

certain style of narration and getting to know more on inner monologue technique. Since the whole story is told from the point of view of a boy who is in coma after a horrible car accident, while he is in hospital – he can hear them all, remembers everything, but cannot move or react – although claustrophobic at first, the story grabs the attention of the learners, as they (while listening the unwinding of the story) can feel the connection with the narrator, can sense what he is sensing; they are being dragged into a story and hence the impact and understanding is better.

michael morpurgo

War Horse



War Horse – Joey

'In the old school they use now for the Village Hall, below the clock that has stood always at one minute past ten, hangs a small dusty painting of a horse. He stands, splendid red bay with a remarkable white cross emblazoned on his forehead and with four perfectly matched white socks. He looks wistfully out of the picture, his ears pricked forward, his head turned as if he has just noticed us standing there.

To many who glance up at it casually, as they might do when the hall is opened up for Parish meetings, for harvest suppers or evening socials, it is merely a tarnished old oil painting of some unknown horse by a competent but anonymous artist. To them the picture is so familiar that it commands little attention. But those who look more closely will see, written in fading black copperplate writing across the bottom of the bronze frame:

Joey

Painted by Captain James Nicholls, autumn 1914.

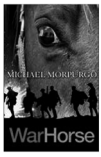
Some in the village, only a very few now and fewer as each year goes by, remember Joey as he was. His story is written so that neither he nor those who knew him, not the war they lived and died in, will be forgotten.'

(*War Horse*, Author's Note, page 1)

Read War Horse and make a note of any significant events in Joey's life.
Who did he meet in his story?
What work did he have to do?
How did he get back home?
Using your notes to help you, create a timeline to represent Joey's life.
Include the names of any people or horses that were important at that time and include an explanation about what events took place during his life.

michael morpurgo

War Horse



War Horse – Zoey

'And he walked away from me leading Zoey behind him. His head was lowered and he looked suddenly a shrunken man.

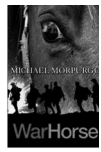
It was then that I fully realised I was being abandoned and I began to neigh, a high-pitched cry of pain and anxiety that I shrieked out through the village. Even old Zoey, obedient and placid as she always was, stopped and would not be moved on no matter how hard Albert's father pulled her. She turned, tossed up her head and shouted her farewell. But her cries became weaker and she was finally dragged away and out of my sight…'

(*War Horse*, Chapter 4, Page 32)

War Horse is written from the perspective of Joey, about his life as a military animal.
Try to imagine you are Zoey, thinking from her perspective instead of Joey's.
Her companion and friend has been taken away and she has to return alone to work on a farm where life is hard, food is rationed and the young men, including Albert are going to war.
Write a paragraph as though you are Zoey.
Joey has returned with Albert from France and you are telling Joey about your own experiences of life whilst he was away.

michael morpurgo

War Horse



War Horse – Military Animals

'Begging your pardon, sir,' he said. 'But I remembers you telling us when we first come here that a horse's life is p'rap even more important than a man's, 'cos an horse hasn't got no evil in him 'capting any that's put there by men. I remembers you saying that our job in the veterinary corps was to work night and day, twenty-six hours a day if need be to save and help every horse that we could, that every horse was valuable in hisself and valuable to the war effort. No horse, no guns. No horse, no ammunition. No horse, no cavalry. No horse, no ambulances. No horse, no water to the troops at the front. Lifeline of the whole army, you said, sir. We must never give up, you said, 'cos where there's life there's still hope. That's all what you said, sir, begging your pardon, sir.'

(*War Horse*, Chapter 18, Page 151)



War Horse by Michael Morpurgo, gives us a wonderful insight into the realities of the war, not just for the soldiers but also for all of the brave horses who worked tirelessly on our behalf.
Horses are not the only animals that have been used to help fight wars.
Using books and the internet to help you, research other animals that have either been used in the past or are still used today to support the military.
Create a factsheet about 'Military Animals.'

Picture 2: Tasks that could provide some general language practice, even applying CLIL method


michael morpurgo

Cool!

Cool! – Dr Smellybreath

'Cool. It's such a lovely word. It's the best word in the world, the coolest.'
(*Cool!*, Chapter 6, Page 103)

'Doctor Smellybreath's always saying it, to everyone who comes to visit me. He says anything could wake me up at any time – a voice I recognise, a book I know, a song I like or some big surprise. He says everyone's got to try to find a way through to me, and one of the best ways is by jogging my memory.'
(*Cool!*, Chapter 2, Page 23)

In the book *Cool!*, Robbie is in a car accident and ends up in a coma. He can hear everything but he cannot open his eyes or speak. To help bring him out of his coma, his family are encouraged to remind him of his favourite things – the things he finds cool.

Make a list of your favourite things. Can you explain why they are your favourites?

1. Favourite book

2. Favourite song

3. Favourite television programme or film

4. Favourite toy

5. Favourite food

6. Favourite band

7. Favourite activity


michael morpurgo

Cool!

Cool! – Lucky

'Normally, I put Lucky's lead on and he jumps up and down while I open our front gate. But the gate was open already. Someone had left it open. Then I saw the cat – Mrs Chilton's big tabby cat. She was sitting on the wall in the sunshine, licking herself – on the far side of the road. It all happened so fast after that. Lucky was gone, skittering down the path, his little legs going crazy underneath him, growling and yapping all at the same time. And I was laughing because he looked so funny. Suddenly I stopped laughing because I saw the danger I should have seen in the first place. I shouted, but it was too late.

Lucky was out of the gate and into the road before I could stop him. I ran after him. I heard the car, heard the squeal of brakes, saw Lucky disappear underneath the wheels. But I never saw the car that hit me. I felt it though. I even heard my own scream. I was flying through the air, and falling, tumbling, rolling.

Then I was in the ambulance. But somehow I couldn't wake up.'
(*Cool!*, Chapter 1, Page 10-12)

Do you know your Green Cross Code?
Design a road safety poster to put up in school so that other children will be safe on the roads.

morpurgo

Cool!

Cool! – Gianfranco Zola

'ZOLA IN MERCY DASH TO SAVE ROBBIE'

Lying in a coma, 10-year-old accident victim Robbie Ainsley had a visit today from his great hero, Chelsea and Italy superstar, Gianfranco Zola. Zola said afterwards: "When I heard about Robbie, that he might wake up from his coma if I came to see him, I didn't have to think about it. I came to do what I can. I am a father too."'
(*Cool!*, Chapter 4, Page 71)

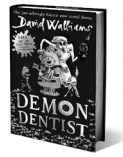
READ CHAPTER 4 TO THE CLASS.
Imagine you are in hospital with a broken leg.
You get a surprise visitor.
It is a celebrity that you have always wanted to meet.

Write a paragraph describing his or her visit. How do you feel? What do you say?

Picture 3: Tasks that could focus on writing and speaking exercises

As far as Walliams' work is in question, there could be a variety of ways to explore the ESL topics, remaining relevant and age appropriate. In several images, we presented some ways to explore and work on the extract from one of his books, and by doing so, you could easily have couple of lessons planned.

David Walliams
DEMON DENTIST



ACTIVITY ONE

I am an active reader. I can make predictions by reading pictures and text

The opening of *Demon Dentist*:
The reader is introduced to a menacing first picture:



a) Why do you think all the doors and shutters are closed?

Answer: _____

b) What effect does the shadow have on you?

Answer: _____

This warning follows:

BEWARE.
THIS IS A
HORROR STORY.

Now read the Prologue

Darkness had come to the town. Strange things were happening in the dead of night. Children would put a tooth under their pillow at bedtime, excitedly waiting for the tooth fairy to leave a coin. In the morning they would wake up to find something unspeakable under there. A dead slug. A live spider. Hundreds and hundreds of earwigs creeping and crawling beneath their pillow. Or worse. Much worse… Someone or something had come into their bedrooms in the hours of darkness, snatched the tooth and left a blood-curdling calling card behind.

Evil was at work.

But who or what was behind it?

How could they sneak into children's bedrooms without being seen?

And what could they possibly want with all those teeth…?

We read in the Prologue:

'Strange things are happening'

'They … find **something unspeakable'**

'Someone or something had come into their bedrooms'

Why do **these particular phrases** add more mystery to what is happening in the town?

_____

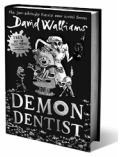
Task: Think about this early build up to the story you are about to read. Then write six sentences predicting what you think may happen in this story.

_____

Top Tip! You may want to ask the class why the film title 'The Thing' seems more scary than 'The Fly' (mystery, suspense, fear of the unknown etc)

Illustrations © Tony Ross, 2013

David Walliams
DEMON DENTIST



ACTIVITY TWO

I can respond imaginatively to what I have read and write imaginatively, focusing on creative uses of language and on how to interest the reader



The madcap chase
While reading the delicious madcap pursuit of Alfie on pages 180-187, your teacher might download and play the 'Yakety Sax' music associated with such chases to add to the sense of movement and the increasing size of the crowd.

Questions:
In the line of chasers, who do you think is:

1) the most bizarre?_____
2) the most unexpected? _____
3) the most threatening? _____
4) the most agile? _____
5) the least agile? _____

Other Chases
In the book *The Great Gracie Chase: Stop that Dog*, painters, neighbours and garbage men chase Gracie and ultimately the whole town joins in.

In the book *Burger Boy*, Benny is chased across the countryside by a mob of hungry dogs, boys and angry cows. The painters, the neighbours, and the garbage man all run after her.

In the film 'A Town called Panic' there is a madcap chase that sees Cowboys, Indians and horses chasing thieves into forests, under the earth and across the arctic wastes.

_____

Task: Beginning at the first stage of a chase that tells your reader who or what is being chased and why, describe a really madcap chase in no more than 300 words. Think carefully about who joins in. The following words used by David Walliams in *Demon Dentist* could be useful:

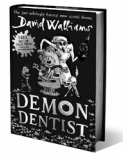
trampled **commotion** **brandishing**
stampede **pursued**

Use a Thesaurus to find even more useful words.

My Madcap Chase

Illustrations © Tony Ross, 2013

David Walliams
DEMON DENTIST



ACTIVITY FOUR: MAKING COMPARISONS

continued

Task: Work on one text at a time and complete the lines of movement below by adding each object that the author draws the readers' attention to.

Text A: **The whole room > the wall > the cabinets**
Text B: **The long table > the chairs > the plate and goblets**

Question: See how many contrasts and how many similarities you can find between Text A and Text B.

Similarities	Contrasts
Both rooms had wall hangings - mosaics and the dental certificate	The dental chair is reclining so it lies low, whereas the ultra-tall throne reaches the ceiling.

1. Both passages end with a shock for Alfie

'In an instant, metal cuffs emerged, holding Alfie's hands and feet in place'

&

'Was this some kind of temple? Or a tomb?'

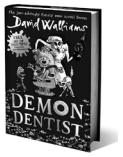
The first is a physical shock and the second is a shocking idea he has that he had strayed into a hidden burial chamber housing the remains of the dead.

2. Which do you think is the worst and most scary shock? Give a reason for your choice.

Which of these two very good descriptions do you like the best? Make a list of all the things that appeal to you in your chosen description with examples, whether it is certain words, images you like, how the writer appeals to your senses, the build up of tension or anything else you can think of.

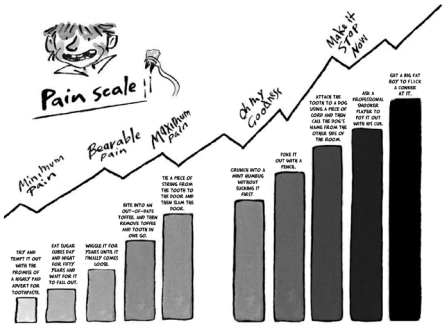
Illustrations © Tony Ross, 2013

David Walliams
DEMON DENTIST



ACTIVITY FIVE

David Walliams offers a sliding scale of pain for removing a tooth.



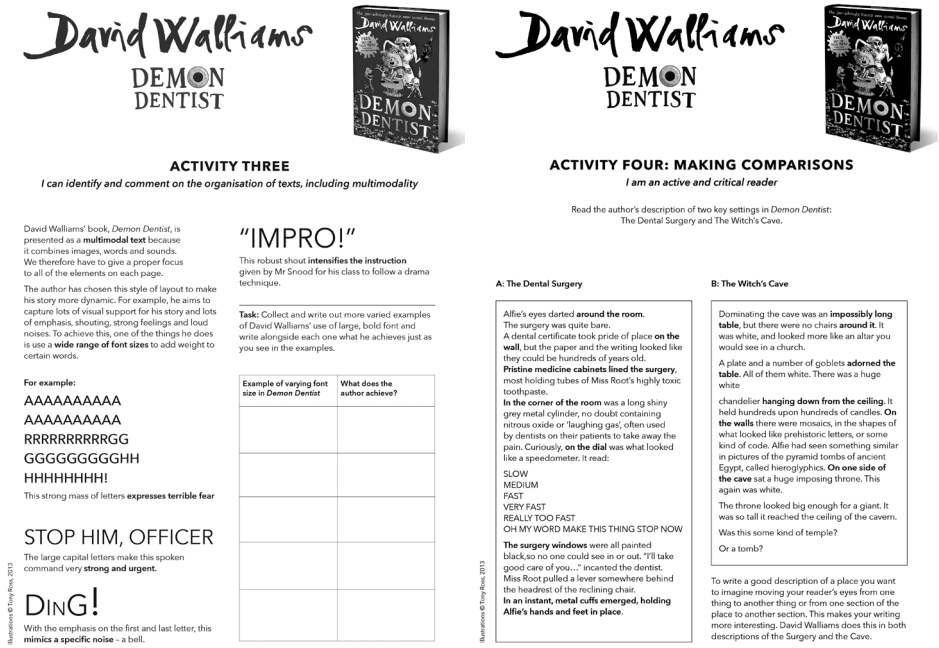
Task: Can you add in your own ideas to David Walliams' sliding scale of pain? Can you make your ideas funny like the author does? Think of more and more bizarre and interesting injuries!

Top tip! Think about paper cuts, a bitten lip, grazes, bruises, all the way up to a broken leg(!) and then try to make the circumstances funny.

For example: I fell over my cat onto a folded newspaper and got a really bad paper cut on my nose!

Illustrations © Tony Ross, 2013

Picture 4: Tasks that could encourage the practice of indefinite pronouns, building up tension, making comparisons



Picture 5: Tasks that could encourage the practice of onomatopoeic words and description of places and people – the use of adjectives

7. CONCLUSION

Taking everything into consideration, we could state that it is crucial to start changing our perspective on language acquisition in schools and place greater emphasis on practical language skills that can be more naturally and effectively developed through engagement with literary works, and later on used in real life. As presented in the paper, literature, rich with themes of growing up, overcoming challenges, navigating personal struggles, seeking acceptance, and understanding social dynamics, offers students an authentic and relatable context for learning. By identifying with characters, their experiences, and their journeys, learners absorb language organically, without being overwhelmed by abstract definitions or decontextualized examples.

Although some may argue against incorporating literature, citing limited resources, logistical challenges, or assumed impracticality, the advantages of using literary works for a broader purpose far outweigh the disadvantages. The aim of the paper was to present the approach that fosters dynamic, engaging lessons and provides relevant, meaningful content that captures students' interest. It also makes a good foundation for good reading habits, encourages cultural awareness

and cultivates critical thinking – skills that extend well beyond language learning alone.

With the abundance of digital resources now available to support lesson planning and classroom implementation, and with growing recognition of the need for the change in the perspective, we can more effectively advocate for this shift. Encouraging decision-makers, educators, and all involved in educational process to give literature-based instruction a greater role, obtained and carried out through digital resources, could significantly enhance the future of ESL teaching. Ultimately, by rethinking both teaching and learning practices, we can create more enriching opportunities for teachers and students alike, paving the way for meaningful improvement in the field of ELT.

REFERENCES

Collie J., Slater, S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*, Cambridge: CUP.

Headley-Morris, C. (2021). *I Read David Walliams' Books... The SHOCKING Conclusion!* https://www.mrmsmusings.com/2021/07/i-read-david-walliams-books-shocking.html

Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.

Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

Maley, A. (1989). Down from the Pedestal: Literature as Resource, *Literature and the Learner: Methodological Approaches*, Cambridge: Modern English Publications.

Morpurgo, M. (2007). *Cool!*, Harper Collins Children's books.

Morpurgo, M. (2023). *War Horse*, Harper Collins UK.

Morpurgo M. (2025). *The Official Home of Michael Morpurgo's Children's Books*. https://www.michaelmorpurgo.com/

Sage, H. (1987). *Incorporating Literature in ESL Instruction*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Stern, S. H. (1991). An Integrated Approach to Literature in ESL/EFL, In M. Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston: Heinle & Heinle Publishers, 328-345.

Walliams, D. (2015). *Demon Dentist*, Harper Collins Children's books.

Walliams, D. (2016). *The World's Worst Children*, Harper Collins Children's books.

Walliams D. (2025) *The World of David Walliams*. https://www.worldofdavidwalliams.com/.

Walliams D. (2024). Children have a billion things they would rather be looking at than a book, *The Telegraph*. https://www.telegraph.co.uk/books/authors/david-walliams-children-reading-astrochimp/..

Јелена С. Андрејић Видић
Самостални истраживач

САВРЕМЕНИ ДЕЧЈИ ПИСЦИ У СЛУЖБИ САВРЕМЕНЕ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА – УПОТРЕБА КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА М. МОРПУРГА И Д. ВАЛИЈАМСА У ЦИЉУ НАПРЕДНИЈЕ И СВРСИСХОДНИЈЕ МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Рад истражује могућности имплементирања савремених књижевних дела познатих дечјих аутора у наставу енглеског језика, како би се олакшало и додатно издиференцирало усвајање нових језичких вештина у контексту живог језика. Наиме, разматрају се могућности и значај већег присуства књижевних дела или њихових одломака у настави енглеског језика кроз њихово проучавање и интерпретацију, како би се омогућила разноврснија понуда материјала и начина на који би они могли бити обрађени. Значај присуства књижевности у овој улози, између осталог, лежи и у чињеници да је неопходност пружања нових, иновативних, младима привлачнијих материјала за учење језика све више присутна, јер, уз неопходно познавање граматичких и лексичких правила, крајње је неизбежно омогућити и практичну примену стеченог знања кроз разне језичке радионице, говорне вежбе, интерпретације, образлагања, итд. Ове могућности се истражују кроз имплементацију књижевних дела Мајкла Морпурга и Дејвида Валијамса, чији рад, иако различит по стилу, жанровима, техници писања и темама, може бити веома привлачан за обраду на часовима енглеског језика. Њихова дела, између осталог, нуде богатство енглеског језика у живој употреби – дијалозима, фразама, стилским фигурама, темама и динамици језичких и жанровских стилова. То је оно што младима (али и наставницима) омогућује искорак из устаљене и уобичајене форме у методици наставе енглеског језика која се тренутно примењује у школама, те нуди потенцијалну прекретницу у начину на који се методика наставе енглеског језика може даље развијати.

Кључне речи: савремена дечија књижевност, ЕЛТ методологија, енглески језик, англофони аутори књижевности за децу.

Ликовни уредник
Проф. Слободан Штетић

Технички уредници
Радомир Ивановић
Владан Димитријевић

Лектура, коректура и превод резимеа
Мср Марија Ђорђевић

Штампа
Grid studio d.o.o.
Београд

Тираж
100

ISBN 978-86-7604-263-0
DOI: 10.46793/KDNN25

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.3::821.09-93(082)
37.091.3::811.111(082)

НАУЧНИ скуп Књижевност за децу у науци и настави (2025 ; Јагодина)
Књижевност за децу у науци и настави : зборник радова са научног скупа Јагодина, 30. мај 2025. /[уредник Бранко Илић]. - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2026 (Београд : Grid studio). - 182 стр. : илустр. ; 24 cm. - (Едиција Посебна издања / [Факултет педагошких наука, Јагодина] ; књ. 31)

Радови на срп. и енгл. језику. - Текст ћир. и лат. - Тираж 100. - Стр. 7-9: Реч уредника / Бранко Илић. Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Summaries.

ISBN 978-86-7604-263-0

а) Књижевност за децу -- Настава -- Методика -- Зборници б) Енглески језик -- Настава -- Методика - Зборници

COBISS.SR-ID 204242697