

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ
И ЊЕНА УЛОГА
У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ
ДЕЦЕ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК



КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И ЊЕНА УЛОГА
У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА



За издавача
Проф. др Стојан Ценић

Главни и одговорни уредник
Проф. др Сунчица Денић

Редакција
Проф. др Стана Смиљковић
Проф. др Тихомир Петровић
Доц. др Олена Устименко Косорич
Проф. др Миомир Милинковић
Проф. др Благица Златковић
Проф. др Жарко Требјешанин
Доц. др Буба Стојановић
Доц. др Христо Бонцолов
Проф. др Сунчица Денић

Апстрактне превели
Проф. др Стојче Богдановић
Мс Данијела Мишић
Биљана Додић

Лектори
Мс Драгана Томић
Јелена Јовановић

Рецензенти
Проф. др Александар Јовановић
Проф. др Јован Љуштановић
Проф. др Мито Спасевски

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ

**КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И ЊЕНА УЛОГА
У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ
ДЕЦЕ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

- Тематски зборник -



Врање, 2013.

САДРЖАЈ

Проф. др Стојан Ценић <i>Поздравна реч</i>	9
---	---

I СЕСИЈА

Проф. др Стана Смиљковић <i>Поетичност и симболи у бајкама</i>	13
Проф. др Слободан Ж. Марковић <i>Човеколика фантастика – битна особина поетског света за децу</i> <i>Десанке Максимовић</i>	20
Проф. др Жарко Требјешанин <i>Педагошка вредност бајки – мишљење родитеља колико и зашто</i> <i>савремена деца воле бајке</i>	28
Доц. др Махмут Челик, доц. др Јованка Денкова <i>Критичко-есеистички осврт врз делата на Шукри Рамо</i>	39
Проф. др Миомир Миљковић <i>Рефлекси мита и предања у бајковитим формама за децу</i>	45
Проф. др Сунчица Денић <i>Виши смисао контрастног у поезији за децу Драгомира Ђорђевића</i>	57
Др Милутин Ђуричковић <i>Митолошка основа у роману „Пустолови са Гардоша“</i> <i>Миленка Матицког</i>	65
Проф. др Србољуб Ђорђевић <i>Улога књижевности за децу у неговању говора деце</i> <i>млађег школског узраста</i>	73
Проф. д-р Снежана Веновска-Антевска <i>Влијанието на енциклопедиите за деца врз оформувањето</i> <i>на јазичниот израз кај децата од раната училишна возраст</i>	88
Проф. д-р Билјана Маленко <i>Карактеристиките на објектот во писмените работи</i> <i>на децата од училишна возраст</i>	106
Проф. д-р Блаже Китанов <i>Прича „Силјан Штркот“ Марка Цепенкова –</i> <i>парабола људске и македонске судбине</i>	119
Проф. др Благица Златковић <i>Навике читања, преференције и начин избора књижевних текстова</i> <i>ученика нижих разреда основне школе</i>	124

Проф. др Љубивоје Стојановић <i>Васпитно-образовни значај библијске приче о Јосифу и његовој браћи у настави основне школе</i>	139
Доц. др Ванче Бојков, доц. др Јанка Тоцева <i>Прва читанка – први сусрет са литературом за децу (читанке у бугарској школи и читанке бугарске мањине у Србији)</i>	154
Доц. др Надежда Стојковић, др Слађана Живковић <i>„Гуливерова путовања“ – метафоре односа света одраслих и деце..</i>	171
Доц. др Нела Малиновић-Јовановић, мс Милица Милојевић <i>Прича и мотивација при изграђивању и формирању почетних математичких појмова</i>	176
Доц. д-р Христо Петрески <i>Некои нови авторски бајки.....</i>	189
Мр Марија Славковић-Илић <i>„Кратковечна“ Десанке Максимовић у светлу класичних књижевних теорија или поетика исказана сликама</i>	196
Мс Драгана Томић <i>Фреквенцијски речник именица у књижевним делима за децу школског узраста</i>	209
Јелена Јовановић <i>„Камена шума“ у песничтву за децу.....</i>	226
Даница Коцевска <i>Мотиви у књижевном делу за децу – од поетских слика до животних ставова.....</i>	238

II СЕСИЈА

Проф. др Тихомир Петровић <i>Књижевност за децу у светлу науке о књижевности</i>	255
Доц. др Олена Устименко-Косорич <i>уметност – као систем естетског образовања ученика (на примеру књижевности, музике и синтетичких видова уметности)</i>	268
Проф. др Радмила Николић <i>Нека питања остваривања васпитне улоге школе.....</i>	277
Проф. др Зона Мркаљ <i>Методолошке основе за проучавање лика хероја у бајкама намењеним млађем школском узрасту</i>	286
Доц. др Зорана Опачић <i>Идеологија и књижевност у дечјој периодици половине XX века.....</i>	295

Др Јован М. Љуштановић <i>Средњовековни књижевни подтекст у приповеци „Златно јагње“ Светлане Велмар-Јанковић</i>	309
Проф. д-р Виолета Димова <i>Естетиката на комуникацијата и литературата за деца</i>	323
Доц. д-р Јованка Денкова, доц. д-р Махмут Челик <i>Митолошките елементи во македонската научно-фантастична књижевност за деца и млади</i>	331
Проф. др Зоран Ст. Момчиловић <i>Незаобилазни дечји писац Будимир Нешић</i>	339
Доц. др Буба Стојановић <i>Васпитне вредности текстова у читанкама за млађе разреде основне школе</i>	351
Др Зорица Цветановић <i>Басне као програмски и читаначки текстови у млађим разредима основне школе</i>	362
Доц. др Милена Богдановић <i>Књижевни текст и савремена информационо комуникациона технологија</i>	376
Асс. м-р Ирена Китанова <i>Васпитно дејство бајке код деце предшколског и школског узраста ..</i>	389
Мр Миодраг Б. Павловић <i>Васпитне вредности узорних ликова у прозним делима из школског програма</i>	394
Доц. мр Јелена Вучковски, доц. мр Весна Здравковић <i>Песма за децу у функцији развоја музичких способности</i>	403
Предраг Јовановић <i>Развијање естетског осећања код ученика у проучавању књижевног дела</i>	412
Мс Данијела Мишић <i>Улога превода енглеских романа у размени културних вредности</i>	419
Ивана Тасић-Митић <i>Улога бајке као књижевне врсте у формирању психо-социјалних модела понашања ученика</i>	426
Мс Александар Стојадиновић, доц. мр Весна Здравковић <i>Интегративна компонента песме за децу у настави музичке културе и српског језика</i>	433
Мр Драгана Гавриловић-Обрадовић <i>Поетика Мирослава Антића – опите одлике</i>	444

Мр Милена Стојановић-Стошић <i>Значај ликовне интерпретације лектире за I и II разред основне школе.....</i>	450
Мр Елизабета М. Каралић <i>Васпитна и образовна улога путописа „Кроз поларну област“ Михаила Петровића Аласа.....</i>	457
Проф. др Зоран Момчиловић <i>Симболика бајке „О зеленој змији и лепој Љиљани“</i>	467

Одржавање научног скупа *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста* на Учитељском факултету у Врању 23. 11. 2012. године други је део активности интерног пројекта „Књижевност за децу и њена улога у васпитању деце“.

*Поздравна реч проф. др Стојана Ценића,
декана Учитељског факултета у Врању*

Поштовани учесници Скупа, уважене колеге, драги гости!

Учитељски факултет у Врању годинама негује научноистраживачки дух, трудећи се да се нова мисао и нови резултати промовишу на најбољи начин. Један од начина је и овај Научни скуп, у оквиру којег ће се затворити интерни пројекат Факултета о књижевности за децу. Сматрам и верујем да смо овом проблематиком, укључујући и прошлогодишњи Скуп и Зборник са истом темом, направили јединствени научни и истраживачки подухват када је ова област у питању, стварајући тако централну осу о књижевности за децу која се не може заобићи у даљем тумачењу и њеном примењивању у настави. Тиме смо, верујем, остварили висок задатак и циљ. То ће обезбедити референтност савременог и свеобухватног приступа у књижевности за децу, њену примену у наставном процесу, чиме ће се отворати нови путеви и приступи, не само када је ова област у питању, већ и друге тематске и научне дисциплине које су предмет рада на учитељским факултетима.

Желим учесницима Скупа успешан рад и добро расположење у пријатељском амбијенту Учитељског факултета у Врању!

I СЕСИЈА

ПОЕТИЧНОСТ И СИМБОЛИ У БАЈКАМА*

Резиме: У овом раду аутор истиче значајне естетске елементе бајке као књижевне врсте у којој је чудесни елемент доминантан и доприноси лепоти којом се откривају духовни светови јунака и различите слике живота, приказане алегоријско-симболичким и поетским елементима. Уочава се да писци ауторских бајки оваквим стваралачким поступком у писању отварају светове маште, подстичу игру, богате снове, а над свим тим елементима влада језик, необичан за друге жанрове. Чудесност се зачиње језиком пуним симбола који се откривају читањем, поређењем и доживљавањем језичких знакова којима писци дочаравају невидљиво, нечујно, далеко, загонетно. Снагом свога талента, писци бајки отварају немогуће просторе, прелазе непрелазне препреке, користе се градацијским и хиперболичним елементима, несвакидашњим предањима, имагинарним сценама, дијалозима и монолозима, све са циљем да поетичноишу и симболима створе оригиналне светове у којима живе и крећу се јунаци настали у тренуцима њиховог надахнућа.

Кључне речи: Поетичност, симболика, бајке, чудесно, језик.

Говор и говорење ликова у бајкама потичу из стварног живота прекривеног чудесно-фантастичним сликама, насталим захваљујући креативној моћи стваралаца. Те слике обогаћују бајковити текст, удахњују живот јунацима, повезују збивања у укупном космосу којим господари имагинарно-митолошки свет биљака, предмета, животиња и појава. Бајка понире у филозофију и психологију мисли, кроз сазнања јунака и сопствена, уколико је ауторска, у симболику речи и мелодију израза, с намером да укаже на вредности, видљиве и невидљиве, као и на детаље из којих је саткан живот и приче о њему. Зато је у бајкописању и причању присутна свеживотна стварност коју откривају писци и народ, уколико је народно стварање. Бирају се гласови из којих ничу тајне и решења загонетки.

У бајкама догађаји, појаве и ствари стоје паралелно, макар код проучавалаца, може се рећи и читалаца, али се не може наћи универзални песнички и књижевни модел којим би се јунаци са ра-

* Пленарно излагање

зноврсним „говорним“ манифестацијама сместили у замишљене оквире. Ова наша тврђења, у намери да откријемо суштину говора јунака бајки и говора писања, поткрепићемо језичким истинама из којих се може назрети смисао и метафорично-симболични израз који пружа могућности откривања значења. Са тим новооткривеним значењима читалац и проучавалац не остају исти, већ обogaћени сазнањима и световима који егзистирају у свим временима и просторима.

Семантичко-лексичко богатство говора јунака бајки указује на везу живогa света који само тако може опстати. Свако од чудесних јунака исписује невидљивим знацима стање своје душе. Непролазна упитаност пред загонеткама света омогућава ауторима спој реалног и имагинарног, видљивог и сненог, мистичног и васељенског. Тако схваћен говор јунака постаје магија, визија, мит, дух – коначно, судбина која пулсира и господари. Јунаци су обogaћени функцијама с намером да се уз њихова размишљања, гласна или тиха, акције и борбе, успостави драматичност у животу и борба са свеколиким неправдама доведе до краја, ако је могуће. У тој борби живи свет страда у усковитланим, неуравнотеженим и непредвидивим ситуацијама. Према душама које и у обичном животу, а пре свега у уметничким делима, испољавају своје суптилне снове и у њима наде, скривене чак дубље од подсвести, начињена је неправда. Ти снови јунака, кроз говор подсвести и кроз бројне духовне узлете, успостављају или представљају узлазну линију развоја човека у људском роду.

Шта јунаке у бајкама открива, да ли су њихове акције сличне акцијама јунака у другим краћим књижевним формама, какав је њихов говор, у чему се састоји драматичност постојања? Ово су само нека од бројних питања која могу наћи директне одговоре и сазнања о моћи људске мисли која досеже до невидљивих, духовних светова испољених и доживљених путем речи. У комуникацији јунака са вишим силама, које могу остати загонетка до краја, симболизован је вечити немир човека и потреба за преображајем. Различити метаморфозни стадијуми јунака, чудесног или магичног света, при сусретима са вантелесним и оком невидљивим ликовима, представљају „контакте“ који су настали услед олује, звука, вике, ветра, воде, жеге... То су парапсихолошке комуникације са наслућеним, а неоткривеним загонеткама космичких појава. Разговор Малог Принца са звездама, змијом, ружом, незнаним људима, његово мудровање кроз дуже монологе над проблемима васионе и света докази су да срцем и разумом доживљава и сазнаје о својствима космичког безмерја. Проговорио је о води, ваздуху, ветру и земљи указавши на њихове светлости потребне човеку. Алиса трага по подземним ходницима, у

сну, како би пронашла људе, ствари и појаве које ће задовољити њен радознали дух. Њена игра речи и боја, као и игра симбола, слика и боја Малог Принца прави су примери пута јунака из необичног света у поетски сан.

Говор јунака у бајкама обојен је емоцијама, осим драматиком која покреће радњу и доприноси остварењу, вољно или невољно, постављеног циља. Успостављање физичко-духовних веза са драгим ликовима у бајкама представља феномен. Поменимо Пепељугу и њену мртву мајку, девојчицу са жижицама и баку коју у непојмљивој занесености види на небу, Раичковићеву јунакињу Татагу која прави насмејане дрвене лутке од пањева које у тренутку њеног надахнућа оживљавају и лете у небо, као и дечак Бранка В. Радичевића, Видоја Подгорца, Гроздане Олујић и друге као примере кроз које говоре дела, акције јунака. Једном речју, проговара свест о томе да и над речима и њиховим значењима господари машта и у њој путовања до дуге и Марса, дна мора и океана. Они се друже са патуљцима, јуре месечеву куглу, беру чудотворно семе папрати и расковника, слушају предивне звуке животиња и птица.

Комуницирање јунака људскога рода са ванземаљским јунацима у бајкама је сасвим природно, а њихова хиперболично-симболичка снага истовремено је и снага света којим треба да господари човек. Ни у једном тренутку језик јунака не представља препреку у комуникацији. Као очигледан пример могу послужити патуљци, међу другим јунацима, који су ту да главном јунаку помогну, отворе зачаране капије, открију подземне ходнике и пећине, уберу чудотворну траву или за трен донесу водицу живота. У свим тим ситуацијама, они говоре, играју, певају, преображавају се и, наравно, разумеју говоре природних сила и персонификованих животиња.

Чудесношћу одишу сцене којима се дочарава глас месечеве ноћи, пун мистике и тајанствених звукова, као што је то учинио К. Чапек у својим бајкама. „А виле плешу, лове се, рву се међу собом, или се врте за властитим репом. А када се месец успео на највишу своју тачку, виле су почеле дивно и меко завијати и певати да тако не може ни оркестар у народном позоришту.“ Овај и други пример указују на то да се бестелесна бића, која носе и сеју смех, песму, неартикулисане звукове, шумове, могу родити само у богатој пишчевој или народној фантазији. Тај загонетни феномен језика и стварања чудесног зачиње се и преноси језиком којим писац пише и којим јунаци говоре. Језик је пун симбола који се откривају начином читања, и начином интерпретирања, јер и писци разговарају са јунацима и учествују у разрешењу проблема који су у реалности, или изван ње.

Говори писаца најчешће добијају своје место у ситуацијама када треба описати пределе и места на којима се одвија радња. Ти описи у бајкама имају имагинарне димензије, јер негде и постоје пределе на којима се збивају и одвијају чудесне сцене, као да су зачарани јер се покрећу, пропадају, нестају, повезују, издвајају се физичке и географске целине које се издижу саме од себе, или се услед неке физичке силе руше, сјаје, блистају. Пределе су пуни звери, гмизаваца, магле, зеленила, сасвим необичног живота. Често су то пределе који су зачарани, а када моћ силе истекне, постају истински. У њима живе златокљуне и златокриле птице, бели славуји, девојке-гује, седефне шкољке, бели и црни лабудови са својим „говорним манифестацијама“, исказаним песмом, циком, криком... Чаробњаци и помоћници имају улогу водича, њихове приче одишу старином и животном енергијом имају за циљ стварање равнотеже у космичком хаосу.

Из жеље писаца да се боље прича, и да се том причом скидају тајне са предмета и појава свакодневног света и живота, створен је један универзални вербални језик бајки, не језик конкретног народа. Захваљујући ствараоцима који су већ постојећем плодотворном семену додавали своја виђења света, језик, своје мудрости, језик бајки по многим особинама издваја се од осталих књижевних жанрова.

Немушти језик, разумљив свима, у коме је главни јунак реч, не представља препреку, јер је језик озвучен природом, борбама и молбама актера бајковите радње, жељама, захтевима и упутствима на остварењу циља. Поетичко-симболично-алегоријска димензија говора јунака већином је изворна и осликава време и стање духа њених твораца и рецепијената. Притом, игра речи коју користе јунаци добија своју функцију и скривена значења која откривају душе и мисли јунака. Поменули смо Алису која се игра речима и истовремено размишља о њиховој употреби, те на тај начин испољава себе и своје виђење језика. Њој је оквир сна омогућио да се отисне у непознато, и речју, необичном, али разумљивом свету са којим долази у контакт, испољи себе, душу радознале деце и разоткрије недостатке друштва виђене дечјим оштрим оком.

Дијалози у бајкама омогућавају јунацима да искажу себе кроз речи, док писци вешто управљају мислима, загонетају и одгонетају тајне. Тајне и мудрости света које јунаци кроз сопствену игру и игру речи дочаравају исказане су кованицама, неологизмима, метатезама, психолошким паузама, деминутивима. Вишезначност бајковитог текста учи одрасле и децу о томе да је језик средство којим се повезују мисли света и човека, при чему се остварује естетска функција текста.

Полазећи од мисли Грима да је „у давна времена сваки звук имао свој смисао и своје значење“, може се додати да је реч магија јер се њен звук простире у етар својом вишезначношћу и симболиком. То су биране и необичне речи које чине језик човека од постанка. Појмови и звукови, тачни описи и кристализирање слике света, виђене и изговорене, задржане су језиком за сва времена. Језик и речи у њему не можемо увек описати, макар колико синонима нашли: изговорена реч, разговор, њена мелодија - не може се описати, само је уво може прихватити и ум регистровати. Време замишљено у бајци и тај простор живе захваљујући језику којим се његови становници-јунаци споразумевају. Они измишљају, гатају, врачају, тумаче снове и предкажују будућност, тугују и плачу, веселе се, певају – све уз помоћ речи. А када им речи у језику не достигну, ту су различита друга средства којима се открива стање јунака.

Причање о причи као духовној храни јунака бајки заузима значајно место у европској и српској бајци, јер у причи све живи и креће се, преплићу се животне и општељудске приче, дограђују се и множе. Прича преображава, гради најчудније светове, иде од човека до човека, од гране до реке, од ветра до неба. Наведимо пример: „Таман што изусти те речи, када се из крошње издвоји једна гранчица, и за тили час претвори се у свиралу. Засвирала свирала танко, скакутаво. Пренуше се људи. Зауставио се старац. А свира ли, свира свирала. Не престаје. И гледају људи чудо. Свирала свира...“ У другој прилици писац Б. В. Радичевић наратора замишља рођаком који сугестивним приступом и загонетним током позива дечаке у авантуре, одводи их до дуге која пије воду на реци, прелази велике реке и нестаје пошто за собом остави причу о ловцу који сваког дана улови по једног лава, о војнику који попије сто бокала вина, о змају и сунчаној долини.

Кроз бајку говори човек с намером да открије себе и пратеће елементе живота, разоткрије невоље, покрене срећу иако је кратковечна, а пут до ње неизvestан. Чудотворним предметима удахнута је душа и приписан говор. Над свим тим чудима и симболима господари космос са најважнијим пратиоцима, Сунцем, Месецом и звездама. Зато закључујемо: људски дух је неисцрпна и загонетна ризница. Он поседује чудесан дар да пронађе себе и човека у другима путем језика. Сваки јунак, учесник у говору, користи свој језик, који може бити: људски, вилински, птичји, животињски, језик предмета. Они имају формирану свест о себи и најчешће је гласно казују из разлога што говор има своју цену и потиче из животне филозофије.

Закључак

Поетично изражавање основни је квалитет писаца чије смо бајке поменули и истакли њихове вредности. Примећујемо да доба детињства постаје непресушни кладенац са којег се таче жеље за сазнањем. Писци се окрећу детињству као највећем извору снаге, радости и безбрижности, зато се служе хумором и симболима.

Сви ови књижевни квалитети постижу се стилским фигурама које чине пишев језик вишезначним. Метафоричне, хиперболичне и метонимијске конструкције омогућавају писцима да оживе неживи свет, увећају или умање тугу, бол, незадовољство. Писци мисле сликама, пејзажима, али не запостављају разгранати и богати свет својих јунака. Зато је све обојено, у комбинацији је са звуковима из природе, са ритмом живота. Враћамо се животу јер су бајке писане за живот и памћење, јер је, како каже Оскар Давичо, „живот песма коју треба урезати у друге животе“. Та лепота створена духом бајке не живи само за себе, већ одражава, кроз различите креације, стваралачки дух писаца.

Литература

1. Марковић, С. Ж. (1987). *Антологија српске приче за децу*. Београд: Српска књижевна задруга.
2. Милинковић, М. (1999). *Хоризонти детињства*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
3. Олујић, Г. (1982). *Поетика бајке*. Београд: Савремена администрација.
4. Петровић, Т. (2001). *Историја српске књижевности за децу*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
5. Проп, В. (1982). *Морфологија бајке*. Београд: Просвета.
6. Смиљковић, С. (2006). *Ауторска бајка*. Врање: Учитељски факултет у Врању.

Stana SMILJKOVIĆ, Ph.D.

POETICITY AND SYMBOLS IN FAIRY TALES

Abstract: *In this work, the author points out important aesthetic elements of the fairy tale as a literary genre, in which the element of miraculous is dominant and contributes to the beauty revealing the spiritual worlds of the characters and different images of life depicted by using allegorical, symbolical and poetic elements. It can be perceived that using this kind of creative method authors of literary fairy tales in their writing open the worlds of imagination, inspire play and rich dreams, whereas language rules over all those elements, unusual when compared to other genres. The element of fantasy is spiced with language full of symbols, which are discovered through reading, comparison and experiencing language signs writers use to conjure up the invisible, inaudible, remote, and mysterious. By the power of their talent, authors of fairy tales open up impossible spaces, cross over insurmountable barriers, use gradation and hyperbolic elements, uncommon narratives, imaginary scenes, dialogs and monologs, all with the aim of creating original worlds through poeticity and symbols, worlds inhabited by characters created at the moments of their inspiration.*

Keywords: *Poeticity, symbolism, fairy tales, miraculous, language.*

Проф. др Слободан Ж. МАРКОВИЋ
Филолошки факултет, Београд

ЧОВЕКОЛИКА ФАНТАСТИКА – БИТНА ОСОБИНА ПОЕТСКОГ СВЕТА ЗА ДЕЦУ ДЕСАНКЕ МАКСИМОВИЋ

Резиме: У песмама и прози за децу два су основна вида очовечења поетског света Десанке Максимовић. Поетски свет флоре остварује се преко одлика из људског живота, на пример: речне обале јесу или нису зле, река се рађа, доноси мирисе, вода је лења, кишица је тужна... Тиме се реалистичност повезује са фантастиком (песма „Река“). Други вид: бајке Десанке Максимовић засноване су на актерима фауне, кроз ликове. Они отеловљују људске особине: кока негује своје пилиће, али исто воли и паче дошљака. О њему брине материнску бригу, прашта му несташлуке, брине се да не упадне у воду... Ипак, пачетова природа побеђује! Оно, пливајући, напушта матерински кут коке, али је захвално за љубав коју је од ње добило („Црнооко пасторче“).

Кључне речи: Свет за децу, човеколика фантастика, бајковитост, басноликост, песме, проза, збирке.

I

Десанка Максимовић је својим књижевним делом изразила обиље човекових осећања и мисли, људских расположења, доживљаја и судбина, назначила историјске границе свога народа од прасловенског доба, средњег века, деветнаестог и двадесетог века – закључно са добом свога трајања. Поезију и прозу писала је својим матерњим језиком, који разумеју људи свих узраста и образовања, којима је српски језик матерњи или су га научили да се њима споразумевају и владају у дневном животу. У уметнички богатој и отвореној језичкој ризници, у којој је Десанка Максимовић суверени домаћин, постоје одељци у којима се људи различитог животног искуства – означени релативним одредницама *старији* и *млади* или *одрасли* и *деца* – више задржавају и читајући их налазе себе и свој свет. Отуда се у њеном стваралаштву искристалисала подела на дела за одрасле и дела за децу.

Подела на стваралаштво за одрасле и за децу претежно је искуствено настала у доба просветитељства и условно се употребљава у разврставању дела према узрасту читалаца и њиховој моћи спознаје и прихватања поетског света. Развојем културе и писмености и

све вишим организовањем образовања по принципу генерацијског окупљања и вођења, усталило се схватање о погодности делотворног груписања генерација на младе и одрасле, како би се учење, рад и развијање способности максимално ускладили према људској (узрасној) природи. Организована подела у процесу учења и просвећивања на одрасле и децу пренела се и на читаоце, јер је, у просеку, одговарала моћи њихове перцепције књижевног дела.

Условну поделу књижевних дела по узрасту читалаца Десанка Максимовић је спознала као читалац, јер је у фазама свога узраста и развоја непрекидно друговала са књигом. Уочавала је и утврђивала то непрекидно у своме животу и раду – потицала је из учитељске породице, а цео свој радни век провела је у школи као професор хуманитарних предмета, првенствено српског језика и књижевности – што је и била основа њеног стручног образовања. Осећала је то и као писац и разврставала своја песничка и прозна остварења у збирке, посебно издвајајући оне које су за децу. Своју поезију и прозу разврставала је у књиге које су приближно примерене узрасту читалаца – одраслих и деце. Такође, када је песме и приче појединачно објављивала у публикацијама – часописима, новинама, ревијама и зборницима – опредељивала се за оне који су по своме карактеру примерене узрасту одраслих читалаца или деце. На већини својих збирки песникиња није означавала да ли су за одрасле читаоце или за децу, ипак, било је и тога на неколиким књигама за децу, више захваљујући захтеву уредника или издавача него жељи аутора. Међутим, подела је била изразитија и очигледнија због усмерености појединих књижевних едиција и библиотека, а често и због опреме збирки, јер су књиге и периодичне публикације за децу најчешће биле илустроване и графички опремљене да би привукле пажњу читалаца млађег узраста. Поделу или назнаку свога стваралаштва за одрасле читаоце и децу Десанка Максимовић је испољила и тиме што је објавила 27 збирки за одрасле читаоце (од 1924. до 1993. године) са 1848 песама, а 240 песама тога карактера објавила ван збирки (што је укупно 2114 песама). За децу је објавила 23 збирке са 488 песама и 89 песама ван збирки (од 1930. до 1993. године), што је укупно 572 песме. Такође, објављивала је посебно и прозу за децу и за одрасле читаоце. (Подаци су узети из критичког издања *Целокупних дела Десанке Максимовић*, Београд, 2012. год., књ. 6 и 7.)

И поред чињенице да је и Десанка Максимовић разврставала своје књижевно стваралаштво према узрасту читалаца, треба имати на уму да је у рецепцији њених поетских остварења узрасна граница читалаца тешко ухватљива. Из читалачке праксе библиотечке, шко-

лске, па и домаће, млади различитих узраста и животних искустава често се интересују и радо читају њене песме из збирки за одрасле и, обратно, одрасли читају поеме и песме из збирки за децу. То се потврђује колико из школског искуства наставника, толико и из документација позајмних библиотека и породичних збирки књига. У избору домаће и школске лектире, нарочито за основну школу, узрасна граница њених песама се не осећа, а и у школским читанкама од првог разреда основне школе до завршних разреда средњих школа приређени избор песама Десанке Максимовић најчешће није у критеријумима имао у виду узрасне границе читалаца ученика. У анкетном истраживању Републичког Завода школства Србије и Змајевих дечјих игара 1995. године, рецепција песама Десанке Максимовић нема изразитију читалачку границу. (Билтен ЗДИ, 10. XI 1995)

II

Стваралаштво за децу Десанке Максимовић у својој претежности има у себи присутне елементе бајке и басне или је пак цела поетска представа остварена у том духу. У неколико збирки аутор насловом или поднасловом унапред упозорава свога читаоца на везу садржаја књиге – песама и прича у њој са народним стваралаштвом у коме су бајке и басне као праизвор ауторских остварења, указујући на блискост својих песама или прича са казивањима баке, односно са бакиним „усменим“ дочаравањем поетског света, који се увек разликовао, али и кореспондирао са препознатљивим (или реалистичким) елементима – са животом, који су деца учила или који могу маштањем да дочарају. Бакино казивање песме или приче доноси деци-слушаоцима (овде читаоцима књиге) већу или мању количину чудесности, која својом бајковитошћу или басноликошћу опредељује карактер поетске представе. Код слушалаца, чију улогу преузима читалац, ствара се илузија о истинитости поетских садржаја које слуша или упознаје у тексту, односно у причању посредника, причаоца, казивача (али и замишљеном слушаоцу), јер се претпоставља да је он могући непосредни сведок или преносилац провереног збивања, па тиме и његов гарант.

Најизразитији пример везе са народним стваралаштвом су збирка поезије за децу *Ветрова успаванка* (1954) и збирка поетске прозе *Ако је веровати мојој баки* (1959). Збирци песама *Ветрова успаванка*, уз наслов, Десанка Максимовић је додала и поднаслов *Ове песме лаке чули смо од баке*. У збирци поетске прозе *Ако је веровати мојој баки* већ се у наслову указује на извор. Тим поступком као да песник предупредује подстицај или јављање критичког одно-

са према тексту, према стварносним чиниоцима поетског садржаја, упућујући на његов извор бакиног казивања, за чије прихватање као истинитог је могуће и потребно поверење. Отвореност тога поверења речју „ако“ сугерише већи степен узрасног искуства младог читаоца.

Поетска остварења за децу Десанке Максимовић по својој структури често се тешко могу сврстати у књижевни род. Поетски свет у њима својим одликама се уклапа у устаљена својства и препознатљиве границе бајки и басни којима по неким битним елементима често инклинирају. Иако је и знатном броју случајева, као на указаним примерима насловљености две збирке, унапред наговештена веза са усменим народним стваралаштвом, њена дела се својим одликама не могу сврстати у тип народне (па и ауторске бајке или басне), чија су својства назначили Проп и Лити. Она своја дела не ствара на принципу континуиране радње, не доноси типске или фантастичне градилачке елементе иза којих се рађа чудесни поетски свет. У њеној поезији и прози овога карактера актери су углавном препознатљиви, најчешће из анималног света – птица, животиња, риба, са ретким учесницима деце и одраслих људи.

Неке карактеристичне особине стваралаштва за децу Десанке Максимовић видне су и у збирци поезије *Ветрова успаванка* и могу се уочити у песми *Коло*. У стиховима песме актери су домаће животиње: петлић и кока, кучићи, маца и јагањци, са њима су и дивље животиње – жирафа и слон, лав и рис, лија и зец, са њима и птица шева, а уз њих су чобани, дечица и бака, док су над њима муња, гром и облак. Многи у том „шареном друштву“ по својој природи и начину живота су неспојиви и међусобно супротстављени до истребљења. Ипак, песник их је у својим стиховима сврстао у коло, са позивом: „Коло да играмо,/ко је игри склон.“ Сви играчи кола не спадају у ред актера басне. Различитост њихове природе и ћуди Десанка Максимовић је неутралисала жељом за окупљањем и заносом игре у колу. Поетска представа „занесених играча“ типолошки се не уклапа у образац басне, иако је по претежном саставу играч у колу, првенствено по саставу и игри актера, присутан у песми *Коло*. Укључивањем пастира, деце и баке у игру – уз окупљање и занесеност разиграних актера из анималног света, носи собом и елеменат бајковитости песме, који је као одлика близак занесеном и разиграном човеку, већ присутном у колу учешћем пастира, деце и баке.

Бака и деца су на крају окупљених играча у колу. Песник је поднасловом већ назначио да „ове песме лаке чули смо од баке“. Све то подстиче младог читаоца на маштовиту доградњу поетске слике о колу. У тој фикцији бака добија улогу кеца, који игром у ко-

лу заједно са децом и својим надигравањем изазива коловођу и остале играче и пркоси им што чини игру и играње узбудљивим и појачава играчки занос. Колико присуством пастира, деце и баке, још више колом као скупином и игром у њему песник уљуђује (очовечује) поетску представу у песми и сви учесници добијају у читалачком утиску и слици човеколикост.

У већини песама у збирци *Ветрова успаванка* у поетским представама су учесници птице и животиње. Простор за читаочеву слику је велики и отворен. Поступци актера су у границама људских активности и млади читалац, према свом искуству, може да их дограђује и укључује у сопствену уметничку представу, која постаје кључни чинилац у његовом виђењу и доживљају света.

III

Поред поезије за одрасле и за децу, која је прихваћена као уметничка вредност и један век присутна као лектирно штиво, Десанка Максимовић је и плодан прозни писац. Написала је три романа, три збирке приповедака и путописа за одрасле (претежније омладинског узраста). За живота је објавила и тринаест збирки прича за децу, а једна је збирка постхумно публикована. Поред три романа и четрдесет седам прича за одрасле читаоце (25 у збиркама и 22 у периодичним публикацијама), она је објавила и триста четири приче за децу (203 у збиркама и 101 ван збирки). Сопственом односу према свом литерарном стваралаштву Десанка Максимовић је давала предност вредности и значају своје поезије над прозним остварењима за одрасле (што се види по броју издања прозних дела и њиховим укључивањем у *Сабрана дела*, тако и из лектирне прихваћености оба рода, из поновљених издања и вредносних судова књижевне критике).

Проза за децу Десанке Максимовић разуђено обухвата многе људске животне области, има богату тематику и разнородан приступ њеној обради. Аутор је инспирисан непосредним људским животом – својим и своје средине – нарочито децом, али и царством природе – домаћим и дивљим животињама, птицама и инсектима, стварајући међу њима нове односе, примереност поступка и игриво расположење. По приповедном простору и поетским јунацима, ова проза коренспондира са њеном поезијом за децу. Карактеристично је да је стваралачким поступком аутор често уносио у приповедни текст стихове, строфе или целе песме, које је у неколико случајева штампао као посебне целине у збиркама поезије за децу.

Проза за децу Десанке Максимовић, као и њена поезија, одликује се маштовитошћу. Поетски јунаци, без обзира на то да ли су људског рода или из флоре и фауне, када се сусретну у садржају њених прича, међусобно комуницирају и споразумевају се. Структура њене прозе и претежна присутност фантастике чине да у причама доминира црта бајковитости. Уз бајковитост многе приче имају и призвук басни (нарочито оне у којима су поетски јунаци животиње). У збиркама прича за децу аутор је осам прича и насловом сврстао у бајке: *Бајка о патуљковој смрти (Распеване приче)*, *Бајка о трешњи*, *Бајка о дивљој крушци* и *Бајка о лабуду (Ако је веровати мојој баки)*, *Бајка о сунцу и тетки (Чобанин и пчела)*, *Бајка о путевима (Писма из шуме)* и *Новогодишња бајка* (прича ван збирки). Поред ових осам насловљених бајки, и многе друге приче, по својим композиционим елементима и структурама, спадају у тип бајке са изразитом фикционалношћу и заокруженошћу поетске слике грађене фантастиком. Приче су прожете чудесношћу и засноване на радњи. Те одлике повезују ову бајковиту прозу Десанке Максимовић са бајком народног стваралаштва, али и са ауторском бајком у којој је присутно ауторово одступање од утврђеног типа народне приче. Десанка Максимовић има свој доследан начин бајковитог приповедања који се огледа, као што смо показали, у збирци *Ако је веровати мојој баки*. Посебно је истакнута улога казивача у рецепцији приче и њеном повезивању са народном причом.

Задржаћемо се на неким елементима структуре бајке на примеру *Бајке о лабуду* како би се сагледао карактер бајковитости у прози за децу Десанке Максимовић у односу на специфичну човекову животну појавност, означену цртом човеколикости градиличких бајковитих елемената. У садржају *Бајке о лабуду* два су главна актера: мала Снежана – краљица зиме и тужни црни лабуд на језеру. Између њих је основни контраст у Снежаниној белој и светлој боји (која је и знак њеног лепог расположења) и у црној боји лабуда која одудара од средине (и не слаже се са светлом бојом Снежанином са којом плови и пријатељује). Лабуд је због тога тужан. Снежана и лабуд су два типска јунака бајке. Снежана је краљица зиме и весела је, а лабуд је суверени корисник лепоте језера, али пошто се његова црна боја не слаже са белом бојом окружења и Снежанином, са којом плови и пријатељује, због тога је тужан. Откривши разлог лабудове туге, Снежана је (посредством Сребрне звезде, мајке свих пахуљица) учинила да снежне пахуљице прекрију „заспалог“ лабуда, па да он побели и настави радосно дружење са својом пријатељицом Снежаном. Ова прича има све елементе бајке – језерску ширину и бре-

жуљкасту висију природне средине, типизирани актере (међу којима моћна или домишљата принцеза помаже и орасположује тужног пријатеља црног лабуда). Принцеза је успела да реши несклад између себе и тужног лабуда не натприродним моћима и фантастичним обртом већ домишљатошћу. Маштовитост је присутна и доприноси животном обрту без натприродних поступака. То је вид извесног ауторског одступања у бајковитим разрешењима несклада или „конфликта“ у народној причи. Управо домишљатост и спремност да се пронађе „људско“ разрешење проблема повезује бајковитост приче са човеколикошћу.

Краће или дуже одвијање радње, типски актери као носиоци несклада у представи, широк амбијентални простор догађања и акција, маштовита разрешења несклада или конфликта налазе се и у другим причама за децу Десанке Максимовић, најчешћи су носиоци њихове бајковитости и структурних веза с народним приповедним стваралаштвом, а у рецепцији подстичу дете читаоца да у поетској представи препозна особине човека. Препознавање доброте и сналажљивости као врлина у причи подтекстуално носе и ненаметљиву поучност. Необично и чудесно у тексту у многоме је повезано са реалним или произлази из њега. Код детета читаоца та веза потискује питање о различитости стварности и фантастичног и омогућује му да без препрека прихвати бајковиту поетску представу у причама за децу Десанке Максимовић. У томе је специфичност и квалитет овог вида њене прозе.

Литература

1. *Целокупна дела Десанке Максимовић*, Београд, 2012. год.
2. *Билтен ЗДИ*, 10. XI 1995.

Проф. д-р Слободан Ж. МАРКОВИЧ

**ЧЕЛОВЕКООБРАЗНАЯ ФАНТАСТИКА КАК КЛЮЧЕВАЯ
ОСОБЕННОСТЬ ПОЭТИЧЕСКОГО МИРА ДЛЯ ДЕТЕЙ
ДЕСАНКИ МАКСИМОВИЧ**

Резюме: *В стихах и прозе для детей два основных вида очеловечения поэтического мира Десанки Максимович. Поэтический мир флоры осуществляется через отличия из человеческой жизни, например: речные берега являются злыми или нет, река рождается, приносит запахи, вода ленива, дождик печален... этим реалистичность связывается с фантастикой (стихотворение „Река“). Другой вид: сказки Десанки Максимович обоснованы на деятелях фауны, через образы. Они получают людские свойства: курица ухаживает за своими цыплятами, но тоже любит и утёнка прищельца. О нём матерински заботится, прощает ему шалости, заботится не упасть в воду... Однако, природа утёнка побеждает! Он, плавая, покидает материнский угол курицы, но благодарит ей за любовь, которую от неё получил („Чёрноглазый пасынок“).*

Ключевые слова: *Десанка Максимович, стихи, проза, флора, фауна, реальность, фантастика.*

Проф. др Жарко ТРЕБЈЕШАНИН
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Универзитет у Београду

ПЕДАГОШКА ВРЕДНОСТ БАЈКИ – МИШЉЕЊЕ РОДИТЕЉА КОЛИКО И ЗАШТО САВРЕМЕНА ДЕЦА ВОЛЕ БАЈКЕ

Резиме: *Рад представља део необјављених резултата емпиријског истраживања помоћу упитника (изведено јуна месеца 2012. године у Јагодина и селима Левча на узорку од 111 градских и 100 сеоских испитаника – родитеља оба пола). У раду је представљено мишљење родитеља о педагошком значају бајке. Интересантно је видети њихов став према дилеми да ли су бајке, с обзиром на мноштво сурових сцена, сакаћења и убистава, штетне за децу или не. Посебно је драгоцено сазнати шта родитељи сматрају да је добро и лепо што дете може да научи из бајки.*

Кључне речи: *значај бајке, Јагодина, испитаници, мишљење родитеља.*

Бајка је древна усмена народна прича о крајње необичним и узбудљивим доживљајима јунака у једном фантастичном свету, у којем владају натприродна бића попут злих вештица, змајева, чудовишта и моћних цинова, мудрих стараца и добрих вила. Јунак бајке, на њеном почетку слабо или глупаво дете, одлази од куће у неизвесну пустоловину, да би касније, чаролијом и спретношћу преображен у моћног јунака, успео да савлада бројне препреке и да у неравноправној борби убије свог надмоћног противника (чудовиште, аждају, вештицу) те да тако задобије љубав принцезе и царски престо. Са морфолошког становишта, када се анализира структура фавуле, бајка се може дефинисати као приповетка чији ток радње иде од „наношења штете“ или „недостатка“, преко међуфункција („одлазак“, „даривање“, „забрана“, „кршење забране“, итд.), ка „свадби“ или истовредним функцијама које доводе до расплета (Проп, 1982: 99 - 100).

Бајка је, дакле, чудесно лепа прича о чудесном. Она је једна од најстаријих и најлепших форми усмене књижевности (Требјешанин, 1994: 162). Бројне генерације родитеља одрастале су слушајући са уживањем познате бајке, као што су *Црвенкапа*, *Снежана* или *Ивица и Марица*. Савремени родитељи, међутим, често оклевају или избегавају да ове исте бајке причају својој деци, зато што верују да су оне исувише „застрашујуће“, „примитивне“ и „сурове“.

У новије време у многим земљама западне културе, бајкама се замера да су ретроградне, да не делују васпитно (одобравају лаж, превару, крађу), да им је језик груб, сексистички, односно није педагошки подобан. Сали Годард Блајт указала је да се савремени енглески родитељи устежу да читају деци класичне бајке јер се боје да су не само „исувише мрачне“, већ су и „политички некоректне“, препуне штетних предрасуда и стереотипа. Из тог разлога 25% родитеља не жели да деци прича познате бајке попут *Пепељуге* (Blythe, 2011). Неки педагози сматрају да су бајке непримерена литература, која код мале, незреле деце изазива страхове и подстиче агресивност, садизам и суровост.

А неки књижевни критичари, који сматрају да су древне бајке савременој деци стране, неразумљиве, предвиђали су да ће бајке устукнути и нестати пред савременом литературом за децу. Показало се, међутим, да ова предвиђања нису тачна. Наравно, савремена деца имају своје јунаке и омиљена ауторска бајковита дела попут *Господара прстенова* или *Харија Потера*. Али и поред ових нових дела, деца и даље траже да им се причају или читају и „старе добре бајке“ попут *Пепељуге* или *Трнове Ружице*.

Због свега овога, како би се проверило стварно мишљење родитеља у Србији, организовао сам једно пилот емпиријско истраживање ставова данашњих родитеља о бајкама и њиховој психолошкој, педагошкој и социјализацијској вредности. У теренском истраживању у различитим градовима и селима Србије помогли су ми студенти друге године Учитељског факултета који су за време своје праксе обавили на терену прикупљање података упитником, посебно конструисаним за ову студију.

Узорак истраживања чини 50 родитеља оба пола (мушкарци = 20 и жене = 30), из различитих места Србије (село = 26, град = 24), различитог степена образовања (непотпуна и нижа стручна спрема = 14, средња стручна спрема = 24 и висока и виша = 18) и старости (млађи, од 20 до 40 г. = 21 и старији, више од 41 г. = 29). Истраживање је изведено уз помоћ анкетара – студената Учитељског факултета из Београда у пролеће 2012. године.

Колико често се деца причају бајке

Пре свега, занимало ме је да ли је тачно да савремени родитељи данас ретко причају „старомодне“ бајке деци, као што то мисле неки књижевни теоретичари и педагози. Показало се да то чињенички није тачно.

„Често“ деци прича бајке отприлике једна трећина родитеља, „понекад“ скоро половина (44%), а најмање, негде једна петина родитеља деци прича бајке „ретко“ (22%). То значи да убедљива већина, чак готово четири петине (78%) савремених родитељи у Србији причају деци бајке често или понекад. Овај резултат имплицитно показује да наши родитељи верују да су бајке добра и пожељна литература за децу.

<i>Да ли деци причате бајке</i>	%
Често	34
Понекад	44
Ретко	22

Када деца највише воле бајке

У скорашњој студији о бајкама и дечјој имагинацији, развојни психолог Клер Голомб тврди да бајке „задржавају свој статус омиљених прича у узрасту од шесте до десете године“ (Голомб, 2012). Већина истраживача сматра да су бајке најпопуларнија литература за децу на предшколском узрасту и раном школском узрасту (од 4/5-9/10 година), па смо ово мишљење хтели да проверимо.

Отуда се једно од питања односило на то који је дечји узраст најпогоднији за причање бајки. Овде се наши родитељи веома много слажу, односно чак готово седам пута више родитеља сматра да је за бајке најпогоднији предшколски узраст јер тада деца највише воле да им се оне причају. Наиме, 54% испитаних родитеља сматра да деца највише воле да слушају бајке пре него што крену у школу, а само њих 8% мисли да воле да их слушају у школском узрасту. Истина, један добар део родитеља (28%) „не зна“, односно не може да се определи који је то узраст дете када она највише воле бајке. Неки од њих се заправо колебају јер сматрају да деца воле бајке и у предшколском узрасту и првим разредима основне школе (до 9-10 г.).

<i>У коме узрасту деца највише воле бајке?</i>	%
Предшколском	54
Школском	8
Не знам	28

Зашто деца воле бајке

Готово је невероватно да исте приче вековима и даље остају омиљене деци. Поставља се питање: шта то скривају бајке, шта је то чиме оне опчињавају децу предшколског и раног школског узраста?

У психологији, психоанализи, педагогији и теорији књижевности, више од једног столећа воде се дискусије о томе зашто су деца тако фасцинирана бајкама, откуда та магична привлачност народних бајки за ум малог детета. Чувени писац Џон Роналд Рејел Толкин указује да постоји „некаква природна веза између дечје душе и бајке, као, рецимо, између дечјег тела и млека“ (Толкин, 1993: 41). Сигмунд Фројд и психоаналитичари су први уочили ову тајанствену склоност детета према бајкама. Отац психоанализе је још пре готово сто година указао да мала деца инсистирају да им родитељи увек изнона, на исти начин причају омиљене приче о чудесним авантурама ликова из бајки (Фројд, 1920/1994: 36). По њему, овај афинитет према бајкама заснива се на томе што се дете, а да није свесно тога, у тим наизглед наивним причама сусреће са сопственим несвесним страховима, комплексима, фантазмима, тешкоћама и конфликтима (Frojd, 2011).

Јунг види бајку као „спонтан, наиван и мишљу нестворен продукт Душе“ (2003: 39). Ове фантастичне приче представљају спонтани израз архетипских мотива, ликова и симбола колективног несвесног. „Читав митски свет бајке“, са шумским духовима, патуљцима, циновима, аждајама, вилама, вештицама, сиренама и вампирима, представља „производ несвесне фантазије, исто као и сан!“ (Јунг, 1984: 278; Требјешанин, 2011: 67-68).

На сличан начин као Јунг бајку тумачи и Бруно Бетелхајм. Он у својој знаменитој књизи *Значење бајки*, у наизглед безазленим причама за децу открива најозбиљније животне проблеме који се детету постављају у току његовог одрастања. Пустоловина у коју се упутио најмлађи син, да би доспео до краљеве кћери и краљевства, заправо је сликовито представљање унутрашње драме одрастања, развоја ега, стицања идентитета и мудрости. Све оне тешкоће на које неминовно наилази јунак бајке (*мрачна шума, пространо море, високе планине*, и сл.) само су симболички представљене унутрашње психолошке невоље (конфликти и кризе) кроз које дете мора да прође на свом тегобном путу до пуне зрелости личности.

Ерих Фром сматра да бајка говори „заборављеним“ језиком симбола, односно да путем слика конкретних предмета и спољашњих догађаја представља скривени свет унутрашњих, психичких

искустава. Оно што у манифестној причи бајке „изгледа као каузални след спољашњих догађаја“ стоји уместо скривених унутрашњих збивања (Фром, 2003: 29).

Једно од најзначајнијих питања у овом истраживању било је: *Зашто деца, по Вашем мишљењу, много воле бајке?* Оно је дато у отвореној форми, тако да је од родитеља захтевало да дају свој одговор, а не да само изаберу једну од понуђених могућности. Накнадно, пошто су дали своје одговоре, на основу датих одговора, направљено је шест категорија (четири различитих типичних разлога, једна категорија „нешто друго“ и једна „не знам“). На овај начин постављено питање омогућава да се одговори родитеља анализирају не само квантитативно, статистички него и квалитативно.

Статистичка анализа показује да су најучесталији одговори они који се могу уврстити у категорију одговора: *Зато што су бајке занимљиве, интересантне, необичне, чудне* (32%), затим следи категорија одговора: *Због пуно маште, јер јер бајке развијају, подстичу дечју машту* (24%), на трећем месту је: *Зато што имају срећан крај* (20%), а четвртм месту је категорија: *Зато што су то лепе приче* (14%). Има неколико одговора који се не могу сврстати у ове категорије (*Због лепих илустрација, Јер им се посвећује пажња, Зато што брже заспе*), а неки дају одговор: *Не знам*.

<i>Зашто деца воле бајке?</i>	%
Занимљиве су, интересантне, чудне	32
Због пуно маште (развијају, подстичу дечју машту)	24
Имају срећан крај	20
Зато што су лепе приче	14
Нешто друго	6
Не знам	4

Ево шта кажу родитељи чији су одговори у првој категорији:

- *Због вере у чуда (магични свет);*
- *Зато што су им интересантне и забавне;*
- *Због необичних, чудних збивања и фантастичних детаља.*

Ови одговори показују да родитељи добро разумеју дечју жељу за узбудљивим причама о чудесним дешавањима и магијским поступцима, али и да они сматрају да дечјој машти одговарају приче

пуне маштовитих слика, немогућих ситуација и бића каквих нема у стварности. Они кажу:

- *Зато што и они сами маштају и онда верују у чуда;*
- *Јер је у њима све могуће;*
- *Због имагинарних бића каквих нема у стварности.*

Одговори родитеља, као важан разлог привлачности бајки, указују и на срећан крај, типичан за ову књижевну форму. Ево како они то формулишу:

- *Због победе добрих дела и срећног краја;*
- *Зато што се на крају све заврши лепо и добро;*
- *Замислијају да су принчеви/принцезе и да ће се и њима осмехнути срећа.*

Које бајке воле деца

На питање: *Које бајке највише воле Ваша деца? Набројте барем три њихове најомиљеније бајке*, добили смо веома различите одговоре (укупно је наведено преко четрдесет различитих бајки и „бајки“). Резултати откривају да су следеће бајке, дате у табели по учесталости бирања, најомиљеније међу нашом децом.

<i>Које бајке највише воле Ваша деца</i>	%
<i>Пепељуга</i>	18
<i>Црвенкапа</i>	12
<i>Ивица и Марица</i>	7
<i>Вук и три прасета</i>	7
<i>Снежана</i>	6

Осим ових пет које се најчешће спомињу, родитељи као омиљене бајке своје деце наводе још и бајке као што су: *Мала сирена, Ружно паче, Бамби, Златокоса, Мачак у чизмама, Биберче, Баи Челик, Петар Пан, Краљ лавова, Моби Дик* и друге.

Занимљиво је да се међу првих пет најомиљенијих бајки налази чак три са истим или сличним мотивом: родитељи злостављају или остављају своју децу. У бајци *Пепељуга* мајка умире, отац се поново жени, а маћеха злоставља сироче, док у бајци *Снежана* зла мајка, услед љубоморе, покушава да убије своју кћер која ју је надмашила у лепоти. *Пепељуга*, најпознатија и код наше деце најомиљенија

бајка, тумачена је као прича о супарништву сестара. Напоран рад и живот у пепелу симболизује њен крајње бедан, инфериоран положај у поређењу са браћом и сестрама, али је истовремено, због њене тесне везе са *пепелом*, она представља и симбол поновног рађања и уздицања са дна. А у бајци *Ивица и Марица*, сиромашни отац, који је слабић, по наговору мајке, оставља децу у шуми да умру од глади.

Бајка *Црвенкапа* својим пустоловним духом пак представља симбол одважног одрастања и полног сазревања (*црвена боја* = еротика). Она симболичким језиком говори о еротским искушењима девојчице која је у периоду адолесценције. Наиме, њен прави а скривени проблем је што она стиче сексуалну зрелост у мушкој култури, која забрањује, нарочито женској деци, еротске авантуре. Црвенкапа спремно напушта свој дом и одлази, упркос опасностима које је вребају, кроз густу шуму до баке. Она се не боји спољашњег света, већ настоји да ужива у лепоти природе (*бере цвеће*), а управо у тој природи, скрива се потенцијална опасност. Иако лепо васпитана, она због своје радозналости и храбрости долази у искушење. Судбина Црвенкапе позива децу на опрез, јер упозорава малог читаоца/слушаоца да га наивно поверење у нечије добре намере може, и нехотице, довести у велику опасност.

Проблем суровости и агресије у бајкама

Неки родитељи се последњих деценија јавно и жестоко буне да су класичне, нпр. Гримове и Вукове бајке прекомерно сурове и да обилују страшним сценама са крвожедним зверима, одвратним змајевима са седам глава, грозним и бруталним циновима, вештицама, демонима. Због њих деца увече не могу да заспе, боје се да прођу ноћу кроз мрачну собу, а ујутру се боје да иду у парк да их „не би појео вук“. Бајке попут *Црвенкапе*, *Снежане* или *Ивице и Марице* препуне су убијања, сакаћења, крви, отрова, прождирања деце и одраслих. Зато се ови забринути и огорчени родитељи залажу да се Гримове и друге домаће застрашујуће бајке „већ једном баце на смећалиште“ (Bošković-Stulli, Beograd 1983: 190).

По свему судећи, „окрутне бајке“ више плаше одрасле него децу. Наиме, одрасли људи, забринути родитељи, а да и нису свесни тога, приписују деци своје властите зебње и страхове са којима се сусрећу када читају бајке. Родитељи често читавају у бајке и оно чега у њима нема, односно оно што њихова деца не виде.

Ако деца некада сањају страшне сцене падања, губљења у шуми, одсецања главе и друге језиве призоре, сличне онима из бајки, погрешно је закључивати да су снови произвеле ове приче. И снови и приче настају из истог извора, из деџих несвесних, често сузбијених страхова. А бајке су, у односу на ове зебње и страхове, пре лековите приче, које уче децу како да их превладају, него што делују штетно јер све те страхове тобож изазивају. Осим тога, за разлику од одраслих моралиста, деца веома добро схватају да оно што се дешава у бајци није стварно, да је то измишљено. Деца савршено тачно разликују причу о томе како је било „некада давно“ у „једном царству“ од реалног света у којем она данас живе. Најзад, сурова казна у бајци никада није приказана конкретно, детаљно, реалистички, грубо натуралистички, већ је у складу са поетиком бајке, стилизована, апстрактна (Лити, 1994: 38). Деца прихватају кажњавање злих бића на наиван начин, као природну, спонтану и готово неизбежну последицу њиховог рђавог понашања, а не као на одмазду и садистичко иживљавање.

У једном скорашњем страном истраживању родитеља, које је извео Стив Хорсни у Великој Британији, показало се да негде око 20% родитеља не жели да својој малој деци прича традиционалне, народне бајке, те да им радије причају неку „пригодну“ савремену причу. Чак више од 50% енглеских родитеља сматра да су за дете штетне бајке као што су *Ивица и Марица*, *Цек и чаробни пасуљ*, *Снежана*, *Пепељуга* или *Црвенкапа*, јер садрже „грозне призоре“! Ове страшне сцене могу да делују на децу трауматично: изазивају плач, несигурност, анксиозност, различите страхове, ноћне море и ужас. „Као одрасли ми смо у стању да разумемо невиност бајки, али петогодишње дете превише бујне маште могло би да их схвати дословно“, сматра аутор истраживања Хорсни (Horsny, 2012, „Are fairy tales scary today's children“, www.dailymail.co.uk).

Какво је преовалађујуће мишљење родитеља код нас у Србији? На наше питање: *Постоје различита мишљења да ли су бајке добре за малу децу, с обзиром да у њима има пуно убистава, суровости, окрутног кажњавања итд. Шта Ви мислите да ли су бајке штетне за децу?*, свега 8% родитеља одговара са „Да“, а сви остали са „Не“, што представља огромну већину од 92% испитаника! То показује да се наши родитељи, за разлику од британских, не плаше да ће бајке имати штетне психичке и моралне последице по децу.

Чему лепом и добром уче бајке

Бајке се завршавају оптимистички, зло је побеђено и одстранено, добро је победило, правда је задовољена, а главни јунаци, после многих мука, могу да живе и уживају, срећни и задовољни (Требјешанин, 2012: 16).

Хтели смо да проверимо шта наши родитељи мисле о поенти бајке, чему лепом и добром оне уче децу. Ево резултата.

Родитељи најчешће сматрају да је највећа вредност бајке у томе што подстичу децу да усвоје многе најважније просоцијалне вредности (да се исплате упорност, труд, доброта, поштење, племенитост, храброст, алтруизам, итд.) (18%), затим, „да добро увек побеђује зло“ (16%), „да разликују добро од зла“ (12%), али у томе што подстичу децу да маштају (да развијају имагинацију), да буду оптимистична (све ће се на крају срећно завршити) и уверавају их да ће увек правда победити (8%).

<i>Шта је то добро и лепо што дете може да научи из бајки</i>	%
Усвајање просоцијалних вредности (доброта, истина, труд, итд.)	18
Да добро увек побеђује зло	16
Да разликује добро од зла (шта ваља а шта не)	12
Развој маште (да маштају)	8
Да ће бити срећан крај (оптимизам)	8
Да побеђује правда	8
Поука	2
Не знам	4
Нешто друго	24

Чести и типични одговори родитеља на ово питање су:

Да добро увек (на крају) побеђује зло;

Доброта и марљивост се награђују а злоба и лењост кажњавају;

Да не буде зао јер ће лоше проћи;

Да треба бити добар и то ће неко увек наградити;

Да зна шта је добро и како се треба понашати;

Да треба бити борбен и упоран, да се вреди борити за правду, љубав, истину ...;

Да постоји срећан крај и за оне несрећне;

Да увек постоји излаз;

Да увек на крају побеђује правда, доброта, поштење и искреност.

На ово исто питање: *Шта је то добро што дете може да научи из бајки*, на свој начин је одговорио и Бруно Бетелхајм у познатом делу *Значење бајки*. Он каже да је бајка прича која подстиче и учвршћује наду код детета, да га подучава поверењу у себе и властите снаге, у своју упорност и доброту. Бајка симболичким језиком казује детету да само онај ко је одважан да се одвоји од родитеља и да се храбро суочи са својим страховима, ко је несебичан и праведан, само он ће успети да нађе пут до вољеног бића и до себе самог. Бајка, дакле, учи дете “храбрости живљења”. Њена уметнички уобличена, скривена, али детету разумљива порука, јесте: „*Бори се, не одустај, и твоји ће се снови остварити!*“

* * *

Наведени одговори родитеља у овом истраживању су у већини случајева врло промишљени, мудри, леви и свежи. Они нам показују да родитељи у Србији веома добро, луцидно схватају саму суштину бајке, као и да тачно процењују њену етичку и педагошку вредност.

Ово истраживање разрешило је неке проблеме и дилеме, нпр. колико се данашњој деци читају бајке, које бајке воле и зашто, као и шта мисле наши родитељи о штетности бајки. А истовремено оно је отворило нова питања и поставило нове загонетке: ко су и какви су родитељи који мисле да су бајке штетне, какви су они који деци читају бајке често, а какви они који читају ретко, зашто деца воле баш ове бајке и шта она у њима налазе.

Литература

1. „Are fairy tales scary today's children“. www.dailymail.co.uk/news/article-2100149.
2. Бетелхајм, Б. (1979). *Значење бајки*. Београд: Југославија.
3. Blythe, S. G. (2011). *The Genius of Natural Childhood: Secrets of Thriving Children*. London: Hawthorn Press.
4. Вошковић-Стули, М. (1983). „Свијет бајке и дијете“. у *Usmena književnost nekad i danas*. Београд: Prosveta.
5. Голумб, К (2012). *Стварање имагинарних светова: улога уметности, магије и снова у развоју детета*. Београд: Завод за уџбенике.
6. Јунг, К. Г. (2003). *Дух бајке, у Архетипови и колективно несвесно*. Београд: Атос.
7. Јунг, К. Г. (1984). *О психологији несвесног*. Нови Сад: Матица српска.

8. Лити, М. (1994). *Европска народна бајка: форма и суштина*. Београд: Орбис.
9. Проп, В. Ј. (1982). *Морфологија бајки*. Београд: Просвета.
10. Толкин, Џ. Р. Р (1993). *Дрво и лист*. Београд: Српска књижевна задруга.
11. Требјешанин, Ж. (1994). „Савремена истраживања склопа, стила и смисла бајке“. у Макс Лити. *Европска народна бајка*. Београд: Орбис.
12. Требјешанин, Ж. (2011). *Речник Јунгових појмова и симбола*. Београд: Завод за уџбенике.
13. Требјешанин, Ж. (2012), „Значај маште, стваралаштва и снова за психички развој детета“, у Голомб, К. *Стварање имагинарних светова*, Београд: Завод за уџбенике.
14. Требјешанин, Ж. (2012). „Бајка“ у *Лексикон психоанализе*, Београд: Завод за уџбенике.
15. Frojd, S. (1920/1996). *С оне стране принципа задовољства*, Нови Сад: Светови.
16. Frojd, S. (2011). *Породични роман neurotičara i други spisi*. Beograd: Službeni glasnik.
17. Фром, Е. (2003), *Заборављени језик*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Проф. д-р Жарко ТРЕБЉЕШАНИН

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ СКАЗКИ – МЫШЛЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ

Резюме: *Работа представляет часть неопубликованных результатов эмпирического исследования с помощью анкет (проведённых в июне 2012 года в Ягодине и сёлах Левча на образце от 111 городских и 100 сельских экзаменуемых – родителей обоих полов). В работе дано мышление родителей о педагогическом значении сказки. Интересно видеть их позицию к дилемме являются ли сказки, учитывая множество жестоких сцен, калечения и убийств, вредны для детей или нет. Особенно ценно узнать, что родители считают хорошим и красивым чему ребёнок может научиться из сказки.*

Ключевые слова: *значение сказки, Ягодина, экзаменуемые, мышление родителей.*

Доц. др Махмут ЧЕЛИК
Доц. др Јованка ДЕНКОВА
Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

КРИТИЧКО-ЕСЕИСТИЧКИ ОСВРТ ВРЗ ДЕЛАТА НА ШУКРИ РАМО

Резиме: *Во оваа студија даваме критичко-есеистички осврт врз расказите за деца на Шукри Рамо. Треба да се нагласи дека Шукри Рамо е писател на првата повоена генерација Турски писатели во Република Македонија, кој во повеќето свои раскази уметничкиот израз свесно го жртвува за сметка на идејноста по секоја цена, водејќи се од крутата мисла дека особено литературата за деца, треба да воспитува во духот на братството и единството, што беше доминантна идејна ориентација, посебно во периодот од првата деценија на Титова Југославија. Настаниите во неговите дела се композирани во рамките на одделни вистини. Најчесто тоа се застарени и надживевани односи, обичаи и навики, над кои авторот се сожалува, но постојат и некои обичаи кон кои Рамо се однесува со посебна почит и респект.*

Клучни зборови: *раскази, деца, војна, братство и единство.*

За Шукри Рамо ќе нагласимеме дека е писател кој ѝ припаѓа на првата повоена генерација турски писатели во Република Македонија, кој во повеќето свои раскази, уметничкиот израз свесно го жртвува за сметка на идејноста по секоја цена, водејќи се од крутата мисла дека особено литературата за деца, треба да воспитува во духот на братството и единството, што беше доминантна идејна ориентација, посебно во периодот од првата деценија на Титова Југославија.

Да направиме еден критичко-есеистичкиот осврт за расказите на Шукри Рамо, на неговите раскази за деца.

Во нив темите се вртат околу Втората Светска Војна, а просторот во кој се одвиваат настаните се селата на Плачковица, населени со турски номадски племиња Јуруци.

Искажувањето на основната идеја авторот го прави спонтано, ненаметливо и без некаков однапред одреден план на дејството и градењето на ликовите. Основната идеја на повеќето настани е љубовта спрема татковината, така што сите фабули, односно содржини оваа љубов ја имаат како свој стожер. Тука се, главно ликовите на дедовци, за кои авторот негува посебна љубов, а потоа синовите и внуците.

Логично, кон истата љубов се надоврзува и љубовта спрема природата. Кај Шукри Рамо секогаш постојат добри и лоши луѓе, при што, задолжително победуваат добрите.

Настаните се компонирани во рамките на одделни вистини за селото. Најчесто тоа се застарени и надживеани односи, обичаи и навика, за кои авторот жали, но постојат и некоои обичаи кон кои Рамо се однесува со посебна почит и респект. Рамо ја потенцира издржливоста и истрајноста на своите јунаци пред тешкотиите и суровата реалност на животот. Авторот особено внимание обрнува на солидарноста и разбирањето што владее кај неговите планински спреманивните соседи и соселани. И покрај тешките животни услови и природната стихија, овие луѓе наоѓаат сили да истраат на својот камен и сонце. И покрај владеење на назадни сфаќања кај овие луѓе, особено во врска со разни болести, иако бавно, сепак, расте вербата во медицината и нејзината лечебна моќ.

Рамо добро го познава менталитетот на своите јунаци-планински и убавината на животот во природа, односно в планина. Затоа, неговите слики од селскиот живот делуваат убелдиво и сигурно, и покрај недостигот на некаква поцврста градба на ликовите и настаните. Иако неговите раскази, главно, се одвиваат во заостанати селски средини, авторот има позитивен и човекољубив став и однос кон луѓето и животот воопшто, што беше карактеристика и на Рамо како човек до крајот на неговиот живот. Меѓу јунаците на Рамо владеат морални норми на однесување, својства присутни и во поширока општествена смисла. Битни обележја на селскиот живот се здрави, добродушни, гостољубиви, вечно насмеани луѓе, кои, и покрај големата сиромаштија, не го губат животниот оптимизам. Повеќето ликови имаат сродни карактерни особини, барем спрема описот на нивниот автор. Рамо брзо и најчесто, низ надворешни ознаки ја претставува етичката особеност на своите јунаци, нивните однесувања кон други луѓе, нивните морални ставови и вредности, при што овие луѓе само на прв поглед се пасивни, заостанати, конзервативни, иако преку чесноста и гостопримството успеваат да го покажат своето духовно богатство и гордост. Кон истите достоинства се приклучува и нивниот едноставен однос кон животот и моралот воопшто.

Недостигот на поцврста естетска градба на своите ликови и атмосфера, Рамо ја надополнува со својата топлина и искреност во изразот, а и преку едноставниот и јасен јазик, со што се одликуваат неговите јунаци, така што, сè заедно, помага за искрено прифаќање, доживување и споделување на страдањата, но и ретките мигови на среќа на планинците, кои, за жал, повеќе се прикажани низ нивните надворешни, а не внатрешни (психолошки) описи.

Сепак, и покрај набележаните и други неотпорности, Рамо успева да ја изрази и упати својата животворна порака до младите читатели - да бидат добри, чесни и истрајни во животот, какви се и неговите јунаци, чиишто потомци сè уште истрајуваат на падините на планината Плачковица, над Штип и Радовиш.

Илхами Емин во својот критичко-есеистички приказ на расказите за деца на Шукри Рамо вели:

„Не можам да се ослободам од впечатокот дека Шукри Рамо, дури и тогаш кога неговиот расказ има поцврста прозна фактура, сепак, во својата тежина, останува на нивото на поетското. Тоа во неговите раскази за деца се јавува ту како ненаметлив лирски опус главно на планинските предели, каде што живеат јунаците на Рамо (најчесто припадници на некогашното номадско туркменско племе Јуруци) ту како откривање на спонтаниот, искрен однос и определба на овие луѓе кон нашата Народно-ослободителна борба, односно своето посреќно утре.¹

Се покажува вистината дека поетот си останува поет дури и тогаш кога она што сака да го соопшти не може да го изрази во стиховен облик. Кај Шукри Рамо поетската основа на расказите, во повеќето случаи, е повод како за позитивни откривања, така и за неотпорности. И можеби извесниот впечаток за фрагментарност што се добива од прочитаните раскази за деца произлегува, секако, од неможноста на поетот да психологизира и развлекува и затоа што секој расказ на некој начин претставува прозно-поетско раскажување во еден здив.

Строгиот критичар, во потрага по класични појдовни рамки во компонирањето на раскази, ќе биде делумно задоволен од конечниот резултат. Па сепак, ако тие се читаат без претходен став во однос на „занаеот“ на раскажувачот, тогаш впечатокот од поголемиот број раскази за деца на Шукри Рамо ќе биде позитивен, но само тогаш ако читателот е отворен и наклонет кон овој вид поетско-расказно обликување на толкуваната содржина.

Типичен пример за тотално поетско-романтичарско повлекување на расказот во водите на лирската егзалтација и патос е расказот „Смртта на поетот“. Во овој расказ, кој не е подолг од неполни 4 страници, се обработуваат настани што може да се сместат во цел еден роман. Но наместо тоа, настаните за време на некои судбоносни мигови од Народно-ослободителната борба Шукри Рамо ги заокружу-

¹ Емин Илхами, *Поетското во расказите на Шукри Рамо*, Петнаесетти Рационови Средби (Посебен отпечаток), Велес, 1978.

ва со вметнување на петстиховни целисти од по две четиристишија. Ранетиот поет-партизан е еден вид лирски бележник и запишувач на револуционерните настани кој, по изговарање на последните две строфи од својата единствена песна, го завршува и својот живот.

Се обидов да ги побарам раскажувачките инспирации и извори на Шукри Рамо. Тоа е мошне тешко. Се работи за исклучително свој автор, кој токму поради оригиналниот приод, на прв поглед и изгледа несигурен во компонирањето на ликовите и настаните. Ликовите на Шукри Рамо не се и психолошки изнијансирани за да изгледаат до крај убедливи, но тоа воопшто не му пречи на читателот. Љубопитството при читањето овдека се свртува врз други квалитети и особености на авторот, како што се искреноста и директниот приод кон обработеното.

Нешто малку и за јазикот во расказите за деца на Шукри Рамо.

Еден млад поет од турската народност му забележува на писателот Рамо недоволна свртеност кон новиот турски литературен јазик, кој сè повеќе се ослободува од баластот на поранешните арабизми и персизми. Па сепак, токму за јазикот во своите раскази Шукри Рамо доби најубави комплименти од страна на познатиот турски критичар, поет и лингвист Мелих Џевдет Андај, инаку голем поборник за чист литературен јазик. Всушност, се работи за следново: Шукри Рамо, пишувајќи раскази, не се изнасилува да употребува секаде и по секоја цена „чисти народски турски зборови“, туку тежиштето на своето истражување го свртува кон откривање на некои автентични јазички тоналитети, специфични за спомнатиот јурчки етнички состав во нашата земја. Притоа, Рамо открива низа идиомски специфичности, што свежо дејствуваат воопшто во новите истражувања на турскиот јазик, што секако, било и повод за комплиментите искажани од Мелих Џевдет Андај.

Поетското во прозата на Рамо се јавува особено во неговите раскази со родољубива содржина. Во нив поетот својата возвишена врзаност за идеалите на борбата против окупаторот ја издигнува до вистинска поетска егзалтација, како што е тоа случај во расказот „Од пламенот до ѕвездата“, од истоимената последна збирка раскази на овој автор од турската заедница, при што неговиот херој извикнува: „Ќе се борам од пламенот до ѕвездата. Ќе ги напаѓам и облаците! Сè до небото...“²

Мошне разнообразното, иако не и обемно творештво на Шукри Рамо, допрва ги очекува своите истражувачи и вреднувачи. Посебно е значајна токму поетската компонента во неговите раскази за

² Ramo Şükrü, Alevden yıldıza, Birlik yayımları, Üsküp, 1978.

деца, во кои мошне тешко се распознаваат границите на поетското и стандардно прозното.

Што се однесува до читателот од македонското јазичко подрачје, за него Шукри Рамо е недостатокно познат како творец. Ретките преводи објавени до сега од неговата поезија во некои македонски списанија и весници само го навестија и творечкиот дел од името на овој познат општественик, кој ја доби и наградата за животно дело „11 Октомври“ по повод шеесетгодишнината од животот. Меѓутоа, за Шукри Рамо, како еден од првите творци на литературата на Турската заедница во нашата земја допрва треба да се пишува. Бидејќи, иако со извесно задоцнување, барем поводите околу неговиот јубилеј, наградата „11 Октомври“ и истовременото излегување на неколку негови книги поезија и проза на турски јазик, треба да послужат за осветлување на низа аспекти во творечкиот опус на овој автор, кој ова со право го заслужува.

Овој кус обид за истакнување на поетското во неговите прозни остварувања нека биде сфатен само како потсетување за истражувачите на творештвото на Шукри Рамо и воопшто на литературата на Турската заедница во Република Македонија.

Библиографија

1. Hafiz Nimetullah, *Yugoslavya 'da yayınlanan Türkçe lektür kitapların bibliografyası*, sayı 13, Sesler, kısım, Üsküp, 1983.
2. Hafiz Nimetullah, *Yugoslavya Türk halkı şiirinde devrim*, Birlik yayınları, Üsküp, 1985.
3. Рамо Шукри, *Огин и восхит*, Наша Книга, Скопје, 1983.
4. Ramo Şükrü, *Kır çiçeği*, Sevinç kitapları, Üsküp, 1969.
5. Ramo Şükrü, *Alevden yıldız*, Birlik yayınları, Üsküp, 1978.
6. Ramo Şükrü, *Yeşik köy*, Birlik yayınları, Üsküp, 1972.
7. Ramo Şükrü, *Güzel günler*, Birlik yayınları, Üsküp, 1972.
8. Ramo Şükrü, *Hoşgeldiniz*, Detska Radost, Üsküp, 1964.
9. Ramo Şükrü, Karahasan M., Zekeriya N., Emin İ., Kata F., Tuzcu E., Mahmut Ş., *Yürü aydınlığa (şiir ve nesir)*, Birlik, Üsküp, 1951.
10. Ramo Şükrü, *Vatan birdir unutma*, Detska Radost, Üsküp, 1958.
11. Ramo Şükrü, *Renkli gülüşler*, Birlik yayınları, Üsküp, 1977.
12. Ramo Şükrü, *Çelenk*, Kultura, Üsküp, 1959.
13. Ramo Şükrü, *Küçük damlalar*, Birlik yayınları, Üsküp, 1983.
14. Ramo Şükrü, *Toprağın sesi*, Birlik yayınları, Üsküp, 1985.
15. Ramo Şükrü, *Sabah yıldızı*, Birlik yayınları, Üsküp, 1987.

Доц. др Махмут ЧЕЛИК
Доц. др Јованка ДЕНКОВА

КРИТИЧКО ЕСЕИСТИЧКИ ПРЕГЛЕД РАДОВА ШУКРИЈА РАМА

Резиме: У овој студији критички се разматрају дечје приче Шукрија Рама. Треба напоменути да је Шукри Рамо писац прве послератне генерације турских писаца у Републици Македонији, који у већини својих прича свесно жртвује уметничко у име идејности по сваку цену, вођен крутом мишљу да посебно дечја књижевност треба васпитавати у духу братства и јединства, доминантне идеолошке оријентације током прве деценије Титове Југославије. Догађаји у овим причама су компоновани у оквирима одређених истина. Најчешће су то застарели и преживели односи, обичаји и навике, са којима аутор саосећа, али постоје и неке традиције према којима се Шукри Рамо односи са посебним поштовањем.

Кључне речи: приче, деца, ратови, братство и јединство.

Проф. др Миомир МИЛИНКОВИЋ
Учитељски факултет у Ужицу

РЕФЛЕКСИ МИТА И ПРЕДАЊА У БАЈКОВИТИМ ФОРМАМА ЗА ДЕЦУ

Резиме: *У раду се изучавају рефлекси мита и предања у структури и садржини бајковитих модела за децу. Тежиште истраживања је на примерима европске и српске ауторске бајке, која је настајала и развијала се по узору на изворне вредности фолклорних бајковитих форми.*

Кључне речи: *бајка, традиција, мит, предање, књижевност за децу.*

Докле сежу рефлекси мита, предања и традиције? Постоји ли граница до које се ови појмови препознају или линија на којој се губе и нестају? Свакако да не постоји. И данас, када је човек одгонетнуо многе тајне природе и спознао неприкосновене законитости живота, још увек се застаје пред питањем суштине и смисла постојања, али и другим питањима, као што су питања морала, лепоте, тајна вечности, о којима се расправља вековима. Ако се у песми *Зидање Скадра* верује у предање о величини жртве да би се подигла велика и важна грађевина, откуда то да рефлекси тог веровања допиру и до књижевности модерног доба? Зар у Андрићевом роману *На Дрини ћуприја* не налазимо еклатантан пример таквог веровања?

И човек 20. и 21. века, који се нашао окружен чудима и благодетима технике, често застаје, збуњен и уплашен, пред искушењима живота и непредвидивости сопствене судбине. Иако и сам не верује у чуда, каткад је склон да неке појаве или догађаје из личног живота приписује вољи судбине или неприкосновеним правилима невидљивих, волшебних сила. То нам само говори да су живот и људска судбина још увек велика непознаница, коју и даље ваља истраживати, тумачити и објашњавати.

Фантастика је темељна основа бајке, а чудесно и наднаравно њена константна особеност. Само на први поглед у бајци је све нестварно и немогуће, али то је њен први, површински слој који посебно занима најмлађег читаоца. У дубинском слоју њене структуре саопштене су свевременске мисли о моралној вредности људи, о међуљудским истинама и постулати обичног човека по којим би он уредио свет. Чак и када машта о немогућим мисијама главних јуна-

ка, као што су чизме од седам миља, чаробни ћилим, летећи ковчег или чудесни сточић, приповедач исказује исконску чежњу човека да овлада свемирским просторима, да немогуће учини могућим, да предвиђа будућност и уреди живот у дискурсу своје маште и вековних снова. Лепота бајке остварује се, управо, у неслућеној моћи фантастике, која нуди креативну моћ непознатог приповедача из прошлих времена. Суштинска вредност бајке није у оном што је измишљено, већ у оном што је саопштено. Једно Биберче у истоименој бајци остварује велико дело, чиме заслужује да израсте у правога витеза и придобије пажњу царева кћери. То имплицира став народног приповедача да се у бајци све мора заслужити, сви учесници радње бивају награђени или кажњени према заслугама – према делима или неделима која су учинили. Тако мали и нејаки постају силни и моћни, сиромашни богати, а обесправљени добијају сатисфакцију. Такав епилог бајке нуди оптимистичку визију живота и веровање приповедача да ће доброта спасити свет од ружног, бруталног и неистинитог. Зашто то не би било могуће ако је то неко својим делом заслужио?

Ако се пође од става да је бајка „мит који је достигао последњи степен своје еволуције“, онда су различити модели ауторске бајке илустративан пример досегнутог нивоа развоја, на којем се препознају отисци прастарог мита који се срећу у усменој традицији европске културе. Ову чињеницу оснажују бајке Шарла Пероа, браће Грим, Андерсена, Пушкина, Иване Брлић Мажуранић и других познатих бајкописаца. Различити модели усмене традиције непосредни су узорци модерних ауторских бајковитих форми. Ако би се правило поређење између ових и савремених писаца ауторске бајке, могло би се поставити питање: постоји ли граница између мита и фантастике, то јест између митолошког и бајковитог? Очигледно да мит и бајка нису исто, па је сасвим умесно дискутовати о питању где се завршава мит, а када и како почиње бајка.

Мит је плод човекове немоћи да одгонетне мистику природних појава, суштину живота и неприкосновене законе егзистенције. Тачније, то је виђење живота са позиције интелектуалне и сазнајне немоћи, када је човек био заплашен суровошћу света у којем живи и беспштедном борбом за опстанак. У таквом свету он је био надмоћан над осталим живим бићима, али није могао да одгонетне законе природе који су га чинили несигурним и сујеверним.

Најстарији модел бајке настао је у време човекових преокупација мистиком живота и веровања у моћ волшебних сила. „Многе библијске приче су исте природе као бајке. Свесне и несвесне асоцијације које бајка побуђује у уму слушаоца зависе од његовог опшег

контекста и личних преокупација“ (Бетелхајм 1979: 28). Отуда, религиозне особе у бајкама налазе много тога што се у њима не помиње. Такав модел бајке данас није актуелан. Прво, мало је таквих бајки сачувано, а друго: данашњи човек је све мање склон да своју судбину и живот објашњава вољом волшебних сила. Рефлекси религије су ипак сачувани и они су нарочито присутни у фолклорној бајци старијих времена. Приче из *Хиљаду и једне ноћи* пуне су исламских религиозних мотива. У причи браће Грим, *Чедо наше госпе*, маркирани су мотиви из хришћанске религије. Сиромашном брачном пару јавља се Девица Марија, узима им девојчицу и одводи је на небо да се стара о њој. У приповедању Браће Грим, Бог се често помиње, а каткад је и учесник радње, као у бајкама Шарла Пероа (*Плавобради*) и Браће Грим, (*Подмлађени старац, Богаташ и сиромаш*). У овој другој, Бог је конкретизован и стављен у раван обичних људи. Прича почиње констатацијом да су богови некада ходали земљом и живели међу људима. Тако се Бог једном од напорног пута уморио „да га је мрак затекао пре но што је могао да стигне до гостионице“.

За данашњег верника ово је нестварна конструкција. Бог је волшебна свемогућа сила која управља светом и људима, изван простора на којем обитава смртни човек. То је апстрактна моћ која је, мање или више, настањена у свести и подсвести сваког човека. Чак и атеисти каткад знају, у тренуцима невоље, у неочекиваним ситуацијама или при изненадном страху да се обрате Богу и затраже његову помоћ. Људска немоћ пред мистиком живота оваплотила се у апстрактну моћ Бога. Бог је сила која управља светом, која помаже, опомиње и кажњава. То је виша правда у коју човек верује. У српској народној бајци *Биберче*, родитељи моле Бога да им да дете, па макар било као биберово зрно. Када им се жеља испуни, они би хтели и више. Народна пословица *Ко ради и бог ће му помоћи* илустративно се конкретизовала у овој бајци. Биберче је заиста постао принц, али тако што је морао своје оваплоћење у нормално људско биће да заслужи. Пошто је учинио велико дело, добио је и више – постао је принц који ће се оженити царевом ћерком.

„Постоји општа сагласност да нам митови и бајке говоре језиком симбола који представљају несвесну садржину“ (Бетелхајм 1979: 50). Симболи делују на свест и подсвест читаоца отвореним и преносним значењем, тако да задовољавају потребе његовог ега. Читалац се саображава са ликовима и збивањима до момента када осећа духовну релаксацију, као један вид самосвојности и креативни чин у којем учествује без присиле, својом вољом. Рефлекси мита у бајци су јасни и делотворни, но ипак дргачије саопштени од начина на који се уметнички обликује и ствара прича. Мит је обликован на

начин који ствара у осећањима слушаоца или читаоца илузију о јединственој појави или догађају, о јунаку стварном или имагинарном, који је у сваком погледу узор, али је смртном човеку недоступан, те му се свако мора дивити, али га нико не може следити ни превазићи.

Ма колико да је изазован и инспиративан, мит је у основи песимистичан, те у свести слушаоца или читаоца изазива пре страхопоштовање но дивљење, или жељу за опонашањем и идентификацијом. Насупрот миту, бајка нуди другачији епилог. Главни јунак, ма колико да је изложен деловању злих сила, доживљава сатисфакцију која релаксира осећања слушаоца, каткад до инфантилне екстазе у којој самог себе види као извршиоца каквог дела или велике идеје. Чак и када је одбачен, главни јунак на крају изазива дивљење и поштовање и оних који су га ниподаштавали и због којих је пошао у свет, у авантуру, или у остварење каквог великог циља. Срећан исход је скоро неминован, нарочито у структури фолклорне бајке. У ауторској бајци то се не дешава увек. У Андерсеновој бајци *Девојчица са шибицама*, главна јунакиња доживљава сатисфакцију тек у сфери оностраног, тамо где нико није сигуран у постојање света који јој пружа уточиште и спасава је од свих овоземаљских брига. Трагични епилог ове приче је, у ствари, рефлекс митског веровања и религиозног виђења живота и света, у којем човек за своје грехе или добра дела добија сатисфакцију или казну са трона више правде.

Детињство је она фаза живота која се може сматрати најпримеренијом свету чудесног и наднавног, у сфери наивне фантастике. То је доба сазревања у којем индивидуа прераста тај свет и осврће се на њега са позиције објективног посматрача који се изборио за сопствени идентитет и свој критеријум поимања предмета, појава, догађаја и ствари. До скоро он је бајку прихватао и идентификовао се са њеним јунацима, јер је исход свега што се у њој догађа био прихватљив његовом поимању живота, у коме је и сам имао значајно место или какву важну улогу. Сада се бајка у његовој свести трансформише као нешто немогуће, али сасвим извесно. Та извесност су њене истине, које тек сада излазе на површину, и кристалишу се у трајне поруке човековог наталоженог искуства. Оптимизам бајке је примамљивији од преображаја митског хероја „у вечни живот на небу“, насупрот главном јунаку бајке, који „довека срећно живи на земљи“, ту међу обичним људима (Бетелхајм 1979: 53). Иако је свестан да не може досегнути подвиге митских хероја, он помоћу маште релативизује и премошћава непомирљивост консеквентних дистанци, до нивоа на којем се идентификује са јунацима који чине велика дела.

Оно што повезује мит и бајку јесте вечита човекова жеља за спознајом света, суштином и смислом постојања, како би сагледао себе и своје место у дискурсу неприкосновених природних закона. За разлику од мита, који нуди често експлицитан али апстрактан одговор на та питања, бајка обећава перспективу бољег живота, или бар наду да ће доброта спасити свет од зла и сачувати живот сваког појединца у њему. Бајка има решење за све људске невоље, те дете, с обзиром на своју природу и наивно поимање живота, верује у могућности и обећања које му она нуди. То се може објаснити чињеницом да дете у раној фази живота верује у наднаравну моћ предмета и ствари, у моћ говора анималних јунака, у њихову способност да осећају, разумеју, воле или праштају онако како то људи понекад чине. Анималистички пориви у конституцији дечје природе препознају се до његовог ступања у пубертет. Тада се оно осамостаљује и више верује у своје могућности и свој начин размишљања, иако се још увек није у потпуности ослободило митских слика и представа које је понело из раног детињства. У претпубертетском добу дете, да не би испало смешно у очима одраслих, скрива да још увек верује да је поток жив јер вода тече, камен такође, јер како би се котрљао низ брдо, сунце јер може да греје (кад хоће), пошто је приметило да се сунце често скрива иза облака. Дете очекује да животиње говоре, јер зашто то не би било могуће, пошто припадају живом свету. Због тога оно воли бајковите садржаје у којима животиње поступају као људи – знају да причају, да чине добра и лоша дела, да се веселе, помажу другима, саосећају са нечијим болом и сл. Због тога ће дете, пре него одрасли, поверовати да није велика раздаљина између ствари и живих бића, поготово између анималних ликова и људи, те је сасвим могуће да бића, предмети и ствари мењају свој облик, да се преобраћају из једног облика у други, а природне појаве из једног стања у сасвим друго. Све то дете налази у свету бајки, које су му блиске јер задовољавају његову машту, његове могућности перцепције и поимања природе, природних појава и живота у којем и оно учествује на себи својствен начин.

Живот ауторске бајке заснива се и траје на рефлексима бајковитих форми из усмене традиције. Говорећи о бајкама које су чули, а потом их записивали, браћа Грим су посебно инсистирали на ставу да ништа нису додавали нити мењали. Очигледно је да се они својег става нису придржавали. Многе бајке из усмене традиције су доживеле озбиљну трансформацију, која егзистира у неком моделу савремене ауторске бајке. Ауторска бајка ће, временом, добити посве другачију форму, садржину и стилски израз, али ће на плану идејне вредности, углавном, задржати свој првобитни облик.

Писци ауорске бајке ће, у односу на усмени архетип, учинити значајан искорак, нарочито на плану стила и језика, али се никада неће потпуно удаљити од изворних мотива по којима се препознаје тај архетип. Сlike прастарих обредних ритуала и митских представа у ауторској бајци добијају сасвим другачији говор, форму и значење. У бајкама старијих писаца утицаји фолклора су сасвим видљиви и снажни, сразмерни њиховој привржености културној баштини и времену у којем су живели и стварали.¹ Словенска племена на Балкану и у средњој Европи примила су хришћанство у IX веку, што ће знатно утицати да се изгубе првобити облици мита и ритуалних представа из паганског доба. У бајкама које је записао Вук Стефановић Караџић има доста остатака старословенске митологије, која ће знатно утицати на профил ауорске бајке старијих руских и неких јужнословенских писаца. Веровање Старих Словена испољавало се у тотемизму који се препознаје у различитим видовима њихових уобичајених ритуалних представа. Њима је свет изгледао као један вид свеопште заједнице коју им дарује природа и у којој, захваљујући добрим боговима, и сами учествују. У том свету води се борба између добрих и злих сила, у којој су главни актери кућни духови, виле, суђаје, патуљци и сл.

Ивана Брлић Мажуранић (1874-1938), потомак славног хрватског песника Ивана Мажуранића, популарност међу читаоцима стекла је књигом бајки *Приче из давнине*, која је преведена на скоро све европске језике.

У *Шуми Стриборовој*, поред Стрибора, митског господара зачаране шуме, јављају се и добри кућни духови-домаћи. Вођени Маликом Тинтилинићем, они помажу мајци да победи змију-девојку и избори се за срећу свога сина. Пажљивом анализом ове бајке може се уочити извесна аналогија њеног садржаја, композиције, ликовна и стила, са структуром и стилем фолклорне бајке. Мотив змије-девојке, зле снахе, зачаране шуме и магичног броја три само су нека од општих места из народних бајки. Чаробњак Стрибор и кућни чувари-домаћи, преузети су из предања и мотива из словенске митологије.

У бајци *Рибар Палунко и његова жена*, главни јунаци су обични људи чијим судбинама управљају наднаравна бића. Зора-девојка помаже сиромашном рибару Палунку да окуси благодети рас-

¹ „У породици европских народа помени словенских митова и легенди врло су касни и фрагментарни; нешто су чешћи тек од деветог века, од Константина Порфирогенита. У следећим вековима налазимо их код писаца западних народа који су долазили у додир са Словенима. Из ових записа тешко је сагледати целину или реконструисати митолошки систем код Словена“ (Марковић, 1973: 86).

кошног и лагодног живота. Зора-девојка се често појављује у радњи словенских бајковитих модела. Њено станиште је острво Бујан, на коме се, према словенској митологији, налази рај.

У стварању фантастичног света својих бајки Ивана Брлић Мажуранић се обилно користила различитим облицима фолклора, а нарочито митовима и легендама из словенске прошлости. То се нарочито види у бајкама *Како је Потјех тражио истину* и *Сунце дјевер и Нева Невичица*. У бајци *Како је Потјех тражио истину*, борба обичног човека за истину претворена је у сукоб ванземаљских сила, метафорично исказаних у ликовима Бјесомара и Сварожића. Сварожић је "Сунце на изласку у лику прекрасног младића", симбол светлости, доброте и истине, а Бјесомар инкарнација зла, мржње, зависти и свих људских порока. Док се Сварошчић бори за спас свега човечног, Бјесомар људску душу трује мржњом, завишћу и злом. Он се са својим *бијесовима* устремио на доброг старог Вијеста, који поштује култ земље и трајања кроз потомство, те је "завео свети огањ да се никад не угаси". У радњи ове бајке, као и у стварности, предочена је висока цена у борби за остварење великих дела. Истина и правда су достижне само великом истрајношћу и несебичним жртвовањем. Цена победе добра над злом били су животи старог Вијеста и његовог унука Потјеха. Њихове душе су се оваплотиле у оностраном животу, те се „блажено узносе у облацима у Сварожићеве дворе“ (Марковић 1973: 88), попут мале сирене у истоименој Андерсеновој бајци.

Бајка *Сунце дјевер и Нева Невичица* саткана је на слојевитом значењу асоцијативних порука, које аутор дефинише типичним особинама и поступцима главних јунака. Разорна моћ људске злобе и наднаравних сила устукнула је пред Сунцем, које се неприкосновено уздиже изнад земаљских слабости и грехова да би своју моћ подарило сиротој девојци и помогло јој у остварењу љубави и среће. Судбину Неве Невичице, све до појаве Сунца, држи у својим рукама Мокош, која је знала „у свашта да се претвори: и у птицу и у змију и у баку и у девојку“. Мокош је божанство из словенске митологије; она је по веровању Словена владала светом, а била је у вези и са громовником Перуном. Њени поступци су, ипак, били подређени контроли Сунца, па се и она на крају ставила у одбрану Неве Невичице и Олех бана. Главни јунаци су одбранили своју љубав, а перипетија радње, како је то уобичајено за бајку, добила очекивани епилог.

Природа је позорница на којој јунаци најразличитијих профила играју своје улоге, у чудесном свету, између јаве и сна. У бајци *Јагор*, мотив зле маћехе, преузет је из усмене традиције, а оснажен

наказним ликом Полуднице, која замамљује сиротог Јагора у таму свог подземља. Против Полуднице и маћехе која „бије дијете и хладом и гладом“, а оца је „затравила свакојаким травама, те он за сина не мари“, списатељица је удружила Багана, козу и краву, да мудрошћу и љубављу избаве малог Јагора. Баган је један од домаћих из словенске митологије. Према руском предању, он је чувар рогате стокe и настањен је у штали, а домаћину куће доноси срећу и успех у животу. Подвиге ових јунака списатељица је преточила у поетичне лирске слике, прожете етичким вредностима неког будућег, лепшег света.

Међу ликовима бајке *Лугоњица Топорко и девет жупанчића*, списатељица је доста простора посветила јунаку из словенске митологије, Неумијку, који „опанцима од облака до облака корача – у два корака небо прође; ћепицом-ведрицом на извору воду црпе, те широм по ливадама росу полаже“. Магија преобраћања дрвета у људско биће настала је из једног уздаха жупана Јурине, који је пожелео да од девет јаворова израсте девет малих жупанчића. Сиромашни дрводеља је на исти начин добио наследника, пошто се по жељи његове жене грабов пањић преобратио у дечака. Жупанчићи и Топорко асоцирају на Колодијевог *Пиноквија*, трансформисаног у дечака који уме да мисли, разуме, воли и осећа.

У *Причама из давнине* Ивана Брлић Мажуранић успешно реинкарнира дух Словена и њихово веровање у моћ божанских и осталих небеских сила које управљају судбинама људи и других бића и природних појава земаљског света. У њеним бајкама, наспрам добрих, јављају се и зле силе, у вечној борби између добра и зла, у којој учествује и мали човек. Сукоб Бјесомара и Сварожића, метафорична је визија живота у коме се дефинишу и откривају егзистенцијални принципи људског трајања. Љубав, истина и правда добијају у бајкама Иване Брлић Мажуранић вредност свевременских порука и непролазних ознака живота.

Приче из давнине су богата ризница народних обичаја, изрека и досетки, у којим списатељица, са дубоко усађеном свешћу о вредностима фолклора и усменог говора, налази праву форму и начин језичког исказа. Њен приповедачки дар дошао је до пуног израза у необичним звучним сликама, дочараним у ритму и усменог говора и десетерачке традиције. Изворна реч добила је пуни сјај и снагу баш у говору блиском тону и мелодији усмене поезије. Жупан Јурина се у бајци *Лугоњица Топорко и девет жупанчића*, овако обраћа своме дворјанину: „Послушај ме десна руко моја! Немој седлат својега жерава, већ ти сађи у подруме моје, па ти бирај бијелца најбољега, најбољега и најбјелијега. Оседлај га седлом опшивеним, покривај га

покровом од злата. Још оседлај девет врсних коња – мали коњи, ал су ватра жива. Опаши их сребрним коланом, окити их ресицом од свиле, па изведи бијелца и вранчиће!“ У бајци *Сунце дјевер и Нева Невичица*, гласоноша испред војске, која се устремила на Неву и Олех бана, узвикује: „Иде силна војска изабрана да покори охолога бана. Живога ће бана ухватити, а баници срце извадити“. Олех бан, љут на Мокош која одбија да им у одсудном тренутку помогне, прети: „Остави се Нево Невичице... А ти бјежи с крова, црна злокобнице, да не трошим лагане стријелице, да не стријељам по сљемену птице“.

Тиодор Росић (1952) припада реду приповедача који су епске јунаке и историјске догађаје пренели у раван маште и фантастике, прилагођавајући и модификујући историјску грађу према афинитету и интересовању малих читалаца. Збиркама приповедака *Долина јоргована* (1991), *Господар седам брегова* (1996) и романом *Бисерни град* (2005), конституисао је нов модел ауторске бајке, која привлачи пажњу књижевних историчара. Јунаци Росићевих бајки су махом познате историјске личности, или ликови из епске традиције. Стављајући их у сферу чудесног и наднаравног, писац остаје у сфери маште, мита или предања, на начин који је пријемчив малом читаоцу. Оживљавањем прошлости и реинкарнацијом познатих јунака, он само поспешује предање и мит, глорификује националну прошлост, али не доводи своје јунаке у историјску неприлику коју је имао Марко Краљевић у Домановићевој приповеци *Марко Краљевић по други пут међу Србима*.

Портрете главних јунака Росић гради методом црно-беле технике, која је карактеристична за фолклорни профил бајке. Он их ставља у непрестани сукоб са силама зла које се јављају у лику натприродних или реалних бића. У борби за правду и истину они испољавају несвакидашњу мудрост и храброст која премашује познате могућности обичних људи. У остварењу циљева помажу им волшебни савезници, који увек бивају мудрији и јачи од својих такође волшебних опонената.

Грађу за бајке Росић најчешће налази у догађајима из старорашког краја, чији су актери јунаци из лозе Немањића. О томе пише у поговору својој збирци *Долина јоргована*: „Како хује борови у горама мога родног старорашког краја, како су вечери тајновите, како су небеса прозирна, потоци бистри, песма јасна, траве и липе мирисне, како су људи добри! Кад сам већ готово био заборавио старорашке туге и патње, старорашку господштину и одмереност – изненада, топлог 1990. лета, духом сам се вратио у крај чију ноћну таму обасјавају српски знамени: манастири Студеница, Ђурђеви Ступови, Црна река, Петрова црква, Павлица, божја звезда, манастир Сопоћани...“

Поред Немањића, Росић у своје бајке уводи Рељу Крилатицу и друге епске јунаке, а потом змајеве, виле, вештице и друга онострана бића из света који је антипод стварном и овоземаљском. Притом, он фантастику уздиже изнад равни демона и вештица, изван декадентних стереотипа, на које каткад негодује и мали читалац. Догађаји и јунаци из реалности, пренесени у раван окултног и наднаравног, представљају, пре свега, по начину уметничког обликовања, малу ренесансу клишетираног модела ауторске бајке. Бајке из збирке *Долина јоргована* су илустративан пример да метаморфоза бајковите прозе још увек траје у оквиру жанровског система који се стално развија и мења, а да притом не губи ознаке индивидуалног менталитета и колективне свести. У бајци *Долина јоргована* препознају се општи обрасци фолклорне бајке који у уметничкој транспозицији живота добијају профил ширих, свевременских вредности. Главни јунаци су Немањини синови, Радислав, Владислав и Урош. Поред ових јунака, у чудесним и необичним догађајима учествују и митска бића, са којима Урош, најмлађи брат, успоставља односе сразмерне њиховом понашању. Најмлађи брат је и овде, као у народној бајци, виспренији и снажљивији од старије браће, која му се на крају свете како би га код оца опањкали и ускратили му заслужену награду. Крајњи исход заплета је у тријумфу најмлађег брата, који након свих препрека остварује свој велики циљ. Тријумф добра против зла и овде је, као у већини Росићевих бајки, крајњи исход и неминовност у сукобу реалних или волшебних сила.

Господар седам брегова је збирка приповедака хетерогене мозаичке структуре, са јасно маркираним ознакама мита, предања, легенди и других краћих усмених форми. Посебан нагласак писац је ставио на различита схватања морала, правде и патријархалних вредности у животу обичних људи старорашког краја. Притом наглашава да су слике „стarih богомоља, градина, кућишта, предела, боја и мириса“ природни дарови које је понео из свога завичаја. Догађаји и јунаци ових прича су често временски и просторно одређени, али по уметничкој и идејној вредности излазе из оквира регионалног и националног и стају у круг бајковитих модела који зраче универзалним вредностима својих порука. „Јунаци ових прича, баш као у народним бајкама, у сталном су сукобу са волшебним силама зла – било да су оне оличене у реалним или натприродним бићима и појавама“ (Милинковић 2010: 475).

Приче из збирке *Седам брегова* имају карактер легенди у којима се препознају рефлeksi мита, предања и религије. Неке од тих прича су плод ауторове маште, а неке су настале по сећању, како их

је у детињству или доцније слушао од старијих људи са простора Метохије и старорашког краја. У поговору збирке писац напомиње да је насловну причу забележио у Метохији, а причу *Трговац и вук* у своме завичају. Без обзира на историју настанка, све приче из ове збирке одишу успоменама и топлим бојама завичаја. Карактер и доброта људи које је познавао у детињству и од којих је памтио, а доцније, по сећању, бележио то што су му приповедали, одредили су садржину и уметички профил његових приповедака. „Живот старорашана“, бележи писац, „снажно је проткан сећањем на наше мудре и моћне владаре, распет између сила мрака и сила светлости, између добра и зла, веровања и надања, стварних и нестварних догађаја“. Росић приповеда са осећањем одговорности и љубави према традицији, завичајном фолклору и националној историји. Притом исказује посебан дар за кратки литерарни колаж изнијансираних, асоцијативних слика, порука и значења.

Росић пише језиком у коме се прожимају и допуњују стилски изрази савременог приповедача са говором из усмених приповедних форми. Честом употребом крњег перфекта, аориста и приповедачког презента, он свој стилски израз приближава говору фолклорне бајке, али употребом „глаголских прилога и предикатских апозитива“ диференцира свој говор у односу на говор усмених приповедних форми. Милош Ковачевић истиче да су „језичко-стилске особине“ ауторских бајки Тиодора Росића најбитнији критеријум „којим се ауторска бајка и приближава и одваја не само од народне бајке, него и од других типова уметничке прозе“ (Ковачевић 2010: 66). Посебна вредност Росићевих бајки исказана је у интуитивној снази његових мисаоних и емотивних асоцијација, у којима су догађаји и јунаци из националне прошлости оживљени и уметнички дочарани на начин који одговара емотивном и интелектуалном домету малог читаоца.

Рефлекси предања и мита видљиви су у различитим моделима фолклорне и ауторске бајке. Ново време и другачије схватање живота створили су потребу за константном трансформацијом бајке, која још увек заокупља пажњу свих узрасних нивоа и различитих афинитета. Бајковите форме савремених писаца илустративан су пример да време бајки није прошло. Бајка је огледало прастаре прошлости и далекозор који наговештава нову димензију живота у којој ће се остварити вредности њених универзалних порука.

Литература

1. Azar, P. (1973). *Knjige, djeca i odrasli*. Zagreb: Stylos.
2. Betelhajm, B. (1979). *Značenje bajki*. Beograd: Prosveta.
3. Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks.
4. Ђурић, В. (1954). *Постанак и развој народне књижевности*. Београд: Знање.
5. Ковачевић, М. (2010). Стилске карактеристике бајки „Долина јоргована“ Тиодора Росића, *Савремена књижевност за децу у науци и настави*. Јагодина: Педагошки факултет.
6. Марковић, С. Ж.(1973). *Записи о књижевности за децу*. Београд: Интерпрес.
7. Миленковић, С. (2010). *Бајковит свет детињства*. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче.
8. Милинковић, М. (2001). Национална прошлост у делима савремених писаца бајки, *Детињство*, бр. 3-4, Нови Сад.
9. Милинковић, М. (2006). *Страни писци за децу и младе*. Чачак: Легенд.
10. Милинковић, М. (2010). *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*. Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу, Змајеве дечје игре.
11. Милинковић, М. (2012). *Књижевност за децу и младе – поетика*. Ужице: Учитељски факултет.
12. Обрадовић, С. (2004). *Књижевност за децу I*. Алесинац: Виша школа за образовање васпитача.
13. Петровић, Т. (2008). *Историја српске књижевности за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
14. Смиљковић, С. (2006). *Ауторска бајка*. Врање: Учитељски факултет.

Miomir MILINKOVIĆ, Ph.D.

REFLEXES OF MYTH AND TRADITION IN FAIRYTALE FORMS FOR CHILDREN

Abstract: *In this paper reflexes of myth and tradition are studied in the structure and contents of fairytale models for children. The research focus is on the examples of European and Serbian author's fairytale which has been created and modeled on original values of folklore fairytale forms.*

Keywords: *fairytale, tradition, myth, literature for children.*

Проф. др Сунчица ДЕНИЋ
Учитељски факултет у Врању

ВИШИ СМИСАО КОНТРАСТНОГ У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ ДРАГОМИРА ЂОРЂЕВИЋА

Резиме: *Поезија Драгомира Ђорђевића најчешће говори о величини малих и маленкости великих, производивши најпре смислено јединство супротности. Трудећи се да другачије види свет око себе, Ђорђевић је успевао да у својој поезији постави свет онаквим каквим га види дете из свог угла. „Ни најлепше детињство није лако детињство“, тврдио је песник својим ставом о детињству као драми (Моје детињство/ права је драма/ увек сам тата/ а Сања мама). Такав песников став наводи на неопходну меру и равнотежу (често поремећену у схватању ове књижевности или у стварању исте), што је својеврсна објективност или бар уметничка објективност. Рушењем стереотипа, пародијском интонацијом, Ђорђевић даје жељену поенту, иза које се разоткрива скривени смисао. Озбиљност његових порука, као и мајсторство његових песама, **помера** границе схватања књижевности за децу, видећи је као књижевност која допуњује и ствара естетске и етичке норме, негацијом лоших принципа, најчешће насталих на релацији **мали – велики** (човек).*

Кључне речи: *књижевност за децу, Драгомир Ђорђевић, супротност, објективност, пародијска интонација, естетска и етичка норма.*

Поезија Драгомира Ђорђевића најчешће говори о величини малих и маленкости великих, производивши најпре смислено јединство супротности. Трудећи се да другачије види свет око себе, Ђорђевић је успевао да у својој поезији постави свет онаквим каквим га види дете из свог угла. „Ни најлепше детињство није лако детињство“, тврдио је песник својим ставом о детињству као драми (Моје детињство/ права је драма/ увек сам тата/ а Сања мама). Такав песников став наводи на неопходну меру и равнотежу (често поремећену у схватању ове књижевности или у стварању исте), што је својеврсна објективност или бар уметничка објективност. Рушењем стереотипа, пародијском интонацијом, Ђорђевић даје жељену поенту, иза које се разоткрива скривени смисао. Озбиљност његових порука, као и мајсторство његових песама, **помера** границе схватања књижевности за децу, видећи је као књижевност која допуњује и ствара естетске и етичке норме, негацијом лоших принципа, најчешће насталих на релацији **мали – велики** (човек).

Ко је Драгомир Ђорђевић око кога се многе теорије и интерпретације могу отимати?

Он је песник чије се песме знају пре него ли слова што се науче. Многе његове песме сами су хитови које су редовно изводили чувени *Колибри*, и значајни певачи који су тим и таквим песмама учили или успављивали децу, веселили или их стварали уморним од снова и стварности. Редовно је објављивао у *Политици за децу*, *Змају*, *Невену*, *Витезу*, *Ђачком добу*... Добитник је најзначајнијих награда за поезију, од *Невена до Змајевог итана* и *Булке*.

Студирао је психологију, читао филозофску литературу, а писао је лирске песме о плачу и побуни детета.

Родио се и живео у Београду.

Живео је кратко, тихо и тешко, аскетски и усамљенички.

За живота објавио је тринаест песничких књига.

Као дете волео је бајке, а у својим песмама није писао бајке о детињству.

„Кроз досадни свет одраслих“, пише Лидија Николић, приређивач његових сабраних песама (2009) под називом *Није лако бити дете*, „изгубљени дечак Драгомир корачао је верујући да је љубав оно што свему даје смисао.“ Знамо, велики јунаци у књижевном свету за децу управо су они јунаци који промовишу смисао љубави, од Малог принца, Ружног пачета или Андрићеве овчице Аске.

Драгомир Ђорђевић као велики пријатељ деце, чини се, остаје велика загонетка и камен спотицања књижевног и критичарског света и јавности. Исувише је добро писао, а био веома млад када су сценом и естрадом били популарни писци за децу (такође добри – најбољи и нашој књижевности за децу, попут Душка Радовића, Драгана Лукића, Добрице Ерића, Љубивоја Ршумовића). Драгомир Ђорђевић појавио се као продукт неоавангардне и грађанске поезије за децу и запечатио врхунац тога духовног поигравања како би потврдио да је код њега такав исти, а *нови велики мали дечји свет*.

Оригиналне поетске чаролије откривале су ту дечију свакодневицу, *нудећи мале школе живота и љубави*. Умро је млад, 1999. године, новембра месеца.

Драгомир Ђорђевић живи кроз своје песме као пошљалац новог модела песништва зато што, између осталог, *овакав, какав је/ свет му није по вољи,/ па хоће, врло хоће/ да смисли неки бољи*. Осмишљавањем неких нових светова тема је његових књига песама за децу.

Речено је да му деца верују као ретко коме јер говори њиховим језиком, а одрасли, што је опет драгоцено, прихватају посредност са изгубљеним детињством.

„Његова поезија, окарактерисана као антидидактична; исказује бунт и револт, на првом месту против школе и породице, против неодговорности оних на које је дете најпре упућено: родитеље, васпитаче, учитеље, наставнике.

У *Наводно сањивој песми* он каже:

*Баба воли да ме тронта
тата да ми нокте сече
Са четкицом калодонта
Мама почне свако вече*

*Деда прича исте приче
Стриц чим стигне сместа цмаче
Ујак пуши, ујна виче
А ја зевам, шта иначе*

Дете у поезији Драгомира Ђорђевића суочено је са крупним проблемима; са оним проблемима са којима се савремени човек суочава. Немоћно због таквог односа одраслих, дете улази у извесне стереотипе и безвољно извршава своје задатке. А, иначе би, како то песник каже, проговорило:

*Еј, како бих радо писно
Да је прађе бескорисно
И дигао буне
На оне сапуне*

*Еј како бих и то сместа
забранио она теста
И прешао глатко
На шницле и слатко*

*Еј како бих, да не боли
Реко реч-две и о школи
И уз звуке реске
Поцепао свеске*

*Еј како бих више-мање
Укинуо и спавање
И ко сваки прави
Живео на јави
Еј како бих*

Отпор према породичној атмосфери ништа није мањи но према конвенционалној и исувише типичној школи која гуши радозналост и знатижељу, дечју слободу, па дете приповеда као уморни борац:

*Смањио се дан на пола
Опет школа
Опет оно монотono
Школско звоно
Опет Грци опет Гали
И остали
Прво главом онда кредом
Баи тим редом
Бриши пиши пиши бриши
И уздиши
Опет права опет крива
Мука жива
Опет надеж опет свеза
Тиха језа*

Поезија Драгомира Ђорђевића говори о некој врсти насилне комуникације свакодневице и, условно речено, детететов „сукоб“ са родитељима и васпитачима или учитељима најчешће се одвија на релацији игра и обавеза. Овде је, како се осећа, савремено градско дете (дете у граду).

Такође, у питању је овде савремена књижевност, или књижевност за то и такво дете или о том детету.

Поставља се сада кључни проблем: ако смо се већ сусрели са савременим или измењеним дететом (овде измењеност третира спољашње креирање детета услед разно-ратних модерних, електронских, свемогућих и свеслободних утицаја – не улазећи у позитивне и негативне стране тих очигледности), као што измењеност не може (на срећу) потпуно утицати и на ону тајну страну која чини суштину сваког бића, било да се позивамо на генетски код, или на биће као на Божију творевину, дакле, ако смо се сусрели са измењеним дететом, није ли време да се сусретнемо и са измењеном песмом о њему?

И сусрели смо се.

У овој поезији дете је личност.

Оно има своје ЈА, и његово ЈА је стварно ЈА. У књизи *Ученичка слика о себи и васпитни рад у школи* Петар Мандић каже да у „процесу физичког и психичког развоја дјетета оно је заокупљено у трагању за сликом о себи, за својим ЈА, заокупљено је одмјеравањем својих способности и могућности за успјех у одређеним активностима.“¹

¹ Петар Мандић, *Ученичка слика о себи и васпитни рад у школи*, Сарајево, 1989, стр. 90.

Лоша правила нас најбоље уче како да их мењамо. Овде бисмо се одредили да није песничково залагање за укидање институција, али јесте песничково ангажовање против баналности, стереотипа, наметнутог и истрошеног поучавања. Јер, ако песник јаукне, а то је као да дете јаукне: НИЈЕ ЛАКО БИТИ ДЕТЕ, значи да је куцнуо час за преиспитивање, за ангажовање, дететово или ангажовање одраслих, свеједно. Побуна детета тешка је побуна. То је велики позив да се нешто учини. Старац Зосима у роману *Браћа Карамазови* каже: *Тешко оном ко увреди децу!* Песник каже:

*Често једеш, тврдо спаваш,
Много јурцаш, правиш штете...
Кад те грде, одобраваш –
Није лако бити дете.*

*Лепо жваћи! Пери руке!
Бежи даље од тог Срете!
С тобом стално неке муке!
Није лако бити дете.*

*Батинама кад се надаш
У одбрану зовеш тете
Пред прутом се испрепадаш
Није лако бити дете!*

(Није лако бити дете)

Попут Душка Радовића, и Ђорђевић је у песмама често стварао алогичан обрт, трудећи се да једноставношћу и афористичношћу „децу ослобађа педагошких захтева, а одрасле да дубље сагледају живот“. Зато он, баш као и Душко Радовић, није учитељ, већ приврженик игре.

Код Драгомира Ђорђевића реч је о мисленој игри, не прозирној и статичној (ако уопште има статичне игре); реч је о оној игри која изазива чуђење код читалаца. Реч је, дакле, о оној стваралачкој игри која промовише **умногостручавање властитости** (термин Зорице Турјачанин). У том смислу наводимо речи Љубивоја Ршумовића, а реч ствараоца ближа је карактеризацији смисла уметничког дела, нарочито Ршумовића који има значајан број есеја о овој књижевности. Он је, поводом заједничке књиге петорице пријатеља, а најзначајнијих писаца за децу, у књизи *Петорица из српског* рекао следеће: „Важно је да не пишемо песме за школу, да стално имамо на уму децу, наше читаоце. Да им не будемо досадни.“² Сврха казаног је да је потребно писати о темама које интересују свако дете.

² Љубивоје Ршумовић, *Петорица из српског*, Драганић/Ршум, Београд, 1995, стр.7.

Реч о поезији Драгомира Ђорђевића упућује на неопходност промене израза, не на укидање основних и правих институција. Поезија за децу требало би да прати живот, да буде позив и за другачије.

Поезија Драгомира Ђорђевића каже да би могло бити добро и оно што је другачије од онога што смо навикли да видимо или имамо. Позитивно може бити и оно што се представља као негација. Видљиво би могло бити оно што голо око не види...

Ванземаљац Алф тешко оболелој девојчици Тифани, на питање да ли Деда Мраз заиста постоји, одговара: „Да, Тифани! Деда Мраз постоји као што постоји љубав, као што постоји лепота, као што постоји поезија за децу, као што постоји све што може овај живот чинити подношљивим.“

Све што живот детета чини „подношљивим“, тема је песничтва Драгомира Ђорђевића. Зато је он свестан организатор илузије, зато му је блиска тзв. *креативна обмана*. У његовој се поезији машта и илузија (као наметнуте слике и истине) претварају у мишљење читаоца. А деца читаоци књижевни реалитет прихватају без дистанци, прихватају илузију учествовањем. Учествовањем представљеном илузијом, али и транскрипцијом исте.

Тумачење ове књижевности, као и писца о којем је реч, још увек је у оквирима извесних неметодолошких критика – у којима се најчешће критичар осврће на позитиван доживљај и према аутору, и према делу, што често није ствар интенције или унутрашње структуре. Тако и тиме се најчешће долази до **надинтерпретације**. Песничка порука у делу Драгомира Ђорђевића тежи **надразумевању** у оном екоовском смислу, у смислу који проширује могућност интерпретације, стварајући разноврсне, понекад чак и изненађујуће контексте.

Џонатан Калер, један од најзначајнијих савремених истраживача књижевности, сматра да текст који води надинтерпретацији треба посматрати као нешто што је изузетно вредно, „нешто што треба култивисати“.³

Није лако бити дете Драгомира Ђорђевића у овом смислу покретач је таквог високог теоријског изазова, тог очигледног контраста од уобичајених слика о свету детињства.

*Батинама кад се надаш
У одбрану зовеш тете
Пред протом се испрепадаш
Није лако бити дете*

³ Ана Бужинска, Михал Павел Марковски, *Књижевне теорије 20-ог века*, Службени гласник, Београд, 2009, стр. 38.

или

*Годинама мој стриц Лаза
изиграва Деда Мраза
Мада бане изненада
Издаје га лажна брада...*

Није лако бити дете у перцепцији Драгомира Ђорђевића! И у нашој, читајући његове песме. Ни у перцепцији оне стварности за коју је потребно суптилније око и отвореније ухо, топлије срце и мудрија глава.

Слике парадокса и преврата у његовом делу износе ону врсту контраста, литерарног контраста, са којим долази жељена динамичност и кретање. Таква контрасна формула у овој поезији, у суштини, *формула је света и живота* уопште.

Литература

1. Ана Бужинска, Михал Павел Марковски, *Књижевне теорије 20-ог века*, Службени гласник, Београд, 2009.
2. Љубивоје Ршумовић, *Петорица из српског*, Драганић/Ршум, Београд, 1995.
3. Петар Мандић, *Ученичка слика о себи и васпитни рад у школи*, Сарајево, 1989.

A HIGHER MEANING OF CONTRAST IN THE POETRY
FOR CHILDREN BY DRAGOMIR DJORDJEVIC

Abstract: *The poetry of Dragomir Djordjevic most often speaks about the bigness of the small and the smallness of the big, creating first a meaningful unity of opposites. Trying to see the world around himself in a different way, Djordjevic succeeded in positioning it in his poetry the way a child sees it. „Not even the most wonderful childhood is an easy childhood“, claimed the poet expressing the attitude of childhood as a drama (My childhood/ is a real drama/ I am always the father/ and Sanja is the mamma). Such an attitude of the poet leads to the necessary measure and balance (often disrupted in the understanding of this kind of literature or in creating it), which is a certain kind of objectivity or at least an artistic objectivity. By dispelling stereotypes and using a parodical intonation, Djordjevic makes the point he wants, behind which a hidden meaning is revealed. The seriousness of his messages, as well as the mastery of his poems, moves the boundaries of understanding literature for children, seeing it as literature which complements and creates aesthetic and ethical norms through the negation of bad principles, usually created on the relation little – big (man).*

Keywords: *literature for children, Dragomir Djordjevic, opposite, objectivity, parodical intonation, aesthetic and ethical norm.*

Др Милутин ЂУРИЧКОВИЋ

Висока школа за васпитаче струковних студија, Алексинац

МИТОЛОШКА ОСНОВА У РОМАНУ *ПУСТОЛОВИ СА ГАРДОША* МИЛЕНКА МАТИЦКОГ

Резиме: *Последњи роман у низу тинејџерске тетралогije, „Пустолови са Гардоша“ Миленка Матицког, у доброј мери утемељен је на митолошкој основи, која на адекватан начин имплицира младалачки авантуризам, његов сензибилитет, животну реалност и маштовитост. Пратећи садржај и тематику овог невеликог романа, у раду истовремено разматрамо утицаје, преплитања и семантику митолошких елемената, односно бајковиту структуру и благу фантастизацију. Главна митолошка упоришта заснивају се, пре свега, на опозитном односу између „црног“ и „белог“, чиме се постиже јаснија и конкретнија симболика ових врло наглашених категорија.*

Кључне речи: *роман, митологија, деца, млади, пустоловине.*

Последњи роман Миленка Матицког, у низу тинејџерске тетралогije, јесте *Пустолови са Гардоша*, чији топоси у насловној синтагми већ на почетку имплицирају младалачки авантуризам и место његовог збивања. У односу на претходна три, овај роман невеликог обима (107 стр.), али препознатљиве структуре, тематике и композиције (9 ненасловљених поглавља), има значајну поетолошку и стилску карактеристику, а то је бајковита нарација и продори у мит и фантастизацију.

Иако је хронотопски везан за Земун и околину (Дунав, Коњско острво, Лидо, Белегиш, Срем, Земун Поље, Тошин бунар), фабула се одвија у два паралелна правца и приповедна тока:

1) стварносни (живот тинејџера, разне игре, пецање на реци, школске обавезе, свакодневно дружење),

2) имагинативни (бајковити, митолошки и антропоморфни, у коме коњи имају моћ говора, посебну симболику и фолклорно значење). Фиктивни слој, иначе, темељи се на антиномичности и семантизацији два доминантна и опозитна појма (црно и бело), који се међусобно прожимају и појављују наизменично са реалистичким основама приповедања.

Митолошко-бајковна нарација има сложену али довољно издиференцирану и наглашену симболику (Црно брдо, Црно море, Црница, Црнолева, Црковићи, Црчевићи), а с друге стране нала-

зе се пандани: Бељарица, Белка, Белић, Бело блато, Бели Манастир, белоперка итд. Боје су видно изражене и њихов колоризам означава симболичку разноликост и свеколику појавност. Симболика белог подразумева светлост, сунце, чистоту, невиност, чедност, док црно оличава празнину, зло, таму смрти, стид, очајање. Овај фигуративни контраст подједнако се односи на свет стварности и на свет имагинације.

Главни јунаци су дечаци и девочице: Шилика Дунђер, Јеленко, Кнеле, Крца, Цукан, Ђоле и Живка, сви ученици основне школе. Свет одраслих представљају управник школе јахања, чика Чедо Стратимиров, некадашњи познати цокеј и страсни љубитељ коњичког спорта, накупац Груја, лађар Бандика, Аранђел, Сима и други. С обзиром на то да има доста непознатих и страних речи (око педесетак), аутор их педантно и прецизно објашњава у фуснотама, а не у облику речника као у роману *Ватрено крићење*. Иако није широко размахнута прича, роман *Пустолови са Гардоша* поседује занимљиву и довољно интригантну фабулу, која тече у два већ поменута нивоа: реалистичком и бајковитом.

На самом почетку (глава 1) главни актери, Шилика и Јеленко, читањем древних бајки (наслов *Белић и Црнојка*) индиректно најављују корелацију хронотопских категорија и поетолошко-лирских светова. Њихово ескапистичко залажење у сновиодно и заумно, односно у бајковито и чудесно, пропраћено је богатством маште, умном енергијом, илузионистичким лепотама и (под)свесним инфантилизованим жељама да се досегну нови духовни и егзистенцијални простори (стр 19):

- *Зар се може одјездити у бајку?* - питала је Шилика.

- *Видиш да може. Одеш, па се вратиш* - мрмљао је Јеленко.

Овакво преплитање уметничке, етичке и естетичке стварности, у мањој или већој мери, протеже се у читавом роману, што значи да контрапункт јаве и стварности, или реалности и фикције, обележава оба приповедна тока. Симптоматично је да се не само деца већ и одрасли доживљавају бајковите и ирационалне визије, које на њихову психу и свест делују шокантно и зачуђујуће, а истовремено врло заводљиво и импресивно. То најбоље илуструје мотив Чединих халуцинација и снова (глава 7), чије замешатељство потврђује и спремачица Анка:

...је л` могућно да ми се све то причинило?! (...) Мора да ти се учинило (стр. 80).

Чедине визије су симболизиране и нису плод пуке имагинације, будући да имају своје конотативно и асоцијативно значење, повезано са његовом професијом и оданошћу према коњима као најплеменитијим животињама.

Први приповедни ток реалистичке провенијенције прати живот и судбину земунских школараца, прецизније, игру и дружење Шилике и Јеленка. Шилика више воли коње и жели да се бави јахањем, а дечакова интересовања везана су за риболов и пустоловине на Дунаву. Ове њихове преокупације временом и по принципу индуктивне методе постају заједничка љубав и опсесија, упркос забрани родитеља да тек након завршетка седмог разреда могу уписати школу јахања. Поменути облик нарације, дакле, везан је за конкретне хронотопе и личности, које својим конкретним деловањем и духовним манифестацијама обликују објективну слику света.

У том смислу, младалачки авантуризам односи се на љубав према животињама (коњи, рибе), што донекле значи да се мотив риболова варира, али у мањем обиму, за разлику од његове тематске доминације у роману *Ватрено криштење*. Овде је једино Јеленко представник такозваног аласког света, а главни топоним је Коњско острво. Његова преокупираност пецањем толико је оснажена и наглашена (*Ја не могу без Дунава*) да понекад и озбиљно засмета Шилики. Опседнутост коњима код ово двоје тинејџера сасвим случајно открива чика Чеда, који их надахнуто и подстицајно упознаје са тајнама и карактеристикама коњичког спорта. Увођење у љубав и опсесију према коњима постепено прераста у машту и илузију, па се одлазак у бајку доживљава као јездење на коњу (стр. 19).

Дечија инфантилизација и (не)могућност прецизног разазнавања стварности од снова и илузија наставља се Јеленковим проналаском лепог, белог коња (*Просто не могу да верујем! Лепо не верујем*). Упознавши Шилику и своје другаре из одељења са својим новим љубимцем, названим Белић, дечак по принципу већ виђеног преиспитује себе – да ли је то све бајка коју је претходно прочитао или је заиста реалност (глава 3). Њихова колективна опчињеност и очараност појавом загонетног и прелепог коња изазива потребу да се брину о њему јер је напуштен и остављен да умре сам на острву. Сентегзиперијевска интеракција реалног и фантастичног добија у интензитету и семантизацији, тако да оставља утисак о слојевитом приповедању, које јесте и није бајка, наравно, не у оном класичном смислу те речи.

Сазнање да ће њихов коњ завршити у београдској кланици (договор туњавог накупца Грује и полупијаног лађара Бандике) нагони децу на предузимљивост, авантуризам и спречавање таквог нехуманог чина. Уз извесне реминисценције и искуства из личне биографије (љубав према риболову и коњима), Матицки ствара узбудљиву и динамичну наративну окосницу, са истанчаним продорима у етичко, психолошко и антрополошко. Такође, посебну пажњу и идејно-стил-

ску вредност има и други паралелни ток приповедања, а који се тиче митолошко-фантазмагоријске и симболичко-антропоморфне пројекције о пореклу и животу коња (Белић и Црнојка).

Иако је тим стваралачким поступком и опредељењем направљена велика дигресија и тематско-поетолошко одступање од започете реалистичке пројекције, бајковита нарација, ипак, има своју мотивацију и естетско оправдање, које није без логичког основа и разлога. Окренутост ка ирационалном и ониричком представља, заправо, једну од могућих верзија дечијег инфантилног и имагинарног доживљавања света, са другачијим емоционалним и семантичким оквирима у односу на првобитну и објективну слику.

Приповедачко обликовање потиче из дијаметрално супротних позиција – уместо досадашње (деца – одрасли), овде се појављује нешто другачија перспектива наратора, људска и анимална, што укупну перцепцију и казивање чини знатно сложенијим. Дечија љубав и опсесија коњима прелази у фасцинацију и очуђење, па се чак и гомилање облака на небу сомнабулно и илузионистички поима као својеврсна метафора, поетска слика и оживотворење опредмећених појава (стр. 79):

Онда је облак одједном нестао као да га није било. А из разминутле магле изронила су два дивна коња, црна као зифт кобила и бело као снег пастув. Оба коња имала су велика златна крила на леђима.

Свесни своје улоге у спасавању Белића и Црнојке, која је накнадно нађена на истом острву, деца врло озбиљно и одговорно схватају своју мисију, због које имају неразумевања (стари посластичар Сима), а и у школи добијају понеку слабу оцену. На срећу, њима се придружује чика Чеда, чије ће ангажовање допринети да се коњи спасу од сигурне смрти. Тај чин се поима као чудо невиђено, привиђење или опсена, а необичан и срећан расплет околности, на опште задовољство, има донекле и своје наивно оправдање:

Не може свака шуша да уђе у бајку (стр. 92).

На крају тог бајковитог призора, спашени коњи добијају крила и полећу из дечијег видокруга право у бајку. Срећан крај код тинејџера позитивно се и афирмативно коментарише (*Нисам знала да нешто може да буде тако лепо*), мада се, с друге стране, провлачи њихова сумња и неверица у све доживљено и (не)виђено: *Али ја сад тек ништа не разумем. Јесмо ли били у бајци или нисмо?* (стр. 103). Писац, наравно, не одговара ни потврдно ни одрично, већ тај закључак и утисак оставља читаоцима. Његов коментар и запитаност најизраженији су у последњим реченицама романа, које наговештавају љубав и романтичну идилу Шилике и Јеленка:

Можда у бајку. Што да не?! (стр. 105).

Смењивање реалистичког и бајковитог плана, дакле, фигурира скоро од почетка до самог краја (*Све је тако невероватно, све је као да су се измешали сан и јава*). Отуда је роман *Пустолови са Гардоша* савремена урбана бајка, која се тиче појединих и актуелних тема (љубав према животињама и спорту, развијање осећања племенитости и солидарности код деце, игра и авантуризам, дружење и учење). Градивна и каузална нит романа (реалистичка и имагинативна) проблемски и тематски је усаглашена, идејно и структурално компатибилна, те на све актере и делатне субјекте оставља подједнак утисак сугестивности, зачуђења, импресивности.

Матицкијев узлет у имагинацију и одређену фантастизацију (крилати коњи који лете и причају) изазива ефекте зачудности и тзв. печат сензације, који нагињу ка необичном и чудесном, како би то рекао Цветан Тодоров. Фантастика овог романа није научна и спознајна у строгом смислу те речи, а уједно испуњава поједине формалне захтеве и обележја, које заговара и Макс Лити када говори о особеностима овог жанра и стилским одликама: иреалан простор, одсутност карактеризације и психолошког нијансирања, лакоћа савладавања временских и просторних граница, лик и догађај на разини овоземаљског живота у којем додир с оностраношћу није чудо.

Антропоморфизација и митска симболизација крилатих коња има бекетовску моћ замишљања и чапековски феномен дешавања – изван стварности, с обрисима фантастизације која подразумева доживљавање света као чаробне лепоте, својеврсну илузију или сновиђење саобразно дечијој имагинативној и духовној перцепцији (Шилика и Јеленко). Иако са изразитим елементима авантуристичког и акционог романа, *Пустолови са Гардоша* укључују благу бајковиту фантастизацију и митологизацију, чиме се формално, стилски и садржајно издваја од осталих романа из тинејџерске тетралогije. Уважавајући дечију логику, искуство и психологију, писац зналачки одржава имагинативни интензитет приповедања, тј. Ингарденову димензију необичног, која додатно усложњава колоплет ситуација и судбина, а све то у пројекцији осмишљавања и симболике нове естетске стварности.

У завршници романа доминира вишеструки тријумф: тријумф добра (деца, чика Чеда) над злом (накупац Груја), лепог над ружним (етичко и естетичко доживљавање лепоте племенитих животиња) и живота над смрћу (спасавање коња Белића и Црнојке). И поред наглашене пустоловности, фантазмагоричних призора, драмских обрта и психолошких опсервација, Матицки скоро увек оставља довољно

простора за (само)исказивање љубави и нежности, доброте и хуманости. Међусобним супротстављањима и надилажењем нових светова и паралелних токова (реалност и фантастика), направљен је својеврстан шелинговски обрт и стилски контрапункт, чиме доводи у исту раван и значење две вредности и симболичке категорије: стварност и уметност.

Увођење фантастизације је новина у тинејџерској тетралогiji и поима се као могућа слика света и бајковни облик егзистирања, анимализма и митологије. Матицки вешто раздваја и наглашава контрасте (црно и бело), чиме залази у просторе етнологије, мита и фолклора. На то указује и Снежана Шаранчић Чутура, која уочава ауторову дубљу мотивацију дечије љубави према животињама, и то укоренјујући је у древне културне и религијске представе.

Осавремењавајући и доводећи у урбани контекст и актуелни тренутак поменути проблематику, писац потенцира њену варијабилност и рецепцију, односно алузивност и асоцијативност у поређењу са реалистичком сликом света и живота земунских тинејџера. Дакле, ништа није случајно и произвољно у дескрипцији и нарацији реалног и бајковног, а узајамне и интертекстуалне релације ова два феномена сведоче о снази и инвенцији изворне инспирације. Искорак у фантастику означава успостављање новог виртуелног света и епске парадигме, која обогађује поетичку основу и структуру дела.

Попут осталих романа из тетралогije, и роман *Пустолови са Гардоша* афирмише дечије другарство, љубав, игру и солидарност, као елементарне и интенционалне вредности из света детињства. Овај роман, такође, у доброј мери детерминише и емотивни – интимистички свет тинејџера, чије се акције, реплике и садржаји не свде само на спољашњи свет и догађајне представе, већ и на психолошке, етичке и друге креације. Догађајност, динамичност и пустоловност су препознатљива и ударна формално-стиљска обележја сваког омладинског романа Миленка Матицког, који се, по неком неписаном правилу и маниру, завршавају срећно и на задовољство деце и осталих позитивних ликова. Свака нова авантура тинејџера доноси другачије искуство и доживљај, који знатно доприносе њиховом етичком, психолошком и духовном сазревању. Свет деце и младих и те како пружа прилику и повод за креативност и самоисказивање духа, што делотворно утиче на њихову судбину, положај и трагање за лепотама постојања.

На крају ове анализе и интерпретације романа, поставља се логичко питање: шта је заједничко и јединствено у целокупној тинејџерској тетралогiji? Романи *Журка*, *Свирка* и *Ватрено криштење*

имају изразиту и доминантну реалистичку провенијенцију, за разлику од романа *Пустолови са Гардоша*, у коме паралелно коегзистирају објективистичка и бајковита интонација. Таква упоредна слика света још једном илуструје дечију имагинацију и домаштање илузија, као својеврстан подстрек и неку врсту психолошке компензације за оно што се не може остварити у стварности (митолошки мотиви крилатих коња). Писац не прави увек прецизну границу између реалног и оностраног, тако да њихова заводљива корелација и симболика плени пажњу младих рецепијената и оставља им могућност да личним доживљајем и удвајањем упоредних, наративних светова сами спознају основни смисао и значење, које је понекад и намерно недоречено и (не)скривено.

Друга, и не мање значајна, заједничка карактеристика свих романа јесте њихова идентична завршница и срећан крај, који не изневерава тзв. хоризонт очекивања. После многих конфликтних ситуација, драмских обрта и противречности на релацији свет деце и свет одраслих, епилог добија срећан крај, извесну поуку и сазнање, које није само идеализовано и глорификовано већ понекад носталгично и сентиментално, као у завршници романа *Свирка* (Мина и Риста). Духовна конституција, психологизација ликова, морални профил и сензибилитет младог бића чине, пре свега, јединствен вредносни и етички систем, који је у духу савременог живота, егзистенцијалних напора и социолошких кретања.

Антагонизам и антиномичност између света деце и света одраслих израз је не само дијалектичке и емпиријске природе већ и врста критичке сублимације нових односа према традицији, друштвеном наслеђу и затеченим етичким конвенцијама. Тинејџерски проток живота константно је испуњен новим ритмовима и садржајима, подстицајима и репликама, које њихову креативност и самоисказивање чине смисленијим, богатијим. Без обзира о каквом стваралачком поступку и облику приповедања се ради (нарација, дескрипција, дијалог, монолог, ретроспекција, евокација), емотивни и мисаони свет младог бића увек је у првом плану и све је подређено њему, што значи да се форма унеколико прилагођава садржини, а не обрнуто.

Литература

1. Георгијевски, Х. (2005). *Роман у српској књижевности за децу и младе*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
2. Марјановић, В. (1998). *Дечја књижевност у књижевној критици*, Београд: БМГ.
3. Матицки, М. (1996). *Пустолови са Гардоша*. Београд: БМГ.
4. Штанцл, Ф. (1987). *Типичне форме романа*. Нови Сад: Књижевна заједница.

Milutin ĐURIČKOVIĆ, Ph.D.

MYTHOLOGICAL BASIS IN THE NOVEL *ADVENTURERS FROM GARDOS* BY MILENKO MATICKI

Abstract: *The last novel in the sequence of the quadrilogy for teenagers, „Adventurers from Gardos“ by Milenko Maticki, is to a great extent grounded in mythology which implies youthful adventurism in an adequate way, its sensibility, living reality and imaginativeness. Following the content and theme of this short novel in the paper, at the same time we explore the influences, interweaving, and semantics of mythological elements, that is, the fairy-tale-like structure and moderate fantasizing. The main mythological basis is founded, above everything else, on the contrasting relationship between the opposites „black “ and „white“, which contributes to a clearer and more concrete symbolism of these overly emphasized categories.*

Keywords: *novel, mythology, children, youth, adventures.*

Проф. др Србољуб ЂОРЂЕВИЋ
Учитељски факултет у Врању

УЛОГА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ У НЕГОВАЊУ ГОВОРА ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: *Развијање језичке културе ученика млађих разреда основне школе један је од значајних задатака у настави књижевности у основној школи. Зато је потребно да учитељ стално унапређује говор ученика, богати њихов речник и упућује их у вештину правилног и лепог говора. Остварењу овог задатка учитељ може допринети сталним усмеравањем ученика на значај језичког изражавања и развијањем усменог и писменог изражавања у настави коришћењем књижевних текстова. У раду се анализира развој говора деце млађег школског узраста, као и улога књижевности за децу, у циљу стимулације тога развоја и неговања говора деце тога узраста. Посебно је наглашено да књижевност за децу представља основу за остваривање активности, како у делу дискриминације и артикулације гласова и говора уопште, тако и у каснијим фазама формирања дечјег речника, логички повезаног и култивисаног говора, изражајног говора и низа других циљаних активности. Сходно томе, у раду је посебно анализирана улога такозване нонсенсне дечје књижевности у неговању говора деце млађег школског узраста и практично понуђени текстови који се могу користити у ту сврху.*

Кључне речи: *књижевност за децу, млађи школски узраст, развој говора.*

Суштина људског живота заснована је на повезаности са другим људима. Та међусобна повезаност зависи од комуникације. Комуникација међу људима се успоставља преносом информација помоћу знакова. Основне врсте комуникације су **вербална** и **невербална** комуникација. Вербална комуникација се остварује **знаковима-симболима**, а невербална комуникација **знаковима-сигналима**.

Човек је вишеструко комуникативно биће. Људска комуникација је сложена, разноврсна и стални је пратилац људске активности. *Комуникација је однос међу људским јединкама, па је због тога увек и интеракција. Нема интеракције без комуникације.* Комуникација међу људима првенствено се заснива на симболима. Симболи се повезују у сложене симболичке системе по одређеним правилима. Најважнији симболи су *речи* и њихова комбинација кроз вербални и писани текст.

Базични симболички систем човека је говорни језик. Реч представља основу језичког, међуљудског комуницирања. Комуникација обухвата *интраперсоналну* и *интерперсоналну компоненту* акта и процеса комуникације. Зато се симболичка, међуљудска комуникација назива *вербална комуникација*.

Језик је друштвена појава у којој се одражава и којом се изражава друштвено сазнање. То је најразвијенији симболички систем. Језик има две основне информативне функције: *изражавање* и *саопштавање*. Оне заједно чине јединствен систем *говорења*. Језик је састављен од елемената или јединица који су узајамно повезани и међуусловљени – постојање једног условљено је постојањем другог елемента.

Говор се дефинише као језик у акцији, као реализација вербалног симболичког система. Језик и говор се не могу поистовећивати, замењивати, искључивати ни вештачки одвајати. Они су дијалектички међуусловљени и међузависни делови једне јединице.

Примена језичких средстава остварује се кроз две основне функционалне форме: усмену и писану реч. Усмена реч се назива усмени говор, а писана реч писани говор или писано казивање. Основна разлика међу њима је у начину њиховог реализовања у вербалном комуницирању. Усмени говор се реализује фонационим путем. Писани говор се реализује путем система одређених облика знакова којима се означавају гласови, слогови и речи.

У језику се разликују *народни говор* и *стандардни језик* (књижевни језик). Они се међусобно разликују по: територијалној диференцијацији, генези, друштвеној функцији и утицају спољашњих фактора на развој. Народни говор је језик људи одређеног краја на територији одређеног језика (језикотериторијална јединица). Већи број ових јединица чини групу говора, а група говора коју обједињују заједничке језичке особине је дијалекат.

Стандардни језик је одређен и нормиран и користи га одређено језичко друштво.

Имајући у виду оно што је до сада истакнуто, може се рећи да говор представља једну од најзначајнијих људских особина, захваљујући којој човек може да изрази своје потребе, осећања и мисли другим људима. Са развојем цивилизације, усмени и писани говор добијају све већи значај. Стога се с правом истиче да је савремена цивилизација, пре свега, говорна цивилизација. Због тога се значај говора за човеков лични и друштвени живот никако не може преценити.

Ако имамо у виду све оно што је речено о говору, онда се намеће потреба неопходности неговања говора, како на предшколском, тако и на школском узрасту. Може се чинити, на први поглед, да је сувишно говорити о говору и неговању говора јер је он човеку од природе дат и развија се без икаквог или са веома малим учењем. Овакво схватање демантује низ примера из праксе и науке о језику који наглашавају неопходност постојања подстицаја из околине у којој се говор учи, као и одређеног узора из социјалне средине. Такође, може се погрешно закључити да је неопходност подстицања говора и постојања одређених говорних узора потребна само у првим годинама живота. Наиме, када дете одрасте и када се налази у социјалној средини која стално говори, на први поглед може изгледати да је непотребно даље поклањати пажњу учењу говора јер је он већ научен и нема више шта да се ту даље учи. Међутим, није тако. Многа проучавања говора и говорног развоја указују на одређена одступања од стандардног језика, непотпуног говорног развитка, па и присуства говорних поремећаја код деце млађег школског узраста.¹ Према томе, може се закључити да је потребно, чак и неопходно, да се негује говор (стандардна форма говор пре свега) код деце млађег школског узраста уколико се жели да се предупредe и избегну многа одступања у говорном развоју која би касније отежавала или онемогућавала њихову успешну комуникацију са социјалном средином.

Говор деце млађег школског узраста

Неуробиолошка основа коју дете доноси на свет рођењем тек у интеракцији са средином омогућује да се говор формулише у смислу пуновредне комуникације. Премда је говор везан за кортикалну активност, он се не може развити сам по себи и без покретача који се налазе у социјалном пољу детета.

Говор, према мишљењу многих научника који су се бавили проблемом његовог настанка и развоја, почиње да се учи од момента када је беба заплакала. Ово је и почетак такозване прелингвистичке фазе у развоју говора детета. Од тог момента учење говора у првим данима живота се састоји од учења артикулације гласова. Током првих месеци живота детета учење говора је ограничено на вокализацију, односно произвођење гласова. Пажљива изучавања говорног

¹ Одређена истраживања показују присуство знатног броја ученика млађих разреда основне школе са проблемима у гласу, говору и језику. Погледати радове Владисављевић, С. (1977, 1991), Ђорђевић, С. (2008, 2010).

развоја детета од рођења до прве или друге године живота показују да гласови које дете испољава у том периоду проистичу из одређених емоционалних стања детета. Тако, први дечји гласови испољавају стање пријатности или непријатности детета и имају одређену емоционалну обојеност, што значи да дете у стању пријатности производи једну врсту гласова, а у стању непријатности другу.

Сматра се да је дете проговорило оног момента када први пут свесно употреби реч. Свесном употребом прве речи завршава се прелингвистичка и почиње лингвистичка фаза у развоју говора детета. Прва реч се, према одређеним истраживањима, јавља у 15-16. месецу. Од тог момента долази до наглог повећања обима дечјег речника и развоја дечје радозналости. Дете почиње да повезује две до три речи у реченични низ. Током треће и четврте године, дететова артикулација појединих гласова се приближава правилном изговору и дете почиње да употребљава сложеније исказе. На узрасту пете и шесте године обим дечјег речника се даље повећава, дете почиње да користи све врсте речи и одређене појмове о простору, времену, осећањима. Са развојем способности логичког мишљења, негде око шесте године живота детета, јавља се и овладавање граматичким правилима. Од тог момента, до поласка у школу, оно овладава довољним обимом речника, усваја основне синтаксичке структуре и граматичка правила матерњег језика и успева да развије различите облике говора. Међутим, развој говора детета овог узраста није завршен, већ се даље наставља са његовим поласком у школу.

„Укупан развој гласова у просеку траје до седме године живота, међутим, индивидуална одступања су могућа у оба правца. Наиме, има деце која су у стању да правилно изговарају свих 30 гласова нашег говорног система са навршене четири године живота, док се код друге артикулациони развој продужава за годину-две дана. Код деце развитак артикулације достиже ниво одраслих на узрасту са седам или осам година (код дечака са седам, а код девојчица са осам година), али изговор гласова се код детета може мењати све до девете или чак и десете године, када се аутоматизује и устаљује. Међутим, те промене нису битне за сам квалитет артикулације“ (Ђорђевић, 2008б: 167, 2010а: 86-87).

Експресивна форма језика у својој основи има моторну карактеристику и веома комплексну функцију, па процес њеног савладавања траје најраније до осме године живота. Основни фактори убрзавања и успоравања су:

- биолошки фактори,
- стање и ефикасност вербалног стимулусања социјалног миљеа,

- психолошки фактори и
- развијеност аудитивне перцепције.

Наведено значи да процес идентификовања и формирања фонема захвата период од појаве прве речи, у првој години живота, до стицања способности управљања механизмима ефекторног система, а посебно артикулаторног механизма у осмој години живота.

Имајући у виду развој говора деце предшколског узраста, посебна функција предшколске установе (припремног предшколског програма пре свега) је, поред осталог, у ублажавању разлика и припреми детета за школу. Та припрема, када је реч о говорном развоју, састојала би се у:

- нормализовању артикулације,
- богаћењу вербалног изражавања и
- стицању предзнања којима деца овог узраста треба да располажу како би ушла у школу са што више сигурности.

Како деца у нашој земљи, за сада, полазе у школу са шест-седам година, након обавезног похађања припремног предшколског програма, могло би се очекивати да, у погледу говорног развоја деце овог узраста, проблема неће бити. Међутим, ова констатација не важи, и то из више разлога. Наиме, код неке деце је психомоторни развој успоренији него код друге, те је и по поласку у школу код њих процес сазревања још у току. Друга деца, која потичу из такозваних субкултурних, депривираних средина, иако потенцијално спремна, нису била довољно позитивно стимулирана да би своје потенцијалне могућности развила до нивоа одговарајућег за тај календарски узраст.

Постоје и она деца код којих из објективних разлога постоји застој у општем психомоторном развоју, или само застој у изговорним гласовима. Те објективне разлоге могу да представљају одређене болести у раном детињству, анатомски и неуролошки проблеми, у ствари, патолошки случајеви.

И најзад, група здраве деце и развијене у сваком погледу, али која је у свом развоју била изложена утицају погрешног изговора унутар породице и средине у којој живе, која су развила онакав изговор какав су слушала, односно каквим су била стимулирана.

У периоду од 5. до 8. године живота детета долази до прочишћавања и стабилизације артикулације фонема у свим фонетско-гласовним позицијама и у свим лексичким положајима. Примарни део процеса фонолошког и фонетског траје до краја осме године живота (важно за дијагностику и третман).

Говорни поремећаји се могу испољити у једној од артикулационо-језичких функција или у свим областима говора, језика, читања и писања, пошто читање и писање представљају само другачије

видове језичког изражавања. Развојни поремећаји говора настају када код детета усвајање говора делимично или потпуно заостаје. Ови поремећаји могу да се јаве у било ком периоду говорно-језичког развоја. На основу тога би се могло рећи да су *говорни поремећаји одређене неправилности у изговарању и језичком изражавању који могу да захвате све модалитете говора и гласа, артикулацију, структуру језика, читање и писање, а проузроковање су утицајем средине или патолошким променама у говорном систему, а често једним и другим.*

Иако узрока говорних поремећаја има више, сви они се грубо могу класификовати на *органиске* и *функционалне*, ако бисмо пошли од тога да ли се у основи говорног поремећаја налази неки органски недостатак или не. Морамо посебно истаћи да „можда само око 15% случајева говорних поремећаја има неку органску подлогу“ (Васић, 1974: 11), док су бројнији, и за нас много значајнији, функционални поремећаји, који су често условљени срединским или психолошким чиниоцима, на које се релативно успешно може утицати адекватним третманом.

Књижевност за децу и неговање говора деце млађег школског узраста

Својим богатим садржајима из области књижевности, настава српског језика пружа свим ученицима широке могућности за стицање основних знања о култури и њеним вредностима, подстиче развој њихових естетских осећања, утиче на формирање њиховог моралног лика, пружа услове за уочавање, доживљавање и сазнавање свих вредности уметничких, књижевних и других културних остварења, чиме доприноси њиховом укупном развоју. Да би се то уопште остварило, потребно је да наставници утврде шта свако од ученика *може* и *шта треба* да усвоји на одређеној етапи свога развоја, имајући у виду његове психофизичке и друге могућности. Не може се очекивати да се циљ и задаци наставе књижевности остваре само на основу спонтане и интуитивне комуникације ученика са планираним програмским садржајима наставе књижевности, без планског и организованог процеса наставе усмерене ка остваривању планираних циљева наставе књижевности. Дакле, неопходно је наставничково инвентивније планирање, осмишљавање и реализовање часова наставе књижевности, наставе која ће програмом дати садржаје на бољи, виши и креативнији начин презентовати свим ученицима разреда.

Настава књижевности у наставним плановима и програмима за млађе разреде основне школе је интегрални део предмета. У њима је за сваки разред појединачно програмом дато која то књижевна дела би требало обрадити у појединим разредима, као и оно шта би требало да ученици науче, усвоје и увежбају. Све то је планирано према могућностима неког ученика просечних способности. На наставнику је да програмом дате садржаје наставе књижевности, различитим моделима њихове обраде и интерпретације, приближи могућностима свих ученика разреда, па и могућностима ученика са посебним потребама. У том контексту, наставнику су на располагању, поред обавезних књижевних дела, и такозвани изборни или факултативни текстови који се помињу у програмима сва четири разреда основне школе. Наставник ће, адекватним дозирањем обима и дубине књижевних садржаја из разреда у разред, планираним према могућностима ученика конкретног разреда, моћи да оствари задатке наставе књижевности са свим ученицима.

У млађим разредима основне школе, када ученици овладавају техником читања и, уз помоћ наставника, постепено се оспособљавају за тумачење књижевних дела, методички су функционалнији они књижевни текстови које ученици читају и који се обрађују на часовима редовне наставе књижевности у школи. У таквим околностима наставник је у прилици да прати сваког ученика понаособ, да правилним усмеравањем доприноси развијању говорних способности свих ученика, усвајању књижевнотеоријских знања и развоју опште културе свих ученика. Ово посебно наглашавамо због тога што наставом књижевности наставник мора да, у оквиру наставе језика, допринесе и остваривању корективног карактера наставе тиме што ће настојати да коригује, ублажи и, по могућству, отклони говорне недостатке код одређених ученика.

Развијање језичке културе ученика млађих разреда основне школе један је од значајних задатака у настави књижевности у основној школи. Зато је потребно да наставник стално унапређује говор ученика, богати њихов речник и упућује их у вештину правилног и лепог говора. Наставник зато мора знати да: “Развијање свести о изузетном значају језика и говора, пре свега у функцији комуникације, затим развијање свесне љубави према њему и стварање култивисаног говора стални су задаци сваког човека”. (Цветановић, 2001). Остварењу овог задатка наставник може допринети сталним усмеравањем ученика на значај језичког изражавања и развијањем усменог и писменог изражавања у настави коришћењем књижевних текстова.

Поред бриге о ученицима који заостају у свом говорно-језичком развоју, наставник мора да води рачуна и о оним ученицима који се својим усменим излагањем, богатством речника и језичким исказом издвајају од осталих ученика разреда. Ове ученике, који такође припадају посебној категорији ученика са посебним потребама, наставник мора на разне начине даље мотивисати да богате и проширују своју лексику, исказе и реченице и исправно усмеравају своју мисао кроз језички исказ. Те ученике, који припадају популацији даровитих, наставник мора подстицати на даљи развој и, по могућству, књижевно стваралаштво.

„На основу онога што смо до сада навели, можемо слободно рећи да савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци није само “како оспособити ученике за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевно-уметничких дела разних жанрова” (Просветни гласник бр. 10-3), већ како све ученике мотивисати за читање, како у њима развити и подстаћи читалачке склоности, како код ученика неговати и развијати заинтересованост према читању и како код њих развити стваралачко тумачење и вредновање књижевноуметничких дела. У одговору на наведена питања мора се посебно укључити савремена методика наставе српског језика и књижевности проналажењем оних облика рада који ће омогућити решавање наведених проблема у интересу свих ученика разреда и друштва у целини.“ (Ђорђевић, 2010б: 480)

Савремена дидактика истиче значај наставника и његове методичке оспособљености да стваралачки и креативно организује наставу и да код ученика у настави књижевности покрене њихово стваралаштво на тај начин што ће традиционалну наставу предавачког типа заменити наставом у којој се одвија истраживачки и стваралачки процес у интеракцији између њега и ученика. Међутим, морамо нагласити да је познавање и уважавање узрасних и развојних карактеристика ученика у настави уопште, па и настави књижевности, услов од кога ће зависити крајњи исход васпитно-образовног процеса. Ова потреба познавања и уважавања узрасних и развојних карактеристика ученика од стране учитеља експлицитно је изнесена и у новој концепцији образовања, у којој се наглашава да „неопходна основа за израду и реализацију школског програма у целини и у појединим предметима јесте да учитељ (наставник) познаје и уважава узрасне и развојне карактеристике својих ученика и да примерено њима планира и остварује образовни процес“ (Просветни преглед, 2003: 8).

Школа, како смо већ истакли, свој утицај на развитак говора остварује, пре свега, преко садржаја наставе и програмских задатака наставе српског језика и књижевности. Њиховом анализом можемо уочити да се усменом и писаном изражавању ученика млађег школског узраста даје иста значајност, али да се запоставља значајнија функција говора – развијање когнитивних процеса посредством говора. Наиме, пренебрегава се истицање значаја узајамне повратне спреге између мишљења и говорења. На овом месту, с обзиром на природу овога рада, нећемо посебно говорити о тој спрези и њеном значају, нити о томе да ли има говора без мишљења и, обратно, мишљења без говора. Напоменули бисмо само чињеницу да је у периоду развитка говора и мишљења (какав је период млађег школског узраста) ова спрега веома снажна и значајна.

За све оне који се баве развојем говора деце млађег школског узраста значајно је, поред осталог, да се упознају са начином на који деца стичу правилну артикулацију. Истраживања су показала да деца током свог говорног развоја не уче појединачне гласове изоловано, већ речи и гласовне скупине у којима се гласови налазе. Оваква сазнања, која су у складу са основним законитостима развоја уопште, јасно указују на чињеницу да се у говору најпре уче целине, а не посебни делови и елементи. Имајући наведено у виду, они који имају намеру да стимулишу бржи развитак артикулације, учитељи пре свега, морају од детета да траже да не изговара изоловано појединачне гласове већ да те гласове које желимо да развијемо, дете употребљава у одговарајућим речима кроз игру, чиме дете то неће доживети као принуду, већ као забаву и разоноду. Због тога се вежбе за артикулацију гласова морају састојати из речи и, пре свега, кратких песмица. Управо се учењем краћих песмица кроз одговарајуће мелодијске и ритамске целине брже и лакше савлађује артикулација појединих гласова. Деца преко одговарајућих дечјих песмица најлакше уче поједине речи, делове речи, па и појединачне гласове као најмање јединице говора.

Када је реч о књижевности за децу и њеној функцији у развоју говора деце млађег школског узраста, можемо рећи да се на овом узрасту може користити такозвана нонсенсна² или игровна књижевност која у разиграном дечјем духу подстиче радозналост, машту, игру и ведрину код детета. Управо због таквих својих карактеристика ова књижевност је на млађем школском узрасту најпогоднији из-

² Нонсенс (нлат. non-sensus) – бесмислица, глупост, оно што нема никаквог смисла. Зато се ова књижевност назива још и „бесмислена“, „иреална“.

вор текстова за организовање наставе. Нонсенсном књижевношћу се делује на буђење емоционалних реакција код детета, а прави говор заправо и почиње њиховим буђењем. Афективне реакције су израз не само љубави већ и воље, а иза воље се увек крије одређена мисао: шта дете хоће или неће, а чим оно зна шта хоће или неће, зна да мисли.

У српској књижевности за децу, зачетник свих оних књижевних врста у којима је заступљен нонсенс јесте песник Јован Јовановић Змај. После Змаја наши највећи дечји писци, од Бранка Ћопића (*Изокренута прича*), преко Душка Радовића (*Био једном један лав*), Драгана Лукић (*Лутка без главе*) до Љубивоја Ршумовића, све више у својој поезији негују нонсенс.

Функционалност нонсенсне књижевности може се остварити на више нивоа и у свим облицима рада учитеља на развоју говора деце млађег школског узраста.

1. Вежбе за дискриминацију гласова

Можемо рећи да аудитивна перцепција представља моторну снагу за развој гласова детета. Оно што је важно јесте чињеница да се аудитивна перцепција развија и да њен развој зависи од стања и ефикасности вербалног стимулисања од стране социјалног миљеа. Ако су утицаји социјалне средине добри, и сам развој аудитивне перцепције детета ће бити добар. Фазе у аудио-перцептивном развоју су: а) увиђање уопште, б) увиђање сличности (симиларитета) и в) увиђање дистинктивних разлика (дискриминација).

Да би се детету „утиснуло“ у свест оно што чује, требало би код њега, најпре, развијати способност слушања. Дакле, дискриминација гласова се остварује активним слушањем и реализује се кроз одговарајуће игре које имају свој садржај и циљ. То су одређене говорне и лексичке игре које су богате речима-сликама које се разликују по сродним паровима (*Буца и куца*).

2. Вежбе артикулације гласова

Већ смо истакли да се од рођења детета па надаље учење говора састоји од учења артикулације гласова. Артикулацију у ширем значењу обухвата и образовање и изговор гласова. Стимулисање бржег развоја артикулације код деце могуће је применом нонсенсне књижевности, при чему ће учитељ морати да има у виду узрасни ниво деце са којом ради и, у оквиру наставе српског језика и књижевности, одабирати оне песме које одговарају стању развоја артикула-

ције гласова деце тога узраста. Одабране песме морају бити засићене оним гласовима чији се развој стимулише. Тако, на пример, за стимулисање артикулације африката (који спадају у групу критичних гласова) код деце млађег школског узраста погодна је песма Ј. Ј. Змаја *Мали коњаник*, због тога што у себи садржи све африкате чији се изговор може увежбавати.

За развој артикулације гласова деце млађег школског узраста од нонсенсне књижевности могу се користити и *брзалице* (*Лежи куја жути украј жути пута; Каменчићем ћеш ме, каменчићем ћу те!*), као и *разбрајалице* и *ређалице*. У брзалицама, разбрајалицама и ређалицама основна мотивација код деце је да победе у брзоговорњу, а да нису свесна да на најбољи начин њиховом применом пролазе кроз најпогодније вежбе за правилну артикулацију гласова.

3. Богаћење речника (активног у односу на пасивни)

Речи представљају одређене елементе мисли, неопходне за каснију, веома сложену делатност, као што је процес мишљења. Речи као одређени делови језика, дакле, претходе каснијим сложенијим облицима говорног понашања.

Већина истраживача, која се бавила питањима дечјег речника и његовог развоја, бавила се највише квантитативном анализом дечјег речника, то јест утврђивањем опсега речника одређеног узраста деце. Међутим, морамо знати да, поред питања броја речи у дечјем речнику, значајно питање развоја дечјег речника представља развитак фреквенције различитих значења једне те исте речи. Дакле, при раду на развоју дечјег речника важно питање неће бити само број речи, већ и рад на повећању значења у оквиру једне те исте речи, њиховом квалитету, то јест правом значењу речи које дете употребљава приликом свога изражавања. Богаћење речника детета млађег школског узраста пропорционално је богаћењу његовог непосредног искуства. Богаћењем тога искуства путем посматрања, уочавања и разговора о свему може се постићи знатно више од простог увећања дечјег речника. Таквим приступом се утиче и на повећање активног речника деце у односу на пасивни речник, који је, по многим истраживањима, чак десет пута богатији.

У циљу богаћења речника деце млађег школског узраста погодно је набрајање, акумулација речи, где се неповезано ниже више појмова сличног или истог значења (синоними). За наведено су погодне *пословице*, *ређалице* (Ј. Ј. Змај: *Прсти на руци*), *лексичке говорне игре* (*Како ко иде; Како се ко поздравља*) и *ругалице* (*За две паре, ошишано јаре*).

„Рад на развијању дечјег речника не састоји се само из проширивања листе речи које дете треба да зна и из њиховог набрајања. Рад на развијању речника састоји се, у ствари, из рада на развијању вишеврних речника:

- а) речника који сачињавају речи које користимо у говору;
- б) речника који користимо у писању;
- ц) речника речи које препознајемо при слушању и
- д) речника речи које препознајемо при читању“ (Васић, 1977: 55).

На крају, истакнимо да, поред бриге о ученицима који заостају у свом говорно-језичком развоју, учитељ мора да води рачуна и о оним ученицима који се својим усменим излагањем, богатством речника и језичким исказом издвајају од осталих ученика разреда. Ове ученике, који такође припадају посебној категорији ученика са посебним потребама, наставник мора на разне начине даље мотивисати да богате и проширују своју лексику, исказе и реченице и исправно усмеравају своју мисао кроз језички исказ. Те ученике, који припадају популацији даровитих, учитељ мора подстицати на даљи развој и, по могућству, књижевно стваралаштво.

Закључак

Настава књижевности у наставним плановима и програмима за млађе разреде основне школе је интегрални део предмета. У њима је за сваки разред појединачно програмом дато која то књижевна дела би требало обрадити у појединим разредима, као и оно шта би требало да ученици науче, усвоје и увежбају. Све то је планирано према могућностима ученика просечних способности. На наставнику је да програмом дате садржаје наставе књижевности, различитим моделима њихове обраде и интерпретације, приближи могућностима свих ученика разреда, па и могућностима ученика са посебним потребама. У том контексту, наставнику су на располагању, поред обавезних књижевних дела, и такозвани изборни или факултативни текстови који се помињу у програмима сва четири разреда основне школе. Наставник ће само адекватним дозирањем обима и дубине књижевних садржаја из разреда у разред, планираним према могућностима ученика конкретног разреда, моћи да оствари задатке наставе књижевности са свим ученицима.

У млађим разредима основне школе, када ученици овладавају техником читања и, уз помоћ наставника, постепено се оспособљавају за тумачење књижевних дела, методички су функционалнији

они књижевни текстови које ученици читају и који се обрађују на часовима редовне наставе књижевности у школи. У таквим околностима наставник је у прилици да прати сваког ученика понаособ, да правилним усмеравањем доприноси развијању говорних способности свих ученика, усвајању књижевнотеоријских знања и развоју опште културе свих ученика. Ово посебно наглашавамо због тога што наставом књижевности наставник мора да, у оквиру наставе језика, допринесе и остваривању корективног карактера наставе тиме што ће настојати да коригује, ублажи и, по могућству, отклони говорне недостатке код одређених ученика.

Када је реч о књижевности за децу и њеној функцији у развоју говора деце млађег школског узраста, можемо рећи да се на овом узрасту може користити такозвана нонсенсна књижевност, која у разиграном дечјем духу подстиче радозналост, машту, игру и ведрину код детета. Управо због таквих својих карактеристика ова књижевност је, на млађем школском узрасту, најпогоднији извор текстова за наставну активност. Функционалност нонсенсне књижевности може се остварити на више нивоа и у свим облицима рада учитеља на развоју говора, а посебно у домену вежби за дискриминацију гласова, артикулацију и богаћење речника.

Поред бриге о ученицима који заостају у свом говорно-језичком развоју, наставник мора да води рачуна и о оним ученицима који се својим усменим излагањем, богатством речника и језичким исказом издвајају од осталих ученика разреда. Ове ученике, који такође припадају посебној категорији ученика са посебним потребама, наставник мора на разне начине даље мотивисати да богате и проширују своју лексичку, исказе и реченице и исправно усмеравају своју мисао кроз језички исказ. Те ученике, који припадају популацији даровитих, наставник мора подстицати на даљи развој и, по могућству, књижевно стваралаштво.

Литература

1. Васић, С. (1974). *Говор и говорно понашање у раном детињству*, Београд: Институт за експерименталну фонетику и патологију говора.
2. Васић, С. (1977). *Говор у разреду*, Београд: Просвета, Институт за педагошка истраживања.
3. Владисављевић, С. (1991): *Дислексија и дисграфија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Владисављевић, С. (1977). *Поремећаји говора у школске и предшколске деце*, Београд: СДДС.

5. Ђорђевић, С. (2008а). Поремећаји артикулације код ученика млађих разреда основне школе, Београд, *Методичка пракса* 3/08, 152-166.
6. Ђорђевић, С. (2008б). Дислалија као специфични развојни поремећај код ученика млађих разреда основне школе, *Иновације у основношколском образовању – од постојећег ка могућем*, Зборник радова, Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет, 167-178.
7. Ђорђевић, С. (2010а). Поремећаји артикулације код ученика млађих разреда основних школа у Врању, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, Књига I, Врање: Учитељски факултет у Врању, 85-98.
8. Ђорђевић, С. (2010б). Деца са посебним потребама и књижевно образовање, *Савремени тренутак књижевности за децу у настави и науци – тематски зборник*, Врање: Универзитет у Нишу Учитељски факултет у Врању, 477-485.
9. Ђорђевић, С. (2012). Књижевност за децу у функцији развоја говора деце предшколског узраста, *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста- Тематски зборник*, Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању, 206-215.
10. Николић, В. (1997). Функционални нивои нонсенсне књижевности, *Књижевност и језик*, књига XLV, бр. 2-3, 85-92.
11. *Посебне основе школског програма за први разред обавезног образовања*, Министарство просвете и спорта РС, Комисија за развој школског програма, Београд: Просветни преглед, 2003.
12. Цветановић, В. (2001): *Основе културе говора и реторике*, Београд: Тору.

Srboljub ĐORĐEVIĆ, Ph.D.

THE ROLE OF CHILDREN'S LITERATURE IN FOSTERING SPEECH AT YOUNG SCHOOL CHILDREN

Abstract: *Language skills development in pupils of lower grades of elementary school is one of the most important tasks in teaching literature in elementary school. Therefore it is necessary that the teacher constantly improves pupils' speech, enrich their vocabulary and guides them to the skill of proper and beautiful speech. The teacher can contribute to the accomplishment of this task by constant directing of pupils to the importance of linguistic expression and developing oral and written skills in the classroom by using literary texts. In this paper we analyze speech development in young school children, and the role of children's literature in order to stimulate this development and foster the speech in children of that age. It is particularly emphasized that children's literature is the basis for the realization of activities in the area of discrimination and articulation of sounds and speech in general, as well as in later stages of formation of children's vocabulary, logically connected and cultivated speech, expressive speech and a number of other targeted activities. Accordingly, in this paper we analyze the role of the so-called "nonsense" children's literature in the speech of younger school children and we present papers that can be used practically for this purpose.*

Keywords: *children's literature, young school children, language development.*

ВЛИЈАНИЕТО НА ЕНЦИКЛОПЕДИИТЕ ЗА ДЕЦА ВРЗ ОФОРМУВАЊЕТО НА ЈАЗИЧНИОТ ИЗРАЗ КАЈ ДЕЦАТА ОД РАНАТА УЧИЛИШНА ВОЗРАСТ

Резиме: *Во процесот на едукација кај децата од училишната возраст како дополнителна литература се јавуваат различни видови книжнина. Со возраста постапно се зголемува изборот од различни жанрови и стилови. Еден дел од литературата посветена за деца покрај задолжителната (и дополнителната) училишна лектура опфаќаат и енциклопедиите, лексиконите и речниците за деца. Дел од нив се илустрирани, дел од нив се адаптирани од соодветни изданија, еден дел дури се нотираани според возраста кон која се насочени. Тие претставуваат многу значајно помагало во процесот на образование на децата во училишната возраст и можност за дополнување и на збогатување на јазичниот израз. Исто така преку нив се развива љубопитството кај децата за проширување на сопственото познавање во определени области.*

Клучни зборови: *енциклопедии за деца, атласи, лексикони, речници, лексика, стручна терминологија, интернационализми, македонски јазик, книжнина (литература) за деца, училишна возраст.*

Процесот на создавање на основниот лексички фонд започнува уште од раната возраст на децата. Тие постапно ги впиваат информациите на сето она што се случува околу нив, постапно ги поврзуваат поимите со конкретни зборови и тие први сознанија растат заедно со децата. Тие се подготвуваат во фази за прием и за меморирање на сложени содржини кои се во причинско-последичен однос со средината, условите и можностите на децата. Децата во рана училишна возраст веќе имаат изградено еден основен лексички фонд што им овозможува комуникација со светот околу себе.

Така се создаваат цели низи од информации кои понатаму ќе претставуваат центар од кој ќе се шират нови и нови информации. Оттаму од несвесната едукација постапно се преминува во втората фаза, а тоа е организираниот процес во првото, основно образование кај децата што ја нуди базната писменост и запознавањето со други содржини кои се адаптирани според можностите. Како што се создава основниот лексикон и просторот со информативни содржини, та-

ка се зголемува потребата од дополнителни содржини што треба да ги разјаснат основните содржини и да го задоволат љубопитството кај децата. Во градбата на јазичната личност кај децата освен основните содржини се нудат и дополнителни содржини каде што се дадени сеопфатни информации од различни сфери на живеењето. Тогаш доаѓа до совладување на основните говорни чинови и до претстава за голем број лингвистички ситуации, вградени во комуникациски ситуации. Комуникациските ситуации ги вклучуваат сите други симболски системи како дополнување кон основниот, најсовршениот систем од знаци – јазикот. Во образовниот процес овие процеси на совладување на различни функционални јазични стилови, различни говорни ситуации, говорни чинови, комуникациски ситуации, се смислено методски понудени и адаптирани според возраста на децата. Рускиот лингвист Караулов толкувајќи го менталниот лексикон издвојува семеме како готови цели изрази што се примаат уште од најмала возраст и се активираат според определени потреби. Колку повеќе се нудат содржини, толку повеќе се развиваат можностите за сестран развој на детето, а потоа и на јазичната личност и општо едуцираната и културно дефинираната личност. Треба да се има предвид дека денешните ученици во раната училишна возраст имаат многу поголеми потреби од некогашните ученици. Тие се опкружени со различни средства за комуникација (телевизија, компјутери, интернет итн.) каде што информациите се обмислено и привлечно претставени. Така, современите начини на понуда на информации го забрзуваат процесот на прием на нова и нова лексика, како што се даваат новите информации. Тогаш менталниот лексикон е во брза фаза на формирање и преку него ќе се изразуваат содржини со помош на активниот лексички фонд, односно лексичкиот фонд во функција. Капацитетот кај децата во раната училишна возраст како резултат на континуираниот образовен процес зависи од понудата на информациите и од тоа како се пласираат тие.

Во таа прва фаза на образовниот процес кај децата од раната училишна возраст како задолжителна литература се учебниците, прирачниците, лектирата и сл., односно материјали што се предвидени според определената фаза од образовниот процес и според определена наставна програма и план. Во нив е дозиран процентот на прием на информации и спланот според кој треба да се совладуваат определените содржини. Во процесот на едукација кај децата од училишната возраст како дополнителна литература се јавуваат различни видови книжина. Со возраста постапно се зголемува изборот од различни жанрови и стилови. Еден дел од литературата по-

светена за деца покрај задолжителната (и дополнителната) училишна лектира, која е опфатена како литература (книжевност) за деца поезија, проза, романи, опфаќаат и енциклопедиите, лексиконите, атласите и речниците за деца. Тие се дополнителна литература која се користи по слободен избор за дополнување на знаења. Привлечноста на овие изданија е поттикната од атрактивноста на нивниот изглед, убавите илустрации, големиот број информации итн.

Како дополнителен материјал за проширување на знаењето кај децата од раната училишна возраст се јавуваат : енциклопедии, лексикони, атласи, илустрирани речници и сл. Енциклопедиите за деца имаат малку поинаква структура за разлика од општите енциклопедии каде нема ограничувања според возраста. Во основата и детските енциклопедии предвидуваат содржини што опфаќаат сеопшти информации и станува збор за пишан текст (кој може да се јави и со илустрации) претставен по определени сфери или обработува само една сфера, информации подредени по азбучен ред или методолошки поинаку претставени. Тие може да бидат општи (каде се дефинирани, толкувани и објаснети информации од различни сфери) и одделни (опфаќаат само една област, на пр. астрономија или животински свет и сл.).

Историски гледано енциклопедиите за деца се појавиле подоцна за разлика од енциклопедиските книги што се јавиле уште во античко време, кај глосарите и софистите, па преку текстовите на Аристотел. Енциклопедиите за деца како прв услов ја имаат адаптацијата кон возраста- јазикот, структурата на информацијата, едноставноста, лексиката треба да биде адаптирана за деца. Пред XIX век позната е енциклопедијата за деца на Џон Вагензеил (Johann Wagenseil) (1695, „Collection of Juvenile Books”). Нешто подоцна позната е и *Petite Encyclopédie du jeune âge* , „Small Children’s Encyclopaedia” од 1853, која потоа е отпечатена како Енциклопедијата за деца на Ларус (Larousse) во 1957. Вистинскиот подем започнува кон почетокот на XX век со појавата *The Children’s Encyclopaedia* (1910) на Arthur Mee и *The Book of Knowledge* (1912) САД.

Во Македонија оваа книжина многу добро е развиена. Детските енциклопедии, односно енциклопедии за деца и за млади се дел од издавачка програма за млади и најпознатите издавачки куќи дел од својата дејност ја насочиле кон ваквите изданија. Како најпознати издавачки куќи кои имаат интензивна издавачка дејност којашто опфаќа енциклопедии, атласи, лексикони, речници за деца се: „Просветно дело“, „Детска радост“, „Феникс“, „Младинска книга“, „Топер“, „Табернакул“ итн. Најголем број изданија се преводи од познати издавачи, а притоа илустрацијата останува иста, се менува само текстот. Во овие изданија се јавува македонски превод.

Како пример за структурно и семантички сообразена енциклопедија може да послужи „Илустрираната детска енциклопедија“ издание на Младинска книга – Скопје. Таа е сообразена со училишната програма за основното образование, има голем број фотографии во боја, проследени со интересни описи, подредена од А до Ш и приспособена за децата и за помладите читатели. Таа опфаќа 145 главни теми и 1.500 дополнителни поими за различни области, за кои се смета дека се интересни за децата треба. Се јавуваат и над 2000 цртежи, географски карти и фотографии во боја. Препорачана е за деца на возраст над 6 години.

Обично понудата за целата група (децата од раната училишна возраст) повикува на подобра информираност, па оттаму на децата им се нуди, на пр.: да научат како да ги распознаваат континентите, морињата, краиштата и државите; да се запознаат со растителниот и животинскиот свет, спомениците од минатото и големите градови; да ги запознаат чудата во светот и интересните податоци за нив итн. Дел од овие изданија се илустрирани, дел од нив се адаптирани од соодветни изданија, еден дел дури се нотира според возраста кон која се насочени. Тие претставуваат многу значајно помагало во процесот на образование на децата во училишната возраст и можност за дополнување и на збогатување на јазичниот израз. Исто така преку нив се развива љубопитството кај децата за проширување на сопственото познавање во определени области.

При изборот на темите и јазичната интерпретација на текстовите во енциклопедиите за деца треба да се има предвид дека лексичкиот фонд кај децата во раната возраст е ограничен, но секојдневно се збогатува со нови форми како што се гради искуството во средината и што соодветствува на тоа искуство и овозможува исразност. Денешното современо општество и брзиот проток на информации нуди контакт на детето со други јазици и внесување на лексика од новата технологија. Така во речникот кај децата, освен лексиката од родениот говор влегуваат форми од други јазици, особено од англискиот или преку англискиот како посредник. Децата ја усвојуваат таа лексика и за нив не претставуваат голем проблем туѓите зборови бидејќи секојдневно ги слушаат преку средствата за јавно, масивно информирање.

Издавачката куќа „Просветно дело“ едисијата „Еурека“ ја збогати со наредниве наслови: „Грабливки“, „Мајмуни“, „Мачки“, „Риби“, „Еурека откритија“, „Еурека! - големи пронаоѓачи“, „Енциклопедија на природата“, „Со децата околу светот 1“, „Со децата околу светот 2“, „Чудата на светот“, „Енциклопедија за млади 1“,

„Енциклопедија за млади 2“, „Мала енциклопедија на човечкото тело“ итн., Тие опфаќаат енциклопедиска обработка на одделни сегменти приспособени за децата од раната училишна возраст со едноставен стил и со едноставна структура на текстот. Овие изданија изобилуваат со богати, атрактивни илустрации во боја, лесно читлив текст со минимален број лексеми и максимална информативност.

Овие изданија се по формата и илустрациите истоветни со изданијата на Ларус (Larousse), само што се преведени на македонски јазик.

Во минатото енциклопедиите се јавувале само во печатена форма во вид на книги. Денеска сето тоа се менува, како што се развиваат новите технички можности, потребите и желбите на децата кои повеќе сакаат да добиваат информации преку современите електронски медиуми. Впрочем овој начин се покажа и поевтин и попривлечен за децата. Новите изданија се појавуваат на интернет и се достапни на многу побрз начин, тие се дополнети со видео материјали и со аудио ефекти преку ДВД и ЦД или директно со поврзување на интернет. Таков пример имаме и со Енциклопедија Британика, а уште поизразено е со она што го имаме како понуда на интернет преку Амазон, Amazon (Childrens enciclopedia) каде што наоѓаме различни модерни енциклопедии за деца: енциклопедии со видеоматеријали, звучни ефекти, илустрирани со панорамски снимки итн.

Во понудата на Амазон (на интернет) дадени се возрастните параметри и бројот на понудени енциклопедиски изданија- ставени во заградите, на пр.: за деца од 0 до 2 год. (10); за деца од 3 до 5 год. (150); за деца од 6 до 8 год. (245); за деца од 6 год. (70), за деца од 7 год. (32), за деца од 8 год. (97); за деца од 9 до 12 год. (393); за деца од 9 год. (231), за деца од 10 год. (186), за деца од 11 до 2 (152) итн. Од нивниот број може да се види целната група според возраста, односно да се забележи од која возраст децата имаат изразено нагласено љубопитство за усвојување на сеопшти знаења.

За јазична анализа ја издвоивме „Мојата прва енциклопедија“, издание на „Топер“ (2011), Скопје, издание од 2010 „Brijbasi Art“ (раководител Санџај Диман, уметнички директор Лалик Гупта, главен уредник Дипика Џаин, содржина Дикша Чопра, илустрација и дизајн Ревиндер Синг). Оваа енциклопедија на деца е превод на македонски и поместена е на 160 страници. Опфатени се пет тематски целини: *На тема, Како, Кога, Каде, Зошто*. Секоја тематска област опфаќа информации на определени прашања. Текстуралната структура е конципирана преку прашања за секоја област и информација, а дефинициите во форма на одговор. На пример првата тематска

област е од најопшт карактер - На тема и таа ги опфаќа следниве теми: *Сонцето и планетите, Сина планети, Цицачи, Птици, Влечуги и водоземци, Инсекти, Риби, Човечко тело, Древна Кина, Древен Египет, Древна Грција, Стар Рим, Древни изуми, Современи изуми.* Секој дел е составен преку прашања и одговори и на крајот има една загатка. На пример во делот *Инсекти* има прашања од типот: *Кој е најмалиот инсект на светот? Дали гасеницата и пеперутката се ист инсект? Кој е најголем инсект на светот? На која група животни и припаѓаат инсектите?* итн. Понатаму секој дел започнува со прашањата што ја именува тематската целина, на пр. кај тематската целина **Како**— Како работи факсот? Како Македонија го добила своето име?; кај тематската целина **Кога**— Кога започнала Ренесансата? Кога бил направен првиот скутер?; кај тематската целина **Каде**— Каде се наоѓа најстарата палата во Европа? Каде бил откриен радиумот?; кај тематската целина **Зошто**— Зошто е добро да се рециклира? Зошто е добро да се вежба?

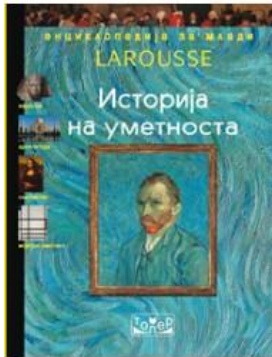
Она што може да се забележи кон ова издание е грешките што се однесуваат на употребата на литературнојазичната норма (на пр.: употребата на големата буква - *Ренесанса, Будизам, Таоизам, Римска бања, Камената доба, Индустриска Револуција* и сл.). Големите број интернационализми, неадаптирани зборови и зборови надвор од нормата на македонскиот јазик: *гестација, фетус, инкубација, екстремитети, камуфлира, класифицираат, апсорбира, шеќерлеме, блогери, блогери* итн. Јазично се јавува една невоедначеност— од едноставни, јасни реченици до употреба на структурно несоодветни примери. Текстовите посветени за деца треба да имаат предвид дека на децата треба да им се дообјаснат определени зборови, како што среќаваме на определени места: *респираторен (дишен), отровни материји (токсини)* и сл., но тие не се доволно застапени. Збогатувањето на детскиот речник може да дава оправдување за определена лексика, но таа во вакви дела како што е „Мојата прва енциклопедија секогаш треба да бидат со дообјаснување во заграда. Првата средба со непознатите термини кај децата во раната училишна возраст овозможува и збогатување со нов термин кој треба да биде соодветно поставен во сооднос со поимот. Енциклопедиите за деца треба да нудат толкување на туѓите термини и со тоа приемот на новите термини ќе биде соодветен. Не е доволно само да се оформи едно илустрирано, атрактивно и визуелно привлечно издание, кое дава информативен материјал и можност за сеопшто образование како што се енциклопедиите, атласите, лексиконите и сл., туку и јазичните средства треба да бидат адаптирани на возраста и соодветно преку јазичната норма да бидат употребени. Тогаш целосно ваквите изданија ја исполнуваат својата улога.

Во прилог, за илустрација, даваме дел од издавачката дејност во Република Македонија што ги застапува во своите програми вашите изданија.

Енциклопедии, атласи

Ларус (Larousse) Енциклопедија за млади

<p>Праисториски животни</p> <p>Повеќе од четири милијарди години го делат појавувањето на првите живи суштества на Земјата од појавата на човекот: Низ страници кои илустрираат со големи колор фотографии се одвива една извонредна авантура, која ни ги разјаснува големите тајни на еволуцијата.</p> 	<p>Математика и информатика</p> <p>Овој труд, поделен на пет делови, илустративно ве води низ историјата на математиката и информатиката со прецизни информации, додека привлечниот начин на прикажување на симболите, теоремите, постулатите ја прават идеален прирачник за подготвување на испити или за изнаоѓање одговори на прашањата од современиот свет.</p> 
<p>Историја на уметноста</p> <p>Овој труд ги опишува големите настани од историјата на уметноста во сите земји од светот, од праисторијата, па до денес. Целата книга е проткаена со илустрации во боја од уметничките дела од сите области на уметноста.</p>	<p>Енергија и материја</p> <p>Гравитација, притисок, варијации на движење, дејство на силите, трансфер на енергија, електростатика и електромагнетни бранови, топлина и температура - сето ова и многу повеќе во овој прекрасен прирачник за физика и хемија.</p>



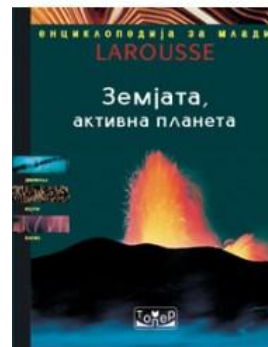
Комуникација од почетоците до интернет

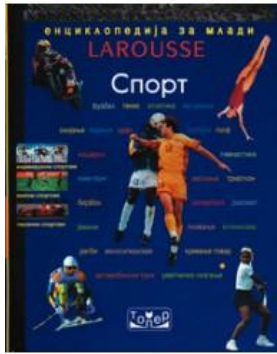

Комуникацијата меѓу луѓето, говорот, јазикот, писмото подоцна развивајќи се и мултимедијално во облик на весник, телевизија, радио и на крајот секако и компјутерската писменост е она есенцијалното што не двои од останатите животински видови. Токму затоа низ страниците на оваа книга се прикажани интересни примери на комуницирањето денес и периодично е прикажана историјата на комуникацијата низ вековите.

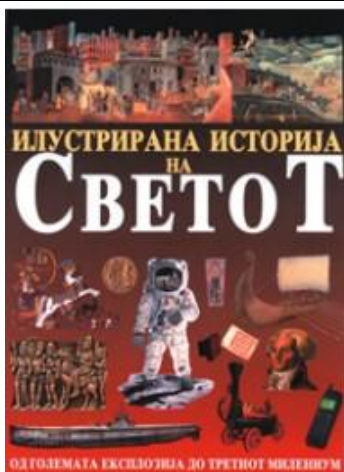


Земјата активна планета

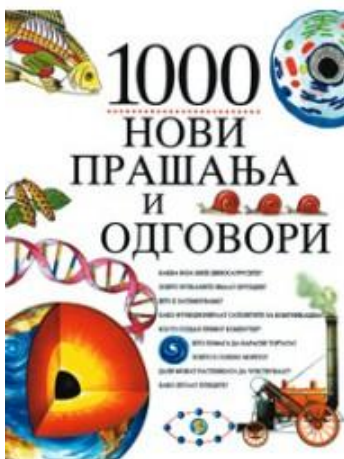
Од своето раѓање нашата планета постојано се менува, континентите се поместуваат, карпите се преобразуваат, климата се менува. Во оваа книга е прикажана еволуцијата на една мошне жива планета - ЗЕМЈАТА.



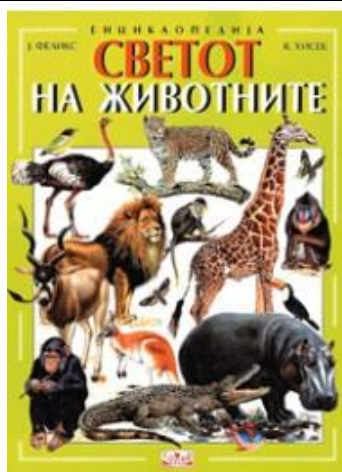
<p>Спорт</p> <p>Оваа книга претставува цела една палета спортски активности, кои можат да се практикуваат како спортови во слободно време или пак, како спортови со натпреварувачки карактер. Дел од страниците се посветени на победите и рекордите што се најважни во светски рамки и во рамките на Олимписките игри.</p>	
<p>Региони во Европа</p> <p>Оваа книга е корисен инструмент за истражување со која што ќе ја запознаете историјата, територијата, населението и општеството, патиштата на комуникација, економијата и главните градови на сите европски држави, но и многу интересни податоци (потеклото на името, опкружување, култура, фолклор, обичаи, уметност, кујна). Прекрасниот колорит на фотографиите и физичко - политичките карти што се поместени во неа, дава комплетната слика за секоја држава.</p>	<p>Изуми и откритија</p> <p>Оваа книга претставува одговор на сите ваши прашања во врска со изумите и пронајдоците кои ја одбележале историјата на човекот.</p> 
<p>Илустрирана историја на светот</p> <p>Илустрираната историја на светот опфаќа приемлива панорама на долгата историја на земјата од раѓањето на вселената со големата експлозија до почетокот на 21 век.</p>	<p>Светот на животните</p> <p>Тоа е енциклопедија на животните преку која се запознаваме со начинот на живот и со распространетоста на одделни карактеристични претставници од животинските групи на сите континенти.</p>



1000 нови прашања и одговори
 Опфаќа 3 теми: Животот на Земјата, Наука и Како функционираат работите. Целата книга е со илустрации во боја, вклучувајќи стотици фотографии, специјално нарачани цртежи, дијаграми и шеми. Секој дел има речник на стручни изрази и може да биде корисна при училишни проекти и неисцрпен извор на прашања за квиз. Таа е интересен прирачник за целото семејство.



Атлас на светските култури
 Есенцијален нов извор на информации за народите и културите на светот. Ги опфаќа сите региони на Зе-

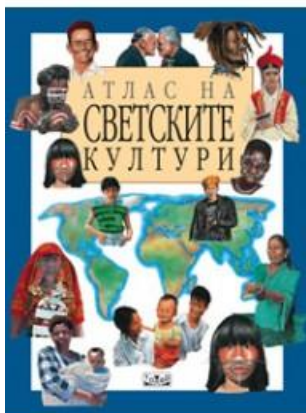


1000 нови прашања и одговори 2
 Содржи 3 главни теми: време и клима, Светот околу нас и вселената. Всушност, со изборот на овие три теми, ставајќи акцент на природните појави и случувањата во космосот, заокружува една целина, која претставува надополнување на првата книга, со која претставуваат сеопфатен енциклопедиски прирачник.

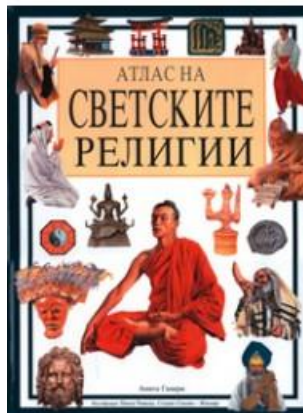


Атлас на светските религии
 Прекрасно илустриран прегледна религиите од целиот свет. Оваа книга става акцент врз религиозните

мјината топка во 22 двојни страници во боја. Содржи повеќе од 400 илустрации на народи и места и прикажува повеќе од 20 карти со број на населението и со главни градови. Нов вид атлас што се состои од повеќе секции.



обичаи, основните верувања, историјата, клучните личности и пророци. Опфаќа теми од месопотамската и египетската религија, кинеската и јапонската религија, па се до религиите и верувањата на Северна и Јужна Америка.



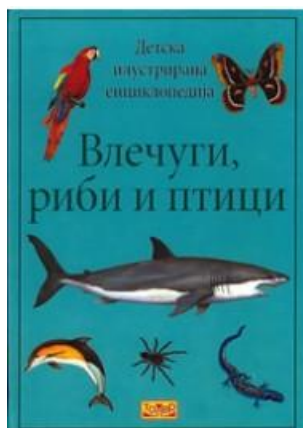
Праисторија

Се она што сте сакале да дознаете за праисторијата, потеклото на Земјата и нејзината еволуција низ периодите: јура, кредо, ледениот период, како и едно од најинтригантните прашања за тоа како изумреле диносаурусите ќе го најдете во оваа енциклопедија насловена како “Праисторија”.



Влечуги, риби и птици

Инсекти, риби, влечуги и птици се тематските прашања на кој се задржува енциклопедијата со реден број 5.



Светот на цицачите

Светот на цицачите е многу интересен за децата бидејќи животинскиот свет е она што ги привлекува од мали нозе. Токму затоа оваа детска илустрирана енциклопедија не познава возрастни граници, таа е интересна како за најмладите, така и за повозрасните бидејќи секој може да најде нешто што ќе им го привлече и задржи вниманието.



Човечкото тело

Важни информации за човечкото тело, и тоа од што е составено, како функционираат мускулите и респираторниот систем, што се хормони и кои се нашите сетила се навистина факти што треба да ги знае секој. Затоа ја препорачуваме оваа енциклопедија за сите што сакаат да научат нешто повеќе за човекот и неговиот систем.



Океани

Океани и животот во нив, вклучувајќи ги површинските води, океанските бразди, но и водите на Антарктикот и загрозените океани се дел од она што може да најдете во оваа енциклопедија.

Наука за животот

Наука за животот, содржински опфаќа една низа интересни информации за еволуцијата, вирусите, животот на растенијата и животните се доволен предизвик за да се прочита нешто повеќе и на оваа тема



Развој на цивилизациите

Голем број факти и информации за Античка Грција, Стариот Рим, Кина и дел од светските цивилизации се претставени во енциклопедијата бр. 11 од детската илустрирана енциклопедија

Среден век

Средниот век со сите свои забрани, прохибиции и мистици е навистина интересен и необичен споредувајќи го со животот во современиот свет. За Маите, Аттеките и Инките постојат голем број легенди и преданија, а варварите, викините и витезите, кои се дел од оваа енциклопедија, се особено интересни за момчињата.



Современ свет

Етапно, обработувајќи различни периоди историјата на човештвото, Детската Илустрирана Енциклопедија стигна и до современиот свет зборувајќи за животот денес и цивилизацииските придобивки од ренесансата, реформацијата, како и големиот број револуции што се случиле во минатиот век.

Светот на науката

Факти и информации од областа на хемијата и физиката надополнети со прекрасни илустрации во боја се содржинскиот дел на овој број од детската илустрирана енциклопедија.



Технологија

Светот рапидно се менува на полето на електрониката и комуникациите. Оваа енциклопедија е еден обид да се прикажат најновите технолошки достигнувања на повеќе полиња.

Развој на транспортот

Како што кажува и самиот наслов на оваа енциклопедија, во неа е прикажан хронолошки развојот на транспортот опфаќајќи го: превозот со железница, преку возовите на парен погон и современите возови, потоа превозот по вода, патниот и воздушниот превоз и вселенските патувања.



Економијата во светот

Светската економија е движечката сила на денешницата. Без неа не би постоеле. Затоа истата претставува тематска преокупација на детската илустрирана енциклопедија.

Народите во светот

Оваа енциклопедија содржи достапни факти за народите, местата каде тие се населени, нивните културни одлики претставени преку јазикот, обичаите и религијата.



Енциклопедии за деца

			
<p>Енциклопедија за млади 1</p>	<p>Енциклопедија за млади 2</p>	<p>Тајниот свет на животните</p>	<p>Големите цивилизации - Хроники на минатото</p>
			
<p>Енциклопедија на природните науки</p>	<p>Машината човек</p>	<p>Живот под микроскоп</p>	<p>Моќта на природата</p>
			
<p>Твојот чудотворен мозок</p>	<p>Човечкото тело</p>		

Детски атласи

			
<p>Атлас на водата</p>	<p>Атлас по истражувања и откритија</p>	<p>Атлас по литература</p>	<p>Атлас по биологија</p>
			
<p>Атлас по Англиски јазик</p>	<p>Атлас по географија</p>		



Мојата прва енциклопедија

Општа енциклопедија за најмладите, во која се опфатени повеќе теми, поделени во 5 области: на тема, како, кога, каде и зошто. Илустрациите го објаснуваат поимот и на тој начин истата ја прават поприфатлива и попривлечна и за помали деца. За секој поим што се објаснува има по едно прашање, чиј одговор треба да го извадат од текстот што е прикажан.

Литература

1. Otto Jespersen, *An International Language* 1928
2. Wierzbicka A., *Cross-Cultural Pragmatics, The Semantics of Human Interaction*, Trends in Linguistics, Studies and Monographs 53, ed. Werner Winter, Berlin - New York, 1991.
3. Билјана Маленко, Јазикот во литературата за деца од предучилишна возраст, Тематски зборник, Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста, Врање 2012, 81-90.
4. Караулов У. Н., *Руский јазик и јазикова личност*, Москва, Наука, 1987.
5. Ляпон М.В., *Оценочная ситуация и словесное само моделирование, Язык и личность*, Наука, Москва, 1989, 24-34.
6. М. Димовски, Сн. Веновска-Антевска, Влијанието на средствата за масовна комуникација врз градбата на лексичкиот фонд кај децата во раната возраст, Тематски зборник, Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста, Врање 2012, 347-354.
7. Ристић С., Радић-Дугоњић М., *Реч. Смиао. Сазнање (студија из лексичке семантике)*, Београд, 1999.
8. Роман Јакобсон, *Child Language, Aphasia and Phonological Universals*, 1941.
9. Сн. Велковска, *Студии за македонската лексикологија и лексикографија*, Посебни изданија, Институт за македонски јазик, Скопје, 2011.
10. Сн. Веновска-Антевска, Карактеристиката на лексиката со емотивна оцена во раниот развој на децата, Тематски зборник, Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста, Врање 2012, 104-115.
11. Сн. Веновска-Антевска, Системно и постапно збогатување на речничкиот фонд кај учениците во основното образование, *Литературен збор*, 5-6, XLV, Скопје, 1998.
12. Толковен речник на македонскиот јазик, Институт за македонски јазик, (2003-2011), Скопје, т. 1-5.

Проф. д-р Снежана ВЕНОВСКА-АНТЕВСКА

УТИЦАЈ ЕНЦИКЛОПЕДИЈЕ ЗА ДЕЦУ НА ОБЛИКОВАЊЕ ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЗА КОД ДЕЦЕ РАНОГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: *У процесу едукације деце школског узраста као додатна литература јављају се различите врсте књижнине. Са узрастом, поступно, повећава се избор различитих стилова и жанрова. Један део књижевности посвећена деци, поред обавезне и додатне школске лектуре обухваћају и енциклопедије, лексиконе и речнике за децу. Део њих су илустровани, део њих су адаптације прикладних издања, а један део су чак и нотирани према узрасту деце којима су усмерени. Они су врло значајно сретство у процесу образовања деце школског узраста и могућност за допуњавање и богаћење језичког израза. Такође преко њих развија се радозналост деце за проширење властитог знања у опредељењим областима, а тиме обогаћује се дечји речник новим терминима и изразима.*

Кључне речи: *ениклопедије за децу, лексика, стручна терминологија, интернационализме, македонски језик, књижнина (литература) за децу, школска узраст.*

Проф. д-р Билјана МАЛЕНКО
Педагошкиот факултет „Климент Охридски“, Скопје

КАРАКТЕРИСТИКИТЕ НА ОБЈЕКТОТ ВО ПИСМЕНИТЕ РАБОТИ НА ДЕЦАТА ОД УЧИЛИШНА ВОЗРАСТ

Резиме: *Објектот како трет функционален член на реченицата директно укажува на психолошкиот, емоционалниот, но и на лингвистичкиот/јазичниот развој на децата во раната училишна возраст. Имајќи ја предвид неговата сложеност (видовите објект, удвоеноста, определбата на глаголот по однос на категоријата преодност/непреодност итн.), тој е разгледан во писмениот јазик на децата од раната училишна возраст. Во материјалите, по описнувањето, на крајот од второто одделение, може да се забележи дека речениците се двочленски (субјект и предикат) и во мал број случаи е застапен директниот објект. Веќе во трето, па и во четврто одделение се јавува зголемена употреба на директниот објект и тоа удвоен, со употреба на долгите и кратките заменски форми. Предвид е земена и позиционираноста во структурата на реченицата во споредба со збороредот во стандардниот македонски јазик.*

Клучни зборови: *објект, збороред, јазична норма, училишна возраст, емоционален развој, психолингвистика.*

Вовед

Објектот, како неопходен реченичен член, го означува трпителиот на дејството (директен објект), целта на дејството (индиректен објект) или, пак, односот на учесниците или на предметите кон глаголското дејство (предлошки предмет). Во македонскиот јазик, како флексивен јазик од аналитички тип, објектот се изразува со заменските форми кои се остатоци од стариот падежен систем, како и со именки/именски групи. Директниот и индиректниот објект може да бидат неудоени и удоени. Исто така, значајна е функцијата на предлозите, особено при изразување на удоениот индиректен, како и на предлошкиот објект. Индиректниот објект во македонската синтакса уште се нарекува и на-објект токму заради употребата на овој предлог, а во предлошкиот објект може да се употребат сите предлози.

Имајќи ја предвид сложеноста на овој неопходен член, се обидовме да го разгледаме во писмениот јазик на децата од раната училишна возраст, поточно од 7 до 9 години (обработени се писме-

ни работи на учениците од ОУ Вера Циривири-Трена, во мај 2011; од 2 одд. - 38 писмени работи, од 3 одд.- 38, и од 4 одд. - 37), односно до кој степен е усвоен, условно кажано, *системот на објектот*: видовите објект (директен – неудвоен и удвоен, индиректен - неудвоен и удвоен, предлошки), составот (со именки/именски групи и со заменки), местото на објектот во реченицата, како и дали е спроведено членувањето на именките и придавките во составот на удвоените објекти, кое претставува нивен основен показател. На тој начин е разгледан материјалот од сите три одделенија.

Што се однесува до структурата на реченицата, најзабележително е присуството на простите реченици во сите три одделенија. Исто така, оние ученици кои се обиделе да напишат и сложени реченици, се забележува повторување на исти реченични членови. Оваа појава, иако е помалку застапена во писмените работи од четврто одделение, претпоставуваме дека се должи на тоа што децата сè уште ги немаат совладано интерпункциските знаци, но и на тоа што реченицата во писмениот јазик соодветствува на формата на реченицата во усниот говор, што е карактеристика за возраста на децата од оваа возраст. Сп.: (2 одд.) *Нејзините очи и се зеленосини.зашто играм со дени на играчиите на дени очите мос кавејави на дени косата муја светло кавена. М има жолта коса очи има плави очи има добро срце дека си игра со мене се меѓаме со сликички ме вика надвор;* (3 одд.) *Мене најверен другар ми е Бане има кафена коса јас и Бане само си играме на одмор он носи џемпер кога немам молив Бане ми позајмува ... Ана е многу нежна и мила и е добра другарка, убава има кафави очи шутирана коса многу убава облека има прекосно девојче има и омилени бои: љљакова, розево и жолта многу е слатка има многу мека коса;* (4 одд.) *Живее во населбата Бардовци има црни очи, висок е, иам 9 години.*

Од примерите може да се забележи дека повторувањето на одделни реченични членови едновременно има функција и да го означат најчесто почетокот на следната реченица (*со дени ... на дени ... на дени; Бане... Бане ...; некога,... некогаш...*).

1. Објектот во писмените работи кај учениците од второ одделение. - При анализата на писмените работи на учениците од 2 одделение, кои се на возраст од 7 години, треба да ја имаме предвид релативно кусата должина на текстовите.

Нашата анализа започнува со разгледување на неудвоениот директен објект, а потоа удвоениот. На ист начин ќе биде разгледан и индиректниот, а на крај и предлошкиот објект.

ДИРЕКТЕН ОБЈЕКТ. - Неудвоениот директен објект најчесто е претставен со именски групи, а помалку со именки. Од анализираните примери може да ја истакнеме и зголемената употреба на глаголот *има*. Во овие примери, најчесто збороредот е нормален, односно објектот се наоѓа зад личноглаголската форма, сп.: Јана има *кафена коса*. Таја има *кафена коса*. Јана има *сини очи*. Кико има *жолта коса*. Кико има *кафени очи*. Мојата другарка Јана има *куатка коса*. Тој има *нова тетратка*. Марија учи *точни задачи*. Таа има *сини очи* таа има *плава коса* и таа е добра. Петар има *добри оценки* Петар има *кафејави очи* Петар има *црвен јазик*.

Веројатно, покрај физичкиот опис на другарчето, за детето е важно и да се истакне и неговата возраст. Токму затоа интересни се и составите од број и именка, сп.: Петар има *осум години*. Александара има *седум години*. Таа има *седум години*. Таа има *девет години*. Ана има *седум години*...

Во мал број случаи (3) објектот е во препозиција, сп.: *убава уста* има.; *Многу убава коса* има; *многу разни игри* си играме. Знае и *многу убави работи* да прави.

Во два примера именската група во функција на директен објект е составена од повеќе именки, односно при набројување: *Играме фудбал, жмурка, брканица, жеешко компирче*. Имаме *исти моливи, боички, осрилки, и лењури*.

Објектот претставен со именка, исто така, најчесто е во постпозиција, сп.: Глеама *фил*, знаеме *математика*; ... *играме карти*; прави *смешки*, *играме фудбал*; *играме војна*; *играме тонч*; решава *задачи*; Тој некога игра *војна* со други деца; Петар има *девојка*.

Во однос на примерите со именски групи/именки, примерите со кратките заменски форми се релативно помалку. Најзастапени се формите за 1 и за 3 лице, еднина (*ме* - 9 пр.; *ја* - 3 пр.; *го* - 1 пример): ...се меѓаме со сликички *ме* вика надвор. Саше јас се дружам поради што *ме* дружи поради дека тој *ме* сака.. Со неизе си играм, многу таа е многу добра и се *ме* прашува секогаш по нешто. Таа е добра таа *ме* пушта во сите игри. Многу *ја* сакам. И тоаесе а јас многу *го* сакам. И таја мене многу *ме* сака. Мојето другарче се вика Кико дека не *ме* тепа дека..

Во еден пример е застапена неопределената замена *нешто*, а според местото во реченицата, таа се наоѓа пред личноглаголската форма: Ми е другарка со неа си играме и кога јас *нешто* носам јас и давам на другаркми.

И местото на кратките заменски форми е определено според нормата, пред личноглаголската форма, така на пр.: И тоаесе а јас многу *го* сакам. И таја мене многу *ме* сака. ..многу *ме* сака ... Мојето

другарче се вика Кико дека не *ме* тепа дека.. Знае понекогаш да биде немирна но сепак јас *ја* сакам а, и знае да се скара со мене.

Удвоен директен објект. - Овој објект е релативно малку застапен (6 примери). Во два примера е претставен со кратка заменска форма и именка/именска група, а во 4 со кратки и долги заменски форми. Сп: Он е добар затоа јас се дружам со него јас *го* одбрав *него* зошто е добар... Јас *нејзе ја* запознав кога првиот пат отидов во училиште. И таја *мене* многу *ме* сака. Јас *ја* одбрав *Ивана* зошто е многу добра и секогаш си игра со мене. Секога се сложуваме, и си *ги* кажуваме *сите наши тајни*.

ИНДИРЕКТЕН ОБЈЕКТ. – Овој објект главно е застапен како неудоен. Најмногу е присутна повратната заменска форма *си* (25 примера), така на пр. Го сакам зошто *си* играа со мене. Некогаш *си* играме на двор, Со него *си* играме... *си* играме надвор. Јас многу *си* играм со него...ние со Андеја *си* играме со играчки и *си* подаваме бочки ... двете *си* играме заедно *си* подаваме со топка или кррти јас. *Си* играм со неа. Јас со нејзе *си* играм. .. *си* игаме карти ... *Си* игаме плестешен.; потоа со *ми* (19): Таа *ми* свони во шест часот за да ме викне. ...марија има седум години и, *мие*, нај верна другарка. *Ми* е другарка со неа си израме и кога јас нешто носам јас и давам на *другаркми* е многу добра јас кога јас *ќе* и речам да *ми* донесе една боичка или гума затоа *ми* е наверна другарка дека она *ми* дава све; со *му* (12): Косата *му* е кафена и очите *му* се кафени. ... косата *му* е жолта очите *му* се кафеави устата *му* е црвена кожата *му* е бела блузата сина панталоните кафеави; и три примера со *и*. Очите *и* се кафени. *Нејзината* боја на коса *и* е кафеава. *Нејзините* очи *и* се зеленосини. Во последните два примера се јавува редунација, односно е повторена информацијата за присвојност со употребата на членуваната заменска придавка *нејзин*. Во овие примери не е употребен апострофот кој, пак, ја одделува заменката (*и*) од сврзникот *и*.

Зголемената употреба на повратната заменка *си* укажува на значењето блискост, интимност, односно на плеонастичкиот датив (датив за нежност или чувственост) (Минова, 1994, с.192).

Примери во кои се среќаваат неправилности се: Многу *ми* помагаме и *си* играме (*ми* м. *си*); .. на дени очите *мос* кафејави (*мос* м. *му се*); како и слеано пишување на кратката заменска форма со формата на помошниот глагол *сум*, пр. на дени косата *муја* светло кафена (*муја* м. *му е*); вакво слеано пишување има и во примерите: марија има седум години и, *мие*, нај верна другарка; *Ми*е нај верен другар. Со него *си* играме. Тој *мие* најверен другар;

Удвоен индиректен објект. - Што се однесува до удвоениот индиректен објект, тој е реализиран само во два примера: *на Петар ум* е кафејава коса. Во овој пример е погрешно напишана кратката заменска форма *ум* место *му*. Според местото во реченицата на-објектот се наоѓа во иницијална позиција. Во следниот пример кратката заменска форма е напишана слеано со именката: кога јас нешто носам *јас и* давам *на другаркрми* е многу добра.

ПРЕДЛОШКИ ОБЈЕКТ. – Овој објект најчесто е застапен со долгите заменски форма, а многу помалку со именки. Во двете употреби доминира предлогот *со*, за разлика од други предлози кои како и воопшто да не се застапени, поточно, два примера со предлогот *кон* (многу е добра *кон мене* и *јас кон нејзе*) и еден со предлогот *за* (*за мене* е супер другарка). Примери со долги заменски форми (мене, него, неа/неизе) и со предлози (*со*, *за*): Он е добар затоа *јас се дружам со него* *јас* го одбрав него зошто е добар.... *јас се дружам со него* дека ми прави смешки. *Со него* играме фудбал и се бориме. Марија Конева учи *со мене*, *за мене* е супер другарка. *Со неизе* си играм, многу таа е многу добра и се ме прашува секогаш по нешто. *Со неко* играме карти. Ми е другарка *со неа* си играме и.. ..и знае да се скара *со мене*. Марија учи точни задачи *за мене* е супер другарка. *Со него* си играме. ..многу е добра *кон мене* и *јас кон нејзе*. Примери со именки во составот на предлошкиот предмет: се меѓаме *со сликички* ме вика надвор. Тој некога игра војна *со други деца*. ...си подаваме *со топка или кррти* *јас*. И така сум правела *со Теа*... многу е добра *кон мене* и *јас кон нејзе*.

Интересни се примерите во кои предлошкиот објект, според збороредот, е во препозиција во однос на личноглаголската форма, така на пр. *Јас со неа* учам. *Јас со нејзе* си играм. *Јас со нејзе* многу се дружам (во овие примери може да се забележи мешање на долгите форми, акузативни и дативни, односно почести се примерите со *нејзе/неизе*), а во следниов пример (кој е единствен) се случува промена од друг тип – употребена е личната замена за прво лице множина: *ние со Андреја си играме со играчки* место *јас и Андреја си играме со играчки* или *ние си играме со играчки*.

Во примерот (кој исто така е единствен) грешка се јавува воопшто во употребата на објектите (форми на предлошкиот и удвоениот директен предмет). Исто така, иако се однесува на едно лице, тоа погрешно е определено по род (*неа* и *го*): *Јас со неа многу го сакам* место *Јас многу ја сакам неа* или *Јас многу го сакам него*.

2. Објектот во писмените работи кај учениците од трето одделение.

ДИРЕКТЕН ОБЈЕКТ. – Неудвоениот директен објект и во ова одделение начесто е претставен со именски групи/именки. Сп.: ..многу е слатка има *многу мека коса*. Влади има *плава коса, кафеави веѓи, плави очи и портокалова со бела боја*. Има *бела боја на кожата*. Влади има *добри манири* и сме блиски другари. Тој има *смеѓа, коса има зелени очи и менѓуша на левото уво*. Тој има *добар дух*. Ние си помагаме си поземуваме *моливи и гуми*. Тој има *кафеави очи, црна кратка коса*, тој прави *смешки*. Таа има *зеленкасти очи, светло кафеава долга коса* и многу е нежна. Некогаш по јадење седиме одмараме да ни спадне *јадењето* во стомак...се смее *црта убави и смешни деца*. Носи *обетки*. Кики е многу културна и не употребува *грди зборови*. Никогаш не ми кажала *неубав збор*.

Според збороредот, овој објект најчесто е во постпозиција, односно многу ретко тој е пред личноглаголската форма, сп. *кафена коса* има...

Иако употребата на кратките заменски форми е помала, најзастапени се формите *ме* и *ја*. Сп. Најмногу *ме* почитува како другар. Таа во сите мои тетратки напишала дека многу *ме* сака. Тој се дружи, ми помага не *ме* одбегнува. Таа *ме* поканува кај нејзе дома и јас *ја* поканувам кај мене дома. Јас уште кога *ја* видов *ја* засакав. Прв пат *ја* видов кога бев на екскурзија во Крушево. Јас *ја* поканувам на мојата роденденска забава.

Долгата акузативна форма *неа* е употребена место подметската, т.е. место личната заменка *таа* во примерот: *Јас и неа се знаеме од бебиња ние сме соседи* (место *Јас и таа се знаеме од бебиња ние сме соседи*).

Неопределената заменка *нешто* ја сретнавме во два примера во функција на неодвоен директен објект, сп.: И ако сакам да играм *нешто*, ама ако другите нејкат таа сака. ..кога и јас ќе му побарам *нешто* он одма ми дава молив или гума...

Удвоен директен објект. - Во примерите од трето одделение скоро двојно повеќе се јавуваат примери со удвоен директен објект (10). Во 8 примери објектот е изразен со кратка заменска форма и именка/именска група, сп.: Јас многу *ја* сакам *мојата другарка Те-ди...* и има темно темна кафеава коса и темно кафеави очи и муги сакам *цртежите*. Тој многу *ја* сака *аватар играта*. Јас *ја* сакам *Кики*. Во примерите: ...и на секој голем одмор *ја* играме *играта брканица...*, ...*ја* играме *омилената игра брза машина...*, употребен е внатрешниот објект, т.е. формите на прирокот и на објектот имаат заед-

нички општ дел (Тантуровска, 33). Во 2 примера удвоениот директен објект е претставен со кратки и долги заменски форми, сп.: Таа *ме* почитува *мене* и другите. Бони кога игра и *мене ме* повикува да играме. Во првиот пример збороредот е нормален, а во вториот заменските форми се пред глаголската форма.

ИНДИРЕКТЕН ОБЈЕКТ. – Неудвоениот индиректниот објект се карактеризира со зголемената употреба на кратките заменски форми *ми* (23), *си* (16) и *му* (10), како и со мала застапеност на *ѝ* (2) (кај едно дете) и *ни* (2).

Кратката заменска форма *ми* најчесто е употребена во функција на адресат (поднесувач/цел) на дејството, спореди: Тој се дружи, *ми* помага не ме одбегнува... Јас се дружам со него дека *ми* помага и јас *му* помагам. Тој *ми* беше најверен другар и сакам и понатаму да *ми* биде... Секогаш кога сум во невоља таа *ми* помага. Бони *ми* е другар затоа што се дружи секогаш со мене и *ми* помага кога ќе паднам... тој секогаш *ми* бара молив ама кога и јас ќе *му* побарам нешто он одма *ми* дава молив или гума и затоа *ми* е најдобар другар. Тој *ми* чува стража за во вецe.

Во функција на етички/плеонастички датив се јавува заменската *си*, за изразување нежност, сп.: Со нејзе *си* играме кога она ќе дојде кај мене или јас кај нејзе. Ние *си* помагаме *си* поземуваме моливи и гуми.....со Дениз *си* играме на одморите. ...ние *си* позајмуваме и помагаме...

Во наредните примери е употребена кратката заменска форма *му* која го означува вршителот/поднесителот на дејството/состојбата, сп.: Омилени бои *му* се сина и црна и по карактер е многу, многу добар... ..ми помага ијаз *му* помагам ..и *му* сакам цртежите. Тој е многу добар другар има кафеава коса и виткана *му* е и знае добро да игра фудбал и... кога и јас ќе *му* побарам нешто он одма ми дава ...

Заменките *ѝ* и *ни* се мошне ограничено употребени, сп.: Нејзе очите *и* с етемно кафени, косата *и* е темно кафена, виткана и долга. Зградата многу *ни* е блиску.... Некогаш по јадење седиме одмара-ме да *ни* спадне јадењето во стомак, ...

Удвоен индиректен објект. - Во материјалот од трето одделение констатиравме само три примера каде што се јавува удвоен индиректен објект. Во два примера се присутни предметните форми на личната замена *јас*, сп.: *Мене* најверен другар *ми* е Бане. *Мене* *ми* е најдобра другарка и има темно темна кафеава коса и темно кафеави очи и... Во следниот пример, што е забележан двапати, интересна е употребата на заменката *секој*: дали се работи за нејзина подметска

употреба или за удвоен индиректен објект, што е и поверојатно, сп.: И каде и да седне *секој му досаѓа*, место: И каде и да седне *му досаѓа секому* (или *на секој*).

Според местото во реченицата, овој објект во иницијална позиција се среќава во два примера, сп.: *Мене ми* најдобра другарка дека е добра и никогаш не се кара. *Мене* најверен другар *ми* е Бане...

ПРЕДЛОШКИ ОБЈЕКТ. - Предлошкиот објект е релативно повеќе застапен. Примери со именки/именски групи, сп.: ... *со Дениз* си играме на одморите, .. Игра многу бакуган и игра многу и *со бакуган картите*. Ми помага *во некои работи*. Многу несака да седи *до Сара и Теди*. Моето другарче е виктор *ние со виктор* си играме... *Јас со Луна* одам во зоолошка градина, и во лунапарк. Во последните два примера запазен е конгруенстскиот однос меѓу подметот и прирокот. Примери со долги заменски форми, сп.: *Со нејзе* си играме кога она ќе дојде *кај мене* или *јас кај нејзе*,.. Јас многу ја сакам зашто таа е многу добра *со мене*. Јас се дружам *со него* дека ми помага и *јас му* помагам. Не се тепа *со мене*, не се кара. Таа е поголема *од мене*. Бони ми е другар затоа што се дружи секогаш *со мене* и...

Од извршената анализа може да се забележи дека се употребени повеќе предлози (*кон, во, до, кај, на*), но најупотребуван предлог е предлогот *со*, особено во примерите со долгите заменски форми. Секако, ова укажува на потребата за социјализација на детето на оваа возраст.

3. Објектот во писмените работи кај учениците од четврто одделение. **ДИРЕКТЕН ОБЈЕКТ.** – Неудвоениот директен објект и во примерите од четврто одделение (деца на деветгодишна возраст) исто така е најчесто претставен со именки/именски групи. Сп.: Така започна и *моето другарство* со Анастасија, која денес ми е најдобра другарка. Таа сака да носи *фармерки, блузи, патики*. Таа сака да оди на балет, да гледа *различни филмови и серии*. Моето другарче Петар е многу добар, носи *црна маичка*,... ..учи *играорна* и учи *англиски јазик по книгите Set Sail*. Таа собира и *убави стикери*. Секогаш кога ќе излезе ме надвор смислуваме *наши игри*. Кога ќе не пушти наставничката од дневен надвор, измислуваме *игри*. ..ја одбрав затоа што има *добро срце* ми помага и никогаш не ме тепала. ...ми чува *тајни*... Во еден миг ќе и текнат *300 фантазии*. Кога добива *единица* е тажен...

Во оваа група треба да се истакне употребата на глаголот *има*, како и во примерите од второ одделение, особено што бројот на овие примери е релативно поголем, пред сè, заради должината на текстовите, сп.: Во мојот живот има *многу другарства*. Исто така,

има и *шишки*. Кристина има *црна коса*, *кафени очи* и е слаба. ..секогаш игра со мене има *црна коса*. Тој е многу добар Стефан има *русо-коса коса*... ..има кукла *Brats* и *Barbie*, а и интересни *цдеа за DVD*. Таа има *кратка коса* во боји е кавена. Многу е убаво сите деца во целиот свет да имаат *најдобри другарчиња*. Тој има *кавена коса кавени очи* висок и малце крупен. Он е добар другар он има: *кафеави очи* и *кафеава коса*. Има *црна коса кафејава коса* и *убава уста*. Јас имам *два другари*. Владимир има *десет години* и многу е хумористичен. Во примерот: ми позајмува понекогаш *некој негови работи* кога јас немам... во составот на именската група се наоѓа и неопределната замена *некој*.

И во ова одделение најфреквентни заменици се *ме* и *ја*, а помалку се застапени *го*, *не* и *ги*. Сп.: Некогаш *ме* поканува кај него на гости некогаш јас *го* поканувам на гости. ... не е лош, не *ме* издава. Кога ќе *не* пушти наставничката од дневен надвор, измислуваме игри. Јас *ја* сакам зошто е многу добра, дружељубива, мила и ако сум тажна секогаш *ме* развеселува. Јас најмногу *ја* сакам. ...никогаш не *ме* лаже многу е добар кон мене си игра сомene затоа ми е другар. ... и скоро *ме* прифаќаат како нивна сестра, и јас *ги* прифаќам. Кога ќе *ме* види и јас кога ќе *ја* видам истрчува *ме* и двете се гушка *ме*. Некогаш и јас ќе *ја* иненадам некогаш и Елеонора ќе *ме* изненади со нешто.

Во три примера е застапена неопределната замена *нешто*, сп.: Секогаш кога ќе ми притреба *нешто* тој ми дава... Тој ми е најдобар другар зошто е смешен, добар другар, интересен, итар, не се тепа, ми дава *нешто* кога немам,.. Секогаш Стефан ми помага кога *нешто* не знам...

Удвоениот директен објект во примерите е анализиран како и во другите одделенија, односно присуството на именки/именски групи и на заменици. Бројот на овие примери е релативно мал. Примери со именки/именски групи, сп.: Ѓорѓи е добар другар тој *ги* дели *работите* со другарчињата. Малку треба да *ги* поучи *некои предмети*...секогаш *ја* носи *сината мајца*, *патиките бели* и *фармерките*. Така убаво си *го* доживуваме *моите тајни*. Секогаш Стефан ми помага кога нешто не знам и *ги* дели *работите*. Другар ми е добар и *ги* прави *убавите дела*. Примери со заменици во составот на удвоениот директен објект се релативно малку и, како што може да се забележи, според местото во реченицата, двете заменички форми се предличноглаголската форма: Елена од мала од *мене* *ме* знае. Во еден пример се јавува неопределената замена *некој*: кога *некој* ќе *го* навреди исто е тажен.

Во примерите од ова одделение забележавме и два примера каде што е присутен внатрешниот објектот, сп.: Таа кога играме *игри* секогаш ние две сме сестра,.. Тој сака да ги игра *сите игри* кои што и јас ги сакам, ние секојдневно си играме надвор, јас кај него или тој кај мене.

ИНДИРЕКТЕН ОБЈЕКТ. – Неудвоениот индиректен објект и во примерите од четврто одделение е претставен со кратки заменски форми, сп.: Така започна и моето другарство со Анастасија, која денес *ми* најдобра другарка. Кога сум со нејазе, многу *ми* е пријатно и забавно. А, исто така забавно и е и на сестра *ми* Тамара. Таа *ми* е другарка од одделение. Секогаш кога ќе *ми* притреба нешто тој *ми* дава никогаш не ме вреѓа и се тепа со мене, *ми* помага во се и сешто. Мартин е многу добар другар, тој *ми* помага, *ми* позајмува понекогаш некој негови работи кога јас немам. ..и ја одбрав затоа што има добро срце *ми* помага и никогаш не ме тепала. *Ми* пома, *ми* чува тајни и дружељубива е. Ако сум тажна *ми* развеселува. Тој *ми* е најдобар другар зошто е смешен, добар другар, интересен, итар, не се тепа, *ми* дава нешто кога немам, не е лош, не ме издава. Тој е многу добар љубопите не е издавица и *ми* појзајмува. Добродушен е и *ми* помага. Многу е упорна и *и* успева се.

Од анализата на материјалот може да се констатира дека најзастапена кратка заменска форма е *ми*. Пр. Таа *ми* е другарка од 5 години. Томас секогаш *ми* дава некој игри... ..*ми* позајмуваат се што немам,... Другар *ми* е добар... Другарка *ми* учи во школото Петар поппарсов... Втор најдобар другар *ми* е затоа што на одморите се смееме,... А јас мајка *ми*. Други заменски форми, што се употребени во релативно мал број, се: *ја, ги, ѝ, си*.

Што се однесува до употребата на глаголите, треба да ја истакнеме зголемената употреба на глаголот *помага*, односно, според семантиката на овој глагол, повторно се укажува на социјалниот фактор, т.е. детото укажува помош некому или, пак, тоа има потреба од помош.

Удвоен индиректен објект. - Во овој материјал за четврто одделение, интересно е што најдовме само неколку примери со удвоен индиректен објект, сп.: И јас *на незе* сум *и* надобра другарка. Сака да се дружи и *мене мие* енајдобра другарка. *Мене* Мартин и Андреј *ми* се најдобри другари. *Мене* Андреј и Мартин *ми* се најдобри другари. Како што може да се забележи од примерите, удвоениот индиректен објект е изразен со долги и кратки заменски форми за 1 и 3 л. еднина од личните заменки. Се забележува и слеаното пишување на објектните форми со другите зборови во реченицата (пр. *мие*

место ми е; вака напишаниот објект е хомонимен со глаголот мие; сепак, не доаѓа до забуна бидејќи контекстот го решава хомонимниот конфликт).

Удвоен индиректен објект со именска група/именка се јавува само во три примера. Во нив се застапени кратките заменски форми за 3 л. еднина и множина. Сп.: А, исто така забавно *и* е и *на сестра ми Тамара*. Мартин многу убаво знае да црта и многу сака да *им* помага *на луѓето*. Тој е добро дете, хуман е, *им* помага *на другарите* кога се во невоља.

ПРЕДЛОШКИ ПРЕДМЕТ. – За разлика од претходниот објект, примерите со предлошки предмет се значително побројни. Најзастапен предлог е *со*, но покрај него, во помал број, се *до*, *за*, *кај*, *кон*, *окулу*, *спрема*. Примери со именки/именски групи, сп.: Ѓорѓи е добар другар тој ги дели работите *со другарчињата*. На големиот одмор си делиме *од ужинките*. Така и Искра се дружи *со Ирена*. Аи другите се дружат *со Ирена*. Јас *со дарко* се запознав од прво оделение. Се дружам *со Стојан* затоа што е добар другар,... Владимир има добро срце и ми помага *окулу учењето*.

Примери со заменки: Тој многу се дружи *со нас* ама и ние *со него*. Кога сум *со нејзе*, многу ми е пријатно и забавно. ... секогаш игра *со мене* има црна коса. Некогаш ме поканува *кај него* на гости... Јас се дружам *со него* затоа што е добар друга... Се дружам *со нив* затоа што се добри, дружељубиви, помогливи. Сакам да се дружам *со него* затоа што е добар, дружељубив и не се скржав. ме сака и е добра *кон мене*. Јас *кон нејзе* сум добра и она *спрема мене* е добра. Правам ланче *за нејзе* од миризливи цвеќиња.

Како исклучок, само кај едно дете се сретнува слеано пишување на предлозите со долгите заменски форми:многу е добар *конмене* си игра *сомене*... ...премногу е добар *сомене* игра секогаш *сомене*...

Заклучок

Од прегледот на писмените работи на учениците од основно училиште, може да го констатираме следново:

1. Директниот објект во сите три одделенија (второ, трето и четврто) најчесто е претставен со именски групи и со именки, а помалку со заменски форми. Најзастапени се кратките заменски форми за 1 и 3 лице еднина, во сите три одделенија, а во четврто, покрај нив, иако во помал број, се употребени и кратките заменски форми за 1 и 3

л во множина. Во однос на удвоениот директен објект во писмените работи на учениците од сите одделенија може да се констатира дека е поголем бројот на оние примери со именски групи/именки.

2. Во ретки примери се јавува и внатрешниот објект во примерите од трето и четврто одделение (*играме игра*).

3. Најкарактеристично за индиректниот објект во писмените работи на децата од оваа возраст е употребата на заменката *си* која главно го претставува т.н. плеонастички датив. Тој е најприсутен во писмениот јазик на децата од второ одделение, по својата фреквенција во трето одделение е на второ место (по *ми*), а во четврто веќе доминира заменката *ми*.

4. Предлошкиот објект се карактеризира со доминантната употреба на предлогот *со*. Потребата за дружење, односно социјализацијата на децата најдобро се изразува токму со овој предлог (*со дени, со Дарко, со Ирена, со мене, со него* итн.). Таа блискост се изразува и со конструкциите од типот *Јас со Луна одам во зоолошка градина*.

5. Што се однесува до определувањето со членски морфемии на именките при изразувањето на удвоените објекти, исто така може да констатираме дека тоа е коректно спроведено.

6. Секако, треба да ја истакнеме зголемената употреба на глаголот *има* во сите три одделенија, која можеби е сугерирана и од самата тема *Моето другарче*, а регуван од неудвоен директен објект (Тантуровска, 2005). Но, покрај овој глагол, забележителна е и употребата на глаголот *помага* во писмениот јазик на децата од четврто одделение. Показателот на социјализацијата, всушност, во второ одделение е изразен со предлогот *со*, а во четврто со глаголот *помага*.

7. Што се однесува до збороредот при изразувањето на овој објект може да се констатира дека во најголем број случаи тој е нормален */(Subj) + Pred + Obj/*. Исто така, може да се констатира дека во писмените работи во ретки случаи заменските форми се во иницијална позиција на реченицата.

8. На крај, да укажеме и на правописната норма, односно, не се обележани со апостроф соодветните заменски форми во писмените работи од сите одделенија. Неправилно и слеано пишување на кратките заменски форми со други зборови, пак, се забележува најчесто во поодделни случаи, односно кај едно или две деца во сите - три одделенија.

Литература

1. Бојковска, С., Минова-Ѓуркова, Л., Пандев, Д., Цветковски, Ж. (1997). *Македонски јазик за средното образование*. Скопје: Просветно дело.
2. Минова-Ѓуркова, Л. (1994). *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Радинг.
3. Тантуровска, Л. (2005). *Директниот и индиректниот објект во македонскиот стандарден јазик*. Скопје: ИМЈ „Крсте Мисирков“.
4. *Толковен речник на македонскиот јазик*. Скопје: ИМЈ „Крсте Мисирков“.

Проф. др Биљана МАЛЕНКО

КАРАКТЕРИСТИКЕ ОБЈЕКТА У ПИСМЕНИМ РАДОВИМА УЧЕНИКА ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: *Објект као трећи функционални члан реченице директно указује на психолошки, емоционални али и на лингвистички – језички развој деце млађег школског узраста. Имајући у виду његову сложеност (видове објекта, удвојеност, определење ка глаголу у односу на категорију прелазност-непрелазност итд), све то сагледано је у писаном језику деце раног школског узраста. У материјалима по описмењавању, на крају другог разреда, може се уочити да су реченице двочлане (субјект и предикат) и у мањем броју случајева заступљен је директни објект. Већ у трећем па и у четвртог разреду јавља се повећана употреба директног објекта и то удвојеног, уз употребу дужих и краћих заменичких облика. Узета је и позиционираност структуре реченице у поређењу са редоследом речи стандардног македонског језика.*

Кључне речи: *објект, ред речи, језичка норма, школски ураст, емоционални развој, психолингвистика.*

Проф. д-р Блаже КИТАНОВ
Факултет образовних наука, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

ПРИЧА СИЛЈАН ШТРКОТ МАРКА ЦЕПЕНКОВА – ПАРАБОЛА ЉУДСКЕ И МАКЕДОНСКЕ СУДБИНЕ

Резиме: *Марко Цепенков је најплоднији и најкреативнији сакупљач македонских народних умотворина. Бајка „Силјан Штркот“ Марка Цепенкова парабола је људске и македонске судбине. Она на симболичан начин говори о македонским поделами и растанцима, о македонским сеобамма. Метаморфоза беле птице указује и сугерише основну идеју приче „Силјан Штркот“ да треба поштовати родитеље и старије од нас и да треба чувати сопствену традицију и прошлост.*

Кључне речи: *бајка, Силјан, Штркот, непослушност, традиција.*

Марко Цепенков (с. Ореховац, 1829- Софија, 1920) један је од најплоднијих и најкреативнијих сакупљача народних умотворина. При записивању бајки и прича, Цепенков је вршио стилске интервенције и градио сопствен поглед на свет, чиме је профилирао свој непоновљив стваралачки лик и генијалност. Илустративно је његово ремек-дело, прича *Силјан Штркот*, која се, слободно се може рећи, убраја у најбоље народне приче у укупној светској књижевности.

Силјан Штркот је дело које се налази на граници између реалистичне и фантастичне повести, са јасним алегоричним одјецима о судбини појединца, о односу између јата и усамљених птица, о односу колектива и појединца. *Силјан Штркот* је најдужа чаробна македонска прича. Но *Штркот* није чаробна прича у којој је све могуће. Бајка *Силјан Штркот* је стваралачка и поетска тапија Марка Цепенкова, у којој се на симболичан начин говори о перспективама и проклетствима људске, а пре свега македонске судбине. Другим речима, бајка Цепенкова је својевидна парабола људске судбине, судбине македонског народа, његовог идентитета, његовог рађања – преображаја – рађања, са надом и вером у опстанак на свом тлу, са једне стране, и претње могућим нестанком или преображајем у јато птица без дома, са друге стране.

У функцији основне и магистралне идеје приче јесте мотив непослушности. Овај мотив је наглашен три пута:

1. На почетку приче када је Силјан од Коњара непослушан, не слуша мајку и оца *„ич кеф немаш да работит селцката работа;*

орањето, нивјето, копањето лозјата, жнијењето нивјето, вршењето и овците гледање... Силјан кеф имаше пазарџибашија да бидит“. „Посладок му е сомун ас екмек со таан -алва, одошто ржани леб, меаната и ракијата со другарите, одошто работењето дома.“ Силјан не верује ни у клетве ни у приче;

2. У причи о Сиви и Чули, коју му прича отац: „Слушај ме, синко, јас што ќе те учам и мајка ти, оти ќе те фати некоја клетва од нас, бре, синче Силјане! Веруј, синко, оти секој син и ќерка, што не слушаше татко и мајка, големо наказание од бога добиле. Слушај, синко, нешто ми текна да ти кажам: за Сивета и Чулета. Тие две пилиња и ти сам си и видел и си и чул, синко, в поле, кај си стојат по шипјето и глојето и си пеат; едното си пеит, сиве, сиве, а другото-чуле, чуле! Ете, тие две пилиња, синко, си биле некогаш брат и сестра. Многу билелоши, разлаални; татко и мајка ич не ризали, многу и огорчуале и зер татко им бил многу лут, така и мајка им, та беа и колнале многу пати. Ете, зер гаол, нема го, беше се погодил, кедо, некој лош саат, кога и колнала мајка им вака: „Синко Сиве, и ти ќерко Чуле, пилци да се сторите и од куѓава наша да одлетате, даа в поле да појдете по трњето да стојте и еден друзи да се барате, та да не можите никогаш да се најдите. Така куртулиа од вас да имаме од вашите маки, што ни и даате! И за вистина, синко Силјане, беа се сториле пилци и си пошле в поле да живеат по трњето и катаден еден други да се бараат и да не можат да се најдат и да се видат. Ем, тако ми бога, чедо, тебе можеш да ти се чини лага, ама мене за вистина, чунки ми е приказано од деда-предеда, чунки во стар век, синко, не лажеш нашите стари, кко што лажат младите. „Дека многу те милуам, синко Силјане, та затоа ти ја прикажуам оваа приказничка, да се свестиш и да се оставиш од овие лоши другари, што те учат на лошо, оти можеш господ да те стори со секакви лошотии. Најпосле, чедо, не знам друго што да ти речам и да те учам отколку што сум чул од татка и бог да ми го прости. Тој многу пати велеше: „Кој од кол на кол, коло в газ ќе му се пикне! „Ти, синко, не ме слушаеш за ова, што те учам сега. Арно, ама ќе дојди саатот, што мојве збори се по глаа ќе те удрат и тогај ќе поверуаш; арно, ама што рекол некој: „Ќе ти дојдит умот, ама ќе ти појдит кумот“. Толку знам сега, Силјане, толку ти вела. Прај, што прајеш, чести си таткото и мајката да не добиеш некоа клетва во некој лош саат да тргаеш мака“ (Силјан Штркот, с.158);

3. У причи Аци кљак-кљака, о наслејеном проклетству због истог мотива – непоштовања старијих: „Имало во старо време некој си старецито бил како светец на оваа земја. Во тоа време децата

од преку, преку дојдени биле многу лоши: не слушале татко си и мајка си, а пак таткојте и мајките ич неи повелале. Триста лошоти и праеле. Само тој старец и учел децата и мајките и таткојте да не праат така, оти голеемо зло ќе и најди. Еднаш беше и скарал неколку деца, што биле собрани онде на крај селоно под едно дрво јаороо. Бидејќи лоши многу биле децата, го удриле од земи старецот и беше му пукнала жолчта на часот. Тогај беше проколнал старецот сио народ, што се наоѓал во нашава земја: „Оф, да би господ ве судил, деца-им рекол, -што ме отепавте на правина! Да даеше господ, една сипаница лоша да дојдеше и сите вас да ве собереше, та после до векот едно да не пркнит: овде да се родит, ама бело море и црно да препливаат таткој ви и мајки ви, таму челада да видат; од како ќе видат челада таму, ден господ едни господ нека судит и еве јас си умирам“.

Преко ова три стања одмотава се фабула приче *Силјан Штркот* и укажује се, или тачније потврђује се да су преци рџда били јако лоши „не слушале таткој си и мајка си, а пак таткојте и мајките ич не и повелале: *триста лошоти и праеле*“. Када су убили старца који је био као светац у њиховој земљи – што представља персонификацију народног живота – он их је проклео да не виде челада док бело и црно море не прелете (туђинци на туђем да се рађају, па чак онда да дођу дому своме). Силјан није директно проклет. Он се мучи зато што није поверовао у причу у којој је нека мајка проклела своју децу, сина Сиве и ћерку Чуле, због непослушности, да буду ваздан заједно, а заувек растављени: „*Пилци да се сторите и од куќава наша да одлетате... еден друзи да се барате, та да не можите никогаи да се најдите*“. Ово је најстрашнија клетва у македонској књижевности, која говори о трагичној подељености народа, о многим растављеним браќама и сестрама.

Прича о птицама оживљава када је Силјан на туђем тлу, у „доњој земљи“, на оној страни, са родама које вековима путују од себе ка себи да се врате, рађају се на туђем тлу, у туђини, преко океана, да би живееле на своме. Силјан у родама, у јату, у Аци кљак-кљаку препознаје себе, зарања у себе и пребива у дубинама своје душе, што ће бити разлог брзог преображаја – да се буде птица да би се био човек, да се умре да би се родио. Зато, до дан-данас „се прикажуат за *штркојте оти сет луѓе*“, каже Цепенков.

Зашто се ова прича родила код нас, у нашем народу? Где је права отацбина рода? Где је права отацбина наших предака? Јако одавно су оне, роде-преци, долазиле од некуда где је некад био њихов дом, без наде да ће се некад вратити назад. Где је, у ствари, њихова

отаџбина, одакле долазе и куда иду? То није кључно питање које је себи поставио онај ко је први замислио ову причу о родама. То питање је резултат препознавања судбине свога народа, прво осуђеног на сеобу, а затим на неодложни одлазак у туђину, на печалбу, на растанке, на поделе. На заборав. На непостојање!? На нестанак?!

Потрага за бољим животом од Малих Коњара у Прилепу до „долна земја“ пут је Силјанове самоспознаје, која се судара са колективом, буни се против традиције. То је наш сељанин који тражи бољи живот, напушта родно огњиште, напушта отаџбину и тражи срећу на другом месту. Враћање кући је тешко и драматично. И Силјан и роде ће бити кажњени зато што не верују у традицију, не верују у приче које су рефлексивна те традиције. Они се подсмевају старијем, и желе да буду другачији и различити од колектива. Силјан ће се покајати, но, пошто ће живот гледати туђим очима, схватиће и разумети да је живот леп ако се не гледа низ призму и преко нишана мржње, непослушности и непоштовања другог.

Прича *Силјан Штркот* Марка Цепенкова је параболова вечна инсистирања да се љуби ближњи свој, сусед, сопствен род, родитељи, са једне стране, и постојана, вечна опомена и упозорење да ће непослушност и непоштовање родитеља и старијих, националних и традиционалних вредности бити жестоко кажњени најстрашнијим оружјем-клетвом. А мајчина клетва је најстрашнија. Томе нас, у ствари, учи традиција, преци, наше фреске и манастири, наша књижевност. Наиме, у Тиквешком зборнику, тој анонимној антологији средњовековних текстова са хетерогеном садржином из прве половине 16. века, у *Физиологу*, делу посвећеном слову о животињама, постојано се наглашава веза између животињског и људског бивствовања, у сагласности са хришћанским науком. На пример, у *Слову о роду (Слово за штркот)*, та мека птица пази на све што је око ње када прави гнездо. Када види нешто она се оглашава да би свако око ње то видео и према томе се и односио, зато што она љуби Бога, суседе и дружину.

Дружино и суседи, почујте какву љубав имају птице, такву љубав и ви имајте према ближњем свом. Љубите ближњег као самог себе! Као што Бога љубиш, тако и суседа љуби.

Ипак, приче су чист природни продукт. Оне показују како се природа игра сама са собом. Оне су као снови оних који их записују, али оне никад не размишљају као они. Оно што недостаје је људска индивидуа, њена посебност. Ето зашто многе приче имају тужан или замршен крај. У нашем случају, у причи *Силјан Штркот* Марка Це-

пенкова крај је задовољавајући зато што му његови не верују да се преобразио у птицу, а затим у човека, па ће се увек постављати забрињавајуће питање: „Ако Силјан се престорил во Штрк, а потоа во човек, можно ли е тоа и нам да ни се случи. Можно ли е тоа и сега да се повтори?!“

Литература

1. Владова Јадранка, *Литература за деца*, Ѓурѓа, Скопје, 2001.
2. *Волшебни приказни*, избор и редакција Д-р Кирил Пенушлиски, Македонска книга, Скопје, 1968,
3. Мари-Луиз Франц, *Архетипови мотиви во волшебните приказни*, Лега Артис, Плевен, 2003.
4. Прокопиев Александар, *Патувањата на сказната*, Магор, Скопје 1997.

Проф. д-р Блаже Китанов

РАССКАЗ “СИЛЪЯН АИСТ” МАРКО ЦЕПЕНКОВА – ПАРАБОЛА ЛЮДСКОЙ И МАКЕДОНСКОЙ СУДЕБ

Резюме: *Марко Цепенков является самым плодотворным и самым творческим собирателем произведений македонского народного творчества. Сказка „Силъян Аист“ Марко Цепенкова является параболой людской и македонской судеб. Она символическим образом говорит о македонских разделах и разлуках, о македонских переселениях. Метаморфоз белой птицы указывает и внушает основную идею рассказа „Силъян Аист“, что надо уважать родителей и старших от нас и что надо беречь собственную традицию и прошлое.*

Ключевые слова: *сказка, Силъян, Аист, непослушание, традиция.*

НАВИКЕ ЧИТАЊА, ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ И НАЧИН ИЗБОРА КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА УЧЕНИКА НИЖИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: У раду је приказано истраживање навика читања, преференција и начина избора књижевних текстова код ученика нижих разреда основне школе. На узорку од 119 испитаника оба пола, старости 8 до 11 година, примењен је упитник конструисан за потребе овог истраживања. Анализа је спроведена укриштањем самопроцене испитаника као читаоца (волим да читам, и волим и не волим да читам, не волим да читам) са контролним варијаблама, варијаблама које се односе на окружење у коме испитаници одрастају и варијаблама које указују на њихово поступање у односу на књигу и читање.

Резултати указују да је у категорији испитаника који воле да читају више девојчица (62.0%) него дечака (38.0%), да испитаници из ове категорије живе у кући у којој има пуно књига које нису обавезне за школу, да они проводе дуже времена у читању, да учесталије себи купују књиге и учесталије позајмљују књиге из библиотеке. На нивоу целог узорка утврђено је да највећи број испитаника књигу бира тако што их заинтересује тема, а при позајмљивању књига из библиотеке, најбројнији су они који избор врше самостално. У раду су приказани и наслови најомиљенијих књига дечака и девојчица трећег и четвртог разреда основне школе.

Кључне речи: навике читања, преференције књижевних текстова, начин избора књижевних текстова, ученици нижих разреда основне школе.

Увод

Почетком двадесетог века Хјуи (Huey, 1908) је читање одредио као једну од најинтригантнијих активности људског ума. Гејтс (Gates, 1949) о читању говори као комплексној организацији виших менталних процеса, која може и треба да обухвати све врсте мишљења, вредновања, суђења, замишљања, резоновања и решавања проблема. О читању се и симболично говори као „оркерстарском извођењу симфоније“. У изјавама наведених аутора истакнут је интелектуални потенцијал читања, мада Гејтс указује да се ради само о вероватноћи која се може, али и не мора, постићи. Истраживања су показала да способност читања није суштински увек остварена, деца могу да читају механички, без разумевања, и да, на тај начин, читање за њих не представља задовољство већ пре мукотрпну несмислену активност.

У васпитно-образовној делатности читање се посматра као неопходан и основни алат (Makotsi, 2005), примарна способност, предуслов за развој мотивације за учење и остварење образовних постигнућа. Продубљивање проблема упућује истраживаче на испитивање доприноса књижевности за децу у васпитно-образовној делатности, јер бити „одушевљени читалац“ и „чест читалац“ је предност која је усмерена ка развоју (Lewis and Ellis, 2006). Међутим, књижевни текстови сами по себи могу имати уметничку и сазнајну вредност, али да би се остварио њихов допринос развоју детета, неопходно је да дете суштински са њима остварује контакт, у почетку више уз помоћ одраслих, а касније и самостално. Сврховитост књижевних текстова за дете опосредована је његовом активношћу.

Читање се посматра и као допуна или продужетак школских активности, и када није део школских обавеза (Крњајић и сар, 2011). У том контексту је неопходно поставити питање шта деца читају и како они то чине. Истраживања у области књижевности за децу су фокусирана на преференције и интересовања деце за књижевне текстове. На тај начин су настали теоријски оквири и широке генерализације о интересовањима и жељама које се још увек користе при избору књига за децу (Monson and Sebesta, 1991). Познато је да је узраст значајан критеријум у избору литературе за децу. Показало се да и пол има утицаја, девојчице и дечаци воле различите врсте књига. Дечаци уобичајено бирају авантуристичке књиге а девојчице пре приче о породици и животу у школи. Индивидуалне разлике у преференцији књижевних текстова зависе и од способности, културних, срединских и друштвених утицаја (Beach, 1993; Martinez and Roser, 1991).

Новија истражива су указала на драстичан пад читања књига код деце и младих, и потврдила јасну разлику у навикама читања у погледу пола и старости. Тако, девојчице читају више него дечаци, деца читају више него млади (Broddason et al, 2010). Померања у добровољним навикама читања код младих указале су на значајне друштвене промене и опасност од занемаривања улоге читања. Навике читања и ставови према читању су повезани са задовољством читања и уочавањем сврхе ове активности, а оне су, донекле, пред бројним понудама убрзаног технолошког развоја, замењене новим.

Што се раније почињу развијати навике читања, то је већа вероватноћа да ће се оне даље више развијати. За формирање и развој читалачких навика деце и младих важан је однос породице према књигама и читању, од раног узраста.

Какве су сада навике читања ученика у нижим разредима основе школе, питање је на које смо желели да одговоримо у овом раду. С тим у вези, предмет овог истраживање јесте испитивање на-

вика читања, преференција и начина избора књижевних текстова код ученика нижих разреда основне школе. Навике читања основно-школаца смо истраживали због значаја који оне имају у процесу учења у школском контексту, у развоју културе служења књигом, као и у коришћењу различитих извора знања. Развијање активног и критичког односа према знању и информацијама је значајан циљ који се може остварити посредством формираних навика читања.

Метод

Варијабле. Навика читања књига ученика нижих разреда основне школе је кључна варијабла овога рада и она се условно може посматрати као зависна варијабла. Она је у истраживању операционализована преко питања у коме се од ученика тражи да процене своје читалачке навике тако што ће међу понуђеним одговорима изабрати онај који их најбоље описује. Наиме, ученици су процењивали себе као читаоца бирајући један од три понуђена одговора: (1) волим да читам; (2) и волим и не волим да читам; (3) не волим да читам. Други испитивани показатељи и аспекти читалачких навика ученика нижих разреда основне школе у овом раду су: место где читају, колико дуго читају у току дана, да ли им неко чита пре спавања, да ли купују књиге које нису обавезне за школу, како бирају књиге за читање, да ли позајмљују књиге из библиотеке, ко врши избор књига за читање и који су им омиљени наслови.

У раду су коришћене и социодемографске варијабле, које условно речено могу имати статус независних варијабли, односно основни подаци о ученицима из упитника (узраст, пол, број деце у породици, разред), као и постојање књига у кући које нису обавезне за школу и постојање дечјих књига у кући које нису обавезне за школу.

Упитник. Истраживање је извршено на основу упитника који је конструисан за потребе овог истраживања.

Узорак. Истраживање је извршено на узорку од 119 ученика Основне школе „Вук Караџић“ у Врању (III и IV разред), узраста од 8 до 11 година. Одабрали смо намерни узорак јер смо желели да испитамо навике читања код ученика централне градске школе.

Резултати

Кључно питање у упитнику тичало се самопроцене ученика као читалаца. Расподела одговора је приказана у табели 1.

Табела 1. Самопроцена себе као читаоца

Врста читаоца	Фреквенције	Процент
Волим да читам	71	59.2
И волим и не волим	43	35.8
Не волим да читам	5	4.2
	119	100.0

Добијени резултати указују да највећи број ученика одговара да воли да чита (59.2%), значајан је број и оних који имају амбивалентан однос (35.8%), а одабир социјално непожељног одговора догодио се код 4.2% испитаника.

Табела 2. Расподела читалаца према полу

		ЧИТАЛАЦ			Тотал
		волим да читам	и волим и не волим	не волим да читам	
ПОЛ	мушки	27 38,0%	22 51,2%	4 80,0%	53 44,5%
	женски	44 62,0%	21 48,8%	1 20,0%	66 55,5%
Тотал		71 100,0%	43 100,0%	5 100,0%	119 100,0%

Када се посматра расподела читалаца према полу (табела 2), очигледна је предност девојчица у групи ученика који себе виде као оне који воле да читају (62%), у групи ученика који имају амбивалентан однос према читању приближно је исти број девојчица и дечака, а у малобројној групи оних који су себе одредили као оне који не воле да читају има четири дечака и само једна девојчица.

Расподела ученика према узрасту је неравномерна, најбројнија је група деветогодишњака (48.7%), затим десетогодишњака (38.7%), док оних са осам и једанаест година заједно има 12.6%, зато се нисмо бавили њиховом расподелом у посматране категорије читалаца. Проценили смо и непримереност укрштања категорија чита-

лаца са варијаблом број деце у породици због њене неравномерне расподеле у нашем узорку, у добијеном распону броја деце у породици од једног до седморо, више од половине наших испитаника живи у породици са двоје деце (58.0%).

Полазећи од претпоставке да окружење може бити више или мање подстицајно у формирању навике читања, упитником смо утврдили постојање књига у кући које нису обавезне за школу. 53.3% испитаника изјављује да у кући има много књига које нису обавезне за школу, 40.8% да их има неколико, а 5% да у кући нема књига које нису обавезне за школу. Расподела читалаца према овој варијабли је приказана у табели 3.

Табела 3. Расподела читалаца према постојању књига у кући које нису обавезне за школу

		ЧИТАЛАЦ			Тотал
		ВОЛИМ да читам	и волим и не волим	не волим да читам	
ПОСЕДОВАЊЕ КЊИГА	ниједна	5 7,0%	1 2,3%	0 ,0%	6 5,0%
	неколико	23 32,4%	23 53,5%	3 60,0%	49 41,2%
	пуно	43 60,6%	19 44,2%	2 40,0%	64 53,8%
Тотал		71 100,0%	43 100,0%	5 100,0%	119 100,0%

Добијени резултати потврђују претпоставку да подстицајно окружење, у овом случају посматрано преко постојања књига у породичном окружењу које нису обавезне за школу, доприноси постојању навике читања, 60.6% ученика из таквог окружења припада категорији која воли да чита. У друге две категорије, *и волим и не волим да читам* и *не волим да читам*, највећи број испитаника саопштава да у кући има неколико књига које нису обавезне за школу.

Табела 4. Расподела читалаца према постојању дечјих књига у кући које нису обавезне за школу

		ЧИТАЛАЦ			Тотал
		волим да читам	и волим и не волим	не волим да читам	
ДЕЧЈЕ КЊИГЕ	ниједна	3 4,2%	1 2,3%	0 0%	4 3,4%
	неколико	22 31,0%	24 55,8%	3 60,0%	49 41,2%
	пуно	46 64,8%	18 41,9%	2 40,0%	66 55,5%
Тотал		71 100,0%	43 100,0%	5 100,0%	119 100,0%

Примереност књига читаоцима који су чинили наш узорак определила нас је да поставимо питање и о постојању дечјих књига у кући које нису обавезне за школу. Близу половине испитаника (53.3%) саопштава да у кући постоји много дечјих књига које нису обавезне за школу, а друга половина се расподељује на оне који у кући имају неколико (40.8%) и ниједну дечју књигу (5.0%). Расподела читалаца према овој варијабли је приказана у табели 4. Резултати указују на задржану тенденцију из претходне ставке, 64.8% оних који воле да читају имају у кући много дечјих књига које нису обавезне за школу.

Табела 5. Расподела читалаца према времену читања

	ЧИТАЛАЦ			Тотал	
	ВОЛИМ да читам	и ВОЛИМ и не ВОЛИМ	не ВОЛИМ да читам		
КОЛИКО ВРЕМЕНА ЧИТАЈУ	не читам	0 ,0%	2 4,7%	0 ,0%	2 1,7%
	5 минута	5 7,0%	2 4,7%	3 60,0%	10 8,4%
	15 минута	3 4,2%	8 18,6%	2 40,0%	13 10,9%
	30 минута	16 22,5%	11 25,6%	0 ,0%	27 22,7%
	1 сат	36 50,7%	16 37,2%	0 ,0%	52 43,7%
	не знам	11 15,5%	4 9,3%	0 ,0%	15 12,6%
	Тотал	71 100,0%	43 100,0%	5 100,0%	119 100,0%

У табели 5 приказана је расподела читалаца према времену читања у току дана. У категорији испитаника који су себе самопроценили као оне који воле да читају, највећи проценат (50.7%) је оних који бирају опцију која од свих понуђених указује на дуже време посвећено читању. У категорији оних који и воле и не воле да читају, проценат оних који читају један сат у току дана је мањи (37.0%).

Претпоставку да поступање са децом у оквиру породице може допринети развијању навике читања проверили смо питањем дали да им неко из породице чита увече, пре одласка на спавање.

Табела 6. Расподела читалаца према искуству
да им неко чита пре спавања

		ЧИТАЧ			Тотал
		ВОЛИМ да читам	и волим и не волим	не волим да читам	
ПРЕ СПАВАЊА	увек	16 22,5%	5 11,6%	0 0%	21 17,6%
	често	14 19,7%	4 9,3%	1 20,0%	19 16,0%
	понекад	15 21,1%	11 25,6%	1 20,0%	27 22,7%
	ретко	13 18,3%	15 34,9%	2 40,0%	30 25,2%
	никад	13 18,3%	8 18,6%	1 20,0%	22 18,5%
Тотал	71 100,0%	43 100,0%	5 100,0%	119 100,0%	

Резултати у табели 6 показују да се код деце која воле да читају такви поступци срећу заједно у категоријама увек и често у 50.2% случајева, а код деце која и воле и не воле да читају у 20.9% случајева.

Претпоставили смо и да је навика читања праћена поступањем које је блиско повезано са њом и на неки начин је подржава, зато смо истраживање усмерили ка куповини књига и позајмљивању књига из библиотеке.

Табела 7. Расподела читалаца према учесталости куповине књига

	ЧИТАЛАЦ			Тотал	
	волим да читам	и волим и не волим	не волим да читам		
КУПОВИНА	често	23 32,4%	4 9,3%	0 ,0%	27 22,7%
	понекад	37 52,1%	17 39,5%	1 20,0%	55 46,2%
	ретко	4 5,6%	19 44,2%	2 40,0%	25 21,0%
	никад	7 9,9%	3 7,0%	2 40,0%	12 10,1%
Тотал	71 100,0%	43 100,0%	5 100,0%	119 100,0%	

Резултати указују (табела 7) да је проценат ученика који често (32.4%) или понекад (52.1%) купују себи књиге већи него код ученика који и воле и не воле да читају, или не воле да читају. Још је изразитија разлика међу издвојеним категоријама читалаца у позајмљивању књига из библиотеке (табела 8). Они који воле да читају, учесталије позајмљују књиге из библиотеке од оних ученика који и воле и не воле да читају.

Табела 8. Расподела читалаца према учесталости позајмљивања књига из библиотеке

	ЧИТАЛАЦ			Тотал	
	волим да читам	и волим и не волим	не волим да читам		
ПОЗАЈМ БИБЛИОТ	врло често	37 52,1%	10 23,3%	0 ,0%	47 39,5%
	понекад	22 31,0%	17 39,5%	0 ,0%	39 32,8%
	ретко	11 15,5%	14 32,6%	2 40,0%	27 22,7%
	никад	1 1,4%	2 4,7%	3 60,0%	6 5,0%
Тотал	71 100,0%	43 100,0%	5 100,0%	119 100,0%	

Упитником смо проверили где испитаници углавном читају. Добијени резултати указују да се навика читања код наших испитаника углавном везује за њихову собу (77.5%), мада има и оних који се не везују за конкретно место, читају негде у кући (50.0%). Испитаници су код овог питања могли да одаберу већи број одговора од понуђених. Читање у библиотеци се среће код 12.5% испитаника.

У табели 9 је дат приказ начина како наши испитаници бирају књиге за читање. Испитаници су могли да одаберу већи број одговора од понуђених.

Табела 9: Фреквенције и проценти начина бирања књига за читање?

Како бираш књиге	Фреквенције	Проценти
Заинтересује ме тема	57	47.5
Учитељ ми препоручи	48	40.0
Моји другови ми препоруче	25	20.8
Читам различите књиге истог писца	23	19.2
Неко други ми препоручи	22	18.3
Друго	21	17.5
Видео/ла сам филм	17	14.2
Допадне ми се слика на корицама	15	12.5
Допадне ми се опис на корицама	15	12.5
Бирам књигу која изгледа лако	14	11.7

Резултати указују да се понуђени одговор *Заинтересује ме тема* најфреквентнији, а да је најмање биран одговор *Бирам књигу која изгледа лако*.

Расподела одговора када се избор књига догађа у библиотеци приказан је у табели 10. Добијени резултати указују да око 60.0% испитаника избор књиге у библиотеци врши самостално, док је избор од стране других мање присутан.

Табела 10. Расподела одговора према томе ко бира књиге у библиотеци?

Ко бира књигу	Фреквенције	Процент
Ја	74	61.7
Библиотекар	6	5.0
Моја мама	27	22.5
Мој тата	2	1.7
Деда	0	0.0
Учитељ	2	1.7
Неко други	6	5.0
	117	100.0

Упитником је од испитаника затражено да наведу наслов своје омиљене књиге. Добијене одговоре смо груписали у две табеле, у табели 11 су одговори ученика трећег разреда, а у табели 12 одговори ученика четвртог разреда. У обе табеле наслови су разврстани према полу испитаника.

Табела 11. Омиљене књиге ученика 3. разреда

Девојчице	Дечаџи
<i>Пепељуга</i>	<i>Орлови рано лете</i>
<i>Грнова ружица</i>	<i>Доктор Дулитл</i>
<i>Сара Кеј</i>	<i>Петар Пан</i>
<i>Мали принџ</i>	<i>Џеронимо Стилтон</i>
<i>Алиса у земљи чуда</i>	<i>Том Сојер</i>
<i>Приче са писаћег стола</i>	<i>Пинокио</i>
<i>Мала сирена</i>	<i>Три мускетара</i>
<i>Голубар</i>	<i>Хари Потер</i>
<i>Четри сестре</i>	<i>Школска енциклопедија</i>
<i>Дневник Ане Франк</i>	<i>Марко Краљевић</i>
<i>Тајни дневник Адријане Моло</i>	<i>Атлас диносауруса</i>
<i>Морска звезда Звездана</i>	<i>Вампир и вукодлак</i>
<i>Шпанске народне бајке</i>	<i>Слепи мишеви</i>
<i>Пун ковчег бајки</i>	<i>Грчки речник, руски речник</i>

Табела 12. Омиљене књиге ученика 4. разреда

Девојчице	Дечаџи
<i>Сара Кеј</i>	<i>Џеронимо Стилтон</i>
<i>Леси се враћа кући</i>	<i>Орлови рано лете</i>
<i>Мистерија у Паризу</i>	<i>Чаробњак из Оза</i>
<i>Луда модна ревија</i>	<i>Мали пират</i>
<i>Љубавне приче</i>	<i>2000 миља под морем</i>
<i>Како да преживиш када си девојчица</i>	<i>Ноћ нинџа</i>
<i>Хари Потер</i>	<i>Бела грива</i>
<i>Хајдук у Београду</i>	<i>Хари Потер</i>
<i>Сунчање на месечини</i>	<i>Хајдуџи</i>
<i>Мали пират</i>	<i>Вилина гора</i>
<i>Хајди</i>	<i>Том Сојер</i>
<i>Приручник за девојчице</i>	<i>Најлепше бајке</i>
<i>Позив за игру</i>	<i>Алиса у земљи чуда</i>
<i>Мали принџ</i>	<i>Грнова ружица</i>

Дискусија

Значај формирања навике читања у периоду детињства определио нас је да истраживање обавимо са ученицима нижих разреда основне школе, задржавајући се углавном на стицању увида у постојеће стање. Повезивањем самопроцене ученика као читаоца са основним демографским одређењима испитаника, квалитетом окружења, које по својим карактеристикама у већој или мањој мери подстиче навiku читања, били смо усмерени ка разумевању ове појаве и, евентуално, на основу сазнања до којих смо дошли, ка конципирању препорука којима би се подстакло њен развој.

Самопроцена ученика себе као читаоца је била полазна тачка у нашем истраживању. Значајан проценат самопроцене себе као онога који воли да чита (59.2%), на узрасту од 8 до 11 година, стављен је контекст тенденције ка давању социјално пожељних одговора. Тенденција давања социјално пожељних одговора је задавањем упитника у школском амбијенту вероватно и додатно повећана. Чињеница је да није занемарљив проценат амбивалентних читалаца (35.8%), код којих, у ситуацији задавања алтернативног питања, по теорији вероватноће, половину можемо придружити проценту оних који су се јасно определили као они који не воле да читају (4.2%).

Полна расподела у категорији оних који воле да читају сагласна је са резултатима претходних истраживања (Broddason et al, 2010; Виденовић и сар, 2010). У овој категорији девојчице су значајно присутније (62.0%) него дечаци (38.0%). И код овог резултата је оправдано поставити питање о могућој већој склоности девојчица да се опредељују ка социјално пожељним одговорима.

Формирање навике читања је процес који се успешније може одвијати у амбијенту који му погодује. Поседовање књига које нису обавезне за школу у окружењу детета се може позитивно одразити на његову блискост са књигом и посезање за њом. Мада пасивна стимулација није довољна, претпостављамо да поседовање књига у кући подразумева генерално позитиван став окружења према књизи и читању. Наши резултати су сагласни са претходно изнетим претпоставкама. У категорији испитаника који воле да читају, присутнији је одговор о постојању много књига у њиховој кући које нису обавезне за школу (60.6%) него у другим категоријама читалаца. Иста тенденција је задржана и у одговору на питање о постојању дечјих књига које нису обавезне за школу.

Снага навике читања исказује се најочигледније временом њене реализације. Није довољно да дете искаже своје опредељење ка читању, когнитивна компонента става суштински се потврђује у конкретној активности. Полазећи од узраста читалаца, нашем узор-

ку смо понудили, као могуће трајање активности читања у једном дану, време од 5 минута до једног сата. Сумња у тенденцију давања социјално пожељних одговора је овим питањем донекле потврђена, тек 50% испитаника из категорије оних који воле да читају, овој активности посвећују један сат у току дана. Неактуелизовање исказаног става у конкретну активност указује да је неопходно суптилније конципирање истраживања уколико смо заинтересовани за објективније утврђивање стања у овој области.

Формирање навике читања код деце умногоне зависи од поступања одраслих, на раном узрасту је читање деци пре спавања активност која се одржава кроз генерације. Претпоставка њеног позитивног дејства на дете постоји, мада емпиријске податке о њеним ефектима на формирање навике читања не поседујемо. Добијени резултати указују да је овакво поступање одраслих незнатно присутније код оних испитаника који су за себе казали да воле да читају. На нивоу целог узорка, 18.5% испитаника је одговорило да им никада да нико није читао пре спавања.

Показало се да испитаници који воле да читају чешће купују књиге, код њих се одговори *ретко и никад не купујем књиге* срећу тек код 15.5%. У односу на куповину књига, тенденција позајмљивања књига из библиотеке је још присутнија код оних који воле да читају у односу на испитанике који имају амбивалентан однос према читању, или не воле да читају. Претпостављамо да су поступци куповине књига и позајмљивања књига из библиотеке резултат стимулативног деловања окружења и да се они позитивно одражавају на формирање навике читања и њено одржавање.

Формирање навике читања, према нашим резултатима, догађа се пре у стимулативном окружењу, оном у коме је књига присутна и у коме се дете подстиче на активан сусрет са књигом (читање пре спавања, куповина књига, позајмљивање из библиотеке).

Највећи проценат испитаника (47%) књигу бира тако што их заинтересује тема. Овај резултат охрабрује и донекле указује на читалачку зрелост. Потребу за личним доношењем одлуке при избору књига је потребно подржати, али је неопходно, без изразитог притиска, радити на формирању укуса и критеријума при избору књиге.

Резултати неких студија говоре да адолесценти не читају мање него раније и да не постоји пад у читалачким навикама, поготово кад је реч о појединим књижевним врстама, као што је, на пример, научна фантастика (Норрег, 2005). Наслови омиљенех књига наших испитаника указују да је донекле задржана тенденција ка књигама које се кроз генерације уназад читају на том узрасту, али и оријентација ка савременијим насловима и лакшем штиву.

Активно подстицање читања из задовољства треба да буде значајан циљ образовања и породичног окружења зато што је несумњиво његово позитивно дејство. Активност читања је важна сама по себи, а не само као средство за учење. Зато је неопходно оснаживање родитеља и наставника да инспиришу децу и младе да читају. Култура читања се не може преко ноћи имплементирати. У зависности од тога где почиње овај процес, какав је постојећи амбијент, неопходно је конципирање мера којима ће књига постати значајна преференција младих у богатој понуди социјално пожељних изазова.

Литература

1. Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, IL: National Council of Teachers
2. of English.
3. Broddason, Þ., Ólafsson, K. and Karlsdóttir, S. M. (2010). The extension of youth. A long term perspective. In U.
4. Carlsson, *Children and youth in the digital media culture. From a Nordic horizon* (pp. 103–112). The international Clearinghouse on children, youth and media. Nordicom: University of Gothenburg.
5. Eyre, G. (2005). The development and practice of literacy: A voyage of discovery. Available at: <http://www.iasl-slo.org/ifla2005-eyre.doc> Accessed - on 07/08/11.
6. Gates, A. I. (1949). *The improvement of reading*. New York: MacMillan.
7. Hopper, R. (2005): What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices, *Literacy*, 113-120.
8. Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MIT Press (Original work published 1908).
9. Krnjajić, Z. i sar. (2011). Čitalačke navike srednjoškolaca u Srbiji, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Beograd.
10. Lewis, M. and Ellis, S. (2006). *Phonics, practice, research and policy*. London: PCP.
11. Martinez, M. and Roser, N. L. (1991). Children's responses to literature. In J. Flood, J. Jensen, D. Lapp and J. R. Squire (Eds.). *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 643–654). New York: MacMillan.
12. Mokatsi, R. (2005). Sharing resources- how library networks can help reach education Goals. East African Book Development Association. A research paper looking at libraries in the developing world. Commission by Book Aid International

13. Monson, D. L. and Sebesta, S. L. (1991). Reading preferences. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp and J. R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 664–673). New York: Macmillan.
14. Videnovic, M., J. Pešić i D. Plut (2010): Young people's leisure time: gender differences, *Psihologija*, Vol. 43, Br. 2, 199-214.

Blagica ZLATKOVIĆ, Ph.D.

READING HABITS, PREFERENCES AND LITERARY TEXTS SELECTION CRITERION OF PUPILS OF LOWER ELEMENTARY SCHOOL GRADES

Abstract: *This paper presents the results of examination of reading habits, preferences and literary texts selection criterion of pupils of lower elementary school grades. Questionnaire, constructed for this purpose, was administered to 119 respondents of both gender, aged 8 to 11. Data analysis consisted of crosstabulation of self rating responses of pupils as a readers (I like to read, from time to time, I am undecided, I don't like to read) with control variables, variables related to environment in which respondents grow up and variables that indicate respondents actions towards books and reading.*

In the category of respondents who like to read, results have shown that girls outnumbered boys (62.0% of girl and 38.0% of boys). Also, the respondents from this category live in the houses with lot of books which are not obligatory for school, spend more time reading, more often buy themselves books, and more often borrow books from library. Results on a whole sample have shown that for the majority of respondents main criterion for choosing particular book is interesting subject, and when they borrow books from the library most of them choose by themselves. Paper also presents the most popular book titles of third and fourth grade boys and girls.

Keywords: *reading habits, literary texts preferences, selection criterion, pupils of lower elementary school grades.*

Проф. др Љубивоје СТОЈАНОВИЋ
Православни богословски факултет Фоча
Универзитет у Источном Сарајеву

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ЗНАЧАЈ БИБЛИЈСКЕ ПРИЧЕ О ЈОСИФУ И ЊЕГОВОЈ БРАЋИ У НАСТАВИ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Библијска прича о Јосифу и његовој браћи, као реалан историјски догађај који је трајао више година и садржи мноштво различитих радњи, сведочи о стварној победи добра над злом. Треба је посматрати у позитивном контексту Јосифове истрајности у добродетељи, не оптерећујући се злим чињењем његове браће. Јосиф подједнако воли своју браћу, и онда кад га они продају у ропство египатском фараону, као и онда кад му долазе са молбом да им помогне. Код њих постоји, најпре, проблем зависти и мржње, а потом страх од могуће освете брата кога су издали. Они нису за тако нешто имали основа у Јосифовом понашању, страх је резултат њиховог лошег стања којим сами себе оптерећују. Јосиф остаје доследан у добру, што на крају помаже и њима да превазиђу своје неосноване страхове, као и да одбаце своју почетну мржњу према брату под окриљем његове љубави. Јосифова добродетељ је била често проверавана тешким искушењима, која је он мудро побеђивао, остајући одлучан у добром делу и чистом животу. Овај библијски текст подстиче стваралаштво и осмишљава дечију радозналост креативношћу и прогресивношћу доброг чињења, које, на крају крајева, доноси свима оно што је стварно добро. Текст, такође, показује да је заиста „боље бити добар него бити у праву“, иако се понекад чини да је другачије. Кад све прође, на крају ипак тријумфује добро, и то тако што све преображава на боље, без злурадости и злопамћења.

Кључне речи: васпитање, образовање, добро, зло, љубав, праштање.

Уводно казивање

Наслов којим је ословљена наша тема треба разумети као путоказ који нас води кроз стваралачко промишљање једног давног догађаја од кога нас дели тридесет и више векова. То никако не значи наш повратак у недоживљену прошлост, ради се о стваралачком осадашњавању са уважавањем и прошлости и садашњости и будућности. На тај начин имамо добру стваралачку динамику, ослобођену од свих предрасуда и уопштавања, са јасним нагласком на оно што

се догађа овде и сада, у наше време. Само тако су могући креативни искораци ка ономе што се некада догађало, као и према ономе што ће се догодити. Тада оно што сада чинимо, постаје прогресивни и обједињујући фактор животног остварења. Имајући то у виду, наслов доживљавамо као опредељење да се из перспективе савремености разуме јасна порука давног догађаја у контексту непрестаног историјског преовладавања добродетељи над злодејством. Један од заслужних што су *побожне приче добиле историјски лик*, немачки научник Густав Далман, који се бавио библијском археологијом, каже да ће оно што је том приликом *„виђено и доживљено бити плодно искоришћено како у научним радовима тако и у практичним пословима у школи и цркви“* (Келер, В., 2008, 23).

Знајући ово, ми на прави начин разумемо све библијске теме и догађаје, имајући према њима прогресиван однос као делатни ствараоци, чиме надилазимо пасиван однос неделатних следбеника. То је могуће само онда кад се на прави начин успостави састваралачка динамика библијских поука и порука и нашег живота. Овде су умесне Гетеове речи: *„Највећа је срећа за мисаоног човека да је испитао оно што се може испитати и да се мирно поклони пред оним што се не може испитати* (Гете, Списи из природних наука, код: Келер, В., 2008, 21). Дакле, вера и знање су овде саделатни процеси који подстичу стваралачку афирмацију, слободну од сваког сувишка и свих недостатака. На тај начин, мера остваривости је степен спремности за уважавање другог и другачијег, а не самоизолација у било који затворени систем.

Библија и човеково стваралаштво

Сваки човек има свој приступ Библији, што јасно показује безмерије наше стваралачке слободе. На тај начин се не обесмишљава библијски садржај, он се препознаје као креативна и прогресивна животна стварност, којој свако од нас приступа сходно степену остварења своје одговорне слободе. Библија, дакле, подстиче, а не спутава, човеково стваралаштво тако што не ствара један или више затворених система. То су појединци превиђали, како у име вере тако и у име науке, што је доводило до многих историјских странпутица. Оно што треба посебно нагласити јесте да Библија не пропагира једнострано било који облик друштвеног и државног уређења, бави се човеком као слободном личношћу која треба да одговорно сапостоји са многим другим и другачијим у различитим облицима зајед-

ничења. То нису разумели властодршци, саможиви отимачи слободе других, свеједно да ли из корпуса верника или оних који не верују. Због тога су умесне речи: „Библија је била објекат крајње мржње многих на власти“ (Voice, J.M., Standing on the Rock, Hodder&Stoughton, 1997, 62 код: Брајан, Б., 2011, 38). Као што знамо, та мржња споља није обесмислила библијске садржаје и поруке, штавише, произвела је одговорни оптимизам као начин животног остварења. Много је потврдних примера о томе, навешћемо само неке, и то тако што ћемо почети питањем које је поставио Грејам Скроги: *Шта би било да Библије никада није било?* Без наметања одговора, слободно можемо да констатујемо: „Није сувишно рећи да су најлепша дела, која су икада створена пером, четкицом, длетом, штапном настала инспирисана темама и сценама које су извор имале у Библији“ (Брајан, Б., 2011, 44). То је евидентно и лако доказиво у делима Шекспира, Милтона, Баха, Моцарта, Леонарда да Винчија, Хајдна, Хендла и других. Треба рећи и то да у своје време Сер Артур Квилер Куч, у предавању на Кембриџу, поводом ауторизованог превода Библије на енглески језик, тврди да је тај превод „највеће књижевне достигнуће у енглеском језику ... најузвишенији споменик енглеске прозе ...“ Професор Мурд Мекдоналд то још јасније саопштава: „Историја западне цивилизације не може се разумети одвојено од Христа“ (Брајан, Б., 2011, 41).

Све ово треба разумети као ненаметљиво присуство вере и библијских садржаја, јер само тако је могуће остварење основног циља Библије, који гласи: „Да буде савршен Божији човек, припремљен за свако добро дело“ (2. Тим. 3, 17). То се не остварује насиљем или изнудом споља, није нешто што нам се догађа по диктату споља, реч је о унутрашњем процесу у коме свако од нас слободно учествује. Због тога нема места уопштавању било које врсте, нити се било шта догађа по инерцији следбеничке масе која беспоговорно испуњава наредбе не разумевајући ни њихов смисао ни садржај.

Библија као Божија тапија о спасењу света и човека

Црква доживљава и тумачи Библију као „*писмо Божије човечанству које путује ка Домовини од које је још увек далеко*“ (Јован Златоусти). Она никога не присиљава да то прихвати пре него што разуме, а само прихватање подразумева превазилажење декларативног става и лично остварење у заједници. Тако је свако ко прихвата и делатни састваралац, који је успео да „*проникне у савршени закон*“

слободе и остане у њему, и не постане забораван слушалац него творац дела ...“ (Јак. 1,25). Овде се ради о инсистирању на одговорности верника, који чита и разуме библијску тапију о спасењу света и човека. На тај начин он гради свој стваралачки идентитет, који је несместив само у категорије порекла и припадности и следбеничке беспоговорности. Тако опредељен за прогресију сталног усавршавања, нема ни времена ни потребе да било кога осуђује или одбацује због различитости. Уважавајући стварно библијски савет: „*А добро чинити да нам не досади ... док имамо времена чинимо добро свима...*“ (Гал. 6,9-10), верујући човек постаје више од само познаваоца библијских догађаја, улази у стваралачку комуникацију са библијским личностима. На тај начин своје време осавременује вечношћу, јер те реалне историјске личности и догађаје ставља у контекст стваралачког осадашњења прошлости, садашњости и будућности. Нити се враћа много векова уназад, нити безглаво срља у неизвесну будућност, живи у пуноћи одговорног оптимизма, свој живот просвећујући доброделатношћу и добронамерношћу према свима. На тај начин не присваја ништа само за себе, ни време ни вечност. Он буди код других осећај за вечност, знајући да је једини могући начин успешности лична остваривост. Само тада и вера и знање постају функционалне чињенице, јер су очигледне животне стварности.

Због тога је неумесно да било ко говори о Библији претећи било коме, јер за тако нешто нема упориште у библијском тексту. Ко није изградио здрав животни оптимизам, сам себе заваља да познаје библијску поруку, јер добру Божију понуду свакоме човеку погрешно тумачи говорећи језиком претњи и забрана. Да, постоје Божије заповести у Библији, али не као нешто ограничавајуће и претеће, него као креатори стваралачке слободе. То су пре добри путокази који нас воде кроз живот ка циљу, а не препреке које нас заустављају на путу. Ово се разуме само онда кад се љубављу као пуноћом вере победи страх који је увек недостатак вере, јер „*савршена љубав изгони страх напоље*“ (1. Јн. 4, 18). Због тога, ако читање Библије изазива код човека несигурност, а не буди оптимизам, треба рећи да се ту ради о непристајању на одговорност живљења и одбијању Божије понуде. Иако се говори о вери, то не значи да се живи у вери, што је препознати трагизам код неких верника.

Различити приступи Библији

Различитост је креативни фактор заједницења многих у контексту и здраве вере и прогресивне науке, није нешто што онемогућава стваралаштво, него је стварност која осмишљава добру комуникацију. Искуство вере нас учи да *„Библија никад не застарева ... што се чешиће чита то се више ужива у њој ... само је Библија вечно млада као планински поток који тече хиљадама година. Није она само најмлађа од свих књига, она је и најновија ... Човек који ће писати за хиљаду година већ је у закашњењу према њој. То није књига прошлости, то је огледало које нам даје слику будућих времена ... писмо које је Бог упутио свакоме од нас ... Библија је најчитанија и најпревођенија књига ... збирка историјских догађаја и књижевно дело изворне и непролазне уметничке снаге. Она припада заједничкој култури човечанства ...“* (Hamilton, Floyd, *The Basis of Christian Faith*, Harper&Row, 1964, 141, код: Брајан, Б., 2011, 48; Томић, Ц., 1986, 5). Овакав став према Библији нипошто не значи непријатељство према онима који другачије мисле. Реч је о искуству вере које нико никоме не може ни наметнути ни одузети. Та је, такође, и отвореност према онима који другачије приступају библијским садржајима, где је подједнако неумесно порицање и наметање свога става зарад „боље“ комуникације. Аргументована расправа подстиче стваралаштво, и то тако што крајњи циљ није било кога у нешто убедити, него у контексту вере сведочити истину у пуноћи љубави и стварности слободе свакога човека.

На тај начин, афирмативно, без негације било кога и било чега, Библија вековима подстиче човеково стваралаштво, будући увек покретач у томе, без обзира да ли неко приступа према њој позитивно или негативно. У свему томе Црква је увек користила метод непоколебљивог сведочења истине, без посртања у одбранашко нападачке сукобе. Наравно, било је и одређених посртања неких појединаца, па чак и колективитета, што треба препознати и превазићи без једностраности и предрасуда. Важно је нагласити и то да достигнућа у свим научним областима доприносе разјашњењу библијских догађаја, чак и онда кад се на први поглед учини да одударају од неких библијских тврдњи. Само им треба приступити комплексније, без површне једностраности, са пуном научном заинтересованошћу, чиме се потреба за спектакуларношћу и нагон радозналости преобликују и добијају свој пуни стваралачки израз. Све може задржати своју различитост, али не као онтолошку супротност, него као другачији став некога о нечему, и бити истовремено афирмативна стваралачка

чињеница. Библијски садржаји примењени у васпитно-образовне сврхе захтевају, поред основног теолошког тумачења, и друге облике научног приступа. Подложни су анализи, тумачењу и провери, потребна је и уметничка слобода, што још јасније потврђује њихову животност у свим историјским токовима и друштвеним околностима. Јесте Библија књига Цркве, али не као затворена тапија, него као жива реч која покреће различите обике стваралаштва. Због тога се Црква не плаши одавно најављене демитологизације и демистификације библијских догађаја, нуди се без наметања да буде у томе саделатник. То не значи жељу за контролом људског стваралаштва, пре се може говорити о потреби служења свеопштем бољитку. Резултати такве сарадње су увек афирмативни и просвећујући. Кад је у питању библијска прича о Јосифу и његовој браћи, очигледни стваралачки примери су четворотомни роман Томаса Мана, *Јосиф и његова браћа*, и цртани филм са истим именом Ханна Барбера. У оба случаја уметничка слобода је допринела бољем разумевању теме, није „демитологизовала“ него је стварно афирмисала ову старозаветну библијску тему.

Јосиф и његова браћа у библијском контексту и животној свакодневици

Прича је смештена у четрнаесет глава *Прве Мојсијеве књиге*, или *Књиге Постања* (37 – 50), и 440 стихова, а догађа се на простору *Земље Хананске и Земље Мисирске*. Централна личност је једанаести, од дванаесторице синова старозаветног патријарха – праоца Јакова, Јосиф. Братска завист, изазвана пренаглашеном љубављу оца Јакова према Јосифу, као и Јосифова младалачка неопрезност при саопштавању својим симболичких снова, достигла је своју кулминацију кад га је отац послао у поље да их обиђе док су чували своја стада. Очева намера је била да се браћа зближе, па је са пуним поверењем према старијим синовима послао свога миљеника да им се придружи. Они су то разумели као ухођење и засметао им је његов долазак. Своје нерасположење према млађем брату, које је било превелико, неки су показали тако што су осталима предложили да га убију. Само је најстарији брат Рувим желео да га ослободи, па је предлагао да га баце у јаму, планирајући да га одатле извади. Преовладао је „умеренији“ став – да га продају и тако га се заувек ослободе. Интересантно је да је тај предлог дао брат по имену Јуда, а цена је била 20 сребреника. Оптерећени нетрпељивошћу према другачијем

од себе, нису ни помишљали на жалост коју наносе своме оцу, а о несрећи коју чине брату нису ни хтели да размисле. Било је и оних који су другачије мислили, али нису имали храбрости да то и саопште и спроведу у дело. Смислили су заједничку лаж којом су намеравали да заварају оца, не увиђајући тежину свога недела, размишљали су само о томе како да сакрију свој нељудски поступак. Заборавили су да је то нешто немогуће, тако да нису ни приметили коликим су се теретом натоварили. Касније им је то постало јасно, али samozаварани идејом да су се „решили“ брата који им није био по вољи нису ни могли да препознају тај терет којим су се натоварили.

Године су пролазиле, Јосиф је живео свој, а они свој живот. Јосифов живот је био у сталној узлазној путањи, уз извесне веома тешке периоде. Задобивши поверење и почаст фараоновог заповедника страже Петефрија, достигао је висок службенички положај. Будући у свему честит, није пристао на уцену његове жене, која га је, будући повређена његовим непристајањем на њен неумесан предлог, оптужила за непоштовање господара. То је резултирало његовим утамничењем, где се сусрео са још двојицом утамничених државних службеника, којима је протумачио њихове снове. Све се догодило како им је рекао, један је враћен у своје раније звање, а други је кажњен вешањем. Изишавши из тамнице, фараонов пехарник је заборавио Јосифа, али кад је сам фараон сањао загонетне снове, он га се сетио, што је резултирало позивом Јосифа да протумачи фараонове снове о седам угојених и седам мршавих крава и седам пуних и седам празних класова. У тим сновима мршаве краве су прогутале угојене краве, а седам празних класова је прогутало седам пуних класова. Нико од дворских мудраца и тумача није могао да одгонетне поруку тих снова. Јосиф је смирењем, које му је очигледно недостајало у раној младости, приступио фараону, будући утврђен у вери јасно му је рекао да је реч о Божијем позиву да у седам година које предстоји спреми залихе хране за других седам година. Са пуном слободом му је предложио да изабере најмудријег човека у царству који ће руководити тим пројектом складиштења намирница и других потрепштина. Избор је пао на њега, што га је учинило веома моћним, али не и гордим и неосетљивим за другога и његове животне потребе.

Сушне године и глад били су свеопшта ситуација, само су се фараонов поданици припремили за преживљавање, имајући и сувишак који су могли дати и продати другима. То се прочуло међу становницима околних земаља, па и у Израилу, и тако су Јосифова браћа дошла у Египат да купе храну како би преживели глад. Јосиф је њих познао, али они њега нису, без намере да им се свети, што се

види из чињенице да је горко заплакао кад их је видео, он их је оптуживао да су уходе, чак их је ставио и у тамницу. Ту су се они сетили свога недела према њему, иако га нису препознали, то код њега није изазвало злурадост на темељу злопамћења, штавише, веома га је ожалостило. На крају им је дао тражене количине хране, вратио њихове новце и задржао једног брата, Симеуна, као гарант да ће следећи пут довести најмлађег брата Венијамина, који је био једини Јосифов брат по мајци Рахиљи. Отац је негодовао кад је чуо да је остао један његов син и да су обећали да ће следећи пут повести и Венијамина. Међутим, како су се залихе потрошиле, а неродне године умножавале, под теретом животних потреба, био је принуђен да их поново пошаље, овога пута са Венијемином, што је Јосифа посебно обрадовало, али је још извесно време скривао свој идентитет. После још једне „игре“ са браћом у вези са његовим сребрним пехаром, и после расправе око те нелагодне ситуације, где је тражио да Венијамин остане а они оду својим путем, увидевши висок степен њихове одговорности према оцу и брату, Јосиф им је саопштио да је он њихов брат. То им саопштава јасно, без имало гнева, указујући да Бог увек све на добро исправи, чиме их је покушао утешити. Те речи гласе: *„Ја сам Јосиф брат ваш кога продадoste у Мисир ... Бог мене посла пред вама ради живота вашeга ... Нисте ви мене послали овамо него сам Бог“* (45, 5-9). После овога и велике свечаности у част братског сусрета, по дозволи фараона и Јосифовој жељи, упућен је позив Јакову да се са својим домом пресели у Мисир. Он је то прихватио и доселио се са својом многољудном породицом, добивши све привилегије почасног грађанина. То је у даљем току историје резултирало Мисирским ропством (1700 -1250). После Јаковљеве смрти, Јосифова браћа су и даље носила у себи осећај кривице, не престајући да се плаше могуће Јосифове освете. Видевши њихово тешко стање, Јосиф им је јасно дао до знања да нема намеру да им се свети, показујући висок степен вере. Изгледа да појединцима све то није уливало поверење јер је страх од већег био њихово једино животно начело. Видели су само Јосифов успех и висок положај, а не и доброту људску којом је зрачио кроз све дане свога живота.

Остаје дилема о случајности, или нечему другом, у вези са Јудом, братом Јосифовим и сребреницима, што се може протумачити као праобраз Христовог страдања зарад избављења света и човека. Јосифово страдање доноси историјске резултате, спасава од глади многе, посебно дом његовог оца. У различитим узрастима и разним ситуацијама овом догађају приступамо на више начина. Кад је у питању узраст детета основне школе, важно је увести га у размишљање о

доброти као нечему што не може бити никад превазиђено. Важно је и то да разумеју своје родитеље и њихово различито поступање према деци, посебно ако је више деце у питању. Не треба да им се увек чини да њихову браћу или сестре воле више него њих, него увек у свему треба да се труде да љубављу према родитељима и браћи и сестрама то превазилазе. Из примера Јосифа и његове браће треба да се науче како је опасно кад се човек већ од детињства и ране младости оптерети несигурношћу која доноси самољубље и на крају се окончава безнађем. Истрајност у добру, што показује Јосифов пример, увек доноси добре плодове, који се непрестано умножавају до носећи многима радост.

Васпитно-образовна функција приче у наставном процесу

Знајући да су основни васпитно-образовни циљеви *увиђање и афирмисање моралних вредности, стицање врлина и позитивних навика*, недвосмислено препознајемо високу вредност приче о Јосифу и његовој браћи. Овде мноштво споредних личности не заклања главног ствараоца Јосифа управо из разлога његове ненаметљивости. Он је, у почетку, имао потребу да „пркоси“ браћи, због чега га је и отац опоменуо, показујући на тај начин висок степен родитељске одговорности у обуздавању младалачких фантазија. То је, вероватно, мало смирило Јосифа, јер да је било другачије, нико не би обуздао његову освету према браћи у моменту кад је он био најмоћнији у животу, а они беспомоћни. Позитивним односом, слободним од сваког злопамћења, као и родбинске ускогрудости, он је показао да се животна успешност најпотпуније носи смирењем и скромношћу. Повремене „игре“ са браћом, које су имале на први поглед изглед осветничког расположења, кад их оптужује да су уходе, стављајући их у тамницу, или кад их условљава да морају довести Венијамина, или кад у његову торбу ставља свој сребрни пехар како би га оптужио за крађу, треба разумети као покушаје приближавања браћи од којих је некако вештачки удаљен. Никако их не треба посматрати као злонамерно иживљавање моћника над онима који у том тренутку зависе од његове одлуке. Исправно разумевање и презентовање ових чињеница битно доприноси решавању појединих тешких питања из наше свакодневице. То је простор у који треба уводити и децу, већ од најмлађег узраста, не чекајући да „одрасту“, јер то чекање може довести до стања неспремности и незаинтересованости за живот. То даље производи нестабилност која се пројектује тако да животни

став више опредељују *ситуациони фактори* јер не постоји *стабилна црта доброте и поштења* (Миочиновић, Љ., 1988, 8). Све је условљено себичном потребом и намером да се остави утисак, или интересно прилагоди ситуацији, а не да се стварно буде добар. Због тога дете треба учити да одговорно живи живот, поступајући увек добро, а не правећи се добар према потреби. Тада цео живот постаје стално смишљање оправдања и страх од казне, што се види у примеру Јосифове браће. Да, али Јосиф је морао много да страда јер се није прилагођавао одређеним ситуацијама, може помислити неко. Плодоносније је то и такво његово страдање, него да се определио за уживање, јер би тако обесмислио свој живот. Будући опредељен за добродетел, стекао је моралну храброст и трезвеност расуђивања, јер у први план не ставља себе него добро, чиме на прави начин и себе афирмише. Овде није довољно бити задивљен његовим поступањем, мислећи да нам он, попут јунака из бајки „... својом борбом за победу добра поручује да добро и срећу чекамо скрштених руку ...“ (Николић, М., 1992, 284). Не треба мислити да се овим исказом оспорава едукативна валидност бајки. Само се истиче да поред могуће сличности са темама у неким бајкама овде имамо Божију доброту као темељ добродетељи и добронамерности, а не чаробњаштво као модел понашања и лукавство као замену за мудрост. Овде постоји динамички дуализам у борби добра и зла, а не онтолошки који заговара истоветност и равномоћно сапостојање добра и зла у бајкама. Динамички дуализам јасно осликава зло као резултат палости створења, а не као стање или стваралаштво Божије. Библија нас учи да поред Бога, Који је неописиво добар, не постоји неки „бог зла“, него је реч о палом анђелу, док бајке са митолошким предзнаком то уопштавају. Наравно, не значи да се на овај начин заговара идеја прогона бајки, него се разоткрива јасна различитост. Без распознавања те различитости, није могућ реалан увид ни у свет библијских прича, ни у свет бајки.

Препознавање и преношење поруке

Из програма верске наставе видимо да се ова тема третира у нижим разредима, чак негде већ у другом разреду основне школе. Можда је то прерано, али ако се тада само наговести значај теме а у старијим разредима иста детаљније обрађује, онда је уместно да се већ тада деца упознају са овим библијским одељком, не баш лаким за разумевање. Није мали број ученика који потиче из породице са

више деце, која има „Јосифову ситуацију“. У таквој ситуацији, они су у некаквом међустању, па кад без конкретног појашњења чују да су браћа продала брата, у себи стварају свакакве представе. Ову, наизглед безазлену, околност увек треба имати у виду. Ако се ученик на самом почетку заплаши, тешко га је касније мотивисати и укључити у наставни процес на адекватан начин. Он треба да буде стваралачки субјекат према коме треба прилагођавати теме и садржаје, а не неко коме се преносе садржаји неприлагођени његовом стању, и тако неприкладни остају му загонетка од које се склања.

Наставник је тај који треба да садржај приче стави у животну функцију тако што ће се трудити да постигне висок степен умешности и методолошке увиђавности у стваралачко стање оних којима предаје. Потребно је да промишља и разуме мисаоне фазе у стварању проблемске ситуације и решавању проблема, како би избегао *привид убедљивости* како би избегао *неспоразум са неискусним читаоцима (слушаоцима)* који може у површном наставном раду да остане неоткривен, прећутан или само декларативно решен (Николић, М., 1992, 279). Ово је важно и у контексту приче о Јосифу и браћи, где верско уверење или припадност наставника може бити добра полазна основа, али и огромна препрека ако превиди различитост уверења и узраст самих ученика. Ту лако може да се заведе „верским разлозима“ или „научним чињеницама“, не примећујући опасност сопствене једностраности и површности. Тада губи осећај реалног сагледавања, не иде поступно него све прилагођава себи и свом стању и ставу. Наравно, ретки су овакви случајеви немогућности самопревазилажења, али то је стална опасност која нам долази увек изнутра, од нас самих.

Наставник треба да остави довољно времена ученику, као и себи, у процесу препознавања основних порука ове приче. Потребна је истовремена стваралачка комуникација и са текстом и са ученицима, са јасном опредељеношћу непосредног вођења ученика ка решавању проблема, тачније, ка препознавању поруке, што би значило да је он већ изградио став о томе, који не намеће као готов него га у наставном процесу, заједно са ученицима, изграђује као заједнички пројекат. Примарно је упознавање са проблемом (препарација), тако што се проблематизује живот Јосифов, од раног детињства до коначне успешности, када достиже висок државни положај. То не искључује бављење његовим оцем, браћом, фараоновим двором, оновременим мудрацима. После овога долази до привидног мировања (инкубација), што не значи ћутање у трајању од неколико минута, него унутрашњи сусрет са започетим темама, које свако у себи другачије про-

мишља. Неко се бави Јосифовом истрајношћу у добру, неко размишља о људском злу његове браће, заповедникове жене. Овде треба знати да не мисле сви истовремено исто, свако се на свој начин отвара и опредељује, бира своје јунаке и обележава догађаје. То треба код наставника да произведе осећај одговорности тако што ненаметљиво увиђа (илуминација) и подстиче ученике да из својих различитих опредељења увиде на прави начин оно што им он предлаже. На пример, умесно би било да каже како Јосифову доброту нико и ништа није зауставио. Тако уводи ученике у стварност догађаја, инспирише их да се отворе и препознају поруку о непропадљивости добра. Не стаје ту, него иде даље у процес проверавања (верификације), наводећи најпре Јосифов пример, али и друге животне ситуације. Ту треба да се труди да их, навођењем конкретних животних догађаја, познатих и доступних ученицима, увери у стварну могућност онога што им говори. Иако неки психолози тврде да је доживљај решења постављених проблема „*различит од свих других догађаја, изненадан, потпун, интензиван ...*“ (Креч, Д. И Крачвилд, Р., 1969, 372), у вези са нашом причом треба рећи да треба да буде дубоко промишљан и вишеструко анализиран, не може доћи сам по себи, услед многих различитости самих учесника у наставном процесу, али и мноштва догађаја и личности у самој причи. Наравно, не значи да је немогуће решење, или да су нејасне поруке, него се ради о потреби успостављања комуникације која осмишљава стваралачку слободу сваког саучесника посебно и свих заједно.

Мноштво стваралачких фактора као предност, а не препрека на путу до циља

Примарно, али не и безусловно једино, у тумачењу библијског текста јесте уважавање теолошких ставова и разумевање разлика између алегоријског приступа са једне стране, и буквално-историјског приступа са друге стране. Важно је разумевање паралела, параболоа и симбола, што не умањује важност књижевног приступа Библији. Први тумачи Библије били су врсни зналци других наука, посебно књижевности, што нас усмерава ка добром начину успостављања добрих корелација које доприносе разумевању конкретне приче. Кад знамо да децу нижих разреда најбоље можемо мотивисати гледањем цртаних филмова, онда је најбољи облик њихове мотивације приказивање тематских цртаних филмова: *Јосиф и његова браћа* и *Јосиф и шарени огртач*. На тај начин се истовремено и нај-

вљује тема и пре интерпретације текста сазнаје основни садржај. Тако се ученичка радозналост уобличава у пажљиво слушање садржаја који је преточен у цртани филм. То омогућава интерпретацијско-аналитички начин излагања теме, са јасним нагласком на најважнија места. Цртани филм је покренуо размишљање које треба даље усмерити ка постизању циља и актуелизацији теме у савремени тренутак, што подразумева истовременост наратије и дескрипције. То значи да поред наративног казивања о личностима и догађајима у вези са библијским описом, треба подстицати стваралачку перцепцију субјекта, у овом случају наставника и ученика заједно. То осадашњавање догађаја у конкретном случају подразумева систематско аналитичко-синтетичко проучавање које покреће позитивне утиске и активност. На основу доминантних делова из приче, извлаче се креативни закључци применљиви у савременом животу. То подразумева дијалог у коме наставник подстиче и питања и одговоре. Тако се актуелизује радња из приче без враћања у прошлост, јер се остварује жива комуникација. Добре теме би могле бити подстакнуте питањима: Како ви прихватате вашег млађег или старијег брата или сестру? Да ли мислите да сте их некад нечим повредили? Да ли сте опростили браћи и сестрама ако су вас понекад увредили? Да ли сте некад намерно увредили брата или сестру? Да ли родитељима говорите све искрено? Овим и сличним питањима ученици постају актери живе комуникације, нису пасивни примаоци информација који покушавају да опонашају било кога. Већ у самом почетку свога школовања уче се да живе свој живот, мудро сакупљајући многе информације и креирајући став о свему слободно од свих уопштавања и без поданичког страха.

Закључак

Библијска прича о Јосифу и његовој браћи представља веома интересантан одломак који подстиче многе теме. Она јасно показује да је добро нешто што не може бити заклоњено или уништено, иако се понекад чини да је потиснуто насиљем и злим поступцима појединачно. Бог је овде ненаметиви путовођа Који повремено интервенише, не повређујући границе људске слободе. Човек је тај који сам себи стаје на пут, одлази на беспућа, предаје се страховима и безнађу, не гура га Бог тамо. Зове га, али не тако да га пресреће, него му се јавља на најбољи могући начин који ће човек разумети. Отуда јављање фараону у сновима, сходно његовом духовном стању, као и Јосифу у раној младости због његове тадашње наивне радозналости.

Али, и поред тога, све најављено је и остварено. Због свега тога не треба у први план стављати братску завист и продају брата, посебно не као прву информацију за ученике нижих разреда. Јосифова сигурна вера, честитост и смирење су примарне вредности које подстичу на одговорно промишљање и поступање у животу. Братска издаја, Јосифово праштање и помирење су теме које захтевају зрелији узраст, велики је ризик стављати их као теме пред ученике који још увек нису уобличио своју наивну радозналост. То није никакво ускраћивање, него је одговорно промишљање наставних садржаја које доприноси стварној успешности наставног процеса и живота у свим његовим сегментима.

Литература

1. Библија (2010), Свети архијерејски синод, Београд.
2. Брајан, Бол (2011). *Можемо ли још увек веровати Библији*, Београд.
3. Келер, Вернер (2008). *Библија је у праву*, Крагујевац.
4. Креч, Дејвид и Крачвилд, Ричард (1969), *Елементи психологије*, Београд.
5. Миочиновић, Љиљана (1988). *Когнитивни и афективни чиниоци у моралном развоју*, Београд.
6. Николић, Милија (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд.
7. Стојановић, Љубивоје (2008). *Тумачење Библије*, Београд.
8. Томић, Целестин (1986). *Приступ Библији*, Загреб.

Проф. д-р Любимое СТОЯНОВИЧ

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ БИБЛЕЙСКОГО РАССКАЗА ОБ ИОСИФЕ И БРАТЬЯХ В ОБУЧЕНИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме: *Библейский рассказ об Иосифе и братьях, как реальное историческое событие, которое продолжалось много лет и содержит множество различных событий, свидетельствует о подлинной победе добра над злым. Надо следить в положительном контексте за настойчивостью и добродетелью Иосифа, не загружаясь злыми делами его братьев. Иосиф одинаково любит своих братьев, и тогда, когда они продают в рабство египетскому фараону, как и тогда, когда они ему приходят с просьбой помочь им. У них существует прежде всего проблема зависти и ненависти, а потом страх от возможной мести брата которого они предали. Они для такого не имели оснований в поведении Иосифа, страх является результатом их плохого состояния которым сами себя нагружают. Иосиф остаётся последователен в добре, что в конце помогает и им превзойти свои необоснованные страхи, как и отвергнуть свою начальную ненависть к брату под защитой его любви. Добродетель Иосифа была часто подвергнута проверкой трудных искушений, которые он мудро побеждал, оставаясь решён в хорошем деле и чистой жизни. Этот библейский текст поощряет творчество и осмысливает детское любопытство творчеством и прогрессом хорошего деяния, которое в конце приносит всем то что действительно хорошо. Также, показывает что действительно “лучше быть хорошим, чем быть прав”, хотя иногда думается по-другому. Ибо, когда всё пройдёт, в конце всё-таки торжествует добро, и это так, что всё трансформирует к лучшему, без злорадства и злопамяти.*

Ключевые слова: *воспитание, образование, добро, зло, любовь, прощение.*

Доц. др Ванче БОЈКОВ
Електронски факултет у Нишу
Доц. др Јанка ТОЦЕВА
СНЦ „Етнотолеранс“ Бугарска

ПРВА ЧИТАНКА – ПРВИ СУСРЕТ СА ЛИТЕРАТУРОМ ЗА ДЕЦУ (ЧИТАНКЕ У БУГАРСКОЈ ШКОЛИ И ЧИТАНКЕ БУГАРСКЕ МАЊИНЕ У СРБИЈИ)

Резиме: *Један од главних задатака изучавања бугарског језика у првом разреду јесте упознавање са бугарским писмом. Савладавање технике писања и читања предуслов је формирања интересовања за читање дечије књижевности. Деца су се сусретала са делима из области књижевности за децу, која су им читали одрасли, али тек када се описмене, могу сама да доживе књигу као читаоци.*

У фокусу нашег истраживања ће бити анализа текстова који су укључени у читанке за први разред. Упоредиће се текстови у читанкама који су у употреби у бугарској школи са читанкама намењеним ученицима бугарске мањине у Србији.

Кључне речи: *описмењавање, бугарски језик, дечија књижевност, читанка.*

Увод

У ери интернета и хипертекста књига као носилац текстуалне информације се налази у неповољној ситуацији. У јавности се разматра недостатак интересовања међу младим људима за читање. С друге стране, појављује се електронски приступ библиотекама, који је слободан и омогућава читање онлајн. У таквој динамичној ситуацији веома је тешко проценити стварно интересовање младих људи за читање књижевних текстова, представљених било у традиционалној форми, на папиру, било у електронској форми. Недостатак јасноће не спречава нас да покушамо да утврдимо који су први радови са којима се сусрећу млади читаоци у процесу књижевног образовања у основној школи. Читање је процес у којем се информације усвајају у писаној форми. То је активност без које постојање модерног човека не може да се схвати. Динамичан живот и брзи развој технике и технологије у свим областима људских активности захтевају да се чита брзо, а кроз брзо читање да се добије више информација за краће време.

„Сваки текст, независно од жанра коме припада пре свега има когнитивни садржај који доприноси формирању интелектуалног аспекта личности. Током упознавања са писаним текстом читаоци допиру до ауторовог погледа на свет, упознају се са моралним и естетским вредностима и тако обогаћују себе, свој активни речник, формирају свој естетски и језички укус“ (2, 6).

„Књижевни рад утиче на личност детета, буди не само мисли него и осећања. Ученици се усмеравају ка естетском богатству рада: узбуђује их добро понашање ликова, лепота описаних слика и још много тога. Ова књижевно-естетска оријентација ствара услове за васпитни утицај у обликовању личности детета. За разлику од науке, која остварује познавање света појмовима, књижевни текстови као врста уметности редукују стварност у књижевним ликовима“ (7, 121).

Стварање естетског односа према уметничком делу почиње у раној младости. Дете, које је тек овладало вештином читања, по први пут у свом животу улази у свет књижевних ликова. Преко књижевних дела са којима се упознаје у раној младости, у њему се гради представа о добром и лошем. Тако се обликују етичке норме и поглед на свет појединца.

Специфична карактеристика у перцепцији уметничке литературе у овом добу је немогућност деце да разумеју релативност уметности. Наивно-реално схватање књижевности је важна одлика узрастних карактеристика у перцепцији текста. Мали ученици схватају књижевно дело као верну копију стварности. За њих приказани догађаји су реални, животни, а књижевни хероји прави људи.

Посебно важно у уметности перцепције је да деца науче да разумеју уметнички језик. Најважнија средства књижевног језика су: метафора, епитети, компарација... Кроз доживљај књижевног дела отвара се пут ка емоционалном утицају на читаоца, који је важан за формирање његовог система вредности и његове духовне форме.

Друга карактеристика уметничке перцепције код ученика основне школе је тзв. фрагментарност схватања. По мишљењу педагога, млади читаоци тешко репродукују целину из делова, опонашају књижевни лик адекватно и дубоко. Не обухватају се јединство и целовитост текста, не осмишљава се логика у изградњи дела, у складу са уметничком намером аутора.

Циљ нашег истраживања је да се упореде текстови из читанки за први разред, које су одобрила министарства просвете у Бугарској и Србији, преко којих деца бугарског етничког идентитета улазе у свет књижевности за децу.

Аутори полазе од схватања да “упркос типичних за сваку националну културу и традицију карактеристика описмењавања и пратећих процеса у свим националним школама, постоје и универзални процеси. Коначно, знање, без обзира на ком се језику стиче, поседује универзалне вредности и на науку и хуманост човечанства у целини не утиче условљеност језичким, географским или политичким границама“ (2, 4).

Имајући у виду специфични статус и проблеме у образовању на матерњем (бугарском) језику у крајевима где живи бугарска мањина у Србији, покушали смо да упоредимо читанке које се користе у Бугарској, с једне стране, са читанкама намењеним ученицима који се образују на матерњем језику у основној школи у Србији.

Према бугарским и српским законским прописима из области образовања, у школама могу да се користе искључиво уџбеници и наставна помагала која су добила одобрења надлежних министарстава.

У Бугарској прваци тренутно могу да користе четири различита уџбеника:

1. *Читанка за први клас*, Иван Цанев, Георги Георгиев, Владимир Попов, Изд. Просвета. С., 2002г.
2. *Моята прва читанка Пчелица*, Тома Бинчев, Тодорка Владимирова, Станка Вълкова, Изд. Просвета. С., 2002г.
3. *Читанка за први клас*, Татјана Борисова, Екатерина Котова, Катја Никова, Николина Димитрова, Изд. Булвест 2000. С., 2002г.
4. *Читанка 1. клас*, Ангелина Жекова, Наталија Огњанова, Марија Герджикова, Изд. Даниела Убенова. С., 2002г.

Министарство просвете Републике Србије је за ученике бугарске мањине 2001. године одобрило једну читанку. Њен аутор је Марин Младенов, а носи назив *Мила дружка*, у издању Завода за уџбенике и наставна средства из Београда. Издата је 2002. године и користи се у основној школи у Босилеграду, где се настава изводи на бугарском језику.

Према члану 94. Закона о основама система образовања и васпитања Србије, у остваривању образовно-васпитног рада користе се уџбеници и наставна средства које, на предлог Савета, одобри министар, у складу са посебним законом. Према слову истог Закона, министар може да одобри више уџбеника за исти предмет у истом разреду, као и страни уџбеник.

У поменутом члану прецизирано је да се, када се образовно-васпитни рад остварује на језику националне мањине, користе уџбеници и наставна средства у складу са посебним законом, као и да

припадници националне мањине у образовно-васпитном раду могу да користе уџбенике из матичне државе, на основу одобрења министра, у складу са стандардима које утврђује Савет. У поступку одобравања утврђује се да ли уџбеник одговара стандардима квалитета, који се односе на садржину, дидактичке обраде, израде и техничке опремљености уџбеника. У остваривању образовно-васпитног рада могу да се користе и друга необавезна средства и помагала, у складу са посебним законом.

Устав Републике Србије штити кључна мањинска права, укључујући право на информисање на матерњем језику, право на образовање, очување и развој културе и право на службену употребу језика и писма.

У члану 11. Закона о службеној употреби језика и писма стоји да на територији јединице локалне самоуправе, где традиционално живе припадници националних мањина, њихов језик и писмо може бити у равноправној службеној употреби.⁴

Према слову Закона, образовно-васпитни рад у Србији остварује се на српском језику, али „за припаднике националне мањине образовно-васпитни рад остварује се и на језику и писму националне мањине, односно двојезично, ако се приликом уписа у први разред за то определи најмање 15 ученика“¹.

Школа може да остварује образовно-васпитни рад на језику и писму националне мањине, односно двојезично и за мање од 15 ученика уписаних у први разред, уз сагласност министарства надлежног за послове образовања, у складу са поменутиим Законом.

Када се образовно-васпитни рад остварује на језику и писму националне мањине, школа је у обавези да за ученика организује наставу српског језика.

Када се образовно-васпитни рад остварује на српском језику, за ученика припадника националне мањине организује се настава језика националне мањине са елементима националне културе као изборни предмет (6).

Ученици припадници мањина у Србији у којима је мањина већинско становништво уче свој матерњи језик између два и пет часова седмично у оквиру наставног предмета Матерњи језик са елементима националне културе.

¹ Према попису становништва у Србији, општине Димитровград и Босилеград су са већинским становништвом бугарске националности. Тренутно се у основној школи у Босилеграду настава на бугарском језику изводи у седам од осам разреда (нема одељења у шестом разреду). У основној школи у Димитровграду не изводи се настава на бугарском језику.

У обе школе, где се образовно-васпитни рад остварује на српском језику, за ученике припаднике бугарске мањине организује се настава бугарског језика са елементима националне културе.

Опис методологије и инструментаријума научног истраживања

Читанке могу бити објекат различитих истраживачких могућности. У овом раду оне се разматрају и анализирају са педагошке тачке гледишта у односу на текстове који су укључени у њих. Углавном се користе описне и компаративне методе.

Кључни индикатори, на основу којих ће се прикупљати подаци за анализу и поређења, јесу следећи :

1. обим уџбеника (број страница, штампарски табаци и формат);
2. укупан број текстова;
3. број фолклорних текстова;
4. број књижевних текстова.

Са своје стране фолклорни текстови ће бити подељени на наративне (приче) и народне песме. Приче ће бити подељене на бугарске и стране.

Књижевни текстови ће се разграничити жанровски на прозу и поезију. Прозни текстови ће се дефинисати као приповетке, ауторске приче и одломци из већих дела.

Као самосталне јединице ће се разматрати загонетке, бајке и песме укључене у садржај читанке.

Осим тога, анализираће се и моралне поруке садржане у текстовима.

Четири читанке које се користе у бугарским школама уређене су по истом наставном програму, и то у великој мери подразумева неке сличности међу њима.

Читанке за ученике бугарске мањине у Србији прате други наставни план и решавају конкретне образовне задатаке.

Иако свесни тешкоћа и ограничења, ми ћемо покушати да упоредимо ове уџбенике по наведеним индикаторима и потражити сличности и разлике у ставовима аутора и тумачења.

Анализа садржаја читанки

Читанка за први разред, чији су аутори Ив. Цанев и др. (10), има 48 страница обједињених у шест ауторских табака у формату 60X90/8.

Она садржи 43 текста – фолклорних и књижевних.

Укључена су само два фолклорна текста – приче: *Гостенчето на Хитър Петър* и *Сливи за смет*.

Књижевних текстова је укупно 39. Ученици се упознају са поезијом и епским делима бугарских и страних аутора.

Ова читанка садржи укупно 20 песама. Први текст у читанци је *Аз съм българче* аутора Ивана Вазова. На следећој страници су *Родна стряха* Рана Босилека и *Мајка* аутора Петка Р. Славејкова. Списак песама обухвата и: *Първите уроци* и *Великден иде* Елисавете Багрјане, *Птичи гласове* Валерија Петрова, *В гората* Геа Милева, *С песен за риба* Димитра Стефанова, *Планинската рекичка* Ивана Давидкова, *Изненада* Виктора Самуилова, *Писмо за баба* Калине Малине, *Червената баретка* и *Кате, Кате* Леде Милеве, *Чевръста Кръста* Јанакија Петрова, *Игла в игленица* Томе Бинчева, *Охлювата къща* Николаја Канчева, *Светофар* и *Зебра* Марка Ганчева, *Чухалчето* Ивана Цанева и *Кирил и Методиј* аутора Стојана Михајловског. Може се закључити да су изабрани само бугарски песници. Троје аутора – Елисавета Багрјана, Леда Милева и Марко Ганчев, заступљени су са по две песме.

Проза је представљена са укупно 19 текстова приповетки, ауторских прича и одломака из већих књижевних дела за децу.

Приповедака је укупно девет: *В гнездото* и *Върбови клонки* Ангела Каралијчева, *Април* и *Мързелив, но досетлив* Елина Пелина, *Роса* и *Писмо от село* Доре Габе, *Приказчица* Асена Разцветникова, *Буквар* и *жабешка читанка* Јордана Радичкова и *Ореол* аутора Георгија Мишева.

Ауторске приче су: *Недовършена приказка* Константина Константинова, *Най-хубавото птиче* Георгија Рајчева, *Червената шапчица* Шарла Пера, *Дядо и рѝпа* Рана Босилека, *Подвижният тротоар* Ђанија Родарија, *Копче за сѝн* Валерија Петрова.

У уџбенику је укључено и неколико одломака из већих књижевних дела за децу: *Мечо Пух отива на гости* Алена Милна, *Найчудното пролетно място* Астрида Линдгрена, *Бързоходко и повлекана* Емилијана Станева, *Бабунка* Доналда Бисета.

У уџбеник су укључена и прозна дела једанаест бугарских аутора и четворице страних, који су врло популарни и које деца воле.

Уџбеник садржи и загонетке, али не фолклорне већ ауторске – по четири Асена Разцветникова (10, 9) и Деда Благоја (10, 35).

Анализа показује да су књижевни, поетски и прозни текстови представљени сразмерно и да су увршћене само две бугарске народне приповетке.

Општи утисак са прилога иза текстова, који се тичу олакшица при усвајању знања и питања, јесте да се пажња младих читалаца усмерава ка моралним порукама, садржаним у лирским и епским текстовима.

Читанка за први разред Пчелица (1) такође има 48 страна садржаних у шест штампарских табака у формату 60X90/8.

У њу је укључено 47 текстова.

Фолклор је представљен трима народним приповеткама и једном народном песмом. Народне приповетке су: *Много ум не се иска*, *Помагам на бате* и *Кума Лиса и Косе Босе*, а песма је *Мома и гора*.

Остали текстови су представници лирских и епских жанрова.

Аутори су одабрали укупно 24 песме. Први текст у овој читанци је, такође, аутора Ивана Вазова, али је узета друга песма – *Училище*, док је на следећој страници *Аз съм българче*. На списку песама налазе се још: *Татковина*, *Малък Пенчо* и *Времето* Петка Р. Славејкова, *Първокласник* Калине Малине, *Пчела* Константина Величкова, *При мама и при татко* Чича Стојана, *Първите уроци* Елисавете Багрјане, *Момче и пчела* Асена Разцветникова, *Щурец и мравка* Александра Божинова, *Врабче* Ивана Цанева, *Цвете* Томе Бинчева, *Великден* Николе Фурнациева, *Молитва* Ивана Вазова, *Чучулига* Цоња Калчева, *Облаче* Кирила Христова, *Поточе* Цанка Церковског, *Чичо-пей* Рана Босилека, *Пролет* Васиља Н. Поповича, *Лотария* Крста Станишева, *Звездичка* Леде Милеве, *Учете се мои птички* Љубена Каравелова и *Кирил и Методиј* Стојана Михајловског.

У овој читанци са по три дела су предстаљени класици – Иван Вазов и Петко Р. Славејков. Три песме из ове читанке могу се наћи и у првој. То су: *Аз съм българче*, *Първите уроци* и *Кирил и Методиј*.

Све су песме бугарских аутора.

Одабрано је укупно 14 узорака дечије књижевности за децу – три приповетке, пет ауторских прича и шест одломака из дела за децу.

У читанку су укључене само три приповетке: *Сянката на магарето* Јордана Радичкова, *Јабълката* Георгија Константинова и *Роса* Доре Габе.

Ауторске приче су: *Най-хубавото птиче* Георгија Рајчева, *Дядо и ряпа* Рана Босилека, *Червената шапчица* браће Грим, *Страхлив другар* Саве Попова, *Щурчето* Константина Константинова.

Одломци из већих дела су: *Луничките на Пипи Дългото чоррапче* Астрида Линдгрена, *Приключенията на Незнайко* Николаја Носова, *На Пинокио му пораста носът* Карла Колодија, *Румџајс в брџснарницата* Вацлава Чтвартека, *Палавница* Емилијана Станева, *Мечо Пух отива на гости* Алена Милна.

Што се епских текстова тиче, представљена су дела и одломци укупно шест страних аутора.

Из анализе следи закључак да се, када су у питању прозна дела, сусрећемо са делима које налазимо и у другим читанкама које издаје софијска Просвета – *Роса*, *Най-хубавото птиче*, *Дядо и рјпа* и *Мечо Пух отива на гости*.

Ученици који раде по овом уџбенику могу да се упознају и са жанром басна, путем Езопове басне *Лъжливото овчарче*.

Укупно су четири загонетке – једна на страни 9, две на страни 25 и једна ауторска, *Деда Благоја*, на страни 37.

Прегледом се може закључити да је број песама већи од прозних текстова, а да је фолклор представљен са само три текста.

Што се тиче моралних порука, у овом уџбенику оне се могу наћи у многим пословицама, логично повезаним са темом обрађеног дела. Пред ученицима је постављено низ питања и задатака за анализу понашања ликова и њихових мотива.

Читанка за први разред аутора Т. Борисова и др. (3) је са истим полиграфским параметрима као и предходне две.

Она предвиђа да се ученици у првом разреду упознају са укупно 46 текстова.

Фолклор је представљен двома бугарским народним приповеткама – *Кой ще работи и кой ще яде* и *Човек се учи докато е жив* и једном народном песмом – *Лазарки*.

У овој читанци има укупно 42 текста.

Аутори су изабрали укупно 28 песама: *Новата читанка* Димитра Гундова, *Веселата книжка* Калине Малине, *Тя е малка буква* Крста Станишева, *Куб от ...Кирила Назарова*, *Как тигърът беше наказан* Атанаса Цанкова, *Што е татковина* Николаја Соколова, *Аз съм българче* Ивана Вазова, *Радост* Димитра Бабева, *Моето семейство* и *Златни букви* Ангелине Жекове, *Най-добричка* Василя И. Стојанова, *Майка* Петка Р. Славејкова, *Прибирание* Виктора Самуилова, *Да не простине* Леде Милеве, *Турист* Ивана Жеглова, *Цветница* Ивана Цанева, *Великден* Доре Габе, *Срећнете го дечица* и *Лято* Елисавете Багрјане, *Червен, червен Великден* Александра Божинова, *Вдигнах ръце* Марка Ганчева, *Колко прав* Тодора Анастасова, *Чудното моливче* Јордана Друмникова, *Какъв да стана* и *Ваканция* Петје Јорданове, *Тон-бонбон* Радоја Кирова, *Цап и Цоп* Вилхелма Буша.

Приче су: *Похвали се* Асена Разцветникова, *България* Христа Максимова, *Цъфналата роза* Јордана Друмникова, *Есен настъпи* Константина Константинова, *Врџбница* аутора Тодора Влајкова.

У овој читанци налазимо четири ауторске приче: *Приказка за една морава* и *за една гладна крава* Радоја Кирова, *Дядо и рјпа* и *Отишла баба за дренки* Рана Босилека и *Двамата шивачи* Радоја Кирова.

У читанци се налази и један одломак из већег дела: *Квакацата пощенска кутия* аутора Доналда Бисета.

Питалица је 14: на страни 3 – питалице Кирила Назарова, на страни 4 – две питалице Асена Разцветникова, једна народна и једна Весе Паспалејева, на страни 17 – једна народна и по једна Деда Благоја, Јордана Друмникова, Благородне Арсове и Кирила Назарова, на страни 30 – народна питалица, на страни 33 – три питалице – Асена Разцветникова, Кирила Назарова и једна без наведеног аутора.

Следи неколико карактеристика читанке коју је објавила издавачка кућа „Булвест“:

- фолклор је представљен са три текста;
- песама је скоро два пута више у односу на прозне књижевне текстове;
- песма Ивана Вазова *Аз съм българче* и ауторска прича Рана Босилека *Дядо и ряпа* сврстане су у све до сада анализирани читанке;
- песма *Майка* П. Р. Славејкова налази се у читанци чији је аутор Ив. Цанев и др.;
- три песникиње заступљене су са по два рада – Елисавета Багрјана, Ангелина Жекова и Петја Јорданова;
- Асен Разцветников је представљен као аутор прозе и питалица;
- Ран Босилек и Радој Киров су заступљени са по две приче;
- Јордан Друмников је укључен са прозом и поезијом;
- у читанци су укључена само два страна аутора;
- ученицима су понуђене многе загонетке и други задаци како би се подстакло њихово размишљање.

Рад над књижевним текстовима на више места подржан је питањима и задацима, а исто тако и пословицама, али им недостаје доследност, а има и текстова без иједног задатка.

Читанка за први разред Ангелине Жекове, Наталије Огњанове и Марије Герцикове (4) има 60 страна, формата 8/60/84 и 7,5 штампарских табака.

У њој је наставни садржај разврстан у седам тематских јединица: *Аз съм българче*; *Пролет*; *Имало едно време*; *Весели стихотворения*; *При книжките*; *Театър „Първолаче“* и *Иде лято*.

У овој читанци има укупно 42 текста.

Постоје четири етичка текста – немачка народна приповетка *Великанската риба* (у тематском циклусу *Имало едно време*) и три бугарске народне приповетке у интерпретацији Рана Босилека: *Сли-*

ви за смет (у тематском циклусу *Имало едно време*), *Отишла баба за дренки* и *Задави се Петльо* (у тематском циклусу *Театър „Първолаче“*).

У читанци има укупно 24 песме. Аутори су их изабрали и поређали тематски: *Татковина* Петка Р. Славејкова, *Аз съм българче* Ивана Вазова, *Родна стряха* Рана Босилека, *Моето семејство* Ангелине Жекове (један од састављача читанке), *Ръката на татко* Панча Панчева, *Баба Доре Габе* (у тематском циклусу *Аз съм българче*), *Цветница* Ангелине Жекове, *Великден* Димитра Спасова, *Песен Доре Габе*, *Лудетина* Наталије Огњанове (један од састављача читанке), (у тематском циклусу *Пролет*), *Приказки* Панча Панчева, (у тематском циклусу *Имало едно време*), *Ш – Ш – ШТ!* Зоје Василеве, *Банички от смях* Евгеније Генове, *Крушокран* Марка Ганчева, *Зрjа круша* Радоја Кирова, *Змей на вратата* Андреја Германова (у тематском циклусу *Весели стихотворения*), *На гости на книжките* Наталије Огњанове (у тематском циклусу *При книжките*), *Момче и пчела* Асена Разцветникова и *Телефон* Корнеја Чуковског (у тематском циклусу *Театър „Първолаче“*), *Чучулига* Валерија Петрова, *Стомничка* Георги Струмског, *Чакай ме море* Ангелине Жекове, *Лято* Елисавете Багрјане и *Хей, божурко* Димитра Спасова (у тематском циклусу *Иде лято*).

Татковина, *Аз съм българче*, *Родна стряха* и *Момче и пчела* налазе се и у другим читанкама, али им је ред представљања различит, као и задаци за рад са текстовима. Аутори су изабрали пет поетских радова, од којих два припадају ауторима читанке, чиме се ова читанка разликује од осталих, у којима се користе туђа књижевна дела. Сврстана је и песма Корнеја Чуковског, док су у остала три уџбеника понуђена само дела бугарских аутора.

Постоје две приче: *В гнездото* Ангела Каралијчева и *Майка Лава Толстоја* (у тематском циклусу *Аз съм българче*).

Ауторских прича је укупно осам: *Синове* Валентина Осејева (у тематском циклусу *Аз съм българче*), *Комарко* Пламена Цонева, *Двамата шивачи* Радоја Кирова, (у тематском циклусу *Пролет*), *Чи-чо Пейо* и *Бабиното прасенце* Елина Пелина, *Броилка без край* Радоја Кирова (у тематском циклусу *Имало едно време*), *Пип, пип, пип* Доналда Бисета и *Три сестрички* Константина Д. Ушинског, (у тематском циклусу *Театър „Първолаче“*). Укључене су по две приче Елина Пелина и Радоја Кирова, од којих је једна *Двамата шивачи* и у читанци издавачке куће „Булвест”.

Укупно четири одломка су из већих дела: *Червената шапчица* из *Тошко Африкански* аутора Ангела Каралијчева, *Бриф, браф, бруф* из *Приказки по телефона* аутора Ђанија Родарија, *Квакацата*

пощенска кутия из Небивалици Доналда Бисета, *Мъжска дума из Къщичка край гората* Методија Бежанског. Сврстани су у тематски циклус *При книжките*. Читанка издавачке куће „Даниела Убенова” је једина у којој се наводи дело из којег је узет одломак. Сматрамо да ће то подстаћи младе читаоце да прочитају цело дело.

Лав Толстој, Валентина Осејева, Доналд Бисет, Константин Д. Ушински, Ђани Родари су страни аутори чије се део стваралаштва налази у читанци. На тај начин ученици имају могућност да се упознају са стваралаштвом шест аутора дечије књижевности са међународном значајем.

У потпуности смо сагласни са К. Јочевом, која тврди да: „чак и површан поглед садржаја пружа могућност да се открију жеље аутора за прекорачењем етничке униформљености преко укључивања како књижевних текстова страних аутора, тако и путем представљања фолклорних ликова из других националних култура. Једино овде, за разлику од предходних читанки наилазимо на представљање не само бугарских народних приповедака, већ и на немачку народну причу *Великанската риба* (9, 53).

У целој овој читанци постоје разноврсни задаци, који подстичу на даљи рад и критичко размишљање. Изабрани лирски и епски текстови имају потенцијала за рад у правцу рационализације моралних норми и правила, а исто и формирање осећајности за анализу радова у откривању контекста. Последње се може најбоље видети у тематском циклусу *Весели стихотворения*.

Општи закључци у представљању и анализи четири бугарске читанке:

У односу на обим уџбеника (број страна, штампарски табаци и формат) три уџбеника, *Читанка за први разред* аутора Цанев, Ив. и др. издавачке куће „Просвета”, *Моја прва читанка Пчелица* аутора Бинчев, Т. и др. такође издавачке куће „Просвета” и *Читанка за први разред* аутора Борисова, Т. и др. издавачке куће „Булвест 2000”, имају 48 страна садржаних у шест штампарских табака у формату 60X90/8, а *Читанка за први разред* аутора Жекова, Анг. и др. издавачке куће „Даниела Убенова” има 60 страна садржаних у 7,5 штампарских табака у формату 8/60/84.

- Укупан број текстова:

- у *Читанци за први разреда* аутора Цанев, Ив. и др. укупно је 43 текста;
- у *Мојој првој читанци Пчелица* аутора Бинчев, Т. и др. су 47 текстова;

- у *Читанци за први разред* аутора Борисова, Т. и др. су 46 текстова;
- у *Читанци I. разред* аутора Жекова, Анг. и др. је 42 текста.

Из анализе се може закључити да се највећи број текстова налази у читанци чији су аутори Бинчев, Т. и др, а најмање у *Читанци I. разред* аутора Жекова, Анг. и др. То је формални знак, али се слика може променити ако се израчуна обим текстова.

Према К. Јочеву: „Читанке за први разред су са мањим обимом текстова, будући да се настава из књижевности која се схвата као упознавање ученика са конкретним фолклорним и књижевним текстовима и формирање основних вештина за рад са њима (за даљи рад на побољшању вештина читања), односи на период након описмењавања и обухвата период од шест недеља на крају школске године“ (9, 50).

- Број фолклорних текстова:

- у *Читанци за први разред* аутора Цанев, Ив. и др. налазе се две бугарске народне бајке;
- у *Мојој првој читанци Пчелица* аутора Бинчев, Т. и др. налазе се три бугарске народне бајке и једна бугарска народна песма;
- у *Читанци за први разред* аутора Борисова, Т. и др. има две бугарске народне бајке и једна бугарска народна песма;
- у *Читанци I. разред* аутора Жекова, Анг. и др. налази се и једна немачка и три бугарске народне бајке у интерпретацији Рана Босилека.

Број књижевних текстова:

- у *Читанци за први разред* аутора Цанева, Ив. и др. укупно има 39 текстова, од којих 20 песама и 19 епских текстова;
- у *Мојој првој читанци Пчелица* аутора Бинчева, Т. и др. има 38 књижевних текстова, од којих 24 песме и 14 епских текстова;
- у *Читанци за први разред* аутора Борисова, Т. и др. налази се 38 књижевних текстова, од којих 28 песама и 10 епских текстова;
- у *Читанци I. разреда* аутора Жекова, Анг. и др. за изучавање је понуђено 38 књижевних текстова, од којих 24 песме и 14 епских текстова.

„За разлику од аутора уџбеника из других наставних предмета, аутори уџбеника из књижевности (читанке) суочени су са већим ограничењима у односу на наставни садржај. Паралелно са заједничким за све уџбенике, који зависе од нормативних уредби (наставни про-

грами и др.), постоји и допунско ограничење, наметнуто од специфичности наставе књижевности. Док су други аутори релативно слободни у конструисању текстова, предвиђених за проучавање, аутори читанки раде са готовим фолклорним и књижевним материјалом и њихово учешће је углавном изражено у прилагођавању и организацији тог материјала и у разради његовог методолошког апарата” (9, 59).

У тематском избору аутора истичу се примери бугарске поезије попут песама: *Аз съм българче, Татковина, Родна стряха, Кирил и Методий* и других популарних дечијих песама које су постале класика, попут песама *Първокласник, При мама и при татко, Първите уроци, Екскурзия*. Број песничких текстова је већи од епских у свим уџбеницима. То је вероватно повезано са способношћу да се ради на овладавању технике читања и да ученици лакше запамте неке од њих.

Епски текстови су разнолики. Неки аутори, због своје популарности, представљени су са више од једног дела.

Читанка Мила дружка (8) има 85 страна сажетих у 15 штампарских табака формата 20,5X26,5 см.

У овој читанци има 73 текста.

Фолклорних текстова је укупно 10: осам народних приповедака: *Дъбова бъчва, Бърза работа, Двама другари, Камък и змия, Горещи тикви, Пили – патили, Умният бедняк, Гостенчето на Хитър Петър* и две народне песме *Добра вест от Коледари* и *Сурваркарска песен*.

У овој читанци укупно има 42 песме: *Книжка-дружка* и *Две дежурни Калине Малине, Новата читанка* Димитра Гундова, *Първокласник* Ивана Давидкова, *Родна реч* Рана Босилека *Първите уроци* и *Зима* Елисавете Багрјане, *Чудната врата* Веселина Ханчева, *Те за нас се трудят* и *Рожден ден на куклата* Чика Стојана, *Кой съм?* и *Прозорче към света* Георгија Веселинова, *Мама* Валерија Петрова, *Зидар* Николаја Бистрова, *Хубави имена* Владимира Блескова, *Катеричка* Атанаса Душкова, *Зебра* Марка Ганчева, *Пред полет* Георги Ганчева, *Мама* Доре Габе, *Възглавничка* Сергеја Михалкова, *Коледна елхичка* Ангелине Жекове, *Новогодишна честитка* Ивана Василева, *Две зайчета* Драгана Кулицана, *Златно слънце* Александра Герова, *Баба Марта бързала* Јордана Ступела, *Пролетно утро* Пеја Јаворова, *Синчец* Ивана Вазова, *Песен на тракториста* Момчила Тешића, *Пеперуда* Емануил Попдимитрова, *Безстрашният* Панча Недева, *Дай ни водица* и *Ех, да може!* Лачезара Станчева, *Котарак в пижама* Лиане Даскалове, *Лъв* Душана Радовића, *Какво е смешно* Мориса Карема, *Бабини пиленца* и *Довиждане* Најдена Вал-

чева, *Баба и внуке* Борислава Ценова, *Нагизди се вранка* Весе Паспалејеве, *Усмивка* Цветана Ангелова, *Ежко и Лисана* П. Колева, *Свѣрши се таз тодина...* Константина Величкова.

У читанци има укупно прича 16: *Кога плаче Петьо* Ладе Галине, *Млада гора* Елина Пелина, *Глезен Иван* Николаја Зидарова, *Врабче и самолет* Ангела Каралијчева, *Петлето* Ладе Галине, *Червено, оранжево и зелено* (аутор није наведен), *В гнездото* Ангела Каралијчева, *Болестта на Филчо* Дамњана Калфова, *Шџъркели летјат на југ* Константина Константинова, *Първият сняг* Ивана Василева, *Шапката на Чарли* Елене Киприне, *Април* Елина Пелина, *Плодородна земја* Асена Босева, *Лястовичка* Цвете Мартинове, *Роза* Доре Габе и *Пријатели* Асена Босева.

Само су две ауторске приче у овој читанци: *Три пџтника* Драгана Лукића и *Приказчица* Асена Разцветникова.

Има три одломка из већих дела: *Докторџт и неговите животни* из књиге Сергеја Чуковског *Доктор Охболи*, део из *Дядовата рџкавичка* Елина Пелина и *Чавдар войвода* из поеме Христа Ботева *Хайдутџи*. Последње две су у форми поезије. У читанкама из Бугарске има више одломака из већих дела, али је овде изабрана омиљена дечија приповетка у стиху и одломак из једног значајног дела за формирање националних осећања чији је аутор Ботев.

У овој читанци има пуно загонетака: загонетке Весе Паспалејеве (8, 5), Асена Разцветникова (8,6 и 33), без наведеног аутора (8, стр. 16, 31, 81, 82 – две).

У читанци се налазе епиграми, изреке, пословице, задаци за саставе на бази слика, за анализу текста, за упознавање са непознатим речима, за правопис речи, за изражајно читање...

Из анализе пет читанки следе општи закључци:

- У односу на обим – читанка *Мила дружка* је већа од читанки које су у употреби у Бугарској;
- Број текстова у њој је такође већи;
- Када је реч о избору текстова, при поређењу са читанкама из Бугарске, анализа показује да у овој има више фолклорних текстова;
- Као и у већ анализираних четири читанке, број песама је већи у односу на епске текстове;
- Код избора поетских текстова у читанци која се користи у Републици Србији, постоји само пет подударности са читанкама које се користе у бугарском образовном систему – *Новата читанка* Димитра Гундова, *Родна реч* Рана Бо-

силека, *Първите уроци* Елисавете Багрјане и *Зебра* Марка Ганчева, а песма Чика Стојана под насловом *При мама и при татко* из читанке *Пчелица* у читанци *Мила дружка* носи назив *Те за нас се трудят*. У овој читанци велики је број бугарских песника (двојица су припадници бугарске мањине у Србији – Александар Геров и Емануил Попдимитров), са изузетком тројице – Драган Кулиџан, Сергеј Михалков и Душан Радовић;

- У читанци која се користи у Србији само три епска текста – *В гнездото* Ангела Каралијчева, *Април* Елина Пелина и *Роза Доре* Габе су била и избор бугарских аутора;
- Може се рећи да бугарски писци који раде или су радили у области дечије књижевности су заступљени у различитим уџбеницима са различитим делима, али су имена у целини позната и популарна;
- Имајући у виду другачију ситуацију у којој се користи читанка *Мила дружка*, укључивање различитих врста грама-тичких задатака је оправдано.

Закључак

Настава читања на матерњем језику у основној школи, заједно са овладавањем технике читања, тежи и формирању читалачких интересовања, а текстови који се налазе у читанкама обезбеђују садржај на основу кога ученици формирају своја прва знања о окружењу, о односима у друштву, о естетским и моралним категоријама.

Текстови у читанкама утичу на усвајање моралних порука, норми и вредности и на обогаћивање емоционалног живота ученика. За реализацију моралног потенцијала једне читанке од значаја су и методолошке технике, које ће користити учитељ који води малог читаоца по широком путу знања.

Средина у којој се реализују образовне активности на језику једне мањине у оквиру националног образовног система Србије представља специфичан проблем и захтева посебну припрему професора разредне наставе који наставу изводе на матерњем језику. Она претпоставља концепт, садржај и језичке карактеристике читанке и других наставних средстава.

У нашем случају, покушај поређења читанки допринос је очувању бугарске и српске праксе у састављању читанки за први разред, као и популаризацији облика и квалитета читанке за бугарску мањину у Србији.

Литература

1. Бинчев, Т., Т. Владимирова, Ст. Вълкова, *Моята първа читанка Пчелица*. Изд. Просвета. С., 2002
2. Бойков, В. *Читанките в сръбската и българската образователна система*, С., 2010
3. Борисова, Т., Ек. Котова, К. Никова, Н. Димитрова. *Читанка за първи клас*, Изд. Булвест 2000. С., 2002
4. Жекова, Анг., Н. Огнянова, М. Герджикова, *Читанка 1. клас*, Изд. Даниела Убенова. С., 2002
5. *Закон о основама система образовања и васпитања*. Службени гласник РС, бр. 72/2009 и 52/2011 од 15.07.2011. године
6. *Закон о службеној употреби језика и писама*. Службени гласник РС, бр. 45/91, 53/93, 67/93, 48/94, 101/05, 30/10
7. Здравкова Ст., Н. Чимева, Л. Георгиев, Т. Борисова, Бл. Митова, *Методика. Основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище*, Благоевград, 1998.
8. Младенов, М. Мила дружка. *Читанка за първи клас на основните училища*. Комбинат за учебни книги и средства, Белград, 2002
9. Тоцева, Я., Ив. Иванов, Ил. Ризов, М. Минчева, К. Йочева, Н. Витанова, Сн. Лазарова. *Мониторинг на етноцентризма в началното образование (I – II клас)*. Ш., УИ, 2005, http://ethnotolerance.org/biblioteka/-monitoring_1.html
10. Цанев, Ив., Г. Георгиев, Вл. Попов. *Читанка за първи клас*, Изд. Просвета. С., 2002.

Vance S. BOJKOV, Ph.D.
Yanka R. TOTSEVA, Ph.D.

THE FIRST READER – FIRST MEETING
WITH CHILDREN'S LITERATURE

Abstract: *One of the main tasks of the Bulgarian language training in first grade is mastering of reading and writing. Mastery of reading technique is a prerequisite for the formation of interest in reading literature. Children met with the works of children's literature, which have been read by their teachers, parents or relatives, but only now are free to touch the book as readers.*

The focus of the work will be directed towards the analysis of texts included in the readers for first-grade. We will compare the texts in readers that are used in Bulgarian schools and readers intended for Bulgarians in Serbia.

Keywords: *literacy, Bulgarian language, children's literature, literature reader.*

Доц. др Надежда СТОЈКОВИЋ
Др Слађана ЖИВКОВИЋ

ГУЛИВЕРОВА ПУТОВАЊА – МЕТАФОРЕ ОДНОСА СВЕТА ОДРАСЛИХ И ДЕЦЕ

Резиме: Роман „Гуливерова путовања“ Џонатана Свифта је сложен и многослојан по значењима која је могуће у њему ишчитати. Он спада у књижевност за децу али и за одрасле. Док одраслима, пре свега, нуди метафору западне колонијалистичке цивилизације, деци нуди сасвим другу перспективу. То је забавно и штиво базирано на препознатљивим онеобичајеним ликовима типичним за децу литературу, типичним за митове и бајке. Овај роман приказује упечатљиву разлику у величини света 'малих' и 'великих'. Управо на овај начин, близак децем поимању света, детету се наговештава знање неопходно за одрастање, знање о свету одраслих и о многим необичним, великим и малим стварима, догађајима и људима који га чекају на путу на који оно креће, учећи и спремајући се за живот. У верзијама овог романа за децу, које су нужно прилагођене и скраћене, може се сагледати перспектива одраслих, који су садржаји прикладни а који не за дечији узраст.

Кључне речи: „Гуливерова путовања“, метафора, свет деце, свет одраслих, одрастање.

Роман *Гуливерова путовања* (1726) великог писца Џонатана Свифта је вишеслојан у својим асоцијативним значењима у распону од оштре друштвене сатире до узбудљиве авантуристичке приче за децу. Сам аутор сматрао је ово своје дело критиком друштва. Међутим, данас је текст, пре свега, препознатљив као занимљива дечија књига. Треба нагласити да се, као таква, ова књига увек појављује у скраћеној, прилагођеној верзији. Прича која је првенствено била осмишљена као прича о путовању, што је само подлога за ироничан и сатиричан приказ друштвеног система и односа, трансформисана је у авантуристичку причу о узбудљивим догађајима добродушног и храброг главног јунака.

Овај роман се први пут појавио у скраћеној верзији, адаптираној за децу, већ 1727. године. Може се претпоставити да су иронија и сатира друштва биле препознате као стране и као такве сувишне за дечији узраст, те да су реакције деце биле више налик лаковерном Свифтовом јунаку (Гуливер на енглеском означава лаковерну осо-

бу). Већ та прва верзија показала је да је неосновано покушавати да се успостави хоризонт очекивања дечијих реакција када се зна да су њихови концепти генеричких категорија магловити и неразвијени, као и њихово разликовање стварности од фикције.

Постоје различите верзије ове књиге намењене деци. Важно је напоменути да се те верзије разликују у мери и по начину на који одрасли, приређивачи текста, желе да га деца доживе. Одрасли, наиме, праве селекцију догађаја из романа, тражећи оне које сматрају прикладним и одстрањујући оне које сматрају неадекватним за психе које су тек у раној фази формирања.

Промене које се праве мотивисане су претпоставком одраслих да су деца невина, наивна, неспособна за друштвену критику и незрела да схвате сатиру. Децу је управо потребно заштити од онога на шта сатира циља. Циљ је да се елиминишу елементи сатире јер одрасли сматрају да су они неприкладни за децу. Делови који се елиминишу из романа нису само они који су груби или могу бити схваћени као непристојни, већ и они који приказују људско друштво као проблематично, антагонистично, они делови који приказују најниже људске особине и најгрубље физичке људске особине, као и наш морални и духовни пад и посртање. Тако елиминисање сатире из дечјих верзија овог романа има заштитнички карактер. Чињеница је да се управо овим поступком потврђује сврха Свифтове сатире. Наиме, сатира у Свифтовом представљању људског рода показује да ће се људи радије приклонити намерном незнању, игнорисању, него да се суоче са непријатном истином о сопственим грешкама и манама. Свифтова дефиниција сатире као „врсте огледала у коме сви откривају права лица свих других људи осим сопственог“ (Свифт, 375) добија нови значај када се погледа како одрасли спречавају децу да открију непријатну слику човека, каква се може сагледати у Свифтовом делу.

Адаптације овог дела разликују се по садржају у зависности и од узраста за који су намењене. У неким адаптацијама се, на пример, наглашава да је дело „верзија оригинала Џонатана Свифта“, док се у неким уопште не помиње ауторство овог писца. Постоји верзија која садржи само путовање у Лилипут, неке укључују путовања у Лилипут и Бробдингаг, а постоје и верзије у којима су задржани обриси сва четири путовања. Али свака верзија скраћује текст, модификује га у различитом степену.

Овај роман се за најмлађу публику представља врло поједностављеним језиком и са значајно редукованим садржајем, на пример верзије у The Usborne Young Reading Collection, The Ladybird Clas-

sic Edition. Ипак, постоје и верзије које су намењене средњошколској деци (Channel 4), те садрже фусноте и додатне материјале који објашњавају различите аспекте текста. Језик је мање-више онај из оригиналног романа, али се ипак неки пасуси избацују.

Све ове верзије знатно се разликују по дужини, језику, формату, али, свеједно, имају велики број заједничких особина. Пре свега, симболични пасуси који приказују телесне функције или сексуалне радње или једноставно приказују неузвишену људску природу, избачени су из текста.

Треба нагласити да нису само делови који су окарактерисани као неприкладни за дечији узраст одстрањени. У великом броју верзија изостављени су делови који само продужују већ јасне описе, или се чини да су исувише нејасни за младе читаоце.

Занимљиво је приметити да се изостављају и они пасуси где Гуливер прича о свом народу и обичајима, и у којима се он упушта у дискусију са својим домаћинима о њиховом друштву у контрасту са његовим. У оригиналном Свифтовом роману ови делови служе да кроз поређење реалног и имагинарног света укажу на недостатке, мане, суровости и глупости овог првог. У таквим случајевима у прилагођеним верзијама у потпуности се губи оштрица критичког размишљања о друштву. Питање је у којој мери је поступак скраћивања и „прилагођавања“ текста оправдан. Тако на пример, епизода у којој Лилипутанци изводе акробације да би добили места „на високим положајима“, када остане без Гуливерових коментара, постаје потпуно празног значења, односно ускраћује децу за садржај који би они могли да приме.

У случају када се за нешто старију генерацију (средњошколску) дају додатна објашњења уз текст, као што је случај у верзији The Channel 4, може се приметити да се Свифтова сатира сматра нејасном, далекоком за тај узраст. Иако се не може оспорити да поједини делови захтевају знање историјских догађаја или личности и као такве су неминовно мање познате младој публици, оправдано је рећи да се скраћивањем текста одустаје од наговештаја сатиричног приказа разлике између стварног и измишљеног света који код младих свакако даје и наговештај критичког односа према сопственом друштву.

Промене које приређивачи чине у тексту утичу и на пародијски однос између оригиналног романа и путописне литературе. Свифтово дело имитира основне особине ове књижевности са намером да је извргне смеху у њеним недостацима и претеривањима. За разлику од тога, измењене верзије намењене деци стварају управо супротан ефекат. Пре свега, у свим овде наведеним издањима за де-

цу, паратекстуални документи су избачени, као и увод у коме писац у потпуности брише разлику између истине и фикције. Тако се губи значајна веза између Гуливеровог приказа и традиције путописне литературе.

Начин на који се чињеничне информације које се односе на Гуливерова путовања представљају читаоцу нуди још један пример како текст прави критичку дистанцу према путописној литератури. У Свифтовом тексту, детаљи сваког путовања су увек прецизно забележени, са датумима, именима бродова и њихових капетана, местима и тачним координатама. Друго путовање садржи опис маневара брода који је дословце преписан из *The Mariner's Magazine*, толико је технички по својој природи да је готово неразумљив обичном читаоцу. Овакви елементи служе да допринесу наводној аутентичности текста, стављајући га у потпуно емпиријски контекст чију је веродостојност тако, наводно, могуће проверити. Изненађујуће је да готово све верзије за децу садрже ове податке и описе иако су они одраслима тешки за разумевање.

Иако се ово фокусирање на морске догодовштине може учинити мање значајним, када се узме у обзир са осталим променама текста које се најчешће чине када је текст намењен младој публици, може се увидети да је овај поступак део процеса који цело дело поставља у сасвим нову категорију књижевности. Нема одељака који представљају критику људске природе, нема дијалога који стварају дијалектичку опозицију измишљеног и стварног света. Уместо тога, стављен је велики акценат не на Гуливерову позицију посматрача других и другачијих светова, као медијатора између овде и тамо, већ на Гуливера као морнара који се суочава са опасностима на мору и копну. Тако, уместо да исмеје путописну литературу, овакве верзије је подржавају. Уместо да прочитају Свифтова сатирична *Путовања у неколико удаљених нација*, како гласи пуни наслов овог романа, деца се пружа узбудљива авантуристичка прича названа једноставно и прикладно таквој намени *Гуливерова путовања*. Избегавањем Свифтове критичке дистанце, приређивачи оваквих издања чине од овог текста оно што је првобитно била мета ауторове критике: то је драматична прича са путовања, испричана у првом лицу, која представља главног јунака тако да се од младих читалаца очекује да се идентификују са њим, а чији су подухвати и авантуре, у првом реду, намењени забави и разоноди.

Литература

1. *Gulliver's Travels*. Adapted by G. Harvey. Usborne Young Reading Series. Tulsa: EDC Publishing. 1975.
2. *Gulliver's Travels*. Ed. S. Broadbent. London: Channel 4 English & Media Centre, 1997.
3. *Gulliver's Travels*. Retold by M. Stuart. Ladybird Classics. London: Ladybird. 2008.
4. Shavit, Zohar. *Poetics of Children's Literature*. Athens, Georgia: University of Georgia Press. 1986.
5. Swift, Jonathan. *The Writings of Jonathan Swift*. New York and London: W.W. Norton & Co. 1973

Nadežda STOJKOVIĆ, Ph.D.

Slađana ŽIVKOVIĆ, Ph.D.

GULLIVER'S TRAVELS – A METAPHOR OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE GROWN UPS AND CHILDREN

Abstract: *The novel „Gulliver's Travel“ by Jonathan Swift is a complex and multilayered in meanings that are possible to be read in it. It is part of the children's literature corpus but also of that of grown ups. While to adults it primarily offers a metaphor of the Western colonizing civilization, to children it offers quite a different perspective. It is an amusing book based on recognizable unusual characters typical for children's literature, for myths and fairy tales. This novel presents a stunning difference in size of the worlds of 'the small' and 'the grown ups'. It is in this way, close to children's perception of the world, that to a child the knowledge necessary for maturing is presented, the knowledge of the adults and of many unusual, big and small events, things, people who await along the road the child takes preparing themselves for life. In various versions of this novel for children that are necessarily abridged, adapted and shortened, adults' perspective can be observed, which content is judged inappropriate and which not for children's experience.*

Keywords: *„Guliver's travels“, metaphor, the world of children, the world of grown ups, growing up.*

Доц. др Нела МАЛИНОВИЋ-ЈОВАНОВИЋ
Мс Милица МИЛОЈЕВИЋ
Учитељски факултет у Врању

ПРИЧА И МОТИВАЦИЈА ПРИ ИЗГРАЂИВАЊУ И ФОРМИРАЊУ ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

*“To be a person is to have a story.
More than that is to be a story”*

Резиме: *Насупрот спољашњој мотивацији – облика са којим се најчешће сусрећемо у свакодневној школској пракси, стоји унутрашња (интринзичка) мотивација. Према многим истраживањима, унутрашња мотивација представља један од важних фактора школског постигнућа, и, што је на овом месту значајније, утиче на побуђивање интересовања за задатак и уживање у самом његовом извођењу. Као један од битних узрока слабљења унутрашње мотивације у литератури се, између осталог, наводи и деконтекстуализација инструкције. Наиме, измештање садржаја из контекста практичне употребе и свакодневног живота умањује унутрашњу мотивацију за учењем. Један од начина на који можемо вратити контекст и значење апстрактним математичким појмовима јесте њихово повезивање са једним од најприроднијих начина дечјег мишљења и функционисања у свету – са причама. Игра и причање прича представљају дечја природна, интуитивна средства интерпретације свих животних аспеката и организације искустава, што се у математици може искористити за мотивисање ученика приликом овладавања апстрактним математичким појмовима, а то представља и основни предмет овог рада.*

Кључне речи: *прича, математички појмови, унутрашња мотивација, когнитивни развој.*

Математички појмови

Математички појмови су апстрактни појмови, тј. појмови који су апстраховани (ослобођени) од свих својстава материјалне стварности, изузимајући својства из подручја просторних облика и квантитативних односа. Зато, када се говори о математичком појму као апстрактном појму, има се у виду појам који садржи одређена општа својства из области квантитативних односа и просторних облика, док су остала својства реалне стварности занемарена. Они су висока апстракција и производ дуге историје људске културе. Ипак,

приступајући проблематици изграђивања и формирања математичких појмова, треба имати у виду да су они, и поред своје апстрактности, настали као израз материјалних односа објективне реалности и високе способности човековог ума да те односе открива, уопштава, изрази и доказује.

Развијање способности за апстраховање код ученика веома је тежак и одговоран задатак наставе математике, поготово када се ради о почетној настави математике. Много је фактора који имају утицаја на дечју способност усвајања апстрактних садржаја. Међутим, један од главних фактора, чији се утицај не може доводити у питање и који се неизоставно мора узети у разматрање, јесте ниво развоја когнитивних структура деце овог узраста.

Наиме, већина деце узраста од седам до једанаест година налази се у фази конкретно операторне интелигенције (Пијаже, 1978). Когнитивно функционисање на овом развојном стадијуму подразумева мишљење које је везано за конкретне ситуације, односно за активности које се морају заснивати на операцијама с конкретним објектима, које се, затим, трансформишу у мисаоне радње с појмовним објектима.

Очигледан раскорак карактеристика садржаја (апстрактност) који треба усвојити и специфичности развојног стадијума когниције (пре свега оперисање на конкретним садржајима) повлачи за собом и могући проблем. Наиме, поставља се питање на који начин мотивисати децу на усвајање и разумевање садржаја који су у великој мери страни њиховом искуству.

Значај унутрашње мотивације

Истраживања су показала да мотивација представља један од веома важних фактора који има утицаја на постигнућа. Многи аутори сматрају да занемаривање мотивације води неефективном поучавању. Може се рећи да се ова констатација односи на све наставне предмете, између осталог и на математику.

Када се говори о мотивацији ученика за учење, у литератури се најчешће спомињу два њена облика. Одрасли углавном дају деци неки подстицај како би их навели на укључивање у одређену активност. Подстицај може бити у форми неке опипљиве награде, као што је новац или слаткиш, или може бити повећање вероватноће да се у будућности добије награда (као што је добра оцена). Такође, подстицај може бити и награда у виду вербалног или невербалног

одобравања. Подстицај може бити избегавање одређене активности, али и казне која би могла да уследи уколико се задатак не испуни. Ова врста подстицаја спада у такозвану екстринзичку мотивацију. За особу се каже да је екстринзички мотивисана уколико се укључује у активност или извршава задатак само у циљу добијања награде или избегавања казне (Ball, 1984; Beck, 1978; Deci, 1975; Woolfolk, 1990, према Dev, 1997). И сам назив говори да је реч о подстицају на активност који се налази ван индивидуе – мотивациони фактори су спољашњи. Са овим обликом мотивације се најчешће сусрећемо и у свакодневној школској пракси.

Оваква спољашња мотивација може, посебно приликом учења и других форми креативних активности, ометати много значајнију – унутрашњу мотивацију. Не само наставници већ и родитељи негативно утичу на мотивациону оријентацију тиме што, у зависности од школског постигнућа, деца бивају подстакнута екстринзички (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001).

Насупрот овом облику стоји интринзичка, односно унутрашња мотивација која се налази у особи самој, односно проистиче из садржаја којим се особа бави. Према Децију и Рајану (Ryan and Deci, 2000, pp. 56), ова врста мотивације подразумева да особа врши одређену активност због инхерентног задовољства које садржи у себи пре него због неке пратеће последице. Оно што у овом случају покреће на активност јесте интересовање за задатак и уживање у његовом извођењу. Интринзичка мотивација је дефинисана као а) учествовање у одређеној активности због чисте радозналости, односно због потребе да се о одређеној ствари зна више (Gottfried, 1985); б) жеља за укључивањем у одређену активност због самог учествовања и обављања задатка (Bates, 1979; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

Ученик који је интринзички мотивисан истрајаће у извршавању одређеног задатка, чак иако је тежак (Gottfried, 1985; Schunk, 1990), а при томе му неће бити потребна награда или било какав спољашњи подстицај да крене са радом или изврши задатак (Deci, 1975; Woolfolk, 1990, према Dev, 1997). Овај тип ученика ће пре бити узбуђен пред изазовом који носи задатак, а такође ће на овај начин савладана вештина или знање бити боље учвршћени и доступни примени. Поред резултата које је Дев (1997) добио у свом истраживању, и друга истраживања потврђују резултат да ученици који су интринзички мотивисани, у просеку имају боље школско постигнуће и личну прилагођеност у односу на ученике који су мотивисани спољашњим стимулусима (Kohn, 1993; Skinner & Belmont, 1991; према Asif, 2011).

И Шро са сарадницима (Schraw, Flowerday and Lehman, 2001), приликом разматрања значаја интринзичке мотивације, ставља нагласак на интересовање. По њему, подстицање интересовања поспешује процес учења и утиче на повећање интринзичке мотивације. Он наводи два типа интересовања која су идентификована од стране различитих истраживача, ситуациона и персонална интересовања. **Ситуациона интересовања** су спонтана, прелазна и активирани подстицајима из окружења (Krapp et al., 1992, према Schraw et al., 2001), док су **персонална интересовања** мање спонтана, везана су за личне вредности и активирају се изнутра (Schiefele, 1999, према Schraw et al., 2001). Ситуациона интересовања обично претходе и олакшавају развој персоналних интересовања и чине се посебно значајним за привлачење пажње ученика. Разлог због кога се у свом раду ови аутори фокусирају на овај тип интересовања је, између осталог, због тога што су променљива и делимично под контролом наставника. Они наводе и неке од околности у којима ситуационо интересовање поспешује учење. *Ове околности везане су за задатак и укључују новину информације коју треба усвојити, њену релевантност, као и неке карактеристике самог садржаја задатка – кохерентност, про-тагонисти представљени у задатку омогућавају идентификацију, конкретност и могућност замишљања, односно живост задатка.*

Дакле, велики удео у генерисању овакве мотивационе оријентације има и сам задатак – његов садржај и начин излагања. Вилијамс и Вилијамс (Williams and Williams, 2011) сматрају мотивацију ученика есенцијалним елементом који је неопходан за обезбеђивање квалитета подучавања. Приликом разматрања овог проблема, аутори наводе мишљење Палмера (Palmer, 2007) о томе како препознајемо да су ученици мотивисани. Индикатори које, између осталих, наводи јесу да ученици обраћају пажњу, сконцентрисани су на задатак и одмах почињу са радом, постављају питања и добровољно одговарају на она која су постављена и чини се да су задовољни и жељни знања. На основу овога, може се рећи да се мало право учења може догодити уколико ученици нису у основи и константно мотивисани. Вилијамс и Вилијамс (2011) наводе пет кључних састојака који врше утицај на мотивацију ученика. Поред ученика самог, наставника и окружења, у ове елементе спадају и методе, односно процеси учења, као и садржај онога што се учи. За сваки од ових елемената аутори у раду дају сугестије које се могу користити за мотивацију ученика. Једна од сугестија везана за мотивациони ефекат самог садржаја односи се на његову увремењеност и релевантност за свакодневни живот. Да би материјал био представљен на овај начин, предлаже се наставницима да наглашавају везу реалног живота и школ-

ских предмета, креирају задатке и експерименте у којима се користе свакодневни материјали и ситуације, као и да користе персоналне анегдоте (Frey and Fisher, 2010, према Williams and Williams, 2011).

Поједини истраживачи као узрок слабљења интринзичке мотивације наводе деконтекстуализацију инструкције (Bruner, 1962, 1966; Dewey, 1913, 1938, према Cordova & Lepper, 1996). Наиме, измештање садржаја из *контекста практичне употребе* и свакодневног живота, умањује унутрашњу мотивацију за учењем.

Зашто баш прича?

У свакодневној комуникацији може се уочити универзална склоност људских бића да, приликом интерперсоналне размене искустава, они то своје искуство „смештају у приче“, односно да му намећу приповедачку интерпретацију. На најосновнијем нивоу, „Прича садржи...догађаје, актере и околности распоређене у временски низ који подразумева и узрочност и значај (Carter 1993: 6). Дакле, поред информације о томе како ствари функционишу, прича садржи податак о значају догађаја (Doyle, Carter, 2003). Такође, у садржају приче се може наићи и на информације о претпостављеним намерама и мотивацији њених протагониста.

Прича и приповедање, као средство за давање смисла ономе што нас окружује, јавља се веома рано: чак и мала деца схватају и креирају приче много пре него што могу да схвате апстрактне и одвојене чињенице, тврдње или законе (Lyle 2000, Hoodless 2002). По Палеју (Paley, 1990: 163), „игра и причање самостално смишљених прича... су, уосталом, дечја природна, интуитивна средства интерпретације свих животних аспеката и организације искуства“.

Говорећи о деци предшколског узраста, Брунер (Bruner, 1985) сматра да је: „приповедачка форма једини пут којим деца организују свет, организујући искуство.... Они нису у могућности да доносе теорије које уређују ствари у смислу узрока и последица и веза међу њима, па смештају ствари у приче, и када покушавају да нађу смисао свог живота, користе испричану верзију свог искуства као основу за даљу рефлексију“.

„Прича је основни пут људског сазнања“ (Doyle, Carter, 2003), па се њена моћ у стварању људског искуства може искористити и у настави и учењу. Примена приповедања у образовању укључује много више од причања прича у учионици – оквири значења унутар којих се јавља учење, представљају конструкције које расту из нашег импулса да тематизујемо наше животе“ (Hopkins, 1994, p.10).

Приче су ефикасне као наставна средства због тога што су веродостојне, забавне и лако их је упамтити (Neuhauser, 1993). Веродостојност произилази из чињенице да се приче баве људским или искуствима попут људских, које смо склони да видимо као аутентични и веродостојни извор знања. Приче чине да се информације боље памте због тога што нас укључују у акције и намере ликова. Брунер (1986) објашњава да прича развија „предео акције“ и „предео свесности“ – елементе људске намере. Као публика, укључени смо у причу на оба нивоа, и кроз ту двоструку укљученост улазимо у ум ликова и у дубље значење приче. Морамо да осетимо, кроз наше виђење приче, оно што није изречено. На тај начин, ми стварамо као што и откривамо значење, и постављамо питања на која сами треба да нађемо одговор. Укратко, приче нам омогућавају да укључујемо нова знања, ширимо перспективе и могућности, због тога што их срећемо у познатом подручју људског искуства. Због тога, један од најефикаснијих начина да образовне поруке стигну до оних који уче је кроз ове приповедачке конструкције.

С друге стране, да би се уопште могло говорити о томе на који начин можемо да искористимо велики потенцијал прича за учење математике, покушаћемо да дамо јасну одредницу шта су то приче и шта је то што их чини различитим у односу на остале приповедачке форме.

Према Егану (Egan, 2004, 2008, према Zazkis & Liljedahl, 2009), прича је „наративна јединица која може да уреди афективно значење елемената који се налазе у њеном саставу“. Односно, прича представља целину посебне врсте; има свој почетак којим се уводи неки конфликт или очекивање, средину која их усложњава и крај који их разрешава. Дефинишућа карактеристика прича, карактеристика која их и разликује од осталих врста наратива – као што су аргументи, биографије или научни извештаји – јесте да усмери наша осећања ка њеном садржају“.

Према Гриновој (Green, 2011), наративно излагање, у суштини, подразумева причу која поставља питања на која одговор није дат или уводи конфликте који нису разрешени; ликови могу да се сусретну, суоче и да затим реше кризу или кризе. Поредак приче – са почетком, средином и крајем – препознатљив је. Опште је прихваћено да су приче моћне структуре за организовање и преношење информација и за креирање значења у нашим животима и окружењу.

Оно што је заједничка црта ових описа је да подразумевају постојање конфликта и структуре. Међутим, док Гринова углавном обраћа пажњу на информацију коју носи прича, Еган се додатно фокусира на афекат, односно на усмеравање осећања.

Да резимирамо, велика моћ прича, према Егану (Egan, 1986), јесте у њиховој двострукој мисији: оне **преносе информације** у форми која се лако памти и **обликују осећања** онога ко причу слуша о информацији која се преноси.

Подстицање интересовања причом важан је почетни корак. Описивање ланца догађаја може заинтересовати ученике, створити узбуђење, атмосферу мистерије или неизвесности, и мотивисати ученике на укључивање и размишљање о одређеном проблему.

Прича у математици

Док се бавимо математиком и математичким проблемима, ми углавном немамо навику да о њима размишљамо као о причању прича. У ствари, чини се као да је задатак учења математике прилично удаљен од онога што се назива причом. Може се десити да, у циљу поучавања, наставник повремено исприча „математичку“ причу, али то је само случајно „улепшавање“ онога што треба да буде „прави рад“. Међутим, овакво виђење је прилично осиромашено и само је привид. Приче, у ствари, могу учинити математику доступнијом ученицима и вратити контекст и значење математичким апстрактним садржајима.

У прилог овој тврдњи стоји и препорука NCTM-а (National Council of Teachers of Mathematics) који су, приликом разматрања Стандарда за школску математику (Standards for school mathematics), узели у обзир комуникацију као једну од основних компоненти за учење математике, односно коришћење језика у форми читања и говора у циљу размене математичких идеја (NCTM, 2000). Као резултат, напомињу да је важно практиковати уметност комуникације на различите начине. Један од начина је и причање прича које, заједно са игром, представљају дечја природна, интуитивна средства интерпретације свих животних аспеката и организације искуства.

Осим тога, процес изграђивања и формирања математичких појмова (сазнајни процес о појму) у овој фази усклађује се и с логичким законитостима формирања мисаоних радњи (операција), које се изграђују кроз три етапе: материјалну, вербалну и мисаону (Галперин, 1965). Значи, осим чулног (перцепције) и рационалног (мишљења), у процесу стицања знања важна је и улога **говора**. Правилна употреба говора помаже прелаз с перцептивних на мисаоне радње. Вербално изражавање стимулише развој мишљења и омогућава да се спољашња радња (материјална) трансформише у унутрашњу (мисаону).

Све што се односи на, досад поменуте, карактеристике и функције приче („низ догађаја“) може утицати на оживљавање било којих садржаја из било ког предмета у учионици, па и математике. Оно што је специфично за коришћење прича у математици јесте то да оне могу послужити као помоћ у разумевању апстрактних појмова и идеја, као и у решавању проблема.

Није толико тешко изазвати почетно интересовање ученика причом. Међутим, циљ је одржати њихово интересовање и укљученост и не дозволити да нестану када се прича заврши. Ово је разлог због кога се неке приче никад не завршавају, односно немају класичну структуру са почетком, средином и крајем. Управо је то што немају традиционалан „крај“, оно што чини специфичним већину прича које се могу искористити за изграђивање и формирање појмова у математици, „Крај“ или разрешење конфликта често се претвара у активност ученика – прича прераста у истраживање и решавање проблема.

Проблемом прича које се могу искористити у настави математике и њиховом класификацијом, имеђу осталих, бавили су се Liljedahl и Zazkis (Zazkis, Liljedahl, 2009). Они разликују следеће врсте прича: оне које обезбеђују оквир или позадину, које упознају, које прате и преплићу, које постављају питања и приче које објашњавају.

Свесни чињенице да је јако тешко направити јасну границу између разних врста прича, они кажу: „Веома често ове разлике се преклапају као што и исти заплет у причи може да доведе до различитог ангажовања онога који учи. Ова класификација прича није ни комплетна нити их потпуно може раздвојити; постоје приче које не припадају ниједној од ових категорија, а постоје и оне које су у складу са више њих. Поред тога, природа приче може се мењати, узимајући различите облике у различитим контекстима. Приче које упознају обично прича учитељ. Друге врсте прича могу бити започете од стране учитеља, а затим завршене уз учешће оних који уче“ (Zazkis, Liljedahl, 2009).

Управо су ово разлози због којих се нећемо бавити категоризацијом прича које се могу искористити у настави математике. Уколико мотивациони аспект прича посматрамо као нешто што је у основи приче, односно њене функције, приче можемо посматрати на континууму степена ангажовања когнитивних процеса. Тако би, на једној страни биле, приче које подразумевају ангажовање најелементарнијих когнитивних процеса, као што је перцепција, а на супротном екстрему налазиле би се оне приче које захтевају ангажовање најсложенијих когнитивних процеса, као што је мишљење. Уколико

бисмо пратили сам сазнајни процес формирања појмова, неке од прича из последње фазе, фазе у којој је појам образован, могле би укључивати различите когнитивне процесе различитог степена сложености на било којој тачки на континууму.

Тако би се, на пример, на почетку континуума могле наћи анегдотске или шаљиве приче које имају превасходно мотивациону функцију (нпр. приче о великим математичарима и занимљивостима из њихових живота). У неке од већ постојећих прича које би се могле искористити у фази изграђивања и формирања математичких појмова могу се сврстати: *Снежана и седам патуљака*, *Три прасета*, *Шест лабудова*, *Четири брата мајстора*, *Пчелиња матица*, *Палчић*, *Зеџ рачуница*, *Храбри кројач*, *Вук и седам јарића* и друге.

На крају, дајемо пример приче (*Прича о парним и непарним бројевима*) која се може модификовати тако да обухвати разне фазе сазнајног процеса о математичким појмовима – од њиховог развијања, па све до коначног образовања појмова, односно успостављања веза и откривања законитости које важе међу њима.

Прича о парним и непарним бројевима

Бројевград је био мало успавано место које је лежало баш на благој падини брда Математикос. Био је то мали град, баш као и сваки други мали град. Имао је посластичарницу, берберницу, самопослугу, Градоначелника који је сваког становника познавао по имену, два полицајца, један полицијски ауто и три знака стоп. Железничка пруга пролазила је право кроз центар града и претпостављам да одакле почињу сви проблеми.

Са једне стране пруге живели су Парнићи, а са друге стране Непарнићи. И они су се мрзели међусобно. Непарнићи су тврдили да Парнићи мисле да су много бољи од њих због **специјалних особина** које имају. Такође су тврдили да је Парнићима живот био много лакши, јер је у последњих 20 година Градоначелник, као и оба полицајца, увек био Парнић.

Парнићи, исто тако, нису могли да поднесу Непарниће и њихов **несталан карактер**. Парнићи су знали да су Непарнићи само љубоморни (Zazkis, Liljedahl, 2009).

Прича се даље може развијати у различитим правцима, у зависности од образовног узраста ученика и од тога које законитости, које се односе на парне и непарне бројеве желимо да истражимо. На пример, могућност да су сви парни бројеви дељиви са 2, односно да

су умножиоци броја 2, а да непарни то нису, може се уградити у причу (као једна од специјалних особина на коју су Парнићи нарочито поносни).

Такође, у почетној настави математике, могу се извести закључци који се односе на сабирање парних и непарних бројева, али само на вербалној основи (исказујући их речима), не и генерализујући ове законе, односно не користећи математички симболички запис. Ово можемо креирати као „законе“ Бројевграда. Претпоставимо да један од „закона“ Бројевграда налаже да Парнићи могу да се венчавају само са Парнићима, а Непарнићи са Непарнићима. Ако замислимо „брак“ као сабирање, како ће изгледати брак Парнића, а како Непарнића? Парнићи ће остати Парнићи, док ће Непарнићи постати Парнићи. Онда овај закон иде на руку Парнићима, јер се смањује број Непарнића и постоји тенденција да сви грађани Бројевграда постану Парнићи. Због тога се и Непарнићи љуте и тврде да је Парнићима живот много лакши. А ово објашњава и несталан карактер Непарнића. Затим, шта би се десило да се, упркос законима који владају у Бројевграду, усуде да се венчају Парнић и Непарнић? Они би постали Непарнићи, што је вероватно један од главних разлога због чега су Парнићи увели „закон“ против мешовитих бракова.

И ово није „крај“ приче. Она се даље може развијати и настављати на вишим нивоима апстракције, када се ученици упознају са осталим законима који важе за парне и непарне бројеве. Како изгледају деца „венчаних парова“? Ако „рађање“ представимо као множење, да ли деца Непарнића остају Непарнићи? Да ли су деца из мешовитих бракова Непарнићи или Парнићи?

Закључак

У почетној настави математике, сазнајни процес о појму, као једна од основних компоненти наставног процеса, заснива се на мисаоној активизацији ученика. Никома, па ни најмлађим ученицима не смеју се поклањати готови појмови, односно појмови који су резултат туђег мишљења. Без поимања нема правих појмова. Усвојени и запамћени туђи појмови своде се на голе речи, на формалистичка, практично неупотребљива знања. Због тога, у сазнајном процесу о појму ученици морају да: поступно, сопственим активностима, откривају истине о појму и образлажу њихову тачност.

Како би активно учествовали у том процесу, ученике треба мотивисати на неки начин. У овом раду, та мотивациона улога додељена је причама. Разматрајући потенцијалне и различите правце у

којима прича може да се развија, нуде нам се јединствени и маштовити путеви којима ученици могу да крену у истраживању апстрактних математичких идеја.

Теоријско бављење овом темом представља само почетак и отвара нове могућности истраживања вредности прича у васпитно-образовној пракси. Нека од даљих истраживања могла би се усмерити у правцу експерименталног испитивања ефеката коришћења прича на остваривање програмских задатака почетне наставе математике, као и њиховог утицаја на мотивацију ученика за учење математике.

Литература

1. Bates, J. (1979). Extrinsic rewards and intrinsic motivation: A review with implications for the classroom. *Review of Educational Research*, 49, 557-576.
2. Bruner, J. (1985): *Narrative and paradigmatic modes of thought*. In E. W. Eisner (ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, 84th Yearbook, Part 2, of the National society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 97-115.
3. Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Carter, K. (1993): The place of story in research on teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12, 18.
5. Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715–730.
6. Deci, E. L., Vallerand, R.J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
7. Dev, C. P. (1997). Intrinsic Motivation and Academic Achievement: What Does Their Relationship Imply for the Classroom Teacher? *Remedial and Special Education*. Vol. 18, 1997, 12-19.
8. Doyle W., Carter K. (2003). Narrative and learning to teach: implicatrions for teacher-education curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 35, 129-137.
9. Egan, K. (1986): *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*, London, Ont.: Althouse Press.
10. Galjperin, P. Ja (1965): *Основные результаты исследований по проблеме: Формирование умственных действий и понятий*, Москва: МГУ.
11. Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
12. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.

13. Green, M. C., Carpenter, M.J. (2011): *Transportation into narrative worlds: new directions for the scientific study of literature*, Amsterdam: John Benjamins publishing Company.
14. Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (2), 173-200.
15. Hopkins, R. L. (1994): *Narrative schooling*, New York: Teachers College Press.
16. Lyle, S. (2000). Narrative understanding: developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (1), 45-63.
17. Manal Mohammad Asif (2011). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Case of IIUM. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 1 No. 6., 196-206.
18. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000): Principles and Standards for School Mathematics, Reston, VA: NCTM.
19. Neuhauser, P. C. (1993): *Corporate legends and lore: the power of storytelling as a management tool*, New York: McGraw-Hill.
20. Paley, V. G. (1990): *The Boy who Would be a Helicopter: The Uses of Story in the Classroom*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
21. Palmer, P. J. (2007): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*, San Francisco: Jossey-Bass.
22. Pijaže, Ž. (1978): *Kako deca obrazuju matematičke pojmove*, Nastava i vaspitanje, br. 1, Beograd, 78-85.
23. Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
24. Schraw, G., Flowerday, T., and Lehman, S. (2001). Increasing Situational Interest in the Classroom. *Educational Psychology Review*, Vol. 13, No. 3, 211-224.
25. Schunk, D. H. (1990). Introduction to the special section on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3-6.
26. Williams, K. C. and Williams, C. C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, vol. 2011.
27. Zazkis, R. & Liljedahl, P. (2009): *Teaching Mathematics as Storytelling*, Rotterdam: Sense Publishers.

Nela MALINOVIĆ-JOVANOVIĆ, Ph.D.
Milica MILOJEVIĆ, MSc.

STORY AND MOTIVATION IN DEVELOPING AND FORMING INITIAL MATHEMATICAL CONCEPTS

Abstract: *In contrast to extrinsic motivation – the most common kind of motivation that we encounter in everyday school practice, stands inner or intrinsic motivation. According to many researchers, intrinsic motivation represents one of the most significant factors of academic achievement, and what's more important at this point, it elicits interest and task enjoyment. One of the important causes of intrinsic motivation weakening, among other things, is decontextualisation of instruction. That is, relocation of the content from the context of practical use and everyday life, decreases intrinsic motivation for learning. One of the ways in which we can restore the context and meaning of abstract mathematical concepts, is to connect them with one of the most natural ways of thinking and children's functioning in the world - with stories.*

Games and storytelling are children's natural, intuitive means of interpreting all aspects of life and organization of their experience, which can be used in mathematics to motivate students in dealing with abstract mathematical concepts, and that is the main subject of this paper.

Keywords: *stories, mathematical concepts, intrinsic motivation, cognitive development.*

НЕКОИ НОВИ АВТОРСКИ БАЈКИ

Резиме: Дали е бајкаџија сѝрашно нешѝо? Не ѝоради ѝоа шѝо најчестѝо во бајкиѝе има многу насилсѝиво, крв, сѝрав, ѝа и оружја и шѝо се ѝлашаѝи деѝаѝа додека ѝи чѝиѝаѝи, или ѝоради ѝоа шѝо родѝиѝелиѝе мораѝи да ѝи заменуваѝи зборовѝе или да ѝи ѝолкуваѝи значењаѝа и дејсѝивијаѝа додека им ѝи ѝокажуваѝи или ѝрераскажуваѝи бајкиѝе. Туку, многу е ѝосѝаришно: шѝо многу нешѝа од бајкиѝе - нависѝина се случуваѝи!

Можеби се бајкиѝе ѝророшѝива, или ѝодобро речено - имаѝи ѝророчка моќ, бидејќи ѝиѝе во најголем број случаи и се осѝваруваѝи. Макар шѝо изгледа многу идилично денеска да се замисли Црвенкаѝа како оди сама низ ѝаркоѝи или шумаѝа, веснициѝе се ѝолни со црни хроники и весѝи, каде се најаднаѝи девојки или незашѝиѝе-ни деца. Но, ушѝе ѝосѝаришно е кога некој ќе се ѝреѝознае во Алибаба со чѝириесѝиѝе разбојници. Но, ѝоа не значи дека бајкоѝисѝиѝе не ѝреба да ѝродолжаѝи да измислуваѝи бајки (чѝиѝајѝе: да ѝишуваѝи и живеѝи во и со бајкиѝе, зашѝо ѝоа би значело дека на ридовѝе не ѝреба да ѝага снег - за да се оѝкрие зајачкаѝа ѝрага...

Реалисѝиѝе и сега велаѝи дека не веруваѝи во мисѝичносѝа на бајкаѝа, исѝо како шѝо не верувале ни ѝогаѝи кога на некој мисѝериозен начин ѝрелесно и ѝребрзо сѝојувале еден со друг крај, но надреалисѝиѝе, исѝо ѝака, не сакаѝи да се ѝредадаѝи ни денес, зашѝо со ѝраво ѝврдаѝи дека ѝофанѝасѝиѝични ѝримери никогаѝи не ни имало!

Клучни зборови: бајка, Прокоѝиев, сѝварносѝи, фанѝиѝазија, диѝѝиѝална ера, вирѝуален свѝѝ.

1.

Според навиките, додека сѝе уште на деѝата им читаѝе бајки, сметајќи дека барем тие во нив веруваат, се пробудува и побунува понекогаш и детето во нас, не сакајќи повеќе да зборува и слуша лажни зборови, независно дали тие се однесуваат на шумата или прашумата, на волците или мечките, на ајкулите или школките, на скржавците или араѝиѝе...

Се знае дека бајките имаат добри и лоши јунаци, убави или грди ликови, исто како што и луѓето имаат убави имиња во личните карти а грди во прекарите, или како што некоја кутра

валкана чистачка нема ни да дознае, осознае, а не и да се препознае како референтка за хигиена, така и бајкописците и теоретичарите ќе продолжат да спорат околу тоа што е чудно а што е чудесно...

И, додека денес, во виртуелното време, во дигиталната ера, во измешаната сајбер реалност, сонуваме за Аладиновата волшебна ламба, или фантазираме за уште поволшебен кавал, боговите, кралевите и принцезите не мораме ни да ги замислуваме - зашто секој ден сè повеќе ги гледаме на улицата, или на телевизијата!

А телевизијата не е филм, таму протагонистите не се облечени во туѓи костими, тие не играат други туку главно се прикажуваат себеси, без шминка која се топи пред светлата на рефлекторите, па како тогаш гледачите да ме веруваат во она што го слушаат и гледаат, макар што и бајките веќе не се она што некогаш биле...

2.

Во екот на изборната кампања, еден познат политичар им се обраќа на граѓаните со следните зборови:

-Слушајте ги ветувањата на партиите и запишувајте ги, или памтете што сè ќе ви велат. Ќе бидат тоа најубавите бајки кои, за жал, никогаш нема да се остварат...

Политичарот е право, иако и самиот тој создава дел од некоја пореална, понеоптимистичка и понерелаксирана бајка, зашто на избирачите им сугерира да не им веруваат на другите негови конкуренти, туку токму нему. А, тој - нудејќи им го само она што веќе го имаат, т.е. суровата и груба сегашност, всушност, исто така, им нуди една друга и поинаква бајка, која не е толку розова, која не содржи нагли промени и нескромни очекувања.

Но, зошто да не им се верува на ветувањата и визиите на соперниците. Зарем треба сè да остане онакво какво што еднаш веќе било, без никакви промени, без залети и падови, без возбуди и разочарувања.

Ако големите и празни ветувања можат и треба да се наречат бајка, тогаш бајка е и обратниот пристап и сосема спротивната, исто така, намерно и вешто смислена и инсценирана вотрезнувачка творба.

Но, бајките не се наменети само за децата, туку и за возрасните, а тие пак (овие вторите), носат поголеми очила и со поголем диоптер, со кои можат побрзо и полесно да ги воочат деталите, да ги регистрираат измамите, да ги одбегнат подметнувањата и шпекулациите...

Никому денес, се чини, не му е дојдено веќе до нереални и исконструирани бајки. Кому му е веќе потребна зашеќерена водичка, обланда во целофан, празни ветувања и шарени лаги...

Едноставн, тоа веќе не поминува - велат политичарите, кои сè повеќе се својата наметната, но и самоизбрана улога на вешти маѓионичари. Нив како да не им е доволно: едно да мислат, друго да зборуваат, а трето да прават, па покрај практикувањето и вулгаризирањето на ова измамничко тројство, предат ли предат најразлични новокомпонирани бајки...

Но, бајките не се лаги, не се измислување и продавање празна слама, тие се секогаш мошне суптилно и прецизно срочени и изнијансирани - за да бидат уверливи и поучни. Политичките бајкописци, доколку сакаат бајката да биде реална, разумна и прифатлива, мораат да водат сметка до каде ќе ги прошират нејзините граници, кои ќе бидат главните протагонисти во неа и кому ќе биде упатена нејзината содржина.

Бајката не е лажење-сушење, надигрување без основа и мерка, глорифицирање и хиперболизирање, иако делумно е и тоа, туку создавање претстава за црното и белото, за грдото и убавото, за доброто и лошото... Во таа и таква вечна борба и спротивставеност, нескротливост и антагонизам, евидентна е нетрпеливоста, но присутна е и помирливоста. На крајот, сепак, се подаваат рацете во знак на барање прошка, се забораваат изречените зборови, спласнува жарот на распламтениот оган, водите течат таму како што го правеле тоа и претходно, планините повторно се таму каде што биле, а среќаваме само остатоци од омразата, претерувањата, нелојалната конкуренција и нефер-политичката битка...

Со или без мечеви и шлемови, победници се само измислувачите на поуверливите, пореалните и поприфатливите бајки, за кои успеале да најдат слушатели, почитувачи, но и идни прераскажувачи... Можеби еден ден, не така задоцнето, и тие ќе ги дополнуваат истите, ќе ги освежуваат и доосмислуваат, или ќе градат сосема нови и дијаметрално спротивни од претходните. Со или без козметички поправки и додатоци, новите бајки

ќе бидат полични и потрајни од претходните, до новите избори, до новите приказничари, до новите фантазери, до новите политичари..., но и до новите хипер-реалисти, закоравени прагматичари и несудени критичари...

3.

Книгата „Човечулец“ од Александар Прокопиев е книга со бајки за возрасни, која слободно може да се чита и восприема и како книга со раскази, односно и како роман во бајковидна форма.

Тоа, *човечџио*, најчесто е самиот автор, а многу често и некој мал човек од соседството, но и од надреалниот свет, од фикцијата и фантазијата. Како да паднало од Марс или од Венера сред овој наш реален свет - полн со противречности, апсурди и контроверзи.

Прокопиев постојано укажува на сите аномалии и на боите на тој т.н. црно-бел свет, трудејќи се од петни жили (како што обично се вели) доброто да го победи лошото, да надвлее правдата и вистината над хипокризијата и хиерархијата.

А, бајките, сееседно дали се од левиот или од дејниот џеб, а во случајов се од левиот џеб, зашто најверојатно авторот тргнало од онаа народната поговорка *лева рака - десен џеб* или обратно, па создал неверојатни приказни, стории, во кои луѓето се најубави во своето огледало и сосема неправедно и неосновано секогаш сметаат дека на соседот треба да му цркне козата за нив да им биде подобро, или дека лошото и грдото постојано (треба да) им се случува на другите, или пак дека со пари може да се купи сè, па и среќата, љубовта и искреноста.

Но, во тој и таков метафизички, хиперпоболизиран и антагонистички човеков ареал, Прокопиев успева да ја најде златната жица, зрнцето бисер, како трагач и номад низ лавиринтите на човековата несовршеност, алчност, суетност и злобност, докажувајќи уште еднаш дека некои нешта се универзални, неповторливи и мошне поучни.

Бајките за големи деца се бајки за добро утро, а не само за добра ноќ, зашто многу повеќе опоменуваат отколку што заспиваат. Прокопиев е вешт и луциден наратор, па не случајно му пророкуваме дека и оваа негова најнова книга, ќе биде и читана, и почитувана, но и препрочитувана и прераскажувана!

Потписникот на овие редови имаше ретка и единствена можност да ја промовира оваа необична и ретка книга уште пред да биде објавена, и тоа на посебна промоција на Интернационалната ликовна колонија „Де Ниров“ во Битола. Реакцијата на присутните беше изнедадувачка и воодушевувачка, односно истакнатите ликовни уметници беа презадоволни од презентираниите бајки за возрасни, па речиси сите се заинтересираа и изразија желба книгата да биде преведена и на нивните матични јазици. Со овој податок и факт, всушност, се потврдува космополитската димензија на расказите, создадени во духот на бајките за возрасни, од оваа специфична книга.

„Човечулец“ е оригинално авторско остварување од сферата на уметничката авторска бајка. Тоа е дело пишувано на современи и актуелни теми, каде авторот ги реинтерпретира и интегрира дел од најпознатите светски бајки во својот новосоздаден прозен ракопис, при што одново го перцепира светот околу себе и неговите појавни облици и димензии преку изострена диоптрија и најмалку двојно зголемена објективизација. Притоа, посебно е нагласена и значајна интроспекцијата на личноста и дискурсот на самиот автор.

Александар Прокопиев, по неговите добропознати, позитивно оценети и веќе масовно прифатени анти-упатства, со оваа своја нова книга со бајки за возрасни - уште еднаш го потврдува не само постоењето и функционирањето, туку и значењето и високото место на македонската прозна авангарда од крајот на минатиот и почетокот на овој век.

И, на крајот, да додадеме уште само дека Александар Прокопиев, не случајно, со оваа книга беше избран претставник од Република Македонија на Меѓународниот конкурс и ја доби престижната награда „Балканикав“.

Литература

1. Бјелица, Исидора (2010): *Бајке за деца 21 века*, Стилос Арт, Нови Сад.
2. Денић, Сунчица (2010): *Демистификација светиа у књижевности за деца*, часопис *Норма* бр.1, Сомбор.
3. Петрески, Христо (2012): *Иновативни ирисивни лективи на примерима српске и македонске ауторске бајке - компаративна анализа* (докторска теза), Учитељски факултет, Врање.
4. Прокопиев, Александар (2011): *Човечулец*, Магор, Скопје.

5. Росић, Тиодор (1993): *Господар седам брегова*, Српска књижевна задруга, Београд.
6. Смиљковић, Стана (2001): *Имјулси европске ауторске бајке и њихово креативно коришћење у бајкама југословенских и српских писаца*, часопис „Детињство“ бр. 1-2, Нови Сад.
7. Смиљковић, Стана (2006): *Ауторска бајка*, Учитељски факултет, Врање.
8. Смиљковић, Стана (2008): *Чудесно, фантастично и реално у бајкама (по Цвејану Тодорову, Карлу Густаву Јунгу, Владимиру Проју и Бруну Бетелхајму)*, часопис „Детињство“ бр.1-2, Нови Сад.
9. Спасевски, Мито (2007): *Аналистички студији и оцјервацији за литературни за деца*, Студентски збор, Скопје.
10. Стојановић, Буба (2009): *Савремени ирисјуи народној књижевносјуи у млађим разредима основне школе*, Учитељски факултет, Врање.

НЕКЕ НОВЕ АУТОРСКЕ БАЈКЕ

Апстракт: *Да ли је бајка страшна ствар? Не због тога што најчешће у бајкама има много насиља, крви, страха, па и оружја и што се деца плаше док читају, или због тога што родитељи морају да замењују речи или тумаче значења и дејства док им показују или препричавају бајке. Пуно је страшније што се многе ствари из бајки - збиља дешавају!*

Можда су бајке пророштва, или боље речено имају пророчку моћ када се у највећем броју случаја и остварују. Мада изгледа јако идиллично данас замислити Црвенкапицу како иде сама кроз парк или шуму. Новине су пуне црних хроника и вести да су нападнуте девојке или незаштићена деца. Али, још страшније је када се неко препозна у Алибаби са четрдесет разбојника.

Као на филму, тако и у бајци. Ко преживи, причаће и препричаваће причу. Онако како је било, или онако како је требало бити. Али, то не значи да бајкописци не треба да наставе да измишљају бајке (читајте: да пишу и живе са и у бајкама), јер то би значило да на брдима не треба да пада снег да би се открио зечји траг.

Реалисти и сада кажу да не верују у мистичност бајке (исто као што нису веровали ни онда када су на неки мистериозан начин прелако и пребрзо спајали један са другим крајем), надреалисти се такође не желе предати ни данас, јер с правом тврде да фантастичнијих примера никада није ни било!

И, тако, по навици, док још увек деци читамо бајке, сматрајући да бар они верују у њих, пробуди се и побуни се понекад и дете у нама, не желећи више да говори и слуша лажне речи, независно да ли се оне односе на шуму или прашуму, на вукове или медведе, на ајкуле или шкољке, на тврдице или лопове.

Зна се да бајке имају добре и лоше јунаке, лепе или ружне ликове, исто као што и људи имају лепа имена у личним картама а ружна у надимцима, или као што нека прљава чистачица ни не сазна, а не и да се препозна као референтница за хигијену, тако и бајкописци и теоретичари наставиће да се споре око тога шта је чудно, а шта чудесно.

И, док данас, у виртуелном времену, у дигиталној ери, у помешаној сајбер-стварности, сањамо о Аладиновој чаробној лампи, или маштамо о још чаробнијој фрули, богове, краљеве и принцезе не морамо ни да замисљамо јер их све више виђамо на улици или на телевизији!

А телевизија није филм. Тамо протагонисти нису обучени у туђе костиме, не играју друге већ приказују себе, без шминке која се топи пред светлима рефлектора. Како онда да гледаоци не верују у оно што слушају и гледају, мада и бајке већ нису оно што су некад биле.

Кључне речи: *бајка, Прокопиев, стварност, фантазија, дигитална ера, виртуелни свет.*

Мр Марија СЛАВКОВИЋ-ИЛИЋ
Учитељски факултет у Врању

КРАТКОВЕЧНА ДЕСАНКЕ МАКСИМОВИЋ У СВЕТЛУ КЛАСИЧНИХ КЊИЖЕВНИХ ТЕОРИЈА ИЛИ ПОЕТИКА ИСКАЗАНА СЛИКАМА

Резиме: У раду је роман „Кратковечна“ Десанке Максимовић посматран као аутопоетски текст велике српске песникиње. Откривено је мноштво одјека класичних естетичких и поетичких учења, чиме се „Кратковечна“ појављује као текст погодан за интертекстуални приступ књижевном делу.

Кључне речи: Десанка Максимовић, „Кратковечна“, поетика, аутопоетика, античке књижевне теорије, интертекстуалност, дијалогичност.

У обимном и разноврсном књижевном опусу Десанке Максимовић (1898-1993) бајка *Кратковечна* (1957) заузима специфично место. Мисаоно-тематска сложеност овог романа будила је, кроз време, разна тумачења, а ми смо је покушали сагледати као причу о уметности. Наоко роман о бубицама, лептирима воденим цветовима и осталим мајушним становницима Заравни, он се појављује као аутопоетски текст у коме је Десанка Максимовић изнела основне постулате своје поетике. Ту смо уврстили песникињине исказе о сопственом стваралаштву у првом лицу, ставове лирских субјеката Попца Хлебара и Паука Ткача о уметности и друго, иако то методолошки није пожељно. Тако се *Бајка о Кратковечној* појављује као аутопоетски текст, који смо и покушали да интерпретирамо у том кључу. Како се класична учења, естетичка или поетичка, налазе у прикривенијем или отворенијем виду, били смо свесни опасности коју носи свака интерпретација – да се у делу може пронаћи готово све што се пожели. Стога смо се пажљиво држали текста романа и настојали да тумачења не буду „натегнута“.

Студент светске књижевности, опште историје и историје уметности, Десанка Максимовић је у свом стваралаштву непрестано водила дијалог са својом обимном студентском и каснијом лектиром, тако да је њено стваралаштво у великој мери одређено поетиком интертекстуалности, а њено дело обележено својством дијалогичности, које се појављује у виду класичних појмова интертекстуалног

приступа књижевности (реминисценције, алузије, парафразе, одједи, цитати...) (Lešić 2008:81-84) Класична учења у овом роману јављају се најчешће у виду контрастираних појмова и слика, јер су као такве и постојале у антици: филозофске „распре“, логичке дихотомије, научне дистинкције.

Иначе, присуство других текстова, тј. референтност њеног дела, била је често истраживана тема у српској науци о књижевности, али највише њен однос према словенским књижевностима које је преводила, потом и према домаћој књижевној традицији, писаној и усменој. Ми смо се овде ограничили на препознавање трагова класичних естетичких и књижевних учења, у првом реду античких, па сматрамо овај рад скромним доприносом новом читању књижевног опуса Десанке Максимовић.

Веза Десанке Максимовић са античком мишљу о књижевности двострука је. Она је најпре садржајна, јер је песникиња следбеник тих теорија, а онда и формална, јер су теорије исказане сликовито, готово митски. Као што се зна, најстарија европска естетика била је митска, то су „стара естетска размишљања пројижцирана у мит“ (Savić-Rebac 1955:54-55). Већ тада, у развијеним митовима о Орфеју, Марсији, Аполону, Дионису, Амфиону, Ариону, музама, сиренама, као и у Хомеровим еповима, садржане су готово све поетичке теме које ће европска мисао даље само разрађивати и дискурзивно експлицирати. Код Десанке Максимовић нема аналитичког рашчлањавања доказа, логичког извођења појмова, теоријских експликација, интелектуалистичких расправа. Њена поетика обитава у атмосфери слика, чак и онда када се ослања на Платонова или Аристотелова схватања уметности и песништва која су дата у филозофском, дискурзивном, чак системском, виду.

Идући кроз бајковито ткиво *Кратковечне* налазимо одговоре на готово сва круцијална питања уметничког стварања, првенствено поезије: порекло поезије, питање инспирације, функција поезије, мимезис и др, и то најчешће у контрастним сликама које се темеље на, Платоновим речима речено, „старим песничким чегрстима“, било оне митске опозитне слике, било филозофска опозитна учења Платона и Аристотела.

* * *

Фабула ове бајке, чија се јединствена радња одиграва на једном месту и у једном дану, следећа је: на ливади крај реке, Заравни, у свету буба и лептира, одржава се игранка на којој је једини критеријум за присуствовање старост буба. На њој се, неочекивано, појав-

љује Кратковечна, водени лептир чији је животни век само један дан. Поврх тога, живот ових бића лишен је многих задовољстава осталих живих бића (њен лептирски род не једе, не пије, не спава, не познаје ништа од света...). Кратковечна је, по сопственој изјави, гладна једино сунца и ваздуха. Она од ливадских бића тражи помоћ у сакривању од Вилиног коњица за кога, по наређењу свога оца, треба да се уда, а она воли лептира званог Водени Цвет. Све бубе су се сажалиле над судбином Кратковечне и решиле да јој помогну у том једином дану њеног живота. Она је постала њихова миљеница и штићеница. Сви су се трудили да јој кратко време које јој је судбина доделила испуне богатством садржаја које чини један људски век: спремали су свадбене дарове за њен мираз, школовали је, упознавали са светом и животом, откривали јој тајне природе, објашњавали односе међу бићима и стварима, спремали свадбу... Све то време над Заравни лебди страх од времена које неумитно тече, стрепња да се планирано неће стићи, становници ливаде су у стању непрестаног грча. Та атмосфера предочена је у повременим, а како време одмиче, све динамичнијем, усплахиренијем и еуфоричнијем оглашавању кукца Рачунције колико јој је времена преостало. Свадба Кратковечне и Воденог Цвета одиграва се у атмосфери велике свечаности и велике туге. На завршетку, Кратковечна и Водени Цвет, праћени сватовима из сопственог рода, падају у усковитланом лету у вир у који Кратковечна у тренутку своје смрти ствара нови живот полагајући своја јаја.

Прва реминисценција на античке поетике – инвокација силе која је изван самог песника – налази се у уводном поглављу *Пишчева молитва на заравни*. У познатом амбијенту своје поезије – идиличном кутку природе – песникиња зазива Природу, кроз неколико одабраних елемената: барица, сунцокрети, водени цветови, ветар, попци, гундељ, пауци, лептир. У маниру старих песника она тражи њихову помоћ за свој стваралачки рад, при чему је садржана и стара мисао о недостојности песника пред темом: „*Почела сам се молити природи око себе да ми помогне одговорити, а да деци буде схватљиво, на сва њина питања.*“ (Максимовић 1985:11) Њено мољење састављено је од више вапаја у којима песникиња тражи помоћ у савладавању основних проблема приповедачког умећа, тако да се ова инвокација може сматрати поетичким вјерују и малим нараторолошким системом.

Способност посматрања света и миметичког подражавања: „*Барице светла у стопи и копитанцу зверке, рекла сам, помози ми да у твоје огледало ухватим свет и да умеднем лепо испричати шта сам видела!*“ (Максимовић 1985:11) **Умеће веродостојног опи-**

сивања: „Позајмите ми, сунцокрети, очи, да бих у сунце могла правце гледати и после описати како је бубама и цвећу кад у њега нетремице гледају!“ (Максимовић 1985: 11) **Моћ разумевања и тумачења појава:** „Ветре, што станујеш у ливади, тумачи ми шта говори трава да бих после ја другима протумачила!“ (Максимовић 1985:12) **Откривање скривених значења појава, трагање за запретаним слојевима речи:** „Водени цветови, причајте ми о своме животу, објасните и зашто такво име носите да бих ја могла после деци бајку о вама испричати!“ (Максимовић 1985:12) **Поседовање знања и познавање ствари о којима пише:** „Попци, водите ме до својих пепелишта да видим како хлеб месите, водите ме у воденице где брашно мељете!“ (Максимовић 1985:12) **Осећај за разноврсност и детаљно приказивање стварности:** „Гундељу, мој стари познаниче, иди преда мном кроз богазе трава и причај ми шта видиш својим шестоструким очима!“ (Максимовић 1985:12) **Технику, вештину приповедања:** „Помозите ми, пауци, да исплетем бајку прозрачну као ваше мреже, а којом ћу као и ви мрежама уловити и небо и земљу, и воду и облаке!“ (Максимовић 1985:12) **Сликовито приказивање света:** „Лептире, што вечно описујеш кругове по небу, помози ми да нађем лептира или девојчицу који би умели да нацртају бића и догађаје из бајке о Заравни!“ (Максимовић 1985: 12)

Идући даље кроз ткиво романа, налазимо стару естетско-филозофску полемику о разлици између **елементарне, дивље уметности и култивисане, цивилизоване уметности**, која се у античким теоријама оваплотила у антитетичком пару Хомер-Вергилије. У овом роману та дистинкција преточена је у појмовни пар неугледни инсекти попци-хлебари – разметљиве птице певачице, оличене у славују: „Мада су се бавили хлебарским занатом, за уметност су имали више смисла него неки створови из шуме и ливаде који су уображавали да су велики уметници. Није се ретко дешавало да је путник, док се на пољима спуштало вече, радије слушао њихову топлу и тиху песмо него славујево певање, и да су чобани остављали свирале кад би се негде крај њихових колиба зачуо глас попца.“ (Максимовић 1985:33)

На истом трагу, само више векова касније, био је немачки романтичар Шилер са својом **теоријом о наивном и сентименталном песништву**. Његову дистинкцију налазимо у контрастним сликама којима слика процес стварања песама Попца Хлебара. Попац је природни, изворни, неучени, спонтани песник, славуји су представници цивилизованих, учених, школованих песника: „У Попцу

Хлебару су се и без овога позива стале стварати песме за Кратковечну. Истина, он није знао какве треба да буду свадбене песме, нити је желео да се такмичи, али сама од себе у њему су се рађала осећања без којих се лепа свадбена песма није дала створити. (...) Једина срећа је била што је он могао и уз други посао да ствара песме, јер их није с муком измишљао већ су му из срца текле.“ (Максимовић 1985: 36) Таква његова поезија однела је победу на избору, што је зачудило све бубе које су пошле Попцу Хлебару да му честитају: „Уз пут су причали како је чудно што се међу поцима родио бољи песник него међу славујима.“ (Максимовић 1985: 40)

Исказ да Попац „није знао какве треба да буду свадбене песме, нити је желео да се такмичи, али сама од себе у њему су се рађала осећања без којих се лепа свадбена песма није дала створити“ можемо довести у везу са још једном античком естетичком дихотомијом – **аполонијско и дионизијско**. То су митске симболизације супротних видова песничке инспирације. Супротност између аполонијске и дионизијске уметности је супротност између „разумом савладане и елементарне уметности, између поезије дивљине и поезије културе“ (Savić-Rebac 1955:54-55). Попац Хлебар је, гледано из ове перспективе, конципиран са елементима аполонијске естетике, јер поезија настаје из њега самог. У одговору на „питање над питањима“ свих поетика – **питању стваралачке природе** – песникиња је заговорник учења о иманентном пореклу поезије. То значи да поезија настаје из самог песника, чиме је она на трагу Аристотеловог учења о песниковој улози у стварању поезије. Уместо естетско-филозофских трактата на ову тему, Десанка Максимовић једноставно каже: „Њихов старешина, Попац Хлебар, био је рођени песник.“ (Максимовић 1985:34) Унутрашње, иманентне одлике песника – његове људске особине и његове стваралачке способности – јесу родно тле његове поезије. Тиме се искључује супротно учење – теорија о трансцедентном пореклу поезије. Најзначајнији заговорник ове теорије био је Платон који је тврдио да поезија настаје тако што песник буде обузет божанском силом, занесен, ван себе и несвестан свог стварања јер је само медијум путем кога онострана сила људима доноси уметност. (Savić-Rebac 1955; Milosavljević 1985)

У лику Попца Хлебара песникиња даје и своју **концепцију песника**. Он је вредан, скроман, неприметан, утопљен у мноштво себи сличних, не полаже много на свој спољашњи изглед: „Они су били сви истога раста, сви обучени у мрке, до земље дуге доламе, опасане влаћу траве, па су личили на калуђере или питомце каквог интерната за кукуце.“ (Максимовић 1985:22) Њега красе наизглед

контрадикторне особине: он је истовремено и интровертан и екстровертан, бескрајно тих и бескрајно гласан. Тематика његових песама, његове песничке љубави и интересовања упућују на то да је у говорећи о Попцу песникиња заправо говорила о себи. Попца, као и Десанку Максимовић, не занимају тзв. велике песничке теме, већ свакодневне, мале животне ствари: „Умео је да гледа и у себе и око себе. Умео је и да ћути дуго и замишљено, и да сву ноћ пева – и то увек о неким скривеним, ненаметљивим лепотама живота, о домаћем огњишту, о вечерњој тишини, о кратковечним светлостима и звуцима, о свему ономе што брзо пролази. Волео је шум кише, сунчане одблеске на води, мирис покисле земље.“ (Максимовић 1985: 34)

У вези са овим је и питање **врсте поезије**. Десанка Максимовић се залаже за поезију која настаје из живота, коју ствара песник срастао са светом који га окружује, урођен у живот, а не одвојен од њега: „Попца Хлебар је стално био уз њих и радио као најобичнији радник: купио семе, туцао га, разгртао врели пепео и стављао хлебове у њега; а у исто се време у њему рађала песма о лепоти Кратковечне и краткоћи њена живота. Те песме су се рађале саме од себе, без његове жеље да се такмичи, и баш зато су биле лепе и као створене да се певају на њеној свадби.“ (Максимовић 1985:38)

У утакмици за најбољу свадбену песму у част Кратковечне учествовали су сви ливадски песници. Али, њихова **мотивација за такмичење** била је различита: „Уздрхтала су срца свих шумских и ливадских песника. Сваки је пожелео да се такмичи: неки да покажу свој дар, неки да учине радост нежној лептирици којој је досуђен тако кратак живот.“ (Максимовић 1985:36) Дајући победу Попцу Хлебару, Десанка Максимовић се децидирано ставља на страну песника којима сопствени его није у првом плану и песничка слава није главни мотивациони елемент.

Описујући даље овог необичног уметника, Десанка Максимовић сматра да треба проговорити и о **стваралачким особеностима и карактеру песника**. Ову тему такође образлаже кроз контраст. На једној страни су једноставни, неупадљиви, ненаметљиви, искрени, интровертни песници, чији је циљ бављења поезијом сама поезија. Песникињином речи речено, то су *прави* песници: „Нико у шуми, међутим, није слутео о његовом песничком дару, није знао за светла привиђења иза његових очних капака, јер се, као и остали попци, одевао једноставно, као војник или сељак,“ На другој страни су умишљени, квази и надри песници, парадери, егоцентрични и славољубиви („*Њихове песме, металног звука, увек су се завршавале речима Ја, па ја!*“). Лична корист, исказана као материјално добро,

популарност, обожавање, слава или лоров венац, њихова је једина мотивација за стварање: „(...) а уметници у шуми, као и међу људима, волели су да се издвоје – оделом и понашањем. Неки су корачали на рукама, уместо да иду ногама; декламовали кад треба обично да говоре; држали главу тако као да вечно миришу облаке. Неки су шили с крупним цветовима у руци, да би се издалека видели; неки су причали да сунце само због њих сија и да киша не би падала да они не воле звук кише. Неки су се хвалили да се хране месечином, а неки да им је једино пиће славујева песма.“ (Максимовић 1985:34-35) И овде је песникиња на трагу старог и увек присутног дуализма у поезији, који је кроз време само мењао појавне облике. У историји књижевности најпознатији је као појава дворских, салонских и прециозних песника XVIII века, у нашој литератури отелотворен је у лику поете Светозара Ружичића из Стеријине комедије *Покондирена тиква*.

Реченица да су неки од ових песника причали „да сунце само због њих сија и да киша не би падала да они не воле звук кише“ може се тумачити у светлу **ларпурлартистичких естетичких теорија**. Она је, најпре, далека реминисценција на Хомерове естетске исказе у *Илијади*: Хелена изјављује да су богови изазвали њену и Парисову грешку да би се о њима певало, а Алкиној да је Илион пао и изгинули многобројни Хелени само зато да би песници имали о чему да певају. Аница Савић-Ребац скуп оваквих ставова одређује терминима *архајски ларпурлартизам* или наивно-цинични ларпурлартизам, доводећи га у везу са Малармеовим ставом, исказаним двадесет пет векова касније, да је „свет створен да би ушао у неку лепу књигу“ (Savić-Rebac 1955:51) Вертикали оваквог погледа на уметност припадају, временски и поетички ближи Десанки Максимовић, парнасовци и симболисти. Они су оставили мноштво образложења ларпурлартистичког учења, а неки од њих, поред поменутог Малармеа, у виду упечатљивих исказа, готово максима. Оскар Вајлд је, тако, говорио да је живот копија уметности, да, нпр. лондонске магле нису постојале док их уметност није пронашла. (*Rečnik književnih termina* 1985 s.v. Уметност ради уметности: 843-844)

Далека алузија на старе песничке традиције је и идеја о **такмичењу у поезији** са трочланим жиријем, састављеним од Три Свата кукца, и непосредним декламовањем поезије пред публиком и жиријем: „*Са свих страна су учесници појурили: и они што свирају у кљунове, и они што ударају у цитре и држе виолине у рукама, и они што своје песме говоре без икакве пратње. Три Свата су слушала и слушала, али ниједна песма да им се учини достојна нежности лептирчине ни њене тужне, необичне судбине.*“ (Максимовић 1985: 39)

У описивању лика песника Попца Хлебара Десанка Максимовић употребила је стари **топос скромности** којим се исказује понизност и покорност. У почетку је он одавао песникову сумњу у своју реч, неповерење у сопствену песничку моћ, недостојност пред темом која превазилази његове снаге. Садржај топоса скромности из најархаичнијих времена постао је временом манир, „празна љуска без адекватног садржаја“, а тиме што песник сам истиче своју скромност и недовољност прерастао је у **топос афектиране скромности**. (Курцијус 1996:141) У случају Попца Хлебара реч је о истинском топосу скромности једне осетљиве, танане, неискварене песничке природе. У тренутку док сви хрле на такмичење и труде се да се у најбољем светлу прикажу пред жиријем, он разгрће пепео у својој кући тражећи хлебове. За његову песму чуло се захваљујући његовом другу који је, уместо њега, и без његовог знања, пред жиријем отпевао Попчеву сватовску песму: *„Док су Три Свата размишљала шта да чине, Попца Хлебар је разгртао пепео и тражио по њему печене хлебове (...) Није му ни на ум падало да иде и каже своје песме, јер је по природи био повучен и јер је сматрао да нису довољно лепе да увеличају сјај Кратковечнине свадбе. Веровао је да ће други много лепше нешто смислити.“* (Максимовић 1985: 39)

Има у Десанкином избору да поезија коју Попац ствара и која се изводи на такмичењу на Заравни – свадбена песма – такође старих наслага. То нас упућује на прастару **симбиозу поезије и обреда, поезије и култа**, из које су, касније, биле осамостаљене посебне дисциплине (религија, филозофија, поезија, музика...) (Savić-Rebac 1955).

Десанка Максимовић добро зна да уметности, тако и поезије, од самих њених почетака, нема без **критике**. Најстарији митови који су протумачени као најраније естетичке теорије садржали су и елементе уметничке критике. У структури романа налази се још једно такмичење, овога пута у ткању дувка за Кратковечну. Међу многобројним уметницима у овом занату/уметности, фаворит је Паук Ткач. Њихове ткачке радове оцењују пауци Барјактари кроз чије ликове песникиња даје слику уметничких критичара и проговара о основним проблемима уметничке критике. **Начин оцењивања и питање критеријума** образложени су тако што су критичари приказани као бића без срца која специјалним справицама оцењују уметничка дела: *„На месту где кичмењацима стоји срце, они су имали справицу која би на сваку боју, звук, паметну или глупу реч затреперила као каква прозрачна крилица. Кад им је пријатно оно што доживљују, кад се диве нечему, справа у њима се отвара и трепери*

као јасикин лист; а кад су незадовољни, кад им се што не свиђа, она се склапа.“ (Максимовић 1985:43) О највећем и вечитом проблему у уметничкој критици – питању **објективности** – песникиња је проговорила кроз приказивање начина оцењивања које су Барјактари спроводили на Заравни. Она приказује како су критичари пристрасни и најчешће вођени вануметничким мотивима приликом својих оцена: „Бубе су стрепеле од њих јер су били подељени у две завађене групе. Кад би Барјактар, с леве обале, наишао на наукову мрежу, мравињак или сат меда, на десној, огласио би да не ваљају, а нису непристраснији били ни они са десне обале.“ (Максимовић 1985:43) Ипак – и то је песникињина порука – пред ремек-делом и најненаклоњенији критичар мора да застане и буде објективан. Тако је Паук Ткач, који је изаткао најбоље предиво за Кратковечнин дувак, проглашен најбољим: „Ткач од радости сав претрну, а нарочито зато што је Барјактар, који га је похвалио, живео на другој обали и није имао обичај да хвали уметнике са супротне стране реке. Прво је пожелео да ниједна мрежа не буде тако похваљена, али, како је био правичан, одмах га је било стид такве жеље.“ (Максимовић 1985:43) Десанка Максимовић у овој слици не заборавља и феномен који је обавезни пратилац арбитра – **додворице, чанколизе** и сличне, које слепо прате судије, немајући сопствени став: „За оцењивачима су ишле у гомилама бубе, зверчице и птице које су им одобравале, а су због тога ваљда и били названи Барјактарима.“ (Максимовић 1985: 43)

Питању **стваралачке мотивације** Десанка Максимовић се враћа и приликом конципирања лика Паука Ткача. Њена порука је да је *правом уметнику највећа награда је његов рад, задовољство је у самом путовању а не у циљу*. Наиме, после победе, Ткач је угледао зрикавца који га је збунио својим понашањем. Иако је изгубио на такмичењу за свадбену песму Кратковечне, зрикавац је непрестано радосно певао: „Мило ми је што зричем! Мило ми је што зричем!“ То је епифанијски моменат у овом роману. Ткач долази до изненадног, неочекиваног сазнања да је уметност сама себи циљ: „Најпре се зачуди како неко може бити весео и кад не успе; али кад боље промисли, мораде признати да је и њему већа радост била док је мрежу плео неголи после кад су је похвалили и изабрали. Био је млад и на сваком кораку је стицао искуство.“ (Максимовић 1985: 44) Због тога се он, по завршеном послу, повлачи из узбуђења и метежа који прате свадбу, да би се посветио свом раду: „Ткач је плео нову мрежу, чардак за себе, трудећи се да и она буде налик на прозирна

Кратковечнина крила.“ (Максимовић 1985: 46) Песникиња не заборавља да помене и сазревање као важну чињеницу у обликовању песника: *Био је млад и на сваком кораку је стицао искуство.*

У опредељењу да у роману наслика два књижевна лика који се баве уметношћу, песника и ткача, можемо назрети још једну античку дистинкцију. Разлике у приступу делу, начину стварања и инспирацији које постоје међу овим уметницима, асоцирају на разлике између **artes** и **techne**. У прве, више, људске делатности спадају књижевност и музика, у друге, ниже, све уметности које настају радом руку, тј. ликовне уметности. *Artes* настају из инспирације, значи божанског су порекла, *techne* су вештине, значи настају под дејством демијурга, демона. Ниједна муза на Парнасу није била посвећена некој ликовној уметности, то је тековина постхомерског времена. (Milosavljević 1985: 153-154)

Имала је Десанка Максимовић на више места у роману у свести античке митове који говоре о **моћи поезије**: Орфеј који је својим свирањем заносио људе, припитомљавао животиње, покретао стење и дрвеће, стишавао буру, ућуткао сирене; мит о лирском песнику Ариону кога је делфин, опчињен његовом песмом, пренео на сигурно место; о певачу Амфиону на звук чије лире се огромно камење слагало у зидове града Тебе који је градио; мит о Сиренама које су неодољивом песмом мамиле морнаре на своје острво... Слику орфејске провенијенције налазимо у поглављу СВАДБА када песникиња приказује утицај Попчеве песме на околину. Цела природа је зачарана сватовском песмом Попца Хлебара коју певају птице, зрикавци, попци и остале бубе: *„Из шуме су истрчавале и зверчице да гледају сватове. Негде си по неколико веверица могао видети на једној грани. Звери које нису могле да се пентрају уз дрвеће пеле су се на брежуљке да би посматрале. Неки јеж је хтео пошто-пото да се успентра уз храст, па је из све снаге забадао бодље у кору не би ли се њима, као птице канџама, помогао, али није никако успевао. Две мечке су носиле мечиће накркаче. Зечице су са зечићима искакале из жбуња.*“ (Максимовић 1985:80)

* * *

У тананом плетиву *Кратковечне* садржани су одговори на сва најзначајнија питања сваке ауторске поетике. Имплицитна поетика овог дела кореспондира са поетиком целокупног стваралаштва Десанке Максимовић, у целини и у појединостима. Своје песничке назоре изнела је кроз слике, што је такође стална поетичка константа њене поезије. У трагању за одјецима старих учења, која

су у ткиву романа веома честа и видљива, учили смо да су она садржана у сликама, не у теоријским експликацијама, што стваралаштво Десанке Максимовић враћа на саме почетке поезије и уношења логоса у поезију.

Поетика *Кратковечне* кореспондира и са експлицитним поетичким исказима у предговору бајци *Како је настала бајка коју имате у овој књизи*. Као и поезија Попца Хлебара, и њена поезија била је јасна, искрена, интимна, настала из срца, изведена из живота, а живот као највеће чудо најдостојнија песничка тема: „Много научних истина личи на необичну причу и привлачи песниково срце и машту. За мене је увек као бајка била чињеница да од гусенице постаје лептир... (...) Песнику збиља не треба много да од овога створи занимљиву причу или бар лепо поређење.“ (Максимовић 1985: 6)

Надаље је говорила о свом рецепту за настајање књижевног дела, тј. о конкретним наратолошким поступцима, међу којима истиче стварање ликова методом контраста. За писање књижевности, али и за њено читање, неопходна је припрема која се огледа у познавању ствари, способности за посматрање света око себе, неговању љубави и благонаклоности према свим живим бићима. Изнад свега, и песник и читалац морају бити ослобођени егоцентричности и хомоцентричности: „Да би се могло уживати у бајкама којима је у основи неко чудо природе, мора се бити пријатељ немушних бића која се срећају по шумама и пољима, мора се знати ћуд ветрова и ћуд вода, мора се волети црв и мрав и попац и јеленак. (...) Не сме се припадати онима који сматрају да је на земљи човек најважније биће, или најсложеније.“ (Максимовић 1985: 6)

Генезу њене поезије треба тражити најпре у непосредном искуству са предметом о коме пева, у овом случају природи: „Нисам из природописа учила ни о кртици, ни о веверици и ровцу, ни пчели и свиленој буби. Та створења су била моји први суседи и моје играчке. Пре него што сам завирила ма у који уибеник, избројала сам гундељу ноге, језу бодље, завирила сам у лисичју јаму, сретала зеца и јазавца, ходала по стрњици са гавранима и вранама, пратила лет копча небом.“ (Максимовић, 5) Други амбијент генезе је сећање понето из детињства: „Можда се Бајка о кратковечној зачела још тада, у мом детињству, док сам крај потока посматрала беле лептире како се у игри надмећу са вилиним коњицима који су муњевице излетали из грања нагнутог над дремљиви вир. Можда кад сам први пут чула да лептирица, водени цвет, живи само један једини дан, за које време и одрасте, и цвета, и остави потомство.“ (Максимовић 1985: 5)

Улога коју је Десанка Максимовић наменила својој поезији била је вишеструка: оплемењивање људског бића, посредовање у поновном спајању човека цивилизације с природом, учење о разноврсним појавама, подучавање разним способностима, вођење људске душе ка моралним, духовним, узвишеним вредностима, и најексплицитније, уживање које доноси књижевност: „*Да би се уживало у Бајки о Кратковечној, мора се најпре прошетати више пута крај потока где бораве водени цветови и вилини коњици...*“ (Максимовић 1985: 7)

Прилог можемо завршити речима Мирослава Томића и Петра Буњака који су проучавали интертекстуалне везе између Десанке Максимовић и пољских песника, а могу се, *mutatis mutandis*, применити на песникињин однос према естетичко-поетичким предлошцима на које се ослањала: „У више интуитивном неголи рационалном трагању за смислом, Десанка би, чини се, песме најпре доживљавала, пропуштала их кроз сито властитог песничког осећања и искуства, па затим – тамо где би наишла на сазвучну песничку природу – наново стварала нешто што је поглекад и више од превода.“ (www.pbunjak.narod.ru)

Литература

1. Anica Savić-Rebac, *Antička estetika i nauka o književnosti* (Studija o njenom razvoju od početaka do Aristotela, Kultura, Beograd, 1955.
2. Десанка Максимовић, *Кратковечна*, у: *Кратковечна и друге бајке*, БИГЗ-Јединство, Београд – Приштина, 1985.
3. Ернст Роберт Курцијус, *Европска књижевност и латински средњи век*, Српска књижевна задруга, Београд, 1996.
4. Miroslav Beker, *Povijest književnih teorija* (od antike do kraja devetnaestog stoljeća), Sveučilišna naklada Liber, Zagreb, 1979.
5. Zdenko Lešić, *Teorija književnosti*, Службени гласник, Београд, 2008.
6. Petar Milosavljević, *Metodologija proučavanja književnosti*, Književna zajednica Novog Sada, Novi Sad, 1985.
7. Мирослав Топић, Петар Буњак, *Пољски мотиви и ритмови у транскрипцији Десанке Максимовић*, Задужбина Десанке Максимовић, Народна библиотека Србије, Београд, 2001.
8. *Rečnik književnih termina*, Nolit, Beograd, 1985.
9. www.pbunjak.narod.ru/koautorski/Desanka/DM_index.htm

Marija SLAVKOVIĆ-ILIĆ, MA.

KRATKOVEČNA BY DESANKA MAKSIMOVIĆ
REGARDING TO CLASSICAL LITERARY THEORIES
OR POETICS PRESENTED IN IMAGES

Abstract: *In this paper the author deals with fairytale „Kratkovečna“ by great Serbian poet Desanka Maksimović (1898-1993) as an autopoetic text. Many literary references, reminiscences, allusions, citations, echoes of classic aesthetical and poetical theories. In that way „Kratkovečna“ is shown as literary text convenient to be interpreted from intertextual approach to the literature.*

Keywords: *Desanka Maksimović, „Kratkovečna“, poetics, autopoetics, classical literary theory, intertextuality, dialogue.*

ФРЕКВЕНЦИЈСКИ РЕЧНИК ИМЕНИЦА У КЊИЖЕВНИМ ДЕЛИМА ЗА ДЕЦУ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Предмет овог рада јесте фреквенцијски речник именица у књижевним делима која се, према наставном плану и програму, обрађују у нижим разредима основне школе. Фреквенцијски речник је посебан тип речника који представља списак речи са означеном фреквенцијом њихове употребљености у тексту. Квантитативном анализом лексике сагледава се речничка структура књижевног дела и добија богата језичка грађа за различита истраживања, лингвистичка, психолингвистичка, социолингвистичка, педагошка, психолошка. Имајући у виду чињеницу да се књижевним делом богати лексички фонд детета, циљ нашег истраживања јесте израда фреквенцијског речника именица у књижевним делима за децу нижег основношколског узраста како бисмо утврдили фонд именица, фреквентност њихове употребе и појмовни свет њима означен у анализираним књижевним делима. Издвојићемо све именице, установити честост јављања сваке од њих. Добијене резултате ћемо представити табеларно у виду три табеле: 1. фреквенцијски речник у коме су именице дате од најфреквентнијих ка најмање фреквентним, при чему су у оквиру исте фреквенције именице узбучене; 2. узбучене именице и 3. табела са десет најфреквентнијих именица.

Кључне речи: фреквенцијски речник, фреквенцијски речник именица, књижевна дела за децу нижег основношколског узраста, лексика ученика, богаћење лексичког фонда ученика.

Један од важнијих задатака школе као васпитно-образовне институције, поред усвајања стандардне граматичке језичке структуре, јесте развој лексике код ученика, тј. усвајање нових појмова и проширавање опсега значења појмова. „Иза сваке речи стоји по један освојени појам, једно сазнање више о свету око нас“, наглашава Павле Ивић говорећи о потреби измене школског програма и залажући се за учење речи. Прави златни рудник лексичког блага јесу књижевна дела. Књижевно дело је слојевита творевина богата значењима, идејама, универзалним порукама. Тај многозначни свет оваплоћује се у језику, у лексици, реченицама, стилским изражајним средствима. Ученик као читалац у том свету налази лексичко благо којим лексички богати свој језик, а да тога готово није ни свестан.

Читањем и анализом књижевног дела ученик наилази на многе нове речи које постају део његовог лексичког фонда. Имајући у виду чињеницу да се књижевним делом богати лексички фонд детета, желели смо да утврдимо, методом фреквенцијског речника, лексички фонд књижевних дела која се, према наставном плану и програму, обрађују у нижим разредима основне школе.

Фреквенцијски речник је посебан тип речника у коме се лексичка грађа сређује према честоти употребе лексема. Први фреквенцијски речник је Кедигров речник, израђен крајем 19. века, тачније 1879. године у Немачкој. Током 20. века фреквенцијски речници постају врло актуелни у Америци, Русији, Енглеској, Шпанији, Француској, Пољској, па и код нас. Нарочито се број фреквенцијских речника повећао захваљујући развоју технике, пре свега рачунара који је заменио, а самим тим и олакшао, ручну обраду лексичке грађе. Квантитативном анализом лексике сагледава се речничка структура текста и добија богата језичка грађа за различита истраживања, лингвистичка, психолингвистичка, социолингвистичка, педагошка, психолошка. Фреквенције се могу одређивати за различите језичке јединице: употребу речи, дужину реченице, дужину речи, број слогова по једној речи. Сређена лексичка грађа по честоти употребе представља богату језичку грађу, показује речничку структуру анализираних корпуса, његово лексичко богатство, тј. сиромаштво, актуелност, идејни слој његовог лексичког фонда.

У Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду, под руководством Ђорђа Костића, у периоду од 1955. до 1962. године, обрађен је материјал од 11 милиона речи, који обухвата лексику српског језика од 12. века до савременог доба. Рад на овом пројекту наставио је Александар Костић. Почетком 1996. године ручно обрађена грађа је пребачена у електронски облик и израђен је фреквенцијски речник у 7 томова.

У Институту за педагошка испитивања израђен је и фреквенцијски речник ђачких писмених састава, *Дечји фреквенцијски речник* Вере Лукић у два издања, 1970. и 1983. године. То је први дечји фреквенцијски речник на нашим просторима. Речничку грађу чини 18 586 речи из 10 979 самосталних ученичких састава од 2. до 8. разреда основних школа у Србији. Речник је сређен према узрастима, а дате су и укупне фреквенције за сваку реч. Речник је израђен са намером да се одреди речничка структура за поједине узрасте и утврде опште карактеристике речника у образовно-методичке сврхе: „...може да послужи не само као изворна грађа за различита научна испитивања, за проучавања дечјег говора и дечјег развоја, већ и као драгоцен материјал за дечје песнике, писце и писце уџбеника“ (Лукић 1983: 15).

У оквиру пројекта *Говор и језик у образовању* настао је *Фреквенцијски речник будућих учитеља*, В. Кнафлича. Тако се с језика ученика као примаоца поруке прешло на испитивање језика наставника који подучавају ученике. Грађа речника будућих учитеља сачињена је на основу писаних састава студената Педагошке академије школске 1985/86. г., на почетку и завршетку школске године. Циљ истраживања, поред осталог, јесте и упознавање са језичком структуром одраслих, будућих учитеља, који су говорни узор ученицима.

У оквиру истраживања *Полазне основе новије српске прозе* урађена је серија фреквенцијских речника савремених српских романописаца. За језичку грађу одабрано је седам романа добитника НИН-ове награде за роман године у периоду од 1993. до 1999: *Хазарски речник* Милорада Павића, *Бездно* Светлане Велмар-Јанковић, *У потпалубљу* Владимира Арсенијевића, *Мамац* Давида Албахарија, *Ослободиоци и издајници* Милована Данојлића, *Фајронт у Гргетегу* Данила Николића и *Карактеристика* Макса Еренрајха и прикључен речник *Четири јеванђелиста*. За свако дело урађен је посебан фреквенцијски речник, а потом су сви добијени резултати представљени у речнику Смиљке Васић и Драгољуба Васића *Фреквенцијски речник савременог српског језика: полазне основе новије српске прозе*. Циљ овог речника јесте стварање језичког корпуса савременог српског језика на крају 20. века.

Предмет овог рада јесте фреквенцијски речник именица у књижевним делима за децу у Читанци за други разред основне школе. Циљ нашег истраживања јесте израда фреквенцијског речника именица како бисмо утврдили фонд именица, фреквентност њихове употребе и појмовни свет њима означен у анализираним књижевним делима. Издвојићемо све именице из корпуса, установити честост јављања сваке од њих. Добијене резултате ћемо представити табеларно у виду три табеле: 1. фреквенцијски речник у коме су именице дате од најфреквентнијих ка најмање фреквентним, при чему су у оквиру исте фреквенције именице узбучене; 2. узбучене именице и 3. табела са десет најфреквентнијих именица. Именице ће бити представљене у свом основном облику, номинативу јединине. Потом ће уследити семантичка анализа именица ради утврђивања појмовног света анализираних књижевних дела. На крају ће резултати по честоти употребе бити упоређени са резултатима до којих је дошла Вера Лукић у изради дечјег фреквенцијског речника ученика основношколског узраста, што ће нам омогућити да поредимо именички фонд ученика и књижевних дела која они читају.

Речи су у речнику приказане у основном облику, номинативу једине или номинативу множине, ако се ради о именицама *pluralia tantum*. Корпус обухвата све врсте именица, деминутиве и хипокористике, као и наслове књижевних дела. У текстовима који имају драмску форму узимане су именице из дидаскалија и самог дијалога, али не и навођење улога. У корпус су ушле и именице које по облику јесу именице, али не и по функцији, нпр.: *Или је родитељи не одвуку кући* (*Шаренорена*, стр. 32), *Уз пут се Шаров сваки час задржавао* (*Доживљаји мачка Тоше*, стр. 10), *Истог часа су ницали други нови* (*Сликарка зима*, стр. 72) и сл.

Збирне именице дате су као посебне одреднице, независно од облика једине. Тако, у табели постоје напоредни облици *брат* и *браћа*, *дете* и *деца*, *лист* и *лишће*, *прут* и *пруће*, *цвет* и *цвеће*.

Посебну одредницу представљају и именице које имају неправилну множину: *небо* и *небеса*, *око* и *очи*, *човек* и *људи*. С тим у вези, именица *уши* није враћена у основни облик, номинатив једине *уво/ухо*.

Такође, посебну одредницу представљају и именице различитог изговора, екавског и (и)јекавског: *река* и *ријека*, *свет* и *свијет*, као и различитог рода: *мачак* и *мачка*, *ћуран* и *ћурка*.

Именице *мајка* и *мама* представљају посебне одреднице (према *отац – тата*).

Речник је израђен по принципима *Дечјег фреквенцијског речника* Вере Лукић. Речник се састоји из три дела:

1. азбучно – фреквенцијски речник је најопштији део речника. Он омогућава да се добију подаци о дистрибуцији речи у речнику према почетним словима. Речник садржи 590 именица, које су добијене из корпуса и приказане у основном облику, са укупно 1568 понављања. За сваку лексичку јединицу дата је фреквенција, тј. број понављања у корпусу;

2. у фреквенцијском речнику речи су распоређене према опадајућој фреквенцији. Највећу фреквенцију има именица *син*. Честих именица, тј. именица са фреквенцијом 10 и већом од 10 има 29 именица или 4,92 % укупног речника. У речник су ушле све именице корпуса, а то значи и именице са нижом фреквенцијом и са фреквенцијом 1. Речи са фреквенцијом 1 обично се нису уносиле у фреквенцијске речнике. Међутим, оне су од посебног значаја за проучавање лексичког фонда, јер носе највећу количину обавештења и најмање су редувантне, и као такве баш оне одражавају богатство и разноврсност дечјег говора на основношколском узрасту (Лукић 1983). Именица са фреквенцијом 1 има 336 и чине 56,94 % целокупног речника;

3. десет најфреквентнијих именица су: *син, отац, слика, риба, кућа, мама, тигар, мајка, девојчица, деца*. Оне се јављају 202 пута, што представља 12, 88% укупног понављања свих именица.

Табеларни приказ узбучених именица

именица	ф	именица	ф	именица	ф	именица	ф
авион	1	вила	5	дах	1	живица	1
арија	1	Влада	9	двојица	2	Живко	1
асфалт	1	вода	8	двор	3	живот	2
Африканац	1	војска	1	дворац	2	животиња	1
баба	4	врабац	10	двориште	2	жижак	1
бајка	2	врана	1	дело	1	жила	1
бака	2	врат	2	део	1	жирафа	1
Бамби	8	врата	7	девојчица	16	жито	1
бара	1	врба	3	дете	2	жубор	1
берберин	3	време	5	детелина	1	Жућо	10
барка	3	врлина	1	деца	16	Жућов	1
биљур	1	врт	7	дечак	2	завеса	2
благослов	1	гавран	5	дечица	1	завршетак	1
блато	1	глава	8	димничар	1	загрљај	1
Бог	2	главица	2	директор	1	закашњавање	1
болесник	2	глас	6	дисање	1	занат	2
бор	3	глупачина	1	длака	1	зараван	1
борац	1	глупост	1	доживљај	1	заповест	1
борба	1	гнездо	10	доколица	1	звезда	8
брат	3	година	5	доктор	4	звер	6
браћа	2	гомила	1	долама	1	зверчица	1
брашно	1	гора	3	дом	1	звонце	2
бреза	1	горица	1	домаћинство	1	звук	1
брзина	2	господа	1	доручак	1	зебња	2
Бркић	1	господар	1	дрво	3	земља	3
брош	1	господин	1	друг	7	зеница	2
брчић	1	госпођа	1	другарица	1	зец	6
буба	4	гост	2	дружбаница	1	зид	3
буволовац	1	готован	6	друм	1	зима	10
будалина	2	град	1	друштво	1	знак	1
бука	1	грана	5	дубина	1	зоо-парк	1
бунда	1	граница	1	дугмад	1	зора	2
ваздух	1	гранчица	1	дуд	1	зрак	1
варка	1	грло	2	дукат	1	зрно	1
варош	1	гроб	1	душа	1	зуб	1
ватра	1	давање	1	ђак	1	ивица	1
ватруштина	1	дажд	1	жаба	3	игра	1
везица	1	дамар	1	жабац	1	излаз	1
вече	1	дан	15	жагор	1	измотавање	1
веш	1	данак	1	жеља	2	имање	1
вештина	2	дар	3	жена	1	име	1

именица	ф	именица	ф	именица	ф	именица	ф
истина	1	конопац	1	лов	1	народ	1
Јан	2	коњ	13	лопта	2	небеса	1
јарац	1	коњиц	1	луг	1	небо	5
јато	1	копље	3	лудак	1	неверица	1
једро	1	корак	1	љубав	2	невоља	1
јеж	1	корист	2	људи	1	недарце	1
језик	1	корито	6	људина	1	недеља	4
јела	2	кос	1	љуљашка	1	недостатак	1
јесен	1	Косово	2	љутина	1	нежност	1
Јова	1	котрљање	1	магаре	6	нелагодност	1
Јово	2	коцка	3	мајка	17	немирлук	1
Јоца	10	кочије	2	мајмун	1	Нил	1
југ	1	крадљивац	2	мајстор	4	Ниш	1
јунак	7	крај	2	мајсторија	1	новац	2
јуначина	1	Краљевић	7	малишан	1	нога	3
јутро	2	красуљак	1	мама	19	нос	2
кабл	1	крв	3	марама	1	ноћ	7
кавез	13	крвца	1	марамче	1	њива	1
Калемегдан	1	кревет	4	Марко	10	њушка	2
камен	2	кретња	1	маслачак	1	обојица	1
кап	1	крило	14	мах	1	образ	1
капа	1	кров	4	маховина	1	овца	1
капут	1	круг	7	мач	2	одећица	1
карамела	1	кукуруз	5	мачак	8	одлазак	1
катарка	1	кула	1	мачевалац	2	окно	1
кауч	1	купање	2	мачка	8	око	2
кафа	1	курјак	1	мегдан	1	окретање	1
кашљање	1	кућа	19	мед	2	оловка	1
кичица	1	кућица	1	мера	1	олуја	1
киша	10	лад	2	месец	4	олук	1
кланац	1	ладица	1	месо	4	опоравак	1
клизаљке	2	лаж	1	место	1	орао	4
клизање	1	лажов	1	минут	2	орлушић	2
клин	2	Лазар	1	мир	4	осванак	1
клица	4	лајање	1	миш	5	основац	1
клупа	1	ласта	12	Миша	3	отац	25
кљун	6	ластаница	2	млин	7	отвор	2
кљунић	1	ластар	1	море	11	откуп	4
кнез	1	лед	2	моћ	1	очи	7
књига	3	ледина	1	мрав	1	пажња	1
кобац	1	леђа	4	мраз	1	паљба	1
ковач	3	лепота	1	мрак	1	памет	3
кожа	1	лептир	4	мрежа	6	папир	1
кокошка	2	лето	4	мука	2	папрат	1
колиба	1	ливада	4	муљ	1	паре	1
коло	1	лисица	6	Мурат	1	парк	1
комад	4	лист	2	назадак	1	парче	3
комадић	1	лишће	1	намештај	1	пас	7

именица	ф	именица	ф	именица	ф	именица	ф
патак	5	пут	4	свитац	3	табла	1
пекар	2	пучина	4	сврака	1	тајна	7
пена	1	пчела	1	село	3	талас	1
пераја	2	пчелица	2	сенка	2	тањир	1
перје	1	пшеница	1	септембар	2	тата	1
перце	1	рад	2	сила	1	телефон	1
песма	3	радосница	1	син	29	теме	1
петица	3	радост	1	сир	4	терет	2
пећ	2	разговор	1	сјај	1	тетка	2
пиле	2	разред	2	скакавац	2	тигар	19
писмо	10	раме	1	скакавчић	1	тиква	1
питање	1	распоред	11	скичање	1	тица	4
плен	1	режањ	1	скут	3	торба	2
плитица	1	река	8	слика	22	Тошо	14
повраћање	1	реч	2	сликарка	4	трава	3
поглед	2	реч	3	слово	2	траг	4
под	1	решетка	5	слога	1	тратинчица	1
позорница	1	решето	1	слон	1	трбух	1
појас	2	риба	20	смех	4	трен	1
покој	1	рибар	2	смрт	1	тренутак	4
покрет	1	рибица	3	снег	1	Тришо	1
поље	3	ријека	2	сноп	5	трк	2
пољубац	1	родитељ	3	соба	9	тројица	4
понедељак	4	рођендан	1	списак	1	труд	1
поруб	1	ружа	3	спрат	4	туга	1
поруга	1	ружица	1	сребро	1	ћилим	2
посао	2	рука	6	среда	1	ћуран	1
потковица	1	рукавица	1	срећа	1	ћурка	1
поштар	5	рупа	1	срна	1	ударац	3
прашење	1	сабља	1	срце	1	ужас	1
превртање	1	Сава ¹	4	стабљика	2	узглавље	2
предак	1	савет	1	стадо	1	уздах	1
прилика	3	сан	1	стаза	1	узица	1
присуство	1	сандуче	4	старац	12	ујак	1
прича	1	сапун	1	старица	2	укућанин	1
причање	1	сат	1	старост	1	улаз	2
продаја	1	свађалица	1	сто	6	улица	1
прозор	13	свађање	1	стотина	1	умеће	1
пролеће	1	свеска	3	страна	2	управник	1
пропланак	1	свет	4	странац	1	урлик	2
простачина	2	светиљка	1	стреха	3	уста	1
пространство	1	светитељ	1	стрмашце	1	уторак	2
прст	2	светлост	1	субота	1	учионица	1
пруга	2	свијет	3	суза	3	учитељ	10
прут	3	свила	1	сунце	5	уши	4
пруће	1	свирка	1	сусед	1	фамилија	1
псић	1			сусрет	2	фебруар	2
птица	8			сцена	1	фењер	2

¹ Име човека

именица	ф	именица	ф	именица	ф	именица	ф
фока	1	цар	2	четинар	1	Шарац	2
хајдучина	1	цвет	5	чича	5	Шаренорепа	3
хаљина	1	цвеће	1	човек	1	Шаров	7
хартија	1	ципела	1	чувар	8	шетач	1
хиљада	8	Цијукал	1	чудо	7	шећер	3
хлад	1	цртанка	3	чуђење	1	ширина	1
хладноћа	1	цртеж	3	цеп	1	школа	9
хлеб	1	чаробница	1	цумбус	1	шоља	1
хор	1	час	5	шака	1	штапић	1
храст	1	чвор	1	шапа	5	шубара	1
хуља	1	чело	3	шара	1	шума	3

Фреквенцијски речник именица

именица	ф	именица	ф	именица	ф	именица	ф
син	29	Бамби	8	рука	6	месо	4
отац	25	вода	8	сто	6	мир	4
слика	22	глава	8	вила	5	недеља	4
риба	20	звезда	8	време	5	орао	4
кућа	19	мачак	8	гавран	5	откуп	4
мама	19	мачка	8	година	5	понедељак	4
тигар	19	птица	8	грана	5	пут	4
мајка	17	река	8	кукуруз	5	пучина	4
девојчица	16	хиљада	8	миш	5	Сава ²	4
деца	16	чувар	8	небо	5	сандуче	4
дан	15	врата	7	патак	5	свет	4
крило	14	врт	7	поштар	5	сир	4
Тошо	14	друг	7	решетка	5	сликарка	4
кавез	13	јунак	7	сноп	5	смех	4
коњ	13	Краљевић	7	сунце	5	спрат	4
прозор	13	круг	7	цвет	5	тица	4
ласта	12	млин	7	час	5	траг	4
старац	12	ноћ	7	чича	5	тренутак	4
море	11	очи	7	шапа	5	тројица	4
распоред	11	пас	7	баба	4	уши	4
врабац	10	тајна	7	буба	4	барка	3
гнездо	10	чудо	7	доктор	4	берберин	3
Жућо	10	Шаров	7	клица	4	бор	3
зима	10	глас	6	комад	4	брат	3
Јоца	10	готован	6	кревет	4	врба	3
киша	10	звер	6	кров	4	гора	3
Марко	10	зец	6	леђа	4	дар	3
писмо	10	кљун	6	лептир	4	двор	3
учитељ	10	корито	6	лето	4	дрво	3
Влада	9	лисица	6	ливада	4		
соба	9	магаре	6	мајстор	4		
школа	9	мрежа	6	месец	4		

² Властита именица – име човека.

именица	ф	именица	ф	именица	ф	именица	ф
жаба	3	двојица	2	поглед	2	буволовац	1
земља	3	дворац	2	појас	2	бука	1
зид	3	двориште	2	посао	2	бунда	1
књига	3	дете	2	простачина	2	ваздух	1
ковач	3	дечак	2	прет	2	варка	1
копље	3	жеља	2	пруга	2	варош	1
коцка	3	живот	2	пчелица	2	ватра	1
крв	3	завеса	2	рад	2	ватруштина	1
Миша	3	занат	2	разред	2	везица	1
нога	3	звонце	2	реп	2	вече	1
памет	3	зебња	2	рибар	2	веш	1
парче	3	зеница	2	ријека	2	војска	1
песма	3	зора	2	сенка	2	врана	1
петица	3	Јан	2	септембар	2	врлина	1
поље	3	јела	2	скакавац	2	глупачина	1
прилика	3	Јово	2	слово	2	глупост	1
прут	3	јутро	2	стабљика	2	гомила	1
реч	3	камен	2	старица	2	горица	1
рибица	3	клизальке	2	страна	2	господа	1
родитељ	3	клин	2	сусрет	2	господар	1
ружа	3	кокошка	2	терет	2	господин	1
свеска	3	корист	2	тетка	2	госпођа	1
свијет	3	Косово	2	торба	2	град	1
свитац	3	кочије	2	трк	2	граница	1
село	3	крадљивац	2	ћилим	2	гранчица	1
скут	3	крај	2	узглавље	2	гроб	1
стреха	3	купање	2	улаз	2	давање	1
суза	3	лад	2	урлик	2	дажд	1
трава	3	ластаница	2	уторак	2	дамар	1
ударац	3	лед	2	фебруар	2	данак	1
цртанка	3	лист	2	фењер	2	дах	1
цртеж	3	лопта	2	цар	2	дело	1
чело	3	љубав	2	Шарац	2	део	1
Шаренорепа	3	мач	2	авион	1	детелина	1
шећер	3	мачевацац	2	арија	1	дечица	1
шума	3	мед	2	асфалт	1	димничар	1
бајка	2	минут	2	Африканац	1	директор	1
бака	2	мука	2	бара	1	дисање	1
бог	2	новац	2	биљур	1	длака	1
болесник	2	нос	2	благослов	1	доживљај	1
браћа	2	њушка	2	блато	1	доколица	1
брзина	2	око	2	борац	1	долама	1
будалина	2	орлушић	2	борба	1	дом	1
вештина	2	отвор	2	брашно	1	домаћинство	1
врат	2	пекар	2	бреза	1	доручак	1
главица	2	пераја	2	Бркић	1	другарица	1
гост	2	пећ	2	брош	1	дружбеница	1
грло	2	пиле	2	брчић	1	друм	1

именица	ф	именица	ф	именица	ф	именица	ф
друштво	1	Калемегдан	1	мајсторија	1	парк	1
дубина	1	кап	1	малишан	1	пена	1
дугмад	1	капа	1	марама	1	перје	1
дуд	1	капут	1	марамче	1	перце	1
дукат	1	карамела	1	маслачак	1	питање	1
душа	1	катарка	1	мах	1	плен	1
ђак	1	кауч	1	маховина	1	плитица	1
жабац	1	кафа	1	мегдан	1	повраћање	1
жагор	1	кашљање	1	мера	1	под	1
жена	1	кичица	1	место	1	позорница	1
живица	1	кланац	1	моћ	1	покој	1
Живко	1	клизање	1	мрав	1	покрет	1
животиња	1	клуба	1	мраз	1	пољубац	1
жижак	1	кљунић	1	мрак	1	поруб	1
жила	1	кнез	1	муљ	1	поруга	1
жирафа	1	кобац	1	Мурат	1	потковица	1
жито	1	кожа	1	назадак	1	праштање	1
жубор	1	колиба	1	намештај	1	превртање	1
Жућов	1	коло	1	народ	1	предак	1
завршетак	1	комадић	1	небеса	1	присуство	1
загрљај	1	конопац	1	неверица	1	прича	1
закашњавање	1	коњиц	1	невоља	1	причање	1
заповест	1	корак	1	недарце	1	продаја	1
зараван	1	кос	1	недостатак	1	пролеће	1
зверчица	1	котрљање	1	нежност	1	пропланак	1
звук	1	красуљак	1	нелагодност	1	пространство	1
знак	1	крвца	1	немирлук	1	пруће	1
зоо-парк	1	кретња	1	Нил	1	псић	1
зрак	1	кула	1	Ниш	1	пчела	1
зрно	1	курјак	1	њива	1	пшеница	1
зуб	1	кућица	1	обојица	1	радосница	1
ивица	1	ладица	1	образ	1	радост	1
игра	1	лаж	1	овца	1	разговор	1
излаз	1	лажов	1	одећица	1	раме	1
измотавање	1	Лазар	1	одлазак	1	режање	1
имање	1	лајање	1	окно	1	решето	1
име	1	ластар	1	окретање	1	рођендан	1
истина	1	ледина	1	оловка	1	ружица	1
јарац	1	лепота	1	олуја	1	рукавица	1
јато	1	лишће	1	олук	1	рупа	1
једро	1	лов	1	опоравак	1	сабља	1
јеж	1	луг	1	осванак	1	савет	1
језик	1	лудак	1	основац	1	сан	1
јесен	1	људи	1	пажња	1	сапун	1
Јова	1	људина	1	паљба	1	сат	1
југ	1	љуљашка	1	папир	1	свађалица	1
јуначина	1	љутина	1	папрат	1	свађање	1
кабл	1	мајмун	1	паре	1	светиљка	1

именица	ф	именица	ф	именица	ф	именица	ф
светитељ	1	старост	1	ћурка	1	хуља	1
светлост	1	стотина	1	ужас	1	цвеће	1
вила	1	странац	1	уздах	1	ципела	1
свирка	1	стрмашце	1	узица	1	Цијукало	1
сврака	1	субота	1	ујак	1	чаробница	1
сила	1	сусед	1	укућанин	1	чвор	1
сјај	1	сцена	1	улица	1	четинар	1
скакавчић	1	табла	1	умеће	1	човек	1
скичање	1	талас	1	управник	1	чуђење	1
слога	1	тањир	1	уста	1	цеп	1
слон	1	тата	1	учионица	1	џумбус	1
смрт	1	телефон	1	фамилија	1	шака	1
снег	1	теме	1	фока	1	шара	1
списак	1	тиква	1	хајдучина	1	шетач	1
сребро	1	тратинчица	1	хаљина	1	ширина	1
среда	1	трбух	1	хартија	1	шоља	1
срећа	1	трен	1	хлад	1	штапић	1
срна	1	Тришо	1	хладноћа	1	шубара	1
срце	1	труд	1	хлеб	1		
стадо	1	туга	1	хор	1		
стаза	1	ћуран	1	храст	1		

Табеларни приказ 10 најфреквентнијих именица

именице	ф	%
син	29	1,84
отац	25	1,59
слика	22	1,40
риба	20	1,28
кућа	19	1,21
мама	19	1,21
тигар	19	1,21
мајка	17	1,08
девојчица	16	1,02
деца	16	1,02
укупно	202	12,88

Десет најфреквентнијих именица јавља се укупно 202 пута, што представља 12,88% ексцерпираних грађе.

Међу најфреквентнијим речима су именице *син*, *отац*, *кућа*, *мама*, *мајка*, *деца*. Најфреквентнија је именица *син* са фреквенцијом 29, али ако се узме у обзир да именице *мама* и *мајка* имају исто зна-

чење, онда је укупан број њиховог понављања 36, дакле са највећом фреквенцијом. Све ове именице именују појмове из породичног живота. Ако имамо у виду да се ради о књижевним делима намењеним ученицима другог разреда основне школе, онда су најфреквентније именице својим значењем у складу са узрастом, с обзиром на то да су ученици на овом узрасту још увек чврсто везани за породицу. А затим, породичне вредности јесу суштинске вредности у животу сваког човека. Десет најфреквентнијих именица у *Дечјем фреквенцијском речнику* Vere Лукић су: *дан, дете (деце), снег, човек (људи), школа, друг, шума, село, пут*. Када наше податке упоредимо са подацима до којих је Вера Лукић дошла, видимо да се само именица *деца* јавља и у једном и у другом узорку.

Честих именица, тј. именица са фреквенцијом 10 и већом од 10 има укупно 29 или 4,92 % укупног речника:

син	29	прозор	13
отац	25	ласта	12
слика	22	старац	12
риба	20	море	11
кућа	19	распоред	11
мама	19	врабац	10
тигар	19	гнездо	10
мајка	17	Жућо	10
девојчица	16	зима	10
деца	16	Јоца	10
дан	15	киша	10
крило	14	Марко	10
Тошо	14	писмо	10
кавез	13	учитељ	10
коњ	13		

Осим тога што означавају породичан живот, многе међу честим именицама именују појаве из животињског света и природе: *дан, риба, тигар, крило, кавез, коњ, ластва, море, врабац, гнездо, зима, киша*, дакле, све оно што је блиско и драго деци овог узраста. Само две именице означавају појаве из школског живота: *распоред* и *учитељ*.

Именице са фреквенцијом 1 носе највећу количину обавештења и најмање су редувантне, и као такве баш оне одражавају богатство и разноврсност дечјег говора на основношколском узрасту (Лукић 1983). Ових именица у анализираном корпусу има највише 336 и чине 56, 94 % целокупног речника. Њихова семантика је најче-

ће везана, као и код честих именица, за породични али и школски живот, животињски и биљни свет, природне појаве и људска осећања, стања и поступке из свакодневног живота као што су *благослов, борба, варка, врлина, глупост, гроб, давање, дисање, доживљај, доколица, душа, загрљај, заповест, игра, имање, истина, лаж, лепота, мегдан, моћ, неверица, невоља, нежност, nelaгодност, немирлук, одлазак, опоравак, пажња, пољубац, покој, праштање, причање, пространство, радост, разговор, рођендан, савет, свађање, светлост, свирка, смрт, срећа, срце, старост, труд, туга, уздах, ужас, умеће, чуђење*.

У корпусу је регистрован мали број именица субјективне оцене, укупно 33, што је 5, 42% укупне грађе: *бака, брчић, будалина, ватруштина, везица, главица, глупачина, горица, гранчица, данак, дечица, зверчица, звонце, јуначина, кљунић, комадић, коњиц, кућица, људина, недарце, одећица, орлушић, перце, простачина, псић, пчелица, рибица, ружица, сандуче, скакавчић, стрмашице, штапић*. Ове именице имају ниску фреквенцију понављања, јављају се са фреквенцијом 1 или 2.

Међу регистрованим именицама има и мали број архаизама и историзама: *дажд, дамар, дар, долама, друм, дукат, крвца, мегдан, хајдучина* и дијалектизама: *марамче, тица*. И ове именице се јављају са ниском фреквенцијом, фреквенцијом 1 или 2.

Од 590 именица регистрованих у књижевним делима у Читанци за други разред основне школе, у Речнику мање познатих речи на крају Читанке дата су објашњења значења за 92 именице, што чини 15, 93% укупног броја именица. То су следеће именице: *Африканац, арија, барка, берберин, биљур, благослов, брош, буволовац, варош, ватруштина, везица, вила, врлина, готован, дажд, дамар, данак, димничар, доколица, долама, дружбиница, друм, дукат, живица, жижак, жубор, занат, зебња, зеница, једро, јова, катарка, кичица, кланац, клица, кобац, ковач, колиба, корито, красуљак, крвца, курјак, ладица, ластар, ледина, луг, марамче, маховина, мачевалац, мегдан, млин, назадак, неверица, недарце, Нил, окно, олук, осванак, откуп, плен, плитица, покој, поруб, поруга, потковица, предак, пропланак, пространство, прут, пучина, решето, светитељ, свитац, skut, снап, стрмашице, терет, тратинчица, труд, узглавје, узица, умеће, фењер, фока, хајдучина, хор, хуља, четинар, џумбус, Шарац, шака, шубара*.

У речнику Вере Лукић нема следећих именица које смо ми забележили у нашем корпусу: *Африканац*³, *арија, асфалт, Бамби, барка, берберин, биљур, благослов, Бог, болесник, бреза, Бркић, бр-*

³ У Речнику се налази облик Африка.

чић, буволовац, будалина, варка, ватруштина, везица, вешина, врлина, гавран, глупачина, глупост, горица, господа, готован, грло, давање, дамар, данак, дажд, дар, дах, двор, дворац, директор, дечица, димничар, дисање, доколица, долама, дружбеница, дугмад, дукат, живица, жижак, жирафа, Жућо, Жућов, загрљај, закашњавање, завршетак, зараван, заповест, зверчица, зебња, зеница, зоо-парк, ивица, излаз, имање, Јан, јарац, једро, Јоца, јуначина, кабл, кавез, кап, кашљање, кичица, кланац, клин, клица, кљунућ, кнез, ковач, комадић, коњиц, кос, Косово, котрљање, кочије, крадљивац, красуљак, крвца, кретња, лад, ладица, лаж, лажов, ластар, лајање, ледина, луг, лудак, људина, љутина, мајсторија, марамче, маслачак, мах, маховина, мач, мачевалац, мегдан, мера, моћ, Мурат, назадак, небеса, неверица, недарце, недостатак, нежност, нелагодност, немирлук, Нил, обојица, образ, одећица, окно, окретање, олук, опоравак, орлушић, осванак, основац, отвор, откуп, памет, напрат, патак, пекара, пена, пераја, плен, плитица, повраћање, позорница, покој, покрет, пољубац, поруб, поруга, потковица, прашење, предак, присуство, причање, продаја, пропланак, простачина, пространство, прут, псић, радосница, распоред, режање, решетка, ружица, сабља, Сава⁴, сваћалица, сваћање, светиљка, свила, свирка, свитац, светитељ, сенка, сила, скакавац, скакавчић, скичање, скут, сликарка, смех, списак, старица, старост, стрмашице, сцена, тратинчица, теме, тица, Тошо⁵, трбух, Тришо, тројица, ћуран, ћурка, ударац, ужас, узглавље, уздах, узица, укућанин, улаз, умеће, управник, урлик, фамилија, фебруар, фењер, хајдучина, хуља, Цијукало, цртанка, чвор, четинар, чуђење, џумбус, Шарац, Шаренорена, Шаров, штапић, шубара. Укупно 219 именица ученици другог разреда нису употребили у својим писаним радовима, што је 40, 56% укупног фонда. Резултате ове упоредне анализе треба схватити условно с обзиром на то да је Вера Лукић истраживање вршила пре нешто више од 30 година. До сада су се промениле не само говорне навике ученика већ и наставни план и програм, тј. књижевна дела њима прописана. Тиме се наметнула потреба за израдом савременог дечјег фреквенцијског речника који ће пружити увид у речник ученика основношколског узраста и развој њиховог речничког фонда. То је и један од начина да се сагледа колико ученик као читалац лексички богати свој језик читајући књижевна дела.

⁴ У Речнику се налази име реке, али не и човека.

⁵ Забележен је облик Тоша.

Закључак

Анализирани именички фонд књижевних дела у Читанци за други разред открива један богат појмовни свет близак деци овог узраста. Родитељи, кућа, пријатељи, игра, забава, школа, животиње, цвеће, природа, срећа, љубав, радост, али и туга, бол, смрт, један раздраган, весео и помало озбиљан свет заробљен је у речима, а ослобађа се и живи увек изнова, са сваким новим читањем. Иако је спроведено истраживање засновано на методу фреквенцијског речника, тј. на квантитативној анализи, оно може бити од великог значаја за даља језичка проучавања.

Корпус

1. *Мајка Јову у ружји родила*, народна песма
2. *Лепо је све што је мало*, Д. Радовић
3. *Чуо сам*, Д. Ерић
4. *Школа*, Д. Лукић
5. *Зна он унапред*, Г. Тартаља
6. *Тајна*, М. Антић
7. *Смешно чудо*, народна песма
8. *Болесник на три спрата*, Б. Ћопић
9. *Бајка о рибару и рибици*, А. С. Пушкин
10. *Сликарка зима*, Д. Максимовић
11. *Марко Краљевић и орао*, епска народна песма
12. *Свети Сава, отац и син*, народна прича
13. *Седам прUTOва*, народна приповетка
14. *Три брата*, Браћа Грим
15. *Једнога дана*, Љ. Ршумовић
16. *Стара слика на зиду*, Д. Лукић
17. *Два писма*, А. Поповић
18. *Песма за мамине очи*, М. Алечковић
19. *Лисица и гавран*, народна басна
20. *Пас и његова сенка*, Д. Обрадовић
21. *Коњ и магаре*, народна басна
22. *Врабац и ласте*, Л. Толстој
23. *Патак и жабе*, Ј. Ј. Змај
24. *Деветоро*, Х. К. Андресен
25. *Ено где лети цвет*, одломак, Ф. Салтен
26. *Пролећно јутро у шуми*, М. Тешић
27. *Шаренорепа*, Г. Олујић
28. *Кад почне киша да пада*, С. Раичковић
29. *Доживљаји мачка Тоше*, Б. Ћопић
30. *Дај ми крила један круг*, В. Андрић

Литература

1. Vasić, S., Lukić, V. (1972). Govorno ponašanje učenika osnovnoškolskog uzrasta s posebnim osvrtom na leksiku i semantiku. Beograd: Naučna knjiga.
2. Васић, С., Васић, Д. (2004). *Фреквенцијски речник савременог српског језика: полазне основе новије српске прозе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
3. Драгићевић, Р. (2007). *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
4. Кнафлич, В. (1990). *Фреквенцијски речник будућих учитеља*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
5. Костић, Ђ. (2010). *Квантитативни опис структуре српског језика : српски језик од XII до XVIII века. Књ. 6, Архиепископ Данило II - Животи краљева и архиепископа српских. Фреквенцијски речник : према издању Буре Даничића, Загреб, 1866. [приредио Александар Костић]*. Београд: Службени гласник.
6. Lukić, V. (1970). Uticaj gradske i seoske sredine na veličinu pasivnog rečnika učenika osnovnoškolskog uzrasta. Beograd: Naučna knjiga.
7. Lukić, V. (1983). *Dečji frekvencijski rečnik*. Beograd: Prosveta.

ЧАСТОТНЫЙ СЛОВАРЬ ИМЁН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме: Предметом этой работы является частотный словарь имён существительных в литературных произведениях, которые, по учебному плану и программе, обрабатываются в младших классах начальной школы. Частотный словарь это особый вид словаря, который представляет список слов с указанной частотой их употребления в тексте. Количественным анализом лексики замечается структура слов литературного произведения и получается богатый языковой материал для различных исследований, лингвистические, психолингвистические, социолингвистические, педагогические, психологические... Учитывая данные, что литературным произведением обогащается словарный фонд ребёнка, цель нашего исследования есть выработка частотного словаря имён существительных в литературных произведениях для детей младшего начальношкольного возраста с целью утвердить фонд имён существительных, частотность их употребления и понятийный мир ими обозначен в анализированных литературных произведениях. Выделим все имена существительные, установим частотность явлений каждой из них. Полученные результаты представим в виде трёх таблиц: 1. частотный словарь, в котором имена существительные даны от самых частотных к наименее частотным, при чём в рамках той же частотности существительные являются в алфавитном порядке; 2. имена существительные в алфавитном порядке и 3. табель с десятью самых частотных существительных.

Ключевые слова: частотный словарь, частотный словарь имён существительных, литературные произведения для детей младшего школьного возраста, лексика учащихся, обогащение словарного состава учащихся.

„КАМЕНА ШУМА“ У ПЕСНИШТВУ ЗА ДЕЦУ*

Резиме: *Рад се бави тумачењем важности града, његове заступљености, начина на који је заступљен, мере у којој је заступљен и односа у које ступа са другим песничким мотивима у поезији песника који га опевају. С тим у вези, надаље се испитује његов утицај на формирање представе о граду код деце школског узраста. Пошто је манифестација града вишеструка, испитује се његова појавност у виду: мотива, теме, идеје, амбијента и атмосфере. Врши се компаративни увид видова појавности различитих песничких дела. Тиме је приказан панорамски преглед слика града песника који су их исцртавали, њихов међусобни однос и њихово присуство и значај за књижевност за децу уопште.*

Кључне речи: *урбанизација, град, дечје представе о граду, компаративни увид, дете.*

Поезија је, према мишљењу Јована Христића, простор на којем се најпре извојевају књижевне битке¹, и сходно томе, извршавају преврати на разноразним плановима, између осталих, и на тематско-мотивском. Будући да је књижевност за децу, према мишљењу многих тумача, један вид књижевности и да је као таква у много чему следи, може бити да се свесно или несвесно угледала на њу и у погледу малопређашње одлике. Отуда се појави града у књижевности за децу приступа са плана поезије за децу.

Град је схваћен у ширем смислу, са свим појавама и тековинама које су условиле животне прилике у његовој средини. Генеза града и начина живота у граду утицала је на формирање слике истог у поезији за децу, али и на формирање песничког става о истом. Тај став је у оквирима разних периода, у оквирима једног периода, често и поезије једног песника амбивалентан.

Појава капитализма условила је деградацију села. Деградација, као последица немогућности да се сеоским начином живота одговори на захтеве капиталистички уређеног друштва, даље је условила

* У наслову је присутна метафора Гроздане Олујић и антиципира град. Саставни је део садржине бајке *Месечев цвет*, одакле је и преузета за потребе овог текста. Види: Гроздана Олујић, *Месечев цвет*, Нови Сад, 1998, стр. 8.

¹ Јован Христић, *Есеји*, Издавачко предузеће Матице српске, Нови Сад, 1994.

миграцију из села у град, и сходно томе, урбанизацију града. На овим просторима поменуте друштвено-историјске појаве одиграле су се у другој половини XIX века, и како обично бива, брзо су пронашле пут до уметности речи. Постају једна од водећих тема у делима ствараним последњих деценија XIX и прве XX века, одређеним као реалистичка. Најприсутније су у позном приповедачком Матавуљевом раду. Међутим, књижевност за децу није им понудила гостопримство у том периоду. Прилике на плану поезије за децу показују да настављачи Змајеве поетике, и други који то нису били, у први план стављају и славе природу и село стварајући тако њихове култове. Све што није било у вези са тим култовима, што их није дограђивало и улепшавало, није било предмет интересовања тих песника за децу. Отуда се град у њиховој поезији једва могао наћи на плану амбијента и споредног или успутног мотива.

До експанзије града долази у периоду између два рата, али не јењава ни до данашњих дана. Осим у књижевности, у том периоду град на различите начине и озбиљније постаје и саставни део књижевности за децу, конкретније, поезије за децу. Та се озбиљност огледала у његовој појавности. Није се више сводила само на амбијент и споредне мотиве, већ се испољавала и у виду тема, додуше једноставнијег карактера, и кључних мотива. Разноврснија „експлоатација“ града у међуратном периоду среће се код песника мањег или већег значаја, код: Андре Франичевића, Бранислава Цветковића, Гвида Тартаље и Александра Вуча.

Франичевићеве и Цветковићеве песме за децу велики успех доживеле су за живота њихових твораца, будући да су били изузетно цењени и поштовани међу својим савременицима. Иако су њихове збирке песама изашле у цењеној едицији „Златне књиге“, време је показало да је њихов допринос књижевности за децу био незнатан и да је као такав брзо заборављен. И поред тога, њихова поезија је део ових разматрања јер доприноси ширем увиду проблема којим се рад бави. Поезија ових песника, баш као и Тартаљина, у погледу значења и смисла наслања се на поезију њихових претходника јер село претпоставља граду истицањем његових врлина и лепота. Отуда је град у њиховим песмама највећим делом присутан у виду мотива, и то: аутомобила, железнице, аероплана, телефона, балета, завода, фабрика, институција. Када су ови мотиви присутни, најчешће су доведени у везу са мотивима из сеоског амбијента, са мотивима из животињског или живинског света. Повезивање и сажимање мотива села и природе са мотивима града упућује на потребу или уверење песника у могућност опстајања градских појава у сеоском амбијенту и

обратно, односно, у могућност истовременог постојања села или природе и града. Међутим, у ретким Цветковићевим (*Варошанче и сељанче*) и Тартаљиним (*Тајанствено перо, Чудо у граду*) песмама у којима се град тематизује оповргава се могућност посредована поступком прожимања опозитних мотива. У њима се истиче отуђеност градског детета од сеоских прилика. Отуђеност је узнатрдовала до те мере да дете више не препознаје кокошје перо нити домаће животиње, конкретно козу. Отуда опстанак сеоских појава у граду, и обрнуто, није могућ. Начин реализације ове теме јасно истиче негативан Цветковићев став према граду, док је Тартаљин неодређен, иако осуђује градске појаве.

Непосредан или непосреднији додир са природом дете има у највећем делу Франичевићеве, Цветковићеве и Тартаљине поезије. Дете у Тартаљиној поезији, пак, присније је са тековинама градског живота и одушевљено је новим техничким открићима, нарочито хеликоптером, брзином коју је условила његова појава и могућностима откривања космоса. Стога је Тартаљино дете урбаније. Иако готово да нигде није непосредно тематизовано, породица је у градској средини коју описују њихове песме чврста и стабилна. У Франичевићевим и Цветковићевим песмама своје мале и младе чланове васпитава дитактизмом и батиним, али увек остаје целовита.

Истовремено са Франичевићевим и Цветковићевим једностраним виђењем и представљањем града, сведеним на амбијент, мотиве и изузетно једноставнију тему, и Тартаљиним тематски сложенијим, надреалиста, Александар Вучо, овој појави приступа на знатно комплекснији начин. Живот у граду добија положај главне теме у поеми *Подвизи дружине пет петлића*, објављене у истом међуратном периоду. Тако се приступ граду у Вучовој поезији усложњава на свим плановима, тематском, мотивском и на плановима амбијента и атмосфере. Вучо не приступа граду као неко ко га тек упознаје и одушевљава се његовим тековинама или као неко ко бележи негативне последице истих тековина. Вучо приступа као неко ко је искусио и истински доживео све стране живота у њему, као неко ко је живео толико присно са њим да је спознао и само наличје живота у њему. Град је за њега простор који испуњавају људи сведени на голи материјализам, без скрупула и осећања поистовећивања и сажалења чак ни са несрећним дечјим судбинама. То је простор сталне хладноће и дистанцираности међу људима и место на којем царује људска неоствареност у свим погледима. И уместо да град због многобројности својих позитивних могућности и високог степена друштвеног развоја, понуди дечацама Вучове дружине, при-

нуђеним да се сами сналазе, боље услове за живот, а са тим и наду у бољи живот, он их израбљује и исцрпљује искоришћавајући њихову пуну снагу и убијајући било какву наду. Ипак, дечаци су успели да победе тај простор и ту атмосферу снагом маште и даром креативности, средствима која красе свако истински здраво детињство. Непријатељ, напротив, није био нимало детиње безазлен. Тиме је Вучо не само деци већ и одраслима поручио да безобзира колико живот буде био тежак и неправедан треба пронаћи дете у себи и маштом и креативношћу изборити се са таквим животом.

Између Вучових дечака и села или некултивисане природе нема никаквих непосредних веза. Природа која је њима знана јесте посредна, култивисана, стешњена градским оквирима. Веза између града и села или природе коју су истицали Вучови савременици, Франичевић, Цветковић и Тартаља, у његовој се поезији показала не као немогућа, како су је и сами у изузетку одредили, већ као непостојећа. Тиме је отуђење детета од сеоских прилика, наговештено код поменутих савременика, са Вучовим дечацима изведено до краја.

У још једном погледу се Вучова слика града одваја од исте слике његових савременика. Док је код њих целовита и чврста породица део слике града, код Вуча је поменута институција, баш као веза града са селом и природом, непостојећа. О родитељима дечака, о томе да ли имају браћу или сестре, уопште, какве су им породице ништа се непосредно не сазнаје. Једино посредно, путем начина на који живе, може се наслутити да су сирочад или да њихова породица нимало не мари за неправде и муке којима су свакодневно изложени. Шта год да је истина, сведочи о растакању породице, о урушеним основама на којима је почивала а које су се заснивале на бризи о другом, на стављању другог испред себе. Растакање и урушавање подстакао је начин живота у граду, односно, све израженији индивидуализам који је „себе“ претпостављао „другом“.

Казано је да је експанзија градова отпочела у периоду између Великих ратова и да не јењава до данашњих дана. Отуда је, логично, примамљиво погледати у поезију за децу настајалу у периоду после Другог светског рата и видети на који се начин онда приступало граду и какве су спознаје за њега биле везане.

Баш као у међуратном периоду, и у периоду после Другог светског рата најзначајнији песници различито приступају граду. У поезији Мирослава Антића, конкретније у његовој прослављеној збирци *Прва љубав*, град је једнострано присутан на плану амбијента и мање важних мотива. Друкчији је случај у поезији за децу Дра-

гана Лукића и Милована Данојлића. Лукић и Данојлић, попут њиховог претходника, Вуча, граду приступају са свих страна, са стране теме, мотива, хронотопа, слика.

Теме су разноврсније, на пример: дете у граду, породична свакодневица, школска и градска свакодневица, очовечавање градских превозних средстава, последице пристанка на све узусе градског живота. Мотиви такође, а нарочито се издвајају следећи: породична слога и неслога, рад, возња, брзина, чекање, превозна средства. Хронотоп је везан за градске прилике. Време се одређује спрам градског начина живота. Шта је било пре а шта после оброка, шта се ради пре а шта после посла и боравка у школи и сл. Простор на којем се одвијају слике и ситуације је, логично, град.

Град је средиште и стедиште највећег дела њиховог песничког остварења. Отуда слове за градске песнике.² Сходно томе, њихова веза са градом је присна и ангажована. Присност подразумева исцрпније и темељније понирање и разумевање садржаја градског живота, које испуњава и већ разматрану Вучову поезију. Међутим, док се њена улога овим исцрпљује у Вучовој поезији, у Лукићевој и Данојлићевој је тек покретач оне присности која унутар поезије карактерише однос лирског субјекта и града, односно, детета које тематизују и града. Присност се потврђује и наглашава и конкретизацијом града, односно, његовим именовањем, будући да се разазнаје да је у њиховој поезији реч о граду Београду. У Лукићевој поезији је та конкретизација посредна, док је у Данојлићевој, непосредна и директна. Присност се додатно интензивира именовањем појединих градских области: Дорћол, Чубура, Кошутњак, Вождовац, Славија. У Лукићевој поезији овај поступак знатно је ређи³.

Још се једним поступком поменуто присност додатно интензивира у Лукићевој поезији. Један од радника јавног градског предузећа отац је детета које тематизује песник у једном сегменту свог рада. То дете је разумело да је његов отац као возач тролејбуса од велике важности за правилно одвијање градског живота. Будући да је у годинама у којима је још увек на снази поступак поистовећивања са оцем као ауторитетом⁴, оно се саживело са његовом улогом и за њу је везало само позитивне конотације. Тиме се објашњава његова велика љубав за тролејбусе, а путем њих и за трамваје, аутобусе, возове,

² Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Учитељски факултет, Врање, 2001, стр. 282.

³ Једна од ретких Лукићевих песама која непосредно именује један део града носи наслов *За месец*.

⁴ Различитим начинима је наговештено да је реч о дечаку, стога се поистовећивање врши са оцем, родитељем истог пола.

лифтове. Они су саставни и неодвојиви део његовог малог и младог живота. Толико их непосредно и живо доживљава да их отеловљује и дарује им душу. Отуда могу да се љуте, заљубљују, да осећају хладноћу и врућину и да буду уморни. Описујући их са тако мале емоционалне и рационалне удаљености, дете, односно, Лукић врло сликовито и живописно описује град. Отуда тролејбус, и сва остала превозна средства чији је он предводник, постају симболи града и градског начина живота. За њих се везују следеће одлике: кретање, брзина, снага, гужва, бука. Истовремено је реч и о одликама које се везују за Лукићеву слику града. Реч је о слици града добро знаној људима данашњице, дакле, о слици савременог града. Лукићевом лирском субјекту и ликовима који прожимају његове песничке слике живот у савременом граду, у условима овде одређеним поменутиим одликама, не представља никакав терет, напротив, са тим се условима са лакоћом носе. Лирски субјекат је, и због постојеће присне везе из различитих углова наглашене, задовољан таквим животом, чак, срећан, па је слика Лукићевог града у целости позитивно обојена.

Будући да је већ речено да слови за градског песника и да је то одређење делом досад објашњено, бесмислено је у Лукићевој поезији трагати за сликама села или некултивисане природе. Једина природа у његовој поезији, баш као и у Вучовој, је она култивисана, стешњена градским оквирима. Међутим, ни такву природу дете не спознаје у непосредном додиру са њом. Спознаје је током вожње неким градским превозним средством (*Снима се зелено*) или са прозора (*На углу кестен погурен стоји*), посматрајући је из пристојне и безбедне даљине. Отуђеност градске деце од природе присутна је као апсолут и у Вучовој поеми о познатој дружини, али није тематизована. У Лукићевим песмама је тематизована у виду наглашено јасних слика, збуњујућих, чак, забрињавајућих. Забринутост нарочито интензивира дечји став саопштен стиховима:

„јер природа, јер природа
гледањем се тек разуме.“ (Снима се зелено)

Када је о породици реч, у Лукићевој поезији приказана је, махом, радничка породица са београдског предграђа. Живот у савременом граду није наудио њеној целовитости и стабилности. Односи међу њеним члановима су здрави и узорни. У њој таквој треба видети разлог Лукићевог отвореног и позитивног приступа граду у поезији за децу.

Протестна песма је једна од изузетно ретких Лукићевих песама којом се оповргава изнето мишљење о породици, присутно у највећем делу његовог песничког рада, и најављују породични односи које ће тананије разматрати Драгомир Ђорђевић у оквиру своје поезије за децу.

Присност која је, како је већ казано, у Лукићевој и Данојлићевој поезији за децу присутна на два плана, на унутрашњем плану у Данојлићевој поезији показује се кроз интересовања, и даље, кроз теме лирског субјекта. Лирски субјекат се занима и тематизује оне ситуације и појаве које се знају само о стварима које се воле и са којима се највише проводи време, било у физичком или менталном смислу. Најчешће је реч о ситуацији спавања и појавама: воза, трамваја, интерната, ноћног чувара, уличне ваге. Спавање је изузетно интимна радња доступна само најближима. Будући да је лирски субјекат Данојлићеве поезије успео да танано и истовремено ефектно дочара поменуте градске појаве у једној од најинтимнијих ситуација, јасно је колико је саживљен са градом и градским начином живота.

Трамвај је појава која заузима посебно место у Данојлићевој поезији, будући да је насловом песме која је описује насловљена значајна његова збирка⁵. Његовој поезији блиска су и остала градска превозна средства, баш као и Лукићевој. У њој су, такође, она симболи града и градског начина живота. Начин на који им приступа, присан и танан, приказује их као носиоце позитивних конотација. Међутим, нису за њих увек и искључиво везана радосна и позитивна одређења. Кретање, брзина, снага, гужва, бука које их карактеришу, у Данојлићевој поезији доживљавају се као терет. Отуда ће лирски субјекат завапити, „Станице... Станице... Станите, једном, станице!“ или ће трагати за миром предграђа. Још се једна нова особина уводи и везује за све њих везујући се, конкретно, за трамвај у кључној песми *Како спавају трамваји*. Реч је о „неутешној самоћи“. Отуда се у сликама града Данојлићеве поезије осећају замор градским начином живота и усамљеност коју скрива и гуши градска врева.

Однос према селу и природи, изражен у *Огради на крају Београда*, врло је ефектан. Лирском субјекту је сасвим јасно да су села прошлост и да једино још живе у сећањима, не само због тога што су тешко доступна, већ и зато што су пушта. И мада је љубав према природи и селу у Данојлићевој поезији тематизована, и мада је присутно осећање суштинске свеопште повезаности, Данојлић ни на који начин не доводи дете у непосредну везу са њима. Тиме исказује да је веза такве природе једноставно немогућа.

Иако су песме са породичном тематиком у Данојлићевој поезији врло ретке, те малобројне⁶ сведоче о деградацији институције породице. Њена целовитост је видно нарушена, неразумевање карактерише односе међу њеним члановима, а детињство се загађује непријатним доживљајима.

⁵ Реч је о збирци песама *Како спавају трамваји*.

⁶ Мисли се на циклусе песама о Пепу Крсти и деди на продају.

Драгомир Ђорђевић дошао је на свет у време када су његови претходници, Лукић и Данојлић, објавили своје песничке првенце. Дуг је временски период који одваја њихова најбоља песничка дела од првих Ђорђевићевих песничких корака. Отуда је слика града у Ђорђевићевој поезији умногоме другачија, измењена и пунија у тематско-мотивском погледу.

У Лукићевој поезији тековинама градске цивилизације прилази се са великим интересовањем и одушевљењем, док се у Данојлићевој упознају уздржано и са наслутима њиховог наличја. Ђорђевићевић је у својим песмама отишао корак даље. Упознавање са истима је у њој давно превазиђена ствар, са њима се живи и траје као што се живи са елементарним људским потребама. Неискључиви су део свачије свакодневице, толико неодвојиве да не интригирају ничију пажњу и мисао. Зато и не постоје као главни предмети и водеће теме Ђорђевићеве поезије за децу. Сходно томе, слика града његове поезије најближа је данашњој слици, будући да израња из непосредне стварности. Град задобија димензије велеграда.

Удобан положај у језгру Ђорђевићеве поезије заузимају дете савременог доба и његова осећања, расположења, утисци, мисли. Нарочито, поред детета примат имају осећања и расположења, на шта упућују и наслови следећих песама: *Веома љубоморна песма*, *Дволична песма*, *Презадовољна песма*, *Тајанствена песма*. Осећања и расположења везана су за живе, животне и живописне ситуације из школске, породичне, љубавне свакодневице.

Дете Ђорђевићеве поезије не окупирају појаве градске цивилизације попут: трамваја, лифтова, небодера, као што је случај у Лукићевој, и делом у Данојловићевој поезији. Нити појаве везане за савремени живот у граду попут метроа и видео-игара. Ђорђевићев (не)поступак може се одредити двојачко. Резултат је немогућности да се препозна актуелност истих или свесно заобилажење такве тематике. Будући да их у поезију повремено укључује у виду мотива са краткотрајним али ефектним значењем, не може се казати да нису биле актуелне. Међутим, у том су случају значења, мада краткотрајна и ефектна, у својој суштини била негативно конотирана. Дакле, њихова се тематизација свесно заобилази јер је начин одрастања и живота изнуђен градским тековинама опозитан од оног који својом поезијом за децу Ђорђевић жели да истакне и подстакне.

Негативан однос Ђорђевићев, односно детета које тематизује, према граду, његовим тековинама и начину живота у њему изражен је двојачко. Посредно и непосредно. Посредно, путем описивања савременог начина живота који је најинтензивнији и најефектнији у граду, будући да га је град и створио. Непосредно, директним описивањем истога.

Слика савременог доба јасно је дата у песмама: *Презадовољна песма* и *Исповест мене лично*. Реч је о добу у којем се стерилном, незанимљивом, неоригиналном и тескобном стану даје предност над пространим, живописним, занимљивим просторима куће. О добу у којем образовани краду, родитељи немају времена за своју децу, а деца „блесаве“ уз видео-игре, најчешће непогодне за њихов правилни психофизички развој.

„Доста ми је“ асфалта и солитера, протестује дете у *Протестној градској песми*. Протест је израз дубоког и дуготрајног незадовољства које је прерасло све могућности изражавања па је директни и гласни узвик, уствари, последњи позив упомоћ. Дететова машта, радозналост и креативност су неограничене и далеко превазилазе градске оквире, отуда оно град доживљава као терет и оков.

Јасно је да је и природа у Ђорђевићевој поезији култивисана и сведена на облике и оквире предвиђене нацртима и плановима за урбанизацију веллеграда. Међутим, Ђорђевићево дете је спознало тај недостатак и ту ограниченост и подигло глас против тога. Занесеност и одушевљење градом су нестале и разоткривају се мрачне стране његовог незаустављивог развоја.

Виђење породице у Ђорђевићевој поезији за децу је комплексно јер се тој институцији приступило из различитих тачака гледишта. Осветљено је одрастање детета у два различитим породичним окружењима. Једно карактерише многобројна породица потпуно посвећена детету и друго породица која броји мало чланова, оне најнужније и најпримарније, у којој је дете у другом плану. Велика породица, поред родитеља и детета, подразумева и присуство старијих чланова, баба и деда. Сви су подједнако укључени у одрастање и васпитавање детета и на разноразне начине му показују своју љубав. Храмом, бригом за његово одело, његове несташлуке. Љубав и пажња не мањка том детету. Међутим, и поред видне спољашње породичне целовитости, породица је изнутра, у својој основи, разбијена међусобним неразумевањем. Неразумевањем између родитеља и детета. Због велике пажње коју поклања и показује свом детету, родитељски ауторитет је доведен у питање. Сходно томе, Ђорђевићево дете родитељске поступке и понашања не доживљава као једино исправне и могуће, већ им често налази мане и грешке и увиђа да је најчешће у предности на различитим плановима у односу на њих. Отуда се често поиграва са њима. Међутим, све га то испуњава незадовољством. Незадовољно је и дете чији су родитељи послом и модерним начином живота у граду окупирани, те своју родитељску дужност

повремено „пребацују“ на баке и деке или плаћају младе девојке да је врше у њиховом одсуству. Све то оставља последице и неповољно утиче на изграђивање здравог односа на релацији родитељ-дете и обратно. У прилог томе говори и већа присност и топлији однос између детета и бака и дека. О томе певају песме: *Бабе су нам сјајне, Анка, Успаванка за моју баку, Исповест мене лично, Песма за уживање*. Дакле, подривена је институција породице. О томе сведочи незадовољство детета. И кад је видно целовита, породица је уствари разједињена. Или превише људи врши улогу родитеља или је врше други у недостатку оних који су по природи ствари предодређени за њу. У сваком случају, истина је да људи савременог доба у трци да одговоре на захтеве савремености, односно, града, трагично, не могу да потпуно остваре најпримарнију улогу од свих могућих улога, улогу родитеља.

Изузев чињенице да различити поступци у различитим приликама доминирају, приступ граду кроз време остаје исти. Оно што се кроз време мења јесу виђење и слике града. Почетак XX века, односно, Цветковић, Франичевић и Тартаља донели су неверицу, чак, скепсу у оно што град као новина прокламује. Средином века Лукић је славио град славећи његова кључна обележја: брзину, кретање, снагу, буку, гужву посредством трамваја. Ђорђевић на крају века протестује против оног што је Лукић славио, указујући на њихове лоше утицаје на институцију породице. Међутим, на формирање слике града не утиче само време већ и искуство и тачка гледишта са које се приступа. Отуда је паралелно са сумњом у град коју је изражавала Цветковићева, Франичевићева и Тартаљина поезија за децу иступила и Вучова слика градског наличја, односно, слика потпуне демистификације свег оног што се веровало да ће експанзија града донети. Такође, истовремено са Лукићевом поезијом за децу која велича град, траје и Данојловићев уздржани, амбивалентни поглед на град.

Малопређашњи сажети и уопштени преглед показује да у разматраној поезији за децу преовладава слика града прожета негативним конотацијама. Тиме су се сумње и скепсе о граду са почетка XX века показале као оправдане. Нарочито је Ђорђевићева поезија за децу са краја истог века потврдила њихову валидност. У њој се XX век који је допринео експанзији града директно одбацује, а самим тим и сам град, а све његове вредности схватају се као невредности. Разлог за то треба тражити у чињеници да су, без обзира на време, превелики захтеви које град поставља пред родитеље и децу.

На те је захтеве могуће одговорити, а да због тога не трпи улога родитеља због чије неостварености страдају и деца и сами родитељи, само из средине која је на неки начин изопштена из централне градске. Могуће је одговорити из приградске средине коју у својој поезији за децу тематизује Лукић, будући да је једино његово виђење града потпуно светло.

Литература

1. Андра Франичевић, *Чика-Андрине песме*, Геца Кон, Београд, 1931.
2. Бранислав Цветковић, *Брана за децу: у слици и речи*, Геца Кон, Београд, 1934.
3. Гвидо Таргаља, *Тајанствено перо*, Нолит, Београд, 1980.
4. Драган Лукић, *Мој тролејбус*, Дневник, Нови Сад, 1987.
5. Драган Лукић, *Овде станују песме*, Народна књига, Београд, 1981.
6. Драган Лукић, *Тролетрамвајбус*, Bookland, Београд, 2002.
7. Драгомир Ђорђевић, *Није лако бити дете: изабране песме*, Завод за уџбенике, Београд, 2009.
8. Милован Данојлић, *Како спавају трамваји и друге песме*, Јефимија, Крагујевац, 1999.
9. Милован Данојлић, *Наивна песма: огледи и записи о децјој књижевности*, Завод за уџбенике, Београд, 2004.
10. Мирослав Антић, *Плави чуперак*, Веселин Маслеша, Сарајево, 1973.
11. Слободан Ж. Марковић, *Записи о књижевности за децу III*, Београдска књига, Београд, 2007.
12. Слободан Ж. Марковић, *Записи о књижевности за децу: писци и дела IV*, Београдска књига, Београд, 2007.
13. Тихомир Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Учитељски факултет, Врање, 2001.

Jelena JOVANOVIĆ

„STONE FOREST“ IN POETRY FOR CHILDREN

Abstract: *This paper deals with interpreting the importance of the city, its presence, the way it is represented, the extent to which it is present and its relation to other poetic motives in poetry of the poets who are writing about it, as well as with its influence on the process of school children's forming the notion about the city. By doing this we have given a sort of a panoramic view on the city images of the poets who described them, their mutual relation and their presence and general importance in literature for children.*

Keywords: *Urbanization, city, children's notions about the city, comparative analysis, child.*

МОТИВИ У КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ ЗА ДЕЦУ – ОД ПОЕТСКИХ СЛИКА ДО ЖИВОТНИХ СТАВОВА

Резиме: *Језички код и ванјезички знаковни свет књижевног дела за децу обједињују искуствено поимање књижевног ствараоца и комуникативни и емоционални свет читаоца. Непосредна и свременска интеракција два језичка и визуелна доживљаја траје и изнова се обогаћује, уз уважавање кључних компоненти наставног процеса. Ученици, као носиоци интеракције, и учитељи, као њени координатори, поимају мотиве књижевних дела за децу кроз истраживачке и креативне приступе.*

Кључне речи: *комуникативни свет, мотиви, циљ, задаци, интеракција.*

Уводна разматрања

Сусрет књижевног дела и његовог читаоца одвија се увек изнова и одолева формама и дефинисаним корацима. Интерактивни контакт који се дешава негде између оног што је написано и оног што се чита, својствен је по много чему и непоновљив, баш као и сам тренутак стварања. Читалац који улази у интеракцију са књижевним делом носи своје особене захтеве, претпоставке и очекивања у односу на дело. Интеракцију допуњује и њен трећи члан, творац књижевног дела. Ти учесници интеракције у ванвременским, али и у свременским токовима, нису растерећени периода у коме је дело настало, нити су изван стварности у којој се дело чита.

Када се говори о књижевном делу за децу и његовом сусрету са читаоцем који тек улази у свет читања и ступа у контакт са књижевним стваралаштвом, потребно је осврнути се на оне структурне елементе књижевног дела који детету као читаоцу а затим тумачу и критичком сагледаваоцу књижевног дела, дају подршку и подстрек да отпочне изучавање књижевног стваралаштва.

У овом раду је дат осврт на изучавање мотива и њиховог утицаја на читаоца, као прве и особене везе између књижевног ствараоца текста, самог дела и читаоца. Настојало се да се овим радом уочи веза између ванјезичког знаковног света књижевног дела и младог читаоца, као ванформални и непосредни облик деловања на стварање животних ставова код деце.

Мотиви у књижевном делу за децу у контексту сусрета писац - дело - читалац

Књижевност, самим тим и књижевност за децу, током развојних епоха је попримала различите утицаје јер је као уметничка творевина настајала у времену и простору који су окруживали њеног творца. Уз промене у књижевним оквирима мењао се и њен утицај, како посредни тако и непосредни, на развој оних који су је слушали, читали, тумачили или истраживали, а измењен је и приступ мотивима као најмањим тематским јединицама у делу. Мотиви, као изворно засноване уметничке мисли, имају велики значај у контакту књижевног дела, његовог творца и читаоца. Ове тематске јединице се прожимају, понављају и опстају у књижевном делу од његовог почетка до краја.

У периоду просветитељства и рационализма многа књижевна дела имала су јасну намеру да код циљне групе пробуде или развију одређена осећања, пожељни облик понашања, као и да постану средство у директном утицају на млади нараштај. Ту су до изражаја долазили мотиви који су директно усмеравани и циљано бирани како би пронашли најкраћи пут до читаоца и остварили пун ефекат у усмереном деловању књижевности. У процесу дпедагогизације књижевних дела долази до поступног ослобађања књижевности за децу од њене искључиве улоге да научи, подучи и васпитава младе нараштаје. Ово се јасније сагледава уколико се има у виду и сам карактер мотива – да они јесу алат којима се успешно осликава уметничка мисао.

Прецизније одређивање мотива јесте деликатан захтев јер они спадају у ред „ситуационо условљених појмова који се упорно опиру теоријском апстраховању и коначном дефинисању, тако да се о њима може поузданије говорити тек у примењеним ситуацијама“ (Николић 1992: 232). На примерима лирског стваралаштва можемо видети како се мотиви конкретизују у песничке слике, те тако, језички развијени, постају прецизније одређени и видљивији читаоцу.

О мотивима се може говрити као о лирским, епским и драмским мотивима, у складу са својственошћу књижевног стваралаштва. Јасно изражена појава мотива у песничким сликама, епској или драмској фабули, одређује њихову конкретност или апстрактност, а затим и њихову динамичност односно статичност. Постоје још и историјски, биолошки, етички, социјални мотиви, као и примарни и секундарни, они који доминирају, „лајт мотиви“, и они који се не уочавају при првом читању или се само спорадично јављају у

делу. Овај општи осврт на мотиве у књижевности односи се и на мотивску структуру у књижевних дела за децу, која су одраз животне стварности, природе, али и одраз детињства као посебног животног доба из ког израња одрасла личност. „Нетом окренута поетичном и имагинативном свету са својим призорима, узбуђењима, полетима и треперењем, свету снохватичном, затеченом *међу јавом и међ сном*, књижевност за децу ставља нагласак на естетски сензибилитет и оплемењивање емоција“ (Петровић, 2011: 40) Мотиви, као елемент унутрашње структуре дела у нераскидивој вези са темом, фабулом, формом, слојевима, сижеом и поетским средствима, чине литерарну вредност књижевног дела и поседују нешто заједничко што повезује читаоца са предметом дела.

Мапа мотива у књижевности за децу свој централни круг има у детињству као мотивско-тематском оријентуру књижевности за децу, уз свестраност и особеност детета као личности у рађању и његових првих експресија о свету у микро и макрореперспективи. Породично окружење, са мајком пре свих и изнад свих, надопуњује мотивску слику књижевности за децу, уз манифестацију љубави према ближњима и другим људима, а затим и према домовини. У овом сегменту мотивске структуре књижевног стваралаштва за децу сагледава се спирална мотивска веза, која се зачиње од најближих и детету најприснијих кругова, а затим се шири и преноси на свет који га окружује, од породице, мајке и оца, преко школе и вршњака, до домовине и других њему знаних и незнаних ка природи и њеним становницима. Мотиви који подстичу рад и марљивост, одговоран однос према себи и другима, према садашњости и будућности, али и према традицији и прошлости, имају значајно место у литерарном стваралаштву за децу. Жеље за истраживањем непознатог, научно-фантастични мотиви, као и учење у смислу сазнајног и естетског феномена јесу не мање релевантни мотивско-тематски подстицај (Петровић, 2011). У окриљу социјалног миљеа који преноси књижевно дело за децу уочава се и мотив отуђења, усамљености, насилно наметање граница, као одраз извесних дешавања са којима дете може да се суочи у реалном свету. Игра је пратиља свега наведеног, игра речи, игра као мотив, игра као потреба и нераскидиви сегмент учења и одрастања и игра као темељ за будући рад и стваралаштво.

Разноврсност мотива у књижевном стваралаштву за децу подстиче на промишљање о могућности директног или индиректног утицаја књижевности на њих саме. Утицај је неминован, но и не примарни циљ и задатак или смисао постојања књижевних остварења. Отуда и велика одговорност на настави књижевности као 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 1995: 91). Пријемчивост људског ума за многобројне утицаје, на узрасту од две до четрнаест година, јесте чињеница коју увек треба имати у виду када се са овим узрастом отпочне поступак изучавања, па макар и само слушања неког књижевног текста. Дете које најпре слуша бајку или причу од одраслог читача или наратора добиће и прве информације о мотиву који у том тексту доминира. У даљем току развоја личности присуство мотива из слушаног дела огледа се и кроз често помињање поступака ликова који оживљавају мотиве.

Структуралисти, посебно Јуриј Лотман, истичу да књижевно уметничко дело, поред текстовне структуре, има и вантекстовну структуру по којој и у којој добија значење (Милосављевић 2000: 64). Чешки структуралисти, окупљени око Мукаржовског, тзв. Прашки лингвистички круг, књижевно дело посматрају као знак и посебно наглашавају да треба разликовати његову материјалну и значењску страну, оно што је знаком означено и оно на шта се знак може односити (Милосављевић 2000: 65). У том погледу, може се рећи да се и улога и значај мотива сагледава на много комплекснији начин, те ће се све више обраћати пажња на доминантне и споредне или примарне и секундарне мотиве у књижевном тексту.

Модерно проучавање и тражење одговора на питање шта је заправо књижевно дело кретало се од позитивистичких интересовања и увеличавања значаја писца, преко антипозитивистичког инсистирања на тексту и његовом разумевању до рецепционизма у коме је најуваженији читалац као прималац свега онога што књижевни текст носи. Средином шездесетих година прошлог века издвојило се мишљење да књижевно дело треба посматрати у јединству димензије текста, димензије писца и димензије читаоца (Игњатовић 2003). Са полазишта дијалектичког јединства овог тројства уважавају се и адекватно сагледавају и остале компоненте које дело чине јединственом и непоновљивом креативном формом. Прецизно одређивање суштине књижевног дела усмерава даљи ток изучавања симболичког света, а пре свега доприноси разумевању узрочно-последичних веза у настајању и опстајању самог дела.

Мотиви, симболи, метафоре, алегорије и остали изражајни видови књижевног дела згуснути су и испреплетани а за њихово разумевање и прихватање потребна је широка основа општег сазнања, као и моћ домишљања и асоцијације. Истинско тумачење и разумевање мотива у књижевности за децу има потпуну потпору у машти,

креативности и интуитивној слободи коју деца безрезервно поседују. Машта и игра решавају оно што је нерешиво и неразјашњено, завирују у оно што је тајна, а људске немоћи претварају у моћи. Отуда у књижевности за децу опстају мотиви који могу имати и основни, тзв. први ниво закључака који су разумљиви деци, али и они мотиви са сложенијег нивоа који у себи садрже алегорију и носе животну филозофију коју разумеју одрасли.

Интеракцијски однос писаца - дело - читалаца на основношколском узрасту представља изазов за теоријско-методолошко тумачење и наставну интерпретацију, као важан аспект методичког приступа у настави српског језика и полазиште у остваривању циљева и задатака наставе, па и самог образовно-васпитног процеса.

Изучавање мотива у књижевним делима за децу на млађем школском узрасту

Изучавање књижевности за децу у садејству са разумевањем односа детета према делу и сазнања о томе како дете доживљава дело, а најпре и сам текст, јесу полазиште у трагању за поступком у изучавању мотива. Млади читалац има илузију да се пред њим и око њега одвија животна збивање у коме и сам учествује и безрезервно га доживљава и са снажним емоцијама уноси у свој живот. Такво дело, а са њим и мотиви постају не само трајна веза већ и темељ за формирање животних ставова личности у развоју.

Период развоја детета на млађем школском узрасту карактерише отвореност ума за поимање и примање садржаја који отворено и динамично конципирају свет сазнања. Песнички ритам је близак деци, јер је и њихов живот у игровном ритму, а мислене концепције окићене маштом и сликовно ограђене, те су им песничке слике отворени прозор за поглед у ново и неистражено.

Ненаметљивост приповедања и певања о љубави према ближњима, пре свега члановима породице, овековечено је у многим прозним и поетским делима за децу. Мајка је прва у сазвежђу драгих ликова. Мотив љубави према мајци препознатљив је и када Јован Јовановић Змај пева о лабудима и њихој брижној матери, али и у *Луцкастој песми* Ф. Г. Лорке. Ко још није пожелело да остане у вечном заштитничком мајчином загрљају? Љубав између мајке и детета је тек почетак мотива на релацији дете – мајка. Из овог нарастају нови мотиви, као што је мотив разумевања и подршке, који се огледа у ономе што мајка чини за дете и целу породицу, те мајка по-

стане „Глагол од глагола радити“, како истиче Мошо Одаловић. Мајка је и она која намеће правила понашања, када у песми *Љути-то мече* каже да је време за зимски сан, и та која своје „јеленче“ упозорава на опасност у гори, каже народни песник. Заједно са оцем, она је родитељ који брине, води, подучава и може бити насмејана, строга, љутита, а сваком детету најдража и нежна, баш као и када код Ршумовића „аждаја своје чеду тепа/ругобице моја лепа“. Мотив породице и породичних односа надограђује се кроз личност оца, било као „судије за прекршаје“ или „кућног команданта“, како очеве сликају Драган Лукић и Мошо Одаловић. Иза ових кратких стихова назире се слика и место очево у породичном окружењу. Када се Драган Лукић пита шта је отац, покрену се неки нови и другачији захтеви и размишљања о оцу који треба и може бити ближи свету детињства и детињој игри. Тај нови тата је „дечија голицаљка“, који се уморан с посла врати и са својим потомством „исплови“ из сопственог стана на обичном старом каучу. Значај породице у одрастању је примаран, „тата и мама су /две дечије страже“, а старији чланови породице извор подршке и разумевања. Акварел мотива о породици тако се слика у хиљаду боја и тонова, углавном ведрих, а понекад и сетних, те тако урамљен прати одрастање и утисне се за цео живот. Деца, када и сама постану родитељи, призивају боје из тог акварела, постају родитељи по моделу који носе из детињства, али и уз понеки стих који им је пренела песма са породичним мотивима. Бити мама која је „већа од свега и већа од оба ока“, као у песми „Шта је највеће“ Мирослава Антића, постаје императив за девојчице и синоним родитељства, јер мотив о улози и значају мајке у животу детета овом својеврсном одом мајци наставља свој суживот са младим бићем.

Нови ниво спирале мотива у књижевним делима за децу чине мотиви о раду и марљивости. У народној књижевности ови мотиви исказани су као основна животна потреба да се код младог нараштаја, уз усмено казивање стиха или приче, пренесе радна навика и подстакне марљивост. Марљивост је карактерна црта или особина која омогућује развој других особина, као што су истрајност, брига и стрпљивост, док у одраслом добу марљивост представља извор креативног рада. Овај мотив као подстицај за опстанак у суровом свету реалности млади читаоци најчешће препознају у басни *Церчак и мрави*. Уз дозу хумора, деца ће сваког лењивца и оног ко не цени рад и марљивост повезати и са мотивима које осликавају Ћопићеви поларизовани јунаци деда Триша и мачак Тоша. Реченица: „Деда Тришо, улови ми једног миша!“, коју изговара хајдучина мачак То-

ша, насмејаће и никога неће оставити равнодушним. Са овом реченицом, која у себи крије сву критику нерада и лењствовања, изучавањем мотива рада и марљивости остварују се васпитни циљеви и задаци у наставној пракси. Када се уз то додају Ршумовићеви стихови о „седам готована“, мотивска слика кроз поетска средства пред младог читаоца отвара могућност избора. На једној страни је вечити изговар да је за његов неуспех увек неко други крив, остајање постранце јер „неће он увек да буде први“ и очекивања да „свето небо и моћне силе“ добаце „једно печено пиле“, а на другој страни покретање на активност и самоиницијативу ка путу успеха, као млади стаклар из приче Гроздане Олујић *Стакларева љубав*, који је сам креирао свој успех у послу и у животу.

Снага мотива у књижевним делима за децу је покретачка енергија ствараоца која се у комуникацији са књижевним делом преноси и на читаоца. Тако се са колена на колена преносила свест о томе да „слога кућу гради“ и да је неслога у породици довољан разлог да се она распадне и сломи, баш као и седам прUTOва када се развеже сноп. Народна књижевност, изаткана од мудрости која се преносила, била је сигуран ослонац у васпитању младог нараштаја и чувар традиције српског народа. Њено подучавање, смислено и језгровито, дато је кроз језичке форме које остављају велики простор за размишљање и процењивање, до доношења коначне одлуке о прихватању поуке. Ни народни приповедач није увек био спреман да они који дело слушају лако приме информацију јер ће је исто тако лако и заборавити. Сликovitост у народним причама нарочито је препознатљива у делу *Седам прUTOва* које се изучава у другом разреду. Мотив слоге у породици овде је истакнут као водећи социолошки мотив. Изучавајући ово дело, ученици трагају за мотивом и његовом везом са свакодневним животом, стичу функционална, трајна знања и васпитавају се у духу традиционализма.

Надоградња мотивске мапе у књижевниом делима за децу одвија се изучавањем родољубивих мотива јер је породица темељ отаџбини, а „отаџбина се брани лепотом“ каже Љубивоје Ршумовић. Лепоту отаџбини дају њена флора и фауна, природа која све оплемењује својим складом, савршенством и узајамном повезаношћу и смисленошћу постојања. Човек као њен мали део усуди се да је мења, а она покаже своје ћуди и надмоћ, те се усред дана „наоблачи, затутњи и падне град“. Дете онда схвати да природу треба чувати да би пролеће опет дошло јер „кад пролеће дође све најбоље пође“, каже Тимотијевић. Природу треба поделити и са пужем из истоимене Данојлићеве песме, који „три године вукао се/ и најпосле/ идући све

тако/ка југу/ка југу/из једне ливаде прешао у другу“. Ливада је улаз у „Олданине вртове“ где „свака травка, цвет, звезда, шкољка или звоне или певају, јер све на свету гласи се на свој начин, само што људи то не чују“. Људи зидају куће, градове, заклањају сунчеве зраке, те биљке престају да расту и миришу, а деца постају бледа, усамљена и заборављена на неком од спратова облакодера у граду у ком „спавају трамваји“. Помоћ им долази опет из природе, од „месечевог цвета“, од купине и „небеске реке“, које Гроздана Олујић мотивски преплиће у својим ауторским бајкама. Уграђујући слику данашњице и успевајући да у њима представи трагање појединца за идентитетом, њене су бајке постале универзално и актуелно сведочанство о људској тежњи за срећом, јер „биљке као и деца захтевају да се неко о њима брине“ каже јунак из бајке *Патуљкова њивица* (Опачић, 2011). „Познавање природе, њених чари и њених тајни, неограничена је могућност креирања лика детета, па и читавог друштва. Могућност заједничког, хуманог, топлог доживљаја, усмерена је на просторно оријентисање, опредељење личности, што би се могло сврстати у један заједнички именитељ: јестество, као својеврсна самобитност у општости“ (Денић, 2010: 175).

Књижевно дело подстиче децу да се боре за лепши и бољи свет, да размисле о односу деца-одрасли, па и кроз Данојлићеве стихове поставе „Дечји законик“ и „Проглас Дечје републике“. Ови мотиви дилеме, отпора и негодовања у песми Драгомира Ђорђевића *Нигде реда, нигде мира* постају експлицитни захтеви да се реалност промени у новим правилима понашања која детету нуде потпуну слободу и неограничену моћ. „Ако књижевно дело подстиче креативност дечјег духа, ако развија смисао и склоност за лепо, подстиче вољне навике и друге афинитете духа, онда је недвосмислена сврховитост његове утилитарности“ (Милинковић, 2010: 487). Такво дело поучава и забавља у исто време, заокупира дечју свест и ненаметљиво гради животне ставове који ће утемељити неки бољи и напреднији свет.

Ванјезички знаковни свет књижевног дела као основ за успостављање квалитетних веза између мотива и формирања животних ставова

Питање избора адекватног кода, као могућег правца читања књижевно уметничког дела и изучавања наведених мотива, односи се, пре свега, на потпуну и адекватну комуникацију са делом. Разумевање текста као нечег коначног и контекста као нечег бесконачног, и кроз чије истраживање постоје различити путеви, адекватно је

и могуће једино ако се ученици на време усмеравају да књижевно-уметничком делу приступају без унапред предвиђених рецепата и устаљених корака. Дело је пошиљалац порука на одређеном коду и у одређеном кодном систему. У том кодном систему мора бити и чита-лац јер је и он тај који се „урачунава у дело“ (Игњатовић 2003: 262).

Имајући ово у виду и посматрајући улогу мотива у књижевно-ном делу, овај период образовања и васпитања може се посматрати и као период у коме мотиви највише могу утицати на развој младог бића и формирање његових животних ставова. Остаје дилема – докле се тумачи уметност, а одакле почиње усмерено васпитно деловање и има ли уопште те границе или је једно са другим у константном прожимању и надопуњавању.

Ослобађање унапред дате форме за изучавање књижевног дела на наставном часу и увођење ученика у поступак тумачења и интерпретације, касније и критичког сагледавања истог, даје могућност ослобађања од намерног и наметнутог деловања мотива на формирање животних ставова читаоца. У ослобођеној и сврсисходној интеракцији књижевно дело наставља да живи.

Избор адекватног кода, односно правца изучавања књижевног дела, даје младом читаоцу могућност да најпре реално сагледа и истражи текст, затим да стваралачким поступцима уочи битне структурне елементе, као што су мотиви, песничке и уметничке слике у делу, мотивациони поступци, комуникација, све оно што је вештином пишчевог стварања уметнуто у ванјезички знаковни свет. У том извантекстовном и ванвременском свету одвија се и гради истински сусрет два бића и два погледа на свет, два тумачења живота – са једне стране пишчево искуство, намера, жеља и мотив који га је понео у стваралачком заносу, а са друге стране млади читалац са својим искуством, започетим и недовољно обликованим ставовима о много чему, па и о самом животу. Тај сусрет започиње након првог читања и разумевања прочитаног. Наставља се и траје. Сусрет се гради не само на том наставном часу и не само у тој школској години, он наставља да живи и одвија се у мислима читаоца и онда када је изворни текст давно ишчитан. Од снаге и умешности мотива и њихове сликовитости у песничким и уметничким сликама зависи и дужина њиховог живота после, када се, у реалној ситуацији, животни ставови надограђују, проверава њихова исправност или се сучељавају са нечијим другим, неким новим ставовима.

У окриљу ванјезичког и симболичког света, мотиви који директно утичу на формирање животних ставова младог бића које изучава књижевно дело за децу јесу, најчешће, мотиви о естетским

вредностима, моралним ставовима, мотиви из социјалног аспекта живота. Уколико је њихова веза са песничким и уметничким сликама од стране књижевника вештије прикривена, то је њихов утицај већи и њихово деловање трајније. Младом бићу својствено је да, неретко, одбија директне сугестије о томе шта ваља чинити, шта је лепо, шта није, како се ваља понашати, а шта није пожељно понашање.

Леп пример мотива о суживоту човека и природе и поштовања живог света у окружењу ученици добијају кроз осмишљене песничке слике у песми Десанке Максимовић *Пауково дело*. Дете које након изучавања ове песме и адекватног сагледавања мотива о потреби очувања животног окружења, које паук као симбол живог света представља, имаће на уму потребу да у животној ситуацији измени традиционални поглед да је човек господар и да је све у природи подређено њему. Наведени стихови са својим мотивима омогућиће му да самостално сагледа јединственост и непоновљивост живота на земљи и, осим тога, уочи лепоту у савршенству каква је паукова мрежа, а не да на њу гледа само као на средство за лов или препреку која нас задеси у обиласку природе. Уколико се захтеви продубе, овај мотив и песничке слике, као његова конкретизација, прошириће се још на неке, као што је прихватање и уважавање различитости, настојање да се према другима поступа онако како желимо да други поступају према нама. У даљем истраживању и интерпретацији ових стихова ученици ће приметити да је страх, а пре свих страх од непознатог, препрека у комуникацији и разумевању. Отварају се нове могућности и проширује поље истраживања. Након слободног изражавања ставова подупретих оваквим животним мотивима, од ученика као истраживача књижевног дела за децу може се очекивати и критичко сагледавање песничке слике, стиха, одабраних речи и израза. На тај начин ученик креће у сустваралаштво овог песничког дела.

Тако су мотиви, најпре посредно а затим и непосредно, утицали да се многи важни животни ставови формирају кроз аналитички и критички процес, а да нису дати уз сервирање готових и прописаних идеја које је неко и негде поставио са намером да код младог човека утиче на формирање животних ставова.

Ученици четвртог разреда са задовољством учествују у тумачењу и интерпретацији песме *Плави зец* Душана Радовића. Ако се на часу користе подстицајна питања која аутори читанки стављају испод текста песме, час интерпретације овог дела побуђује дискусију, ученике ставља у позицију истраживача који откривају шта је то лепо, необично и недостижно, отворено исказују своја најсмелија стремљења. На тај начин се ученици покрећу да, у формирању жи-

вотног става, на ствари и свет око себе гледају из другог угла, са колоритом и разноврсношћу могућности које стоје пред свима њима. Ако може тај „плави зец, чудни зец, једини на свету“, што не би и они. Дете коме мотив Радовићевог „плавог зеца“ постане покретачка снага за достизањем недостижног, макар и кроз шаљиве стихове, разумеће и заволеће „бескрајно плави круг и у њему звезду“ Милоша Црњанског.

Мотив трајања и традиције, као национални мотив, вешта пенсичка слика Милована Данојлића окитила је трешњом у цвету. Снажне слике и звуци „зузорења“ унеће у учионицу и мио мирис трешњиног цвета. Ученици ће уживати и уочити да су пчеле чувари традиције, нечег што је добро и што живот значи. Свака пчела има свој задатак, баш као и сваки човек односно дете. Њихово „зузорење“ јесте читање „древног штива“, али и настојање да се то „древно штиво“ као симбол традиције и постојања очува да око њега „зузоре“, ишчитавају га и чувају неке нове генерације.

Кроз неформалне приступе обради и интерпретацији књижевног дела за децу на наставном часу, ученик се ставља у позицију оног који *уочава* – читајући текст; *открива* – повезујући текст и контекст; *истражује* – размишљајући и доживљавајући ванјезички знаковни свет; *процењује* присутне мотиве, поруке идеје и, на крају, *закључује* – што је предуслов да неки став прихвати или одбаци. Овако сагледан процес изучавања књижевности за децу, посматран кроз призму утицаја мотива на формирање животних ставова, представља добру основу да ће ученик – дете овај поступак користити не само у изучавању књижевности за децу већ и других научних области. То ће утицати и на критичко сагледавање, поимање и примање информација којима су деца данашњице изложена, а на крају то и јесте циљ образовања – да се ученици управо оваквим поступцима воде путевима сазнања.

Координатори интеракције и наставног рада у учионици треба да воде ученике кроз адекватан избор могућег правца читања књижевног дела и подрже праву комуникацију између младих читаоца, писца и самог текста. Избор је адекватан захтевима методолошких и методичких поступака изучавања књижевних дела за децу у наставном процесу. У складу са циљевима и задацима наставе, као и карактеристикама самог дела, избор може бити усмерен на аналитички код, који подразумева читање усмерено на уочавање вишезначности текста; *херменеутички код* као скуп јединица које представљају неки проблем, неку загонетку; *симболички код*, којим се открива вишезначност и ревирибилност књижевног дела; *проиретички код* којим се усмерава будуће понашање; *гномички код*, којим се уочавају језгровите мудрости, какве су рецимо народне изреке.

Уважавајући потребе и потенцијале деце на узрасту који је обухваћен основним образовањем, а посебно оне од седам до једанаест година, напред наведени поступак у изучавању књижевног дела за децу одговара законитостима њиховог развоја. Деца овог узраста су истраживачки опредељена, воле и траже изазов и другачије форме рада и учења. Уклапају се у захтеве слободног и самосталног исказивања запажања јер и иначе своја размишљања саопштавају слободно, без калкулација, те се њихови утисци о свему, па и о књижевном делу за децу, могу разумети онако како они заиста и звуче. Потребно је подстицати их да образложе и појасне зашто тако мисле, шта је утицало да о књижевном делу, лику, дешавању, песничкој слици имају таква запажања. Палета разноврсних одговора и појашњења ученика увек и изнова може дати још неку нову димензију и указати на нови правац сагледавања и изучавања књижевног дела.

Ослобађање сваког, па и методичко-дидактичког шаблонизма у поступку изучавања књижевног дела јесте парадигма савремене наставе српског језика и књижевности. Руководећи се овим захтевом, савремена настава на којој се изучава књижевно стваралаштво за децу постаје инспиративан и непоновљиви тренутак, у коме до изражаја долази свет стваралаштва уметника и деце, а између којих увек лебди текст са својим ванјезичким и симболичким светом. Наставни часови постају непрекидна радионица, са којих се закључци и дилеме настављају и коментаришу, улазећи тако у свет децјег развоја и животних ставова.

Закључна разматрања

Живот књижевног дела након његовог изучавања и интерпретације је неизвесан. Текст ће увек бити ту за оне који ће бити нови истраживачи и сатворци. Мотиви ће наставити да живе уколико младо биће, у кристалисању свог унутрашњег света, нађе са њима додирне тачке. Мотиви, у том случају, постају покретачка енергија детета које, у даљем животном периоду, надограђује оно што је већ стекло, враћа се и позива на мотив из књижевног дела када треба да оствари своју замисао или тимску идеју, сећа се мотива из песме или епског дела у тренуцима када доноси неке важне животне одлуке.

Такав суживот са књижевношћу за децу омогућава да се интеракција наставља и траје док год постоји изражена потреба. Писац и дело су увек ту, а млади читалац има право и користи могућност

да их дозове и ослони се на њих у свакој прилици када надопуњује себе, бива пољуљан неким другачијим ставовима и мотивима или када као одрастао човек настоји да неком другом младом бићу укаже на вредности на које се може ослонити у контакту са текстом књижевног дела за децу.

Литература

1. Вуколић, Н. (2000). Бајке-метафорично огледало свијета, *Детињство* бр. 1-2, Нови Сад, стр. 78-79.
2. Игњатовић, М. (2003). *Књижевна критика и тумачење књижевног дела*. Београд: Напор.
3. Лешић, З. (2010). Теорија књижевности. Београд: Нолит.
4. Маринковић, С. и Марковић, С. (2011). *Читанка за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
5. Маринковић, С. и Марковић, С. (2011). *Читанка за први разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
6. Маринковић, С. и Марковић, С. (2011). *Читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
7. Милинковић, М. (2010). *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*. Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу; Змајеве дечје игре.
8. Милинковић, М. (2012). *Књижевност за децу и младе. поетика*. Ужице: Учитељски факултет.
9. Милосављевић, П. (2000). *Методологија проучавања књижевности*. Београд: Требник.
10. Михаиловић-Денић, С. (2010). *Мера и привид – етиком до књижевне естетике*. Београд: Београдска књига.
11. Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.
12. Опачић, З. и Пантовић, Д. (2011). *Прича без краја-читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
13. Опачић, З. (2011). *Поетика бајке Гроздане Олујић*. Београд: Учитељски факултет.
14. Петровић, Т. (2011). *Увод у књижевност за децу*. Нови Сад: Међународни центар књижевности за децу; Змајеве дечје игре.
15. Радуловић, О. (2008). *Тумачење књижевног дела и методика наставе, део I*. Нови Сад: Филозофски факултет.
16. Радуловић, О. (2009). *Тумачење књижевног дела и методика наставе, део II*. Нови Сад: Филозофски факултет.
17. Цветановић, В., Милатовић, В., Јовановић, А. (1995). *Методика наставе српског језика – избор текстова*. Београд: Учитељски факултет.

Danica KOCEVSKA

MOTIVES IN LITERARY CREATION FOR CHILDREN –
FROM POETIC IMAGES TO LIFE ATTITUDES

Abstract: *Language code and extralinguistic sign world of literary creation for children unify experiential understanding of literary creator with communicative and emotional world of the reader. Immediate and timeless interaction of two linguistic and visual experiences lasts and gets richer again and again with respect to the key components of the teaching process. Students, as holders of interaction and teachers as its coordinators perceive motives of literary creations for children through research and creative approaches.*

Keywords: *communicative world, motives, aim, tasks, interaction.*

II СЕСИЈА

Проф. др Тихомир ПЕТРОВИЋ
Педагошки факултет у Сомбору

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У СВЕТЛУ НАУКЕ О КЊИЖЕВНОСТИ

Резиме: *Расправа о легитимитету књижевности усмерене младим читаоцима је завршена, и евентуална негирања више се не узимају озбиљно. Констатована доказна грађа о њеним диференцијалним карактеристикама несумњиво улази у јавни видокруг теоријске мисли и перспективе налучног интересовања. Реч је о књижевном виду који испуњава научне претпоставке као што су издавајање, систематизација и норме књижевног жанра са сразмерно утврђеним конвенцијама изражавања.*

Кључне речи: *наука о књижевности, књижевност за децу, поезика, садржина, стил.*

Наука и уметност, између којих је граница често неодређена, проширују и богате човекове сазнајне и духовне видике. Наука тежи истини, а уметност истини и лепоти; наука претендује на делимично сазнање, а уметност на потпуно; прва објашњава свет у појмовима, а друга га представља у његовим различитим видовима. Посебна људска делатност, начин и средство спознавања света, наука се темељи на проверљивим датостима; карактеришу је резултатска истина, решење и језик у строго нормативном смислу. Наука о књижевности, која користи синтагму „проучавање књижевности“, поседује изграђену аутономну методологију, критеријуме, термине и шире појмовне оквире. Сагласно факту да у књижевну област улази све људско искуство, она интегрише и упија више теоријских дискурса, у првом реду лингвистику, естетику, филозофију и историју.

Дихотомија научног и естетског, која се узима као полазиште сваке расправе о њеној самобитности, захтева од изучаваоца емоционалне и рационалне способности као што су емпатија и представљање, запажање и мишљење, критичко и стварно мишљење, закључивање и суђење.

Поимање књижевности у свим њеним аспектима израз је човекове духовне потребе и радозналости. Темељни захтев је откривање њене самолегитимизације и неисцрпности. Проучава се песничко дело у његовој једноставности и целовитости, са садржинско-формалног, значењског и вредносног аспекта. Валоризује се и са нее-

стетског полазишта, јер је човек социјално и морално биће. Његово поимање као језичко-уметничког феномена и као посебне „организације“, разодевање поетског плетива претпоставља интерпретацију са естетске тачке гледишта.

Чедо новијег времена, књижевност за децу, је у јавном видокругу теоријске мисли и перспективе научног интересовања. Прегнућа, наиме, човековог духа, ширење оквира научних интересовања и систематизација знања допринели су потпунијем поимању њене физиономије. Виши степен теоријске разраде, мисаони предмети и достигнућа на плану струке и могућности принципијелног овладавања мерљивошћу књижевне конфигурације потврдили су њену релативну самобитност. Расправа о њеном легитимитету је завршена и евентуална негирања више се не узимају озбиљно.

У шире заснованим радовима теоријског карактера о дечјој поетској речи сразмерно су учвршћена поједина мишљења која су раније имала статус радних хипотеза. Констатована доказна грађа о њеним диференцијалним својствима улази у посед књижевне науке, бацајући сноп светлости на њен темељни смисао. Посматрано са стратегијске тачке, неке критичке идеје, иако нецеловите и неразрађене, у крајњој консеквенци употпуњују, ма и у назнакама, знања из опште књижевнонаучне мисли.

Мисао о књижевности за децу занима се за језичку област која има сразмерно установљен друштвени и уметнички третман. Њен легитимитет је у једноставној чињеници да конкретна изражајна форма и садржина налазе адекватну теорију, мерила и категорије. Проучавање књижевности за младе претпоставља изворно повезивање за књижевнотеоријски систем и за старо знање о књижевности. Успостављање теза и закључака, у смислу њиховог привременог важења, замисливо је у оквиру духа и интегритета књижевнонаучне мисли као целине и језичке уметности у њеном феноменолошком и онтолошком смислу. Књижевнотеоријски капитал је један и недељив, те је сепаратно разматрање књижевних појава унапред осуђено на неуспех. Премда за предмет има дела чији је спецификум „дечје“ и која подлежу неким естетичким критеријумима произашлим из природе самог детињства, теоријска мисао не одбацује ниједан књижевнонаучни метод или мерило. Релативна конзистентност њене оквирне доктрине произлази из дечје уметности.

Размишљања о овој књижевној форми потичу од детета као природног адресата. Место малог примаоца информације, значење лепе речи, хоризонт очекивања, степен рецепцијског потенцијала и примаочево зрење детерминишу опште теоријске аксиоме и посту-

лате. Основно је да мерила развојне психологије, педагогије, социологије и етичко-естетички моменти, као посебности које се налазе на окупу и у самосвојном односу, и, свакако, мерила садржине и форме имају своје теоријско и аналитичко оправдање. Полазећи од система вредности саображених самом артефакту, критичка мисао овога вида превасходно вреднује машту, игру, ведрину, психопедагошке и образовне факте као супстанционалне естетичке категорије.

Свака класификација књижевних творевина је нужно зло. Проистекле из практичних потреба, ради прегледнијег и подеснијег излагања прихватају се са свешћу о њиховој променљивости. Са те је позиције и граница између теоријских мисли дечје и недечје књижевности неразговорна, те се, утврђивањем њихових еквивалената или хомологија, импостирају само неспецифичне дистинкције. Позивајући се на дух и слово књижевнонаучне мисли, Е. Д. Хирш (Eric Donald Hirsch, Jr.) пише: „Моје мишљење је да нема основа да смо трамо да постоји неки посебан низ категорија и канона који одговарају свакој од породица текстова које називамо књижевним, филозофским, правним или светим. Да будем одређенији, не постоји нешто што би било филозофско тумачење филозофије или књижевно тумачење књижевности, али несумњиво је да постоји унутрашње тумачење текста. Наравно, извесне категорије, канони и тумачења могу се с правом применити на доста обухватне скупине текстова.“

Као облик просуђивачке мисли који акцентује неке суштаствене црте једног огранка књижевности и који је могуће ујединити под једном свепожимајућом централном теоријском идејом, критика очекује одговор на нелагодно питање – шта представља књижевно дело чија су деца циљна група, и које су манифестне диференције између дечје и недечје књижевности. Наглашавањем естетски комплементарних квалитета продукције за младе и продукције за одрасле, конфронтирањем ставова, назире се неке неподударности и повлачи између њих видљивија међа. Искуство, укус и мерила младих, законитости и функционалне спреге уметничких облика и рецепција испостављају неке њихове додирне, паралелне или компаративне тачке, указују на оно што их, с обзиром на њихову специфичну релативност, раздваја и на оно што их изједначава.

Означивање, именовање, описивање и апострофирање релативности поетске речи претпоставља њено сагледавање из перспективе малог читаоца, конкретније – усаглашавање изучаваочевог укуса с укусом малог читаоца. Откривање естетских, семантичких и моралних димензија текста захтева двојство утисака, то јест, измирење доживљаја интерпретатора и доживљаја младог реципијента. Латентна

сензибилност и способност поимања младог бића је полазна тачка. Приближавање објективном суду и лепоти постулира естетско-психолошки учинак на нивоу детињства, што је за стандардну књижевнотеоријску мисао „неинтересантан“ вредносни факт, према томе, непродуктивно становиште.

Мисао усмерену на унутарње вредновање текста адресованом наивном читаоцу детерминише, у поређењу са општом књижевнотеоријском мишљу, принципијелна и методска дистанца. Полазна тачка и начела тумачења јесу по нечему другачија, док се то не може рећи за начин утврђивања истине. Проистекла из жанра који постаје естетичка књижевна грана, књижевнотеоријска мисао поприма контуре релативно самосталног теоријског облика испољавања.

Нецеловита и далеко од чврсте аутономије, научна мисао о дечјем песништву даје властити обол одгонетању суштине књижевне уметности за младе.

Размишљања усмерена у правцу тачнијег сагледавања смисла дечје речи расветљавају неке њене границе и естетичке домашаје, који се повезују у релативно јединствени систем корелација и који се могу узети за теоријско исходиште у опису, класификацији и процени њених вредности. Произашла из уметничке структуре изражене у абц тројству: игра, машта и хумор – тројству у које је поука чврсто инкорпорирана – она нуди неке рефлексije које, у главним цртама, имају карактер естетике. Израз потребе човека да разоткрије лепоту посебног усмерења, уноси нешто од поузданости у науку о књижевности.

Фундирана на платформи теоријских начела, на јединству елемената критичке традиције и авангардне естетике, на узмаку од дидактике, теорија књижевности за децу оличава, у неком смислу, релативно самосталан корпус књижевнонаучне мисли. Сразмерно установљен теоријски вид, који нуди нека припремна разматрања и критичке поставке, поетску реч за децу – што је од практичног значаја – истрже из паралитерарног гета и уводи у целину књижевности.

Специфичност овог критичког огранка и књижевног микро-сегмента јесте тумачење естетске ефектности и функционалности дечјег артефакта, као и структурних делова који граде његово естетско биће. Мисаони захвати рођени и развијени у крилу саме дечје речи, у равни самерљивој њеним остварењима испољавају се у процењивању и проблематизовању визије и потпуности дела, у откривању његових неуочљивих валера и интерпретацији доживљаја који израњају из поетског језгра.

Дело чији се смисао налази у његовом унутарњем хоризонту, у његовој неодољивој конотативности узима се у обзир са становишта критеријума извучених из његове специфичне структуре и вредносних потенцијала, са становишта мерила и показатеља које оно само поставља, који се у њега не уносе споља, већ се налазе у њему.

У основи форме књижевнокритичког мишљења јесте указивање на естетска својства артефакта за младе као, херменеутички посматрано, ентитета *sui generis*, а која се не подударају са аксиолошким димензијама класичне белетристике или се не могу без резерве подвести под њих. Аутентична критика има свој извор у самој књижевности, у детету као читаоцу и у значењу које за њега има књижевна реч.

Неиздвојена од општих књижевнотеоријских начела, у чврстом дослуху са критиком у свим њеним видовима, мисао о литератури усмереној несазрелим корисницима валоризује текст руководећи се смерницама које се могу применити са обе стране хипотетичке границе.

Саморазумљиво је коришћење референцијалних знања из естетике, социологије, психологије и педагогије, како би се књижевност младих приближила у њеном категоријалном кључу. Преовлађујући неизоставни критички аспекти: намењеност детету, доступност, занимљивост, маштовитост, игривост, мелодичност, недидактичност, потом приступ са педагошких, моралних, образовних и њима сличних опција јесу наметнути и учвршћени сами од себе. Наведена и ненаведена становишта, међутим, објективно сужавају и гуше критичарску креативност, спретност, рафинираност и дивергентност мишљења.

Насупрот традиционалном тумачењу у светлу васпитнообразовног ефекта и утилитарности, модерна мисао апострофира игру као значајно полазиште функције дечје белетристике и централне категорије њеног програмског нацрта. Са усвајањем теорије игре дело се објашњава као „поезија игре“, то јест, као аутономна уметничка структура. Као пробни камен и врхунска вредносна категорија, игра је доминанта овог облика просуђивачке мисли. Интерпретација из угла имагинације, ведрине, ритма, хедонизма и метафоричности узима се – као и у случају игре – као промишљен и чврсто заснован принцип евалуације. Не подлеже сумњи сазнање да прилаз с васпитно-психолошког и морално-социјалног аспекта има своје легитимно оправдање. Текстови обележени тенденциозношћу као унутарњом нормом не могу се објаснити само естетичким аргументима. Искључиво литерарна елаборација сиромаша карактер и специфично поетско устројство, а које чине и спољашњи вредносни елементи, такође

снажни естетски извори пријатних осећања. Дидактичко стајалиште у ширем смислу речи функционише као релевантан метод, не у наставно-методском смислу речи, већ у значењу пута којим се иде и који се може следити.

Интерпретатор чији је предмет промишљања књижевност за децу, осим стручне надмоћности, вишеструке интелигенције, довитљивости и консеквентности у извођењу закључака, познавања уметности нужно поседује неке уже способности и неопходну критичко-теоријску специјализацију. Потрага за валерима који сликају живот и стварност у једном специфичном систему вербалних односа захтева познавање природе дечјег доживљаја, уобразиље, осећања и прихватања. Ствари се поимају са позиције критичаревог духа, његовог доживљаја и укуса, као и са позиције духа, доживљаја и укуса детета читаоца. Способност да се ствар опажа из дечјег обзора и дечјег вредносног става, један је од примарних захтева. Да би се разумело песничко дело морамо бити кадри, пише Јохан Хојзинга (Johan Huizinga), „обући душу детета као чаробну кошуљу и мудрост детета претпоставити мудрости човековој“. Нема научног сазнања без методе и формулисање проблема.

Књижевност подесна дечјој замисли издваја се у засебан књижевни слој с аспекта читалачког доба и с аспекта функције коју има. Настала из односа дело – читалац, али и из практичних, школских и других подстицаја, она, као и свака језичко-уметничка врста, има своје законе и свој специфични карактер. Реч је о књижевном варијетету који испуњава научне претпоставке као што су издвајање, систематизација и норме књижевног жанра са сразмерно утврђеним конвенцијама изражавања. Задовољавајући животне потребе као што су сазнање, информисање, трагање за својим идентитетом, самоостварење, забава, разонода, игра и лепота језика, она преузима сва битна својства којима је књижевност као књижевност уопште одређена. Базична тријада: естетско, поука и забава детерминишу је, посматрано у најгрубљем виду, као специјални вид поетске речи.

Књижевност, чија се намена и суштина види из самог назива, није регулисана никаквим институционализованим естетичким нормама. Непостојање јасних одредница које прецизно означавају њену самобитност налази одговора у природи саме уметности. Ипак, при покушају њеног профилисања полази се од тематике, значења, слојевитости и форме, и од детета читаоца, пре свега. Пригодност је њена посебна вредносна квалификација. У критичко-теоријским написима и дефиницијама, којима се настоји указати на њена темељна начела, самозаконитост и естетску виталност, одређује се мање-ви-

ше као стваралачка језичка делатност „која је по својој унутрашњој структури блиска младим читаоцима“ (Слободан Ж. Марковић), „литература у чијој структури запажамо одлике које су иманентне детињству“ (Владимир Миларић), „књижевност која најбоље остварује дечји доживљај света“ (Далибор Цвитан), „редукција књижевности на њене могуће ширине и дубине на мање ограничено подручје“ (Маријан Карамбергер) или као „дио књижевности који обухвата дјела што по тематици и форми одговарају дјечјој доби ако су свјесно намјењена дјеци, или их аутори нису намијенили дјеци“ (Милан Црнковић). Ово песништво има свој статус у оквиру целокупног песништва и обухвата најшири скуп дела у распону од дела за предшколски узраст до речи за младе на прагу зрелости, од сликовнице до романа.

Инфантилно становиште и вредносно одређење ствари, тематско-стилска примереност и љупка једноставност јесу његови основни и довољно препознатљиви захтеви.

Књижевност „из аспекта детета“ се, пре свега, дистанцира од имплицитног читаоца. Условљеност психофизичким нивоом детета није, у поређењу са књижевношћу са ознаком „за одрасле“, пуки додатни чинилац, него естетичка категорија која разумева систем вредности који одговара игривој и маштовитој природи. Нарочитост је што у свом бићу носи ознаке иманентне добу када се формира личност. Слобода, илузивно схватање живота и окружења, радост, живахност, елементарност и једноставност јесу суштинске вредносне поетске одредбе.

Тешко је свести под заједничку капу тематско шаренило књижевности овога израза. Оквирно узевши, вектор кретања предметно-појавне и животне стварности иде од детињства до света флоре и фауне. Доба људског живота које се назива детињством и природа у најширем значењу речи јесу њена инспиративна окосница. Овоземаљске радости, симболичка визија света, игра, тежња ка немогућем, поетизована стварност и хедонистичка управљеност, грађа која нуди чулне сензације и наглашена ведрост филозофија – оно што годи детету – доминанте су песничких остварења која припадају дечјем корпусу. По својој одредници један маштовит, бесконфликтни свет, са мотивима хуманизма, нежности и љубави чине њено поетско језгро. Али, тиме се не жели рећи да јој је непозната „недечја“ садржина. Реч је о неодвојивом, органском делу књижевне конвенције подигнуте на ниво естетске категорије. Као саставни, а ипак самосвојни сектор литерарне породице, уздигнута на ниво развијене литературе, на ступањ на којем естетски квалитети стоје надмоћно

над моралним, васпитним или другим, она поседује сјај праве уметности. О томе, осим осталог, сведоче најбоља остварења за младе као ремек-дела која стоје, не једном, изнад свеукупне „праве“ белетристичке продукције. Твен (Mark Twain) роман *Пустоловине Хаклбери Фина* Американци сматрају за највеће национално прозно остварење, а роман *Мали принц* Сент-Егзиперија (Antoine de Saint-Exupéry) Французи су прогласили књигом XX века.

Стваралаштво за децу у широкој амплитуди функционалне слојевитости позив је и изазов уметничког дара, савести и одговорности. Промоција света који има корен у детињству, света младих и њихове потребе за слободом и лепотом, тријумф наивног захтевају високу писменост, језик и стил.

Нетом окренута поетичном и имагинативном свету са својим призорима, узбуђењима, полетима и треперењем; свету снаховитом, затеченом „међу јавом и мед сном“ књижевност за децу ставља нагласак на естетски сензибилитет и оплемењивање емоција. Игра, хумор, машта, простодушност, помало зачуђујући поглед на свет и осмишљена поука јесу њени диференцијални естетски квалитети. Њено референтно обележје јесте у једној од њених одлучујућих улога у дечјем животу. Реч је о моћи уношења лепоте, племенитости, пријатности и снаге у дух детета; о буђењу радозналости и неговању трајне потребе за стваралачким деловањем. Посреди је феномен који учи вољењу света, доводи до растерећења од напетости, ослобађа нагомилане емоције и награђује животним сазнањем. Остварењима истинске лирске пројекције, поетске љупкости и игривости изражава се радост живота, разведрава, увесељава, буде живахна осећања, емотивно релаксира и умирује.

Уметност узраста који учи није само област лепоте. Осим естетског, она усваја вредности из неуметничке сфере света и живота, подстиче интегритет, пријатељство, поштовање других, памет, личну и друштвену одговорност. Као вид прикладне друштвене свести, није изван сфере утилитарног, то јест могућности информисања и сазнања о најбитнијим стварима људског постојања. Нема, сматра се, бољег и здравијег штива за младе који улазе у живот од оног које, у општим линијама, проширује знања и упућује поруку и уз то васпитава. Порицати јој друштвеност, ученост и исцелитељско-катартичну функцију, такорећи њену сопствену педагогију у вишем значењу те речи – као и право читаоца да их уочи и прими – био би нормативизам као и сваки други. Књижевна уметност, без обзира на то да ли је реч о дечјој или недечјој, по лепоти је уметност, а по значењу „уметничка наука“, „велика школа за народ“, супериорнија чак

од многих научних дисциплина. Обављање спољних функција васпитањем и образовањем јесте, у развојно-формативном смислу, њена битна одредница.

Дечји аспект је унутарње витално средиште текста. Књижевност за децу апсорбује разноврсне моделе и форме у тематско-стилском погледу: од видно испољене идеје до неинтенционалног израза, у смислу хумане и чисте стваралачке игре ума и маште. У свему је деликатан уметнички израз и чарновито уобличење света детињства. Прилагођавање тачки са које дете најбоље види – или која изневерава његов хоризонт очекивања – његово увлачење у игру која га заправо надилази, пресудна је поетска црта. Саображавање духу и „зеници душе“ младог реципијента, духовито померање перспективе у виђењу стварности и свакодневља, изналажење гаменске сличности ствари и бића, оживљавање које стварима даје друкчији изглед и преплављује атмосфером магије – природнотворан је уметнички стваралачки закон.

Песничке координате света младог човека и слике преломљене у његовом оку постулирају одређени ступањ чедности, припростости и простодушности, као и приступ који се не огледа у поларитету доброг и лошег или исказа у форми „тобоже” и слатке лажи. Сагледавање теме, догађаја и ликова оком детета, а не оком одраслог, приповедање у складу са осећањем детета о томе како треба да се развијају ствари у причи, на начин на који би само оно испричало (како је – обавештава нас Бетелхајм (Bruno Bettelheim) – малом Гетеу (Johann Wolfgang von Goethe) приповедала његова мајка), осим осталог, подразумева један суфицит поетичности, потребу отимања ствари из обруча аутоматизоване перцепције, отимање од класичне песничке реализације. Говорење о обичном као да је необично и „подетињавање“ намећу се аутору отприлике оном законитошћу којом се намећу животописцу правила важеће иконографије, романописцу радња или драматичару заплет и конфликти.

Стајна тачка је у налажењу специфичне диспозиције дечје публике која претходи самој психолошкој реакцији, као и у субјективном разумевању младог човека као појединца. Обраћање детету чиста срца обраћање је детету у себи. Крајње необично казивање, наоко једноставно-игривим потезима, непредсказиво, онако како дете воли, претпоставља пројекцију с тачке наивног виђења света који младо биће окружује. Од писца се тражи да заједно с читаоцем, такорећи с руком у његовој руци, уђе кроз његова врата и изведе га на своја.

Искорак изнад класичних принципа о јединству времена, места и радње и прескакање напред-назад у погледу хронологије граде свет недовољно јасан до краја, настао из потребе за игром која по-

креће, придобија и додирује осећање. Промена аспекта гледања на неке појаве и ствари, радња и јунаци који покрећу збивање напред и изазивају нове ситуације, осећање испреплетено са досетљивим мислима и искре заумног света, аутентична наивност остављају на читаоца упечатљив утисак. Духовита фиксација, друкчија поетска перспектива, мењање оптичке визуре и атрибуције, намигивање и дошаптавање са читаоцем – распаљују машту и уображење. Виспреност је у приказивању кроз кодове блиске детету, на нарочит и чудан начин, у непознавању и прекорачењу противуречности, у злетима у непознате и неосвојиве границе. Изокренута логика, немотивисаност, интенција ка умноженим могућностима читања, очуђење које ствара ограничења присиљавају на успорену перцепцију, неретко прелазећи ивицу дечјег поимања, стварају шуме у комуникацији у односу аутор – мали сабеседник. Али, са друге стране, олакшавање перцепције доводи до снижавања естетског доживљаја и неусложњености која умањује тешкоћу приступа тексту. Интендирана рационалност, чудесно и неуловљиво, досезање откуцаја дечјег срца даје приказаном драж примамљивог, делује стимулативно на перцепцију, буди и узнемирује дух. Маневрисање, приступ на лудистички начин, песнички учинци и изненађења настали зближавањем удаљенога, радост исказана тоном подигнутим до заноса и екстатичности, једна недостижна пројекција и милина граде свет кроз који читалац корача као очаран.

Измештени хоризонт очекивања, субверзија, намерна дечја ексцентричност, противречност, значењски усковитлан свет, низање и прасак речи, тријумф наивног и једноставног потресају уобразиљу и могу изазвати „перцептивни шок“.

Линија хедонистичке естетике једно је од препознатљивијих својстава дечје књижевне речи. Естетско уживање је непоследишно, без икакве користи по субјекта перцепције и без икакве позадине или интересне подлоге. Говорење „ради свога разговора“, слике опализујућег значења, царство лепоте и узвишености, осећање новог и претпостављивог које нуди неизвештан крај, анимистичка пројекција света, те наивитет и лудизам и једно специфично уживање имају моћ необјашњиве фасцинације младе особе.

Посматрано са противне стране, књижевност има виталистички однос према животу. Разноврсним едукативним, когнитивним и етичким садржинама развијају се читаочеве врлине и идеали по моралној чистоти, усавршава личност, саопштава нека истина или порука, делује на разум и учи разборитости. Интензитет прагматичног који одговара снази дечјег уметничког доживљаја, уз машту,

ведрину и игру, јесте њен спецификум и егзистенцијална категорија. Интендирани, то јест циљани смисао снажније је усмерен уколико је недељив од осталих структурних елемената. Књижевност овога вида карактерише интимно прожимање естетског са морално-поучним, укрштање игре и поуке, фикције и поуке, хумора и поуке. Оштрина и нетактичност, оскудност емоција и укоченост испречавају се као зид између дела и читаоца.

Поетска функција, као израз емотивне и референцијално-спознајне службе, оличење је диференцијалне синтезе вишега реда. Књижевност за децу, као и сваки књижевни вид, има неке своје спољашње, утилитарне захтеве и норме. Хуманистички ангажман, као препознатљива и поливалентна порука, има свој резон и своју законмерност у чињеници да је дете морално и мислено биће. Одређена темељним карактером унапред ношеног значења, својеврсна виша школа поучности и неговања универзалних вредности књижевност младима прихватљива, ма колико то било противно њеној природи, држи до прагматичности у најлепшем смислу речи. Интелектуализација и постигнућа на плану развоја социјалне интелигенције и когнитивних способности јесу *differentia specifica*, њено унутрашње било, онако као што су боја и светлина у ликовној уметности.

Уз опасност од претераног уопштавања, с обзиром на интерференције њихових перформанси и поетика, нуде се аргументи у циљу сравања разлика или пограничних зона које одељују један вид књижевности од другог. У светлу односа који је успостављен међу обе поетичке конфигурације, могу се компаративном анализом номенклатурно предочити поредбене чињенице, које не одзвањају као ригидне и бескорисне. Аналогије које се нуде готово саме од себе и које се, упркос непрепознатљивости линије раздвајања, тешко могу оспорити, упућују на то да књижевност блиска деци није изведеница из књижевности за одрасле, као нешто једноставно или подобно слабијим дечјим капацитетима.

1. С обзиром на околност да је књижевност за децу намењена младима, а књижевност за одрасле одраслима, читалачко доба је дистинктивна црта између једне и друге. – 2. Мотивско-тематска оријентација је кључ за разграничење дечје од књижевности уопште – кључ у смислу који ова реч има у музичкој терминологији. Природи књижевности за децу су иманентни садржина омеђена детињством, флорална симболика, зоо мотиви, хумане и чисто „дете“ теме. У књижевности за одрасле број боја у спектру тема и мотива није ограничен, те је њена садржина пространија и дубља. – 3. Скученост у избору мотива прати релативно мала слобода у начину обраде,

умереност и уздржаност у односу на поетски радикализам у књижевности за одрасле. – 4. Језик и стил, иако непоуздане одреднице за књижевна разграничења, фактор су који чини дистинктивним ова два белетристичка модалитета. Песништву усмереном деци примерен је осећајан језик, лепршав, виловите боје и понесен, док је у песништву за одрасле он сложенији и апстрактнији. – 5. Делима за младе инхерентни су фабула, радња и ликови у акцији; за одрасле нису поштеђена заокружених есејистичких сегмената и експерименталних занимања која потискују акцију и фабулу. – 6. Машта, игра и ведрина у дечјој књижевности јесу поетске категорије од првенствене важности, а у недечјој од секундарне. – 7. Књижевна дела за младе растеређена су филозофских разматрања, шифрованих рефлексива и згуснуте сликовитости; од књижевности специјално за одрасле одељује их нехерметичност и слике створене више сценом и ритмом. – 8. Песништво за децу дистанцира се природом своје функције у односу на песништво пунолетних читалаца. Наиме, приметна је његова оријентација ка сазнајно-едукативном, у школском смислу речи, с једне стране, или хедонистичко-забавно-радосним, са друге; естетско и утилитарно стоје у дијалектичком јединству, а не у односу противположености и конкурентности. – 9. Реч намењена младима, у поређењу са класичном, обележава релативно спор развој, непостојање књижевних школа и модерних струјања. – 10. Песништво за младу популацију у књижевној науци је ређе предмет књижевно-критичких опсервација и теза, теоријских илустрација и изучавања. – 11. Остварења за младе изазивају интересовање и међу зрелим конзументима; обратно, она за одрасле најчешће су недоступна младима. – 12. Текст младих обележава краткоћа обима, у релативном смислу речи, у поређењу са текстовима за одрасле. Гледано хипотетички, као и са становишта књижевне праксе, чињенице пружају, можда не на задовољавајући начин, изоштрено до крајности, основ за постављање поетичких константи књижевности за децу као уметничког ентитета.

Литература

1. Ново Вуковић, *Увод у књижевност за дјецу и омладину*, Никшић, 1989.
2. Тихомир Петровић, *Увод у књижевност*, Прометеј, Нови Сад, 2009.
3. Тихомир Петровић, *Увод у књижевност за децу*, Змајеве дечје игре, Нови Сад, 2011.

Tihomir PETROVIĆ, Ph.D.

LITERATURE FOR CHILDREN
IN THE LIGHT OF LITERARY SCIENCE

Abstract: *Dispute about legitimacy of literature for children is finished, and possible negation is not taken seriously. The ascertained evidence about its differential characteristics, undoubtedly belongs to the public space of theoretical thought and to the perspective of scientific interest. At issue is a literary form which fulfills scientific assumptions such as standing out, systematicity and norms of literary genre with relatively determined expressive conventions.*

Keywords: *Literary science, literature for children, poetics, style.*

Доц. др Олена УСТИМЕНКО-КОСОРИЧ
Лугански национални универзитет „Тарас Шевченко“
Украјина

УМЕТНОСТ – КАО СИСТЕМ ЕСТЕТСКОГ ОБРАЗОВАЊА УЧЕНИКА (НА ПРИМЕРУ КЊИЖЕВНОСТИ, МУЗИКЕ И СИНТЕТИЧКИХ ВИДОВА УМЕТНОСТИ)

Резиме: *На основу анализе педагошке литературе у раду су размотрене карактеристике естетског образовања ученика путем креативности и уметности – књижевности, музике, и синтетичких уметничких форми, као најуниверзалнијих средстава за естетски развој појединца. Естетско образовање – то је процес формирања и развоја естетског, емотивно-осећајног и вредносног сазнања личности и томе одговарајућих активности. Естетско образовање се јавља као једна компонента целовитог образовног процеса и има за циљ да устремчи ученика ка изградњи свог живота у складу са законима естетике.*

Кључне речи: *уметност, музика, књижевност, естетско образовање, синтетички видови уметности, образовање, култура.*

Увод

Питање формирања естетске културе појединца је актуелно, због тога што од нивоа културе сваког појединца зависи и степен културног развоја друштва у целини. Да бисте стварали лепоту и уживали у њој, потребно је да поседујете квалитете који у својој целини чине естетску културу појединца. Основни принцип ове културе је осећај за естетику, као и одређени фонд теоријских и практичних знања на основу којих се развијају представе и сазнања о естетским вредностима, то јест, естетски хоризонти.

Посебно значење за формирање естетског односа ка стварности има естетски идеал као циљ и образац, стимулативно свесно стремљење ка савршеној лепоти. Директан израз естетских ставова људи, њихових веровања, идеала је естетски смисао, то је способност да се направи разлика између стварне и лажне лепоте. Као суштински показатељ естетског односа човека према свету служе естетска интересовања и потребе које најјасније изражавају вредносну оријентацију личности у сфери лепог.

Несумњиво, развијање способности појединца ка пуном прихватању и потпуном разумевању лепог у уметности и стварности је потребно још у раној младости. У данашње време је ово питање посебно актуелно, јер се на ученике свакодневно обрушава бујица разних информација које дечији мозак није увек у стању адекватно да прихвати. Стога у школском систему постоји потреба за уметничким представама, ставовима и уверењима, образовање естетског сензибилитета и укуса.

Циљ рада: на основу анализе литературе изучити основна средства за формирање естетске културе ученика;

У свим временима су како домаћи тако и страни педагози естетском образовању посвећивали велику пажњу.

Изванредан совјетски педагог, оснивач совјетске научне педагогије, Константин Ушински, је подвукао да поезија, музика, сликарство, или могу бити одмор после посла, или су дужни да се налазе у живој вези са радом човека; када се они јављају предметом чистог хира, онда не само да губе сву своју развијену снагу, већ делују негативно на морални и интелектуални развој.

Страни педагози такође нису избегавали питање естетског образовања ученика. На пример, Марија Монтесори је међу најважније задатке обуке и образовања означила развој способности естетске перцепције културног окружења, поетског и музичког слуха, осећај боје, ритма, облика, музичког слуха деце, ритмике покрета [8, с. 26].

Приступ естетском образовању у совјетској ери

Естетско образовање је у оквиру совјетске педагогије увек било третирано као важан и саставни део свеукупног и хармоничног развоја ученика. Истовремено је наглашавано да увођење у естетику не треба одвајати од других аспеката формирања школараца, већ уско повезивати са етичким, интелектуалним и физичким образовањем [2, с. 29].

Основни задаци естетског образовања у совјетској школи су, прво, да помогне детету да научи да прихвати лепоту у уметности, природи, међусобним односима, да изазове код ученика интересовање ка естетским аспектима реалности, да науче да осећају и схватају лепоту у сваком могућем облику; развијање карактеристика лепоте у духовном и физичком облику код ученика; формирање код деце уметничко-стваралачких способности, стремљење ка уношењу лепо-

те у свакодневни живот, у учење, рад, понашање; и, на крају, да се развије код ученика одбојност ка ружном, антиестетичном понашању, изгледу, окружењу, као и према недостатку идеја, неуметничким облицима стваралаштва.

Естетска едукација појединца у савременим условима

У данашње време се под естетским образовањем подразумева процес формирања и развоја естетског емотивно-осећајног и вредносног облика личне свести и одговарајућих активности. Оно се реализује и постаје вредно у процесу само-образовање, само-развоја личности. У естетском образовању одлучено је да се укључи правац, садржај, облик, образовни и методичан рад, оријентисан на естетске облике стварности и њихова својства, изазивајући позитивне емоције и оцене.

У овој фази циљеви естетског васпитања и образовања су: развити индивидуалну спремност ка прихватању, развоју, оцењивању естетских објеката у уметности и реалности, побољшање естетске свести, формирање креативности у уметничкој, духовној и физичкој култури.

У савременим условима међу приоритетима се јављају такви правци естетског васпитања као што су континуирани развој уметничког образовања, формирање музичке културе ученика, позоришна едукација и обука, развој литерарних способности [3, с. 47].

Дакле, научно осмишљавање естетског васпитања је прошло сложени пут у различитим историјским околностима. Већина педагога се слаже у мишљењу да је естетско образовање једна од компоненти целовитог образовног процеса задужена да ученика устреми ка изградњи свог живота у складу са законима лепоте.

Формирање естетске културе кроз уметност

Уметнички потенцијал човека, његове естетске могућности се најпотпуније и најдоследније манифестују у уметности; "уметност –то је време и простор у коме живи лепота људског духа" [5, с. 59]. Створена људским радом, уметност се у одређеном тренутку у историји удаљава од материјалне производње у специфичан вид делатности, као један од облика друштвене свести. Уметност у себи обједињава све особености естетског односа човека према стварности.

Наставни план и програм општеобразовне широке украјинске школе у себи укључује дисциплине уметничког циклуса - књижевност, музику и ликовну уметност.

За естетски развој појединца кроз уметност у педагогији је опште-прихваћен назив уметничко васпитање. Директно суочавање са уметничким делима захтева развој човека у погледу сагледавања феномена лепоте. То не значи да он треба да постане професионални уметник или специјалистом у тој области; тим више је апсурдно то захтевати од детета. Овде је реч о формирању такозване основне културе личности. Поред познавања бројних уметничких дела, човек је дужан мора да прикупи одређену количину информација о теорији и историји различитих уметничких форми. Такво обогаћивање непосредних уметничких утисака познавањем закона уметности и мајсторства уметника не убија, како је понекад тврди, емотивну перцепцију. Напротив, ова емоција се појачава и продубљује, а перцепција постаје више смислена.

Уметничка литература

Уметничка литература је најдоступнији и уједно најефикаснији облик уметности за формирање естетске културе ученика. Познавање лепоте речи је први и најважнији корак у свет лепоте [6, с. 48]. Реч – то је моћан алат да се изоштре и развију суптилна осећања. Најважнији образовни циљ је да се код деце развија љубав према књижевности како би она постала непресушни извор знања и средства за лепоту, унутрашњи духовни богатство, а истовремено средство изражавања овог богатства.

Језик је главно средство комуникације међу људима, он покрива различите аспекте бића, и због тога је могућност уметничког изражавања у литератури посебно велика. Реч као средство изражавања у књижевном раду узима вишеструку уметничку снагу. Вербална израз је при томе и разумљив и прихватљив. Због тога је литература најважније средство интелектуалног развоја ученика.

Пре него што је ученик способан да самостално разуме емотивне тонове говора, педагог га за то припрема тзв. уметничком причом. Ово захтева високу емоционалну и естетску културу наставника. Изражајно читање наставника развија способност студената да схвате емотивни израз, а то знање је праг, не само уметности, већ и богатог пуног интелектуалног живота ученика. Разумевање речи – то је припрема за читање уметничке литературе. Читање може бити духовна потреба само онда када је реч у логичкој и емотивној меморији.

Развијање културе читања је једно од најјачих средстава за образовање књижевног укуса и естетског реаговања. На часовима матерњег језика ученике уче да виде литературу као уметност речи, репродукују слике уметничког дела у својој машти, оштре чула за својства и карактеристике актера, анализирају мотиве њихових акција. Савладавши културу читања, ученици почињу да размишљају о томе, шта поручује прочитана књига, чему она учи, уз помоћ каквих уметничких средстава је писцу успело да код читаоца изазове дубоке утиске. Развој уметничког укуса подстиче ученике на естетске активности, што се карактерише одређеним резултатима и претпоставља да за време бављења уметношћу ученици претварају у живот доступне елементе лепог. Извођењем песме, приповетке или бајке, као да поново указују на околности које нуди аутор, оживљавајући их уз помоћ својих мисли, осећаја и асоцијација, то јест, слушаоцима преносе емоционално стање јунака, обогаћено личним искуством. И без обзира на то колико је ово искуство мало или ограничено, свеједно даје извођењу ученика свеж и јединствен идентитет.

Музика

Музика је тесно повезана са лирском поезијом јавља се као следећи корак у духовном развоју човека. Музика обједињује етичку, емотивну и естетску сферу човека. Музика – то је језик осећања. Мелодија преноси суптилне нијансе осећајног које није могуће изразити речима. По снази емоционалног утицаја на дете музичка уметност заузима једно од првих места. Музика изражава стварност у мелодијама, тоновима, гласовима, полифонијама, оркестрацијама.

Музика и певање у школама није само предмет, него и моћно средство образовања која има задатак да емоционално и естетски украси цео духовни живот човека. Познавање света осећаја је немогуће без разумевања и доживљавања музике, без дубоке духовне потребе за слушањем музике и за уживањем у њој. Музика и певање су такође позвани да обогате учење; ово је посебно важно за млађе ученике, што је више различитог учења, боље је за почетну обуку. Као једно од квалитетних наставних средстава у почетној фази учења К. Ушински предлаже певање у учионици - без обзира на то за какав предмет се користи. По мишљењу овог изузетног педагога, певање у разреду је „дивно, освежавајући и хармонизирајуће средство“, без обзира што може бити тешко применљиво, ако наставници немају слуха; у ком случају може уместо певања да се користи колективно читање наглас разних песама, које такође поседују свој унутрашњи ритам [10, с. 15].

Основа музичког образовања у школама је хорско певање, које омогућава заједнички доживљај херојских и лирских осећања, развијање осећаја за музику, меморије, ритма, хармоније, вокалних способности, уметничког укуса. Значајно место у школи заузима слушања музике на снимцима, као и упознавања са основним основама музичке писмености. Утврђена је таква форма естетског образовања као што је фонотека, која у себе укључује снимке најбољих интерпретатора - солиста, хора и оркестара. Ученици се упознају са језиком и жанровима музике, изучавају музичке инструменте, глас, уче о животу и раду композитора. Посебно емотивно деца реагују на песме у којима је опевана храброст, несебичност посвећених људи, открива романтика борбе и херојских дела.

Синтетички видови уметности

Ове врсте уметности, као што су позориште, филм, телевизија, поп музика, циркус, имају широку популарност. Оне у себи обједињавају елементе неколико уметности: књижевност, сликарство, музика, фотографија, плес, итд.

Позориште има огромну моћ естетско-емотивног деловања. Његова специфичност је у сценској изражајности: комбинацији уметничког читања, пантомиме, декорације и музике у јединственој атмосфери и осећају спектакла. У позоришту се успоставља директан уметнички контакт извођача са публиком и стварају најповољнији услови за заједничке емоције. Због тога и деца директно и непосредно реагују на дешавања на сцени. Неопходно је превентивно припремити ученике да прихвати позориште, створити услове под којима ће деца моћи да прихвате шарм игре глумаца.

Као најбројнији видови модерне уметности јављају се филм и телевизија, који у себи обједињавају могућности свих уметности и најновија достигнућа науке и технологије. Таква уметничка средства медија филма и телевизије, као што су монтажа, крупни планови, углови, боје, звуци, слике и динамика изражавања су у стању да пренесе велику количину информација, да обезбеде јак едукативни утицај на младог гледаоца. Такође, треба напоменути да ниједан облик уметности не може да покрије тако широк дечији аудиторијум, као што су телевизија и филм. Због тога филм, видео и телевизија играју важну улогу у обликовању естетске културе ученика. Посматрање екранизованих књижевних и уметничких дела захтева суптилан педагошки утицај. У многим школама је у ову сврху уведен изборни предмет „Основе филмске уметности“, организовани дечији кино-клубови и школски биоскопи.

Закључци

Проблем естетског образовања је сасвим и у потпуности разрађен у домаћој и страниј литератури. То нам је омогућило да до детаља анализирамо литературу о овом проблему и да донесемо следеће закључке.

Естетско образовање заиста заузима веома важно место у свим системима научно-образовног процеса, тако да оно није одговорно само за развој естетских квалитета особе, већ особе као целине: њене суштине, духовних потреба, моралних идеала, личних и општих погледа на свет.

Сви ови квалитети особе се развијају под утицајем разних фактора. Образовни значај има и природа, и рад, и стварност око нас: живот, породица, међуљудски односи – све оно што може бити лепо. Као основни носилац лепоте, уметност се такође јавља као средство естетског образовања.

Утицај естетских феномена живота и уметности на личност може бити како циљано тако и спонтано. У том процесу школа има огромну улогу. У наставни план и програм су укључени такви предмети као што су ликовна уметност, музика, књижевност, а основа свих је уметност. То није случајно. Анализирајући литературу, дошли смо до закључка да је уметност основно средство естетског образовања.

Истраживање је показало да је заинтересованост за област уметности код млађих ученика прилично велика, а постојање интереса – то је први услов успешног образовања. Осим тога, уметнички материјал има велики емотивни потенцијал, било да је реч о музичком, књижевном или ликовном делу. Конкретно, снага емотивног дејства се јавља као пут до свести детета, као и средство за обликовање естетског квалитета појединца.

На тај начин, наша хипотеза наведена у почетку, бива потврђена. Заиста се, уметничка средства, коришћена у образовном процесу јављају као ефикасно средство естетског образовања младих ученика. Искусни педагози, знајући то, способни су да посредством уметности допринесу развоју истинских естетских квалитета личности: укусу, способности за проценом, разумевањем и стварањем лепоте. Исто тако, у пракси се суочавамо са чињеницом да педагози мало користе уметност у циљу естетског развоја детета, придају више времена и труда развоју практичних вештина. То је неприхватљиво, јер без оријентације на продубљивање духовних и уметничких вредности, естетско образовање и лични развој не може бити

потпун. По нашем мишљењу, реализацијом потпуног естетског развоја детета у раним школским годинама, педагог обезбеђује у будућности остваривање такве личности, која ће у себи имати духовно богатство, истинске естетске квалитете, моралну чистоту и висок интелектуални потенцијал.

Литература

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. - Ростов-на-Дону, 1999. – С. 25-27.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Учебное пособие. - М., 1999. – С. 29-75.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика: Краткий курс лекций. - М.: Юрайт, 2004. – С. 45-49.
4. Выгодский Л.С. Психология искусства. - М.: Искусство, 1965. – С. 56-67.
5. Зеер Э.Ф. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специализациям и направлениям. - М.: Профессиональное образование, 1997. – С. 65-69.
6. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. - М.: Просвещение, 1985. – С. 45-49.
7. Макаренко А.С. О воспитании. - М.: Политиздат, 1988. – С. 12-34.
8. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. - М.: Карапуз, 2000. – С.26-43.
9. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 3-х томах. Т.1. - М.: Педагогика, 1979. – 23-29.
10. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. - М.: Просвещение, 1968. – С. 15-29.
11. Эстетическое воспитание школьников. / Под ред. А.И. Бурова и Б.Т. Лихачева. - М., 1974. – С. 26-29.

Olena USTYMENKO-KOSORICH, Ph.D.

ART – AS A SYSTEM OF AESTHETIC EDUCATION
OF STUDENTS (FOR EXAMPLE, LITERATURE, MUSIC
AND SYNTHESIZING ARTS)

Abstract: *In this paper, by analyzing the features of educational literature aesthetic education by means of creativity and the arts - literature, music, and synthesizing art forms, as the most universal means of aesthetic development of the individual. Aesthetic education - is a process of formation and development of emotional and aesthetic sense and value of personal consciousness and the corresponding activities. Aesthetic education is one component of a holistic educational process and is intended to form the students' desire and ability to build their lives according to the laws of beauty.*

Keywords: *art, music, literature, aesthetic education, synthesizing the arts, education, culture.*

НЕКА ПИТАЊА ОСТВАРИВАЊА ВАСПИТНЕ УЛОГЕ ШКОЛЕ

Резиме: *У раду се разматрају питања недовољног остваривања васпитне функције школе у савременим условима. Аутор полази од чињенице да је успешно остваривање васпитне функције школе детерминисано бројним факторима и противуречностима савременог друштва. Проблеме који се истичу данас, у вези са запостављањем ове димензије школе, налазимо у педагошкој литератури на исти начин и са истом тежином наглашене, половином и с краја прошлог века. Бројне реформе школе, њене организације и структуре, организације наставе, повећане компетенције наставника и сл., нису учинили школу ефикаснијом у остваривању циљева и задатака на плану васпитања. Уважавајући ту чињеницу, чине се напори да се неповољна деловања која долазе из друштва ублаже ефикаснијим и квалитетнијим радом у сваком сегменту васпитнообразовног рада у школи. Због одговорности коју има школа у остваривању друштвених циљева потребно је стално преиспитивање ефеката и исхода њеног рада при чему су од посебног значаја програмски садржаји у функцији постављених циљева.*

Аутор закључује да је запостављање васпитне компоненте савремене школе последица савремених трендова у образовању под утицајем глобализацијских процеса који у условима тржишне економије фаворизују знање које као роба има вредност због чега се говори о образовању и на рачун когнитивних запостављају се све остале компоненте и својства личности.

Кључне речи: *васпитна функција, школа, васпитање, циљеви, образовање.*

Крај 20. и почетак 21. века обележиле су бројне и интензивне промене а неке од њих су имале посебан утицај на васпитање и образовање. Утицај друштвених промена на образовање није више питање које изазива различита и опречна мишљења, већ како је закључио Диркем још крајем 19. века, оно је само слика и одраз одређеног друштва. Тако, образовање постаје, и јесте, огледало и постојећих друштвених противуречности и негативности али и процес који поспешује развој друштва и појединаца који га чине захваљујући напретку истог тог друштва и научно-технолошког развоја.

Савремени свет карактерише низ тенденција у свим сегментима друштва које се огледају у следећем: убрзаном темпу друштвеног развоја који захтева развој способности за живот у друштву сталних промена; прелаз ка постиндустријском и информатичком друштву а у вези са тим смањивање коришћења неквалификованог рада и повећање квалификација као и мобилности радне снаге и капитала; померање захтева ка интелектуалним активностима; појава и повећање глобалних проблема који се не могу решити без сарадње у међународним оквирима (Ђорђевић 2011: 385). У том контексту нужно се мења схватање о улози и значају образовања. Ако се томе додају проблеми настали под утицајем глобализације као посебно сложеног и противуречног процеса који обухвата поред економског, политичког и културно-образовно подручје, проблеми образовања су још сложенији. Глобализовано образовање је све више применљиво и практично, прилагођено условима и потребама тржишта и профита јер се знање третира као и свака друга роба. Мотив профитерства појавио се и у образовању. Даниловић М. наводи да неке „анализе показују да је део образовања препуштен утицају слободног тржишта профитабилности, конкурентности и економским принципима што све условљава велике промене у начинима и облицима реализације образовног процеса у свету и код нас. Школе су постале „колективна предузећа за учење“, центри за учење у коме се знање нуди, предаје и продаје (Даниловић 2010: 449).

Постојање тржишта рада и тржишта знања условљава целокупну филозофију образовања односно, значај образовања у животу човека. Бројни циљеви образовања се више не остварују, а неки су тешко оствариви. Образовање није више само усвајање знања ради прилагођавања стварности, него процес постојања и опстајања човека који треба да научи да искаже и развија себе.

Због уско когнитивног аспекта личности који је циљ образовања, мање се инсистира на стицању специфичних знања, а више на развијању универзално применљивих интелектуалних способности као инструмента за стицање знања. Не помиње се личност и њена својства изван интелектуалних, као што су осећања, афективни живот стваралаштва, друштвено-морално васпитање. Општа култура се све мање цени и тражи.

Процес глобализације захтева с једне стране развој универзалне цивилизације а са друге одбрану и заштиту од униформности и очување посебности и специфичности, традиције и националног идентитета. Образовање се у тим условима налази пред сложеним задатком и изазовом какав још није познат.

У нешто оштријим оценама савремене улоге образовања у друштву либералне економије, Даниловић М. посебно наглашава улогу школе, ученика и наставника. Пошто је знање роба на слободном тржишту, менаџмент је најважнији, каже аутор, тј. робу треба што пре продати, по сваку цену и то са профитом. „Многи се клањају купцу (ученику, студенту) и већина ради за њихово добро. У школама је пребачена одговорност са наставника и школе на ученика, и он одлучује шта ће учити, како ће учити, од кога ће учити својим темпом, способностима, предзнању, могућностима, индивидуално. Ученик процењује квалитет школе, наставника, програма, начин обуке. Он не сме пасти, све је подређено проходности, пролазности свих“ (Даниловић 2010: 449). На крају аутор закључује да продајно услужна филозофија „купац је увек у праву“, пренета из економије не би требало да се примењује у образовању.

Дакле, школа се нашла пред сложеним проблемима, њене функције се мењају, а мењале су се из епохе у епоху у зависности од тога да ли је и у којој мери задовољавала друштвене потребе али и потребе ученика од чега је зависио њен опстанак, организација, рад и статус. Упоредо са тим мењао се и статус наставника који је у прошлости варирао од глорификовања до омаловажавања њиховог постојања.

Друштвено-економски фактори нужно врше „притисак“ на школу. Тако је и са савременом школом. Они представљају истовремено факторе који умањују васпитне ефекте, неповољно делују на школу и на могућност остваривања њене васпитне улоге. Васпитна компонента јединственог педагошког процеса, у већем степену је подложна друштвеним утицајима него образовна компонента, тако да школа треба да уложи много више напора да би остварила васпитне задатке и ублажила неповољне утицаје друштва.

У педагошкој литератури се наводе бројни фактори друштвено-економског карактера који „споља притискају“ школу и умањују њене ефекте као што су: економске кризе које су умањиле материјална средства за потребе школе и подржавања њене све богатије структуре; друштвено-политичке промене као последица глобализацијских процеса и стварања универзалне планетарне културе; демографски процеси у виду великих миграција у развијене центре и метрополизација у области образовања; кризе и промене у породици као што су разводи бракова, незапосленост родитеља, смањена комуникација са школом; потреба за перманентним доживотним учењем; обезбеђивање квалитетног образовања за све независно од социјалног статуса, услова живљења породице и социјалне укључености.

Деца и млади су изложени утицају породичног васпитања које је другачије вредносне оријентације од оне на којој почива школско васпитање. Слично је и са васпитним вредностима медија све више присутним у васпитању деце и којима су деца све изложенија.

Школа представља повољнију средину за социјални развој неко породична средина. Разноврсност контаката и подстицаји за развој су предности школе које она не користи увек у довољној мери.

Школа васпитно делује целокупним својим деловањем кроз начин образовања својих ученика, кроз посебне активности и садржаје, кроз односе које успостављају наставници и ученици, али и својом културом, етосом, препознатљивим идентитетом.

Досадашње анализе узрока неостваривања васпитне улоге школе указале су да узроци леже и у низу „унутрашњих“ фактора, као што су: смањена партиципација ученика у настави; запостављање читавог сета важних васпитно-образовних циљева; лоша атмосфера у школама која резултира изостајањем са наставе, насиљем; пао је етички стандард и наставника и ученика (кашњење, губљење часова.); недовољна и неадекватна сарадња школе са породицом: недовољне активности на плану културне и јавне делатности школе и повезивање са социјалном средином; недовољна укљученост ученика у ваннаставне делатности; недостатак материјалних услова за разноврсне активности и садржаје школе у слободном времену ученика; свођење васпитног рада на морално васпитање; сиромашна унутрашња структура школе која не задовољава потребе и интересовања ученика; неприпремљеност наставника за васпитни рад са ученицима а посебно неприпремљеност за операционализацију циљева и задатака образовања и васпитања.

Налази ранијих и новијих истраживања показују да је у савременој школи недовољна активност ученика у наставном процесу. Изостајање са наставе је алармантно и стање се годинама не мења на боље. Вршњачко насиље међу школском децом је у експанзији још од 80-их година прошлог века. Као облик насиља, агресивно понашање све је присутније и међу младима у савременом друштву. Са насиљем у школи сусрећу се не само ученици него све чешће и наставници и родитељи. Бројне школске ситуације могу бити извор агресивног понашања, као што су: кажњавање у школи, нерасположење наставника, непоштовање од стране наставника, преобимни садржаји, неправедно оцењивање и сл. Може ли школа остварити ове циљеве, има ли капацитете и компетенције за то? Истраживања говоре да је насиље општи проблем који прожима сва друштва и све регионе света. Шта на том плану може да уради школа, да ли и колико сама може да предупреди ове појаве и може ли допринети њиховој елиминацији?

Васпитање постаје све компликованије и због брисања граница међу генерацијама и нестајања традиционалних ауторитета (родитеља, школе, наставника и др.), због промене односа према браку, љубави, пријатељству, моралним вредностима. Усвајају се вредности кратког века. „У свету тешком за живљење и подложним честим променама, расту и сазревају младе генерације које прихватају вредности усмерене ка најближој будућности“ (Ђорђевић 2011: 387). Од школе се очекује да створи услове за развој основних људских вредности, као што су: љубав, слобода, поштовање, самоактуализација и сл.

О запостављању васпитне функције школе констатује се и у *Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године* у којој се каже „да ученици у нашим школама скоро уопште не развијају уметничку и културну писменост нити културне потребе и навике које су важне за формирање вредносних ставова неопходних за живот и рад у савременом друштву“.

Када се говори о васпитној улози школе потребно је напоменути да се мало расправља и говори о васпитној функцији одређених садржаја којима се остварују васпитно-образовни циљеви и задаци школе, образовања и васпитања. Добија се утисак да се они подразумевају као такви или се васпитна функција школе одваја од садржаја, везујући се тако само за понашање ученика, односно сводећи васпитање на моралну компоненту личности ученика.

Јасно дефинисање циљева и задатака образовања и васпитања, којима се исказују тежње, вредности, ставови, дефинисање исхода, а у вези са тим и компетенција ученика у току и на крају образовног циклуса, јесте кључно питање за њихово остваривање. Међутим, то није само по себи довољно ако наставник не поседује одређене стручне и научне компетенције за посредовање садржаја образовања и васпитања. Васпитање је сложена активност условљена између осталог и начином интерпретације одређених садржаја од стране наставника. Зато је васпитање погодно средство манипулације. Поред стручне и научне компетентности наставника од значаја су идејна одређења, вредносни и лични ставови наставника који одређују његов начин интерпретације садржаја образовања и васпитања. Наравно, нису сви садржаји једнако подложни манипулисању, најосетљивији су садржаји друштвених наука. Проблем може бити додатно компликован чињеницом да садржаје одређених наставних предмета као што су књижевност, књижевност за децу, историја и сл. не интерпретира само наставник већ и бројни електронски медији, на које се ученици све више ослањају јер све мање читају књиге.

Образовни стандарди за крај обавезног образовања треба да помогну наставницима да јасније сагледају хијерархију циљева и задатака и да усмере напоре у проналажењу и примени оних наставних метода, облика и средстава који ће у највећој мери допринети њиховом остваривању. Наставник као угледни професионалац са значајном аутономијом у области педагошко-дидактичких и методичких питања, лично је одговоран за квалитет и унапређивање свог рада. Када је реч о већ поменутом проблему (не)дисциплине ученика, Н. Трнавац наглашава, да је дисциплина индикатор нивоа и квалитета васпитног деловања наставника која се као педагошки феномен све више губи из употребе и интегрише у организационе механизме васпитног и наставног рада тако да боље стратегије, стилови рада и тактике наставника замењују термин „дисциплиновања ученика“ (Трнавац, 2007).

Макаренко А. С. ће рећи да је дисциплина, у васпитању, резултат рада.

Да су ове тврдње тачне говоре резултати бројних истраживања као што су и она у области књижевности за децу о примени различитих стратегија и система у настави. Истраживања у примени интерактивне наставе показала су да се стварају услови и атмосфера веће заинтересованости за књижевност, већа активност ученика, да је остваривање задатака наставе књижевности на плану формирања морално аутономне личности, социјализације, формирања ставова, уверења и вредности олакшано у односу на класичну наставу. С обзиром да се заснива на пуној конкретној активности ученика и учешћу поред когнитивне стране личности и социјална, емоционална а и морална страна, интерактивна настава се показала педагошки ефикасном и оправданом (Ковачевић, 2012).

Наставник треба да буде узор, модел, идол, идеал, вредност, мера савршеног и свестрано образованог човека чија је улога и задатак да васпитава и образује младу генерацију, тврди Даниловић М., наводећи да наставник треба да поседује преко две стотине позитивних особина које су истраживачи утврдили и преко 150 улога и функција (Даниловић 2010: 423-452). Све сложеније и бројније компетенције и улоге последица су све сложенијих друштвених услова и бројних контекстуалних фактора који исходе васпитања чине непредвидивим, неизвеснијим. Отуда је и васпитна функција школе стално отворено нерешено питање.

Данас, са истом тежином и забринутошћу као пре пола века, педагози постављају питање шта је то што упркос бројним напорима и реформама и даље ограничава школу и умањује ефекте у оствари-

вању њене васпитне улоге. Одговора има и они су врло различити често и противуречни али је сигурно да је мало целовитих, свеобухватних истраживања у овој области а још мање уважавања педагошких импликација произашлих из њих. Много је више истраживања и студија самог наставног процеса односно истраживања когнитивних аспеката ученика и наставе управо због чињенице да се школа окренула уско когнитивном аспекту, уместо целовитом развоју личности, о чему је већ било речи.

Анализирајући проблеме школског образовања и васпитања као и напоре који се континуирано чине да се унапреди васпитно-образовни рад и његови ефекти питање узорка неостваривања васпитне улоге школе и даље остаје актуелно и нерешено питање. Школа упркос личном труду не може успешно остваривати постављене циљеве и задатке посебно у условима информатизације у коме све више губи монопол на образовање у којима су утицаји других изваншколских чинилаца далеко јачи и често другачије вредносне оријентације.

Проблем се може делимично решити давањем одговора на питање где и како дете проводи 180 дана од оних 365 у години, након боравка у школи исто толико времена, којим садржајима се бави, шта и ко су му модели и узорци. Да ли се од школе у којој годишње проводи 180 дана очекује да реши све проблеме које савремено друштво неминовно ствара, доноси и уноси у васпитање.

Стратегијама промена и реформи у образовању у оквиру система образовања, неопходно је стално тражити решења која се односе у најширем смислу на остваривање захтева и принципа који се односе на васпитну функцију школе.

Литература

1. Даниловић, М. (2010). Наставник као узор, модел, идол – криза или успон наставничког позива и професије, у: *Годишњак 2010*, Српска академија наука, Београд, стр. 423-452.
2. Ђорђевић, Ј. (2011). Савремене промене и њихови утицаји на школу и образовање – садржаји и проблеми, *Педагошка стварност*, 5-6, Нови Сад, стр 385-397.
3. Ђорђевић, Ј. (2009). Предвиђања и претпоставке о школи будућности, *Годишњак SAO*, 5, Српска академија образовања, Београд.
4. Ковачевић, Б. (2012). *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*, Филозофски факултет Пале, Универзитет у Источном Сарајеву.

5. Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*, Institut za psihologiju, UNICEF, Beograd.
6. Potkonjak, N. (1984). *Ostvarivanje vaspitne uloge škole*, Prosvetni pregled, Beograd.
7. Трнавац, Н. (1996). *Фрагменти о дисциплини ученика*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета, Београд.
8. Hebib, E. (2013). *Kako razvijati školu*, Razvojni i reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.

Radmila NIKOLIĆ, Ph.D.

ISSUES REGARDING REALIZATION OF THE SCHOOL'S EDUCATIONAL ROLE

Abstract: *This paper discusses the issues of insufficient realization of the school's educational role in modern conditions. Author starts from the fact that successful realization of the school's educational role is determined by various factors and contradictions of the modern society. Issues regarding the neglect of this dimension of the school system, which are particularly significant today, can be found in pedagogical literature, described and emphasized in the same way, both in the middle, and at the end of the last century. Numerous reforms of the school system, its organization and structure, organization of teaching, increased competence of teachers, etc. have not made school more efficient in achieving the goals and objectives of education. Recognizing this fact, efforts are being made to mitigate the society's undesirable influences, by a more efficient and quality operation of every segment of the school's educational work. Given the responsibility of the school system in achieving social goals, it is necessary to question its effects and outcomes constantly, with a special emphasis on the curriculum content which contributes to the established goals.*

Author concludes that neglecting the educational role of the contemporary school system is a consequence of modern trends in education, influenced by globalization processes, which, in the environment of market economy, favor knowledge as a commodity, which has its value. This is the reason why cognitive traits are discussed, whereas all other components and traits of the personality are neglected.

Keywords: *educational function, school, education, goals.*

МЕТОДОЛОШКЕ ОСНОВЕ ЗА ПРОУЧАВАЊЕ ЛИКА ХЕРОЈА У БАЈКАМА НАМЕЊЕНИМ МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: *Сложеност проучавања лика хероја у литератури за децу, а самим тим и у бајкама, велика је, те захтева чврсто методолошко полазиште које би послужило функционалној примени у настави. У делима народне књижевности разматрање лика хероја условљено је поетиком жанра, рецепцијом језичкостилских посебности и васпитно-образовним вредностима дела. У делима ауторске књижевности, лик хероја најчешће се изједначава са ликом дечака и(ли) има изразиту дидактичку улогу прилагођену модерном тренутку, наглашену појавом јунака различитог узраста и порекла, чијим се присуством обликује херојски чин.*

У раду ће бити разматрана функција лика хероја у народној и ауторској бајци намењеној млађем школском узрасту, уз коришћење адекватне апаратуре на одговарајућим примерима.

Кључне речи: *лик, херој, методологија, народна бајка, ауторска бајка, поетика жанра, књижевност за децу.*

Методолошке основе за проучавање лика хероја у делима намењеним млађем школском узрасту (пре свега у народним и ауторским бајкама и у другим типовима фантастичних прича) почивају на прихватању сложене класификације која је заснована на делатности-ма и извршној моћи јунака у односу на средину која га окружује.

Проблем на који се прво наилази при покушају одређивања лика хероја у књижевности за децу јесте однос према терминима који се најчешће користе у литератури као синоними (лик = јунак = херој). У овом истраживању употребиће се синтагма *лик хероја* и она ће се изједначити са *главним јунаком* прича које ћемо, условно, назвати фантастичним. У корпус тих прича спадају народне и ауторске бајке, али и многе приче, чак и романи са елементима чудесног, које ученици млађег школског узраста најрадије читају. Разлози који узрокују толику популарност прича у којима се реално и фантастично непрестано преплићу (и у давно насталој и у савременој књижевности), пре свега леже у главном јунаку – хероју, способном да превазиђе све препреке и дође до жељеног циља, разреши проблеме са којима се непрестано суочава и буде од помоћи у сваком случају.

Оно што посебно привлачи читаоца лику хероја јесте управо чињеница да је он носилац позитивних особина, а вредности за које се бори до последњег даха јесу љубав и правда. За разлику од хероја народне бајке, херој у ауторској књижевности спреман је на компромисе и жртвује се свесно, без обзира на последице. Он увек ставља потребе других испред својих. Такође, херој више слуша срце него разум и жели да оствари оно што му је задатак или циљ, иако се то чини немогућим.

Према Аристотелу (2008), у зависности од тога да ли јунак поседује натпросечне моћи, просечне или оне испод просека, он се различито позиционира у свету књижевноуметничког дела.

Уколико се као полазиште узме теорија Нортропа Фраја (2005) који дефинише пет врста књижевних јунака, типичан лик хероја који је по врсти изнад осталих људи, њихове природне околине и уобичајених моћи (има божанске моћи или је полубог) препознаје се у **хероју мита**. (Многе сложене митолошке приче адаптиране су и прилагођене узрасту младих читалаца, те их они и данас читају са посебним занимањем.¹)

Јунак који се најчешће у народним бајкама одређује као људско биће и притом се креће у фантастичном свету за који не важе закони природе, те је способан да чини чуда, типичан је **херој народне бајке**.

Лик хероја у народним бајкама може се пратити на два различита нивоа разумевања његовог деловања. Први ниво је доживљајни, други теоријски. Већ у односу на овакву разлику у прихватању, разумевању и разматрању главног јунака бајке, у настави се може наићи на проблем. Није вероватно да наставник који поставља питања о породичним односима цара и његових синова, или проблематизује поступке помоћника у бајци, или оних који одмажу главном јунаку жели да научи ученике како су јунаци у бајкама статичне, бестелесне фигуре које немају сопствена осећања, сећања, нити делају по искуству, тј. немају своју психолошку димензију.

Да би се избегла ограничења у разговору са ученицима, а како би се они ипак научили посебностима народне бајке, у настави ће се позивати на посматрање бајке са различитих тачака: књижевне,

¹ Овде указујемо на проблем коришћења термина: *мит*, *легенда*, *легендарна прича* и *предање* у настави. Наиме, није редак случај да се жанр легендарне приче у школским програмима изједначава са категоријом предања у усменој прози, те се појмови легенда, предање и легендарна прича најчешће узимају као синоними. Са њима се неретко изједначава и мит, који се често терминолошки одређује као *митолошка прича*. О овом проблему видети шире у: МРКАЉ, 2008: 272–285.

психолошке, рецепцијске и фолклорне.² У том смислу је неопходно да наставник преузме одговорност при одлучивању како ће ученике, поред књижевнонаучних и теоријских садржаја, научити и да обрађује своје доживљаје и размишљања, ставове и судове настале поводом текста, а да се таквим тумачењем не изневери књижевно дело и његово значење, што доприноси остварењу многих васпитних циљева наставе.

Након читања бајке *Чардак ни на небу ни на земљи* млађи ученици најчешће остану зачуђени чињеницом да су старија браћа била толико зла и не разумеју зашто најмлађег царевића нису познали кад се вратио с чардака баш на дан женидбе своје браће. Продором у онострани свет јунак бајке поприма особине које утичу не само на његов физички изглед (мотив препознавања јунака). Најмлађи царевић бива ускраћен за братску љубав и помоћ, те кад чобанину додељују царевићеву девојку, главни јунак бајке мора да исправи неправилност и поврати своју пређашњу позицију (отуд убија недужног чобанина, а потом се свадбарско славље наставља као да ништа није било). Тиме не постаје негативан јунак. Према Проповој (1982) структуралистичкој анализи заснованој на тумачењу функција јунака, чобанин је био преузео улогу лажног јунака. Негативни јунаци су царевићева браћа којима је додељена функција противника. У *Аждаји и царевом сину* међу браћом не постоји сукоб. Потрага најмлађег царевића за старијом браћом је фактор мотивације који иницира јунака да пође у свет и суочи се са аждајином снагом. Као у *Аждаји и царевом сину*, тако и у *Баш Челику* јунаштво и снага не почивају у негативном јунаку већ ван њега, јер су тако скривенији, недоступнији, препознатљиви и свеprisутни истовремено.

Обликовањем ученичких одговора у правцу уочавања естетских, али и хуманистичких вредности бајке, назначиће се улога главног јунака бајке који је увек на страни добра и неустрашиво се за добро залаже. У вези са тим намеће се и потреба за осмишљањем диференцираних припремних задатака за истраживање и проблемско проучавање књижевног дела. Тако конципирани задаци омогућују свим ученицима да се у припремање за интерпретацију књижевног текста равномерно укључе и допринесу целовитом тумачењу одабраног садржаја из књижевности.

² Шире о овом проблему може се прочитати у поглављу *Однос између теоријског и доживљајног приступа народној бајци* (Мркаљ 2008).

Пример диференцираних припремних задатака за истраживање и проблемско проучавање књижевног дела

Широко гледано, диференцијација се, спрам узраста, може приказати преко примера у којима се формира стварање задатака за истраживачко читање (поводом истог текста) на два узрасна нивоа (у млађим и старијим разредима).

Као пример оваквог поступања могу се узети формиран концепти задатака за истраживачко читање народне бајке *Чудотворни прстен* (погодни за реализацију и у основној школи и на средњошколском узрасту).

Након изражајног читања бајке *Чудотворни прстен* на часу, наставник подстиче ученике основне школе да казују своје утиске о тексту који су претходно прочитали код куће и припремили се да о њему усмено излажу на основу понуђеног концепта:

1. Прочитали сте једну народну бајку која није толико позната као *Пепељуга*, *Биберче* или *Златна јабука и девет пауница*, али исто обилује чудесним ситуацијама и позива на маштање. Шта вам се у овој причи посебно допало?

2. Како је на вас деловала упорност малог сина да помогне својој мајци, сиротој удовици? Који делови бајке су вас привукли? Објасните због чега.

3. Како сте се осећали кад је дечак одабрао да помогне змији, а не јелену? Колико је времена имао за размишљање? Да ли је правилно просудио? Образложите своје мишљење.

4. У којим сте се све тренуцима уплашили за дечаков живот? Изнесите своје утиске о дечаковом карактеру. Шта му је све помогло да савлада препреке на које је наилазио? У којим ситуацијама су дечакова доброта и племенитост прерасле у наивност и лаковерност?

5. Размотрите у чему је моћ и снага чудотворног прстена. Како сте замислили тај прстен? Опишите га.

6. Какве је све мисли и осећања код вас побудила ова бајка? Чиме сте остали зачуђени? Шта вас је задивило, а шта уплашило?

7. Да сте, којим чудом, могли да закорачите у ову причу о дечаку и чудотворном прстену, где бисте се „сакрили” у причи? У шта бисте се претворили да можете неометано да будете уз јунака?

Ученици слободно износе своје утиске о бајци *Чудотворни прстен*. Диве се дечаку који је, иако мали, храбро решио да свој и мајчин живот промени на боље. Сматрају да је дечак правилно просудио у тренутку кад му је живот био у опасности да не убије змију, јер је била превелика, већ да жртвује јелена. Посебно издвајају рече-

ницу из бајке: *Аждаха прождрла јелена, па јој запели рогови у чељу-стима, па не може ни натраг ни напред, но се мучи и јечи*. Истичу да су се уплашили за дечака кад је отишао код змијског цара и после, кад је цар наредио да га баце у рупу и навале стену на отвор.

Запажају да је сваки пут дечаку помогла његова племенитост, љубав према људима и животињама, али уочавају и да је, сажаливши се на бабу-вештицу, испао лаковеран.

Уочавају мноштво необичних догађаја у овој причи, брзо смењивање чудесног и још чудеснијег. Зачуђени су тиме колико далеко од куће одлази дечак у потрази за прстеном и ликовима које упознаје и са њима комуницира.

Изненађује их појава робова и целата у бајци, помињање Арапа и Стамбола. Да су имали могућност, неки ученици би се смањили и сакрили у дечакову косу, а неки би постали невидљиви и пратили би га на његовом необичном путу као тајни помоћници.

Оваква ученичка запажања представљају предуслов да се створи погодна атмосфера на часу за поуздану и квалитетну интерпретацију бајке, те се уметнички доживљаји изазвани читањем показују као непресушни извор идеја које се даље могу развијати и тумачити. Једна од њих је навођење аргумената у прилог тези да се дечак у *Чудотворном прстену* може подвести под **лик хероја народне бајке**, мада овај јунак није класичан тип, у односу на своје порекло (није трећи син или најмлађи царевих).

Формирање лика хероја у зависности од читалачке рецепције

Лик хероја формира се и у зависности од рецепције читалаца одређеног узраста. Оно што највише привлачи читалачку пажњу јесте способност овог лика да обавезно реши најкомпликованије ситуације у којима се нађе, у своју корист и у корист ликова које штити. Да ли то чини уз помоћ класичног помоћника и чаробних средстава, као јунак народне бајке, или уз помоћ натприродних бића са којима дели исти простор и који га увлаче у свој свет у којем се не осећа сигурно јер за сваку услугу мора посебно да плати, или то чини уз помоћ појава из оностраног света (вила, вештица, вампира, вукодлака, зомбија), или бића из корпуса научне фантастике, мање је битно. Заједнички именитељ је његова способност да задиви својим херојским подвизима.

Лик хероја у ауторској бајци добија особине које су условљене трансформацијом бајке као жанра. Док у народној бајци натприродно и оно што је стварно могуће егзистирају у истој равни, у

ауторској бајци управо изостављање условно „трауматичних садржаја усмене бајке замењује се сликама патње и унутарње борбе јунака која се може окончати и његовим страдањем или смрћу“ (Пешикан Љуштановић 2009), што утиче и на промену срећног краја који је у народној бајци обавезан. Херој ауторске бајке је јунак коме се дешавају пре свега чудне, а не чудесне ствари.

Разматрајући облике ауторске бајке која се проучава у настави српског језика у основној школи, Зорана Опачић (2010: 5–15) издваја четири типа у оквиру овог жанра: бајку у облику параболе, фантастично-чудесну причу, причу са елементима бајке и предања и драмску бајку. Ову поделу можемо подржати као значајну не само у односу на типологију ауторске бајке, већ као полазиште за проучавање различитих типова наратива у књижевности за децу, који имају слична својства: преплитање реалистичних и фантастичних мотива, поларизовани хронотоп, наглашену симболику или алегоријски подтекст.

Јунак који се, не обавезно, одређује као људско биће или биће попут људског (у зависности од поступака оживљавања и антропоморфног приказивања света), које се креће у свету чудесног и реалног и за којег не важе закони природе, препознаје се и у свету ауторске бајке и других жанрова са фантастичном тематиком у књижевности за децу. Међутим, управо у односу на мотивацију која покреће делање тог јунака, као и у односу на психологизацију лика, њега ћемо назвати **херојем фантастичне приче**. Он се од хероја народне бајке разликује не само у зависности од читалачке рецепције, већ и у односу на специфичности наратива и жанровске мутације књижевноуметничких текстова намењених млађем школском узрасту. Херој фантастичне приче може бити истовремено и „један од нас“, онај који „није изнад људи“, односно нема обавезне натприродне способности, већ га посебним чине његова снажљивост, маштовитост, интелигенција и храброст својствена обичном човеку и **херој воље** (Скерлић 1964), онај који се издваја по својој истакнутој врлини. Тренутак који се у делима у којима овај јунак егзистира може назвати пресудним јесте „помак у иреално“³, нагли прелаз из реалног у иреални свет при којем херој фантастичне приче бива пренет из обичног окружења у другачију димензију у којој владају другачији закони, и тамо бива стављен пред неочекиване изазове који у њему буде најбоље људске особине, што му помаже да се снађе и реши

³ Овај термин користи аутор Милан Црнковић у својој студији *О дјечјој причи*. http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava%202010-11/Knjizevnost%20za%20decu/O_djecjoj_prici.pdf. Превзето 1.11. 2012.

новонастале проблеме. (У савременој књижевности за децу такав помак, на пример, чине јунаци едиције *Чаробна кућица на дрвету*, Мери Поуп Озборн).

Изразити подтипови ове врсте хероја могу бити: **хероји у пару** и **херој узвишене интелигенције**. Пример за појаву хероја у пару (дечака и девојчице) илуструју јунаци едиције *Лукина и Мајина детективска агенција* Мартина Видмарка и Хелене Вилис или јунаци Џеронимо и Теа Стилтон (брат и сестра мишеви), специјални дописници „Мишјих новости” (јунаци настали по идеји Елизабете Дами). Они се баве истраживањем и разрешавањем различитих мистерија док припремају репортаже за свој часопис. Специфичан спој речи, илустрација у склопу текста, повезивање линеарног и нелинеарног типа текста (распореди, мапе), истицање кључних речи другим фонтом или бојом, доприноси оспособљавању ученика да тексту приступе на начин који до сада није био уочичајен. Приметно је да хероји у пару немају чудесне моћи; они су пре свега необични, другачији, предузимљивији у односу на остале ликове у делу и но-сиоци главне радње.

Привлачност ауторских бајки и других прича и романа за децу са фантастичном тематиком, поред оне која се огледа у главном јунаку, лежи и у конкретизованом простору (географском или историјском) у који се лик хероја смешта. Најчешћи простори описани у савременој књижевности за децу и страних и домаћих аутора јесу: доба диносауруса; време средњовековних витезова и замкова; доба старог Египта, мумије и пирамиде; путовања гусара морем и потрага за закопаним благом; земље Далеког истока; истраживање дивљих прашума Амазона; повратак у ледено доба; путовање у будућност и живот на свемирским станицама. Други битан фактор привлачности лежи у начину на који херој фантастичне приче решава проблеме са којима се суочава. У том смислу типичан представник хероја узвишене интелигенције налазимо у делу Уроша Петровића *Мрачне тајне Гинкове улице*, роману у загонеткама, где главна јунакиња, зеленкоса девојчица Мата Смарт (паметница), хладнокрвно, храбро и одважно расплиће најнеобичније заплете и недокучиве загонетке, искључиво захваљујући спремности да користи сопствене снаге, а пре свега памет.

У склопу предложене класификације „ликова хероја” као посебан издваја се **пародирани лик хероја** (најчешће у драмској бајци, попут *Пепељуге* Александра Поповића).

Одређивање лика хероја у књижевности за децу неопходно је истражити и у наративима који не почивају на фантастичној, чудесној и чудној компоненти, већ су засновани на реалистичкој подло-

зи. То би били ликови хероја настали по узору на велике људе из одређеног времена или епохе, јунаци изузетне храбрости, али и обични људи (најчешће одрасли) из наше свакодневице који својом племенитошћу и оптимистичним животним ставовима, позитивном енергијом и способношћу да остану млади духом утичу на сазревање јунака (дечака и девојчица у развоју).

Литература

1. Aristotel (2008). *O pesničkoj umetnosti*, preveo Miloš N. Đurić, Beograd: Dereta.
2. Мркаљ, З. (2008). *Наставно проучавање народних приповедака и предања*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
3. Опачић, З. (2010). *Облици ауторске бајке у настави српског језика у основној школи*. Београд: Иновације у настави – часопис за савремену наставу.
4. Пешикан Љуштановић, Љ. (2009). *Усмено у тисаном*. Београд: Београдска књига.
5. Prop, V. (1982). *Morfologija bajke*, preveli Petar Vujičić, Radovan Matijašević i Mira Vuković, Beograd: Prosveta.
6. Скерлић, Ј. (1964). *Фелтони, скице и говори*. Београд: Просвета.
7. Frye, N. (2005). *Anatomija kritike*, prevela Gorana Raičević, Novi Sad: ORPHEUS.
8. Crnković, M. (1990). *Dječja književnost: priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.

Извори

1. Vidmark, M. i Helena Vilis. (2010). *Edicija Lukina i Majina detektivska agencija. Misterija u cirkusu*, prevela Sonja Vjelobaba, Beograd: Akademija.
2. Петровић, У. (2011). *Мрачне тајне Гинкове улице, роман у загонеткама*, Београд: Лагуна.
3. Poup Ozborn, M. (2005). *Čarobna kućica na drvetu br.3. Mumiје ujutro*, prevela Milica Cvetković, Beograd: Laguna.
4. Чајкановић, В. (2001). *Чудотворни прстен: најлепше српске народне приповетке*. Ниш: Просвета.

Zona MRKALJ, Ph.D.

METHODOLOGICAL BASIS FOR THE STUDY
OF HERO CHARACTER IN FAIRY TALES INTENDED
FOR YOUNG SCHOOL AGE

Abstract: *The complexity of studying the character of a hero in literature for children, and therefore in fairy tales, is hard and requires a firm methodological base to serve a functional application in the classroom. In the works of folk literature the review of a hero character is conditioned by the poetic genre, the reception of linguistic stylistic peculiarities and educational value of the part. In the author's literary works, the hero character is often equated with the image of a boy and/or has a distinct didactic role adjusted to modern time, emphasized by the appearance of a character of different ages and backgrounds, and whose presence forms a heroic act.*

The paper will focus on the function of the hero character in folk and fairy tales intended for primary school children with the use of appropriate apparatus on examples.

Keywords: *character, hero, methodology, folk tale, fable, poetic genres, children's literature.*

Доц. др Зорана ОПАЧИЋ
Учитељски факултет у Београду

ИДЕОЛОГИЈА И КЊИЖЕВНОСТ У ДЕЧЈОЈ ПЕРИОДИЦИ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Резиме: У овом раду бавимо се стањем српске периодике за децу током 40-их и 50-их година XX века, у периоду СФРЈ. Одабрали смо ове две деценије пошто је у њима највидљивија идеолошка контрола у свим областима, па и у књижевности за децу, и постепено ослобађање од уских оквира. То је очигледно и по постојању београдског часописа „Наша деца“ који је био посвећен питањима бриге о деци и доносио је реферате са саветовања о стању у издаваштву и књижевности за децу. Часописи за децу били су брижљиво анализирани, а критеријум процене вршио се првенствено по идеолошкој подобности и педагошкој вредности, а последњи по важности био је књижевни квалитет текстова. Часописи се похваљују због информативности и социјалистичког васпитања деце, препоручује се какве књижевне жанрове и теме треба да форсирају, и критикују се уколико се примети објављивање текстова који садрже „назадне“, „реакционарне“ ставове.

И поред великог броја дечјих листова, заправо је мали број њих имао књижевни концепт. Часописи у 40-им годинама испуњени су најчешће текстовима мале књижевне вредности – главне теме су рат, изградња новог друштва (пева се о подизању задружних домова, првомајским поворкама и сл.), критика капитализма и ране сегрегације. У 50-им годинама по књижевном значају издвајају се „Пионири“, у периоду кад их је уређивао Д. Радовић, и часопис „Змај“ – ова два часописа у највећој мери омогућавају продор модерног духа у књижевност за децу.

Кључне речи: српски листови и часописи за децу, социјализам, југословенски, идеолошка контрола, *прогресивно* и *реакционарно* у књижевном тексту.

Дечја периодика у Србији прешла је дуг пут у свом развоју, почев од половине XIX века и Натошевићевог *Школског листа* па до данас. Током највећег дела прошлог века развијала се у окриљу југословенске периодике за децу, а у оквиру различитих друштвених система. У овом раду бавићемо се стањем српске периодике за децу у специфичним друштвено-историјским околностима половином прошлог века. Пред крај Другог светског рата и непосредно после њега, и поред изузетно тешких околности, периодика за децу не

само да опстаје, већ број нових листова и часописа расте. Ово је период успостављања и изградње социјалистичког поретка у федеративној држави. Јака идеолошка контрола преовладавала је у свим областима, а књижевност за децу морала се развијати у строго дефинисаним оквирима: „културни образац у Југославији нужно је морао имати предзнаке *југословенски* и *социјалистички*. То је био идеолошки систем вредности у чијем су стварању битног удела имали државни програми у науци, образовању и култури, партијски утицаји и смернице у овим областима. Тако је, посебно у првој поратној деценији, спровођена ментална дресура у култури и у друштву“ (Пијановић 2012, 36).¹ Културна политика КПЈ заснивала се на „етатистичкој принуди“, на поштовању совјетског модела *социјалистичког реализма* и захтеву за „одгојном, социјално-педагошком, друштвеном функцијом књижевности и умјетности и вредновањем збиље са становишта социјализма и партије“ (Flaker 1986, 303) (разуме се да је Резолуција Информбироа променила однос према Совјетском Савезу, и понешто ублажила прописани начин стварања).² Из тог разлога одабрали смо 40-те и 50-те године прошлог века пошто је у том периоду постојала највидљивија идеолошка контрола, па нас је занимало какве је то ефекте имало на књижевност за децу. Од краја 40-их година идеолошка контрола почиње да слаби, али из многих докумената види се да је она и током 50-их година била изузетно јака.

Парадоксално, и поред свега овога, доба социјалистичке Југославије јесте и период у којем се поклањала велика пажња књижевности за децу – можемо слободно рећи да вероватно никада пре тога није била посвећена већа пажња бризи за то шта деца читају и какве идеје усвајају читањем. Сви они који су се бавили васпитањем младих нараштаја били су изузетно свесни снаге утицаја дечје штампе (и књиге уопште) на изградњу личности младих читалаца. О томе сведочи оснивање бројних одбора / савеза (те њихових савета и комисија) задужених за најмлађу популацију, па и за њој намењено

¹ „У приручницима и уџбеницима истицана је заједничка југословенска историја књижевности, док је национални аспект умањиван. [...] Као једна од идеолошких основица социјалистичке Југославије, југословенска идеологија је после Другог светског рата још једном добила на замаху. У намери да се промовише заједничка југословенска књижевност, у *Енциклопедији југословенских писаца* из 1971, на пример, наводе се писци у Југославији без обзира на њихову националну припадност“ (Jakobsen 2010, 317–318). Исто схватање рефлектује се и на подручје књижевности за децу. Бројне историје и антологије књижевности за децу носиле су одредницу *југословенска*, а у њима је грађа навођена по федеративном принципу.

² О постепеном помањању модерне књижевности за децу и ослобађању од соцреалистичке постике најпотпунији увид даје Јован Љуштановић у својој књизи *Брисање лава*, Нови Сад, 2009.

издаваштво: Централно веће Народне омладине Југославије, Централни одбор Уједињеног Савеза антифашистичке омладине Југославије, Савез пионира Југославије, Пријатељи деце Србије; Комисија за дечју литературу и штампу, Комисија за естетско и књижевно васпитање деце, Комисија Филм и дете итд. – као и чињеница да је постојао месечни часопис савезног Савета друштава за васпитање и старање о деци – *Наша деца* (ур. М. Мандић) који је излазио у Београду током 1951–1959. године. Он је доносио саопштења и закључке са конференција, округлих столова и састанака посвећених питањима бриге о деци, а међу њима и саветовања о књижевности за децу.

Већ током рата оснивају се часописи за децу. Навешћемо само неке који су излазили на подручју Србије, а њихов број био је многоструко већи на територији Југославије. По правилу, они у наслову садрже нову узрасну одредницу *пионир / пионирски*: *Пионир, лист најмлађих у Југославији* (ур. Бранко Ћопић), Централни одбор УСАОЈ-а, Београд (1944–1964); *Пионир, лист најмлађих у Срему* (ур. Воја Нановић и Милан Сегединац), Сибач / Мишковци [б.и.], 1944; *Пионирски руководицац* (ур. Чедо Вуковић), Централни одбор УСАОЈ-а, Београд (1945–1950) и др. За нешто старији узраст издавана су гласила са одредницом *млади*: *Млади антифашиста*, орган УСАОЈ-а округа Лесковац, 1944; *Млади борац*, гласило УСАОЈ-а, 1944; *Млади артиљерац*, лист артиљеријског дивизиона VI крајишке бригаде, 1945; *Ми млади, цепен лист Отсека за штампу 22. ударне дивизије*, 1945. и тако редом. По ослобођењу појављују се *Пионирске новине* (ур. Бранко Ћопић), Централни одбор УСАОЈ-а, Београд (1946–1951); *Полетарац* (ур. Јелена Билбија), Централно веће Народне омладине Југославије, Београд (1947–1975); *Пионирске новине*, орган Савеза пионира Југославије (ур. Душан Радовић), Централни комитет НОЈ-а, Београд (1948–1950) – и, по истом принципу, *Млади ударник*, лист антифашистичке омладине округа ваљевског, 1945; *Млади задругар, часопис за сеоску омладину* (ур. Младен Ољача), Централно веће НОЈ, Београд, 1948. и сл.

Мали број ових часописа, јасно је то већ по насловима, имао је књижевне прилоге. И онда кад их је било половином 40-их година (а из наведеног се види да су неке од њих уређивали значајни писци савремене књижевности за децу – Б. Ћопић, Д. Радовић, Ч. Вуковић), реч је најчешће о текстовима мале књижевне вредности. У идеолошким оквирима, књижевно стваралаштво било је приморано да се креће унутар категорија *прогресивно* и *реакционарно*: „захтјев за типичним постао је приоритетан, уведени су обавезни *позитивни* јунак и његов *негативни* антипод, охрабрена је *црно-бијела техника*

и лакировка те други слични поступци који, с једне стране, илустрирају изопачене и реакционарне садржаје и, с друге, оне праве и напредне. Умјетности је преостало да буде само илустрација“ (Matvejević 1977, 144). Главне теме су рат, изградња новог друштва, затим критика капитализма и расне сегрегације. Нпр., у *Пионирима* су, између осталог, штампане и „народне песме“, очигледно настале у Другом светском рату, пошто су њихови главни јунаци Тито и Стаљин³. Неке од најоштрашћенијих текстова у дечјој периодици током 40-их година пише Мира Алечковић, учесница НОБ-а и књижевни ауторитет у послератној земљи. У њима, без имало естетских претензија, прокламује социјалистичку идеологију, руско друштво као узор и Стаљина као неку врсту заштитника југословенских народа. Навешћемо неколико примера. Лирско-епско дело „Четничка брада у шуми страда“, објављено у *Пионирима* 1945. (бр. 19, 7), у којем шумске зверчице сакривају рањеног пионира од четничке каме, обликовано је као најјефтинија пропаганда. О томе сведочи уводни пасус: „Пошао Шваба, са њим четник јарац, брадати неки проклети старац, некаква злоћа, децу је клао и често живе Хитлеру слао. Госа му послао одликовање: велику каму, за ново клање. Сад тражи четник са швапским псима, у шуми рањен пионир има.“ Песма „Мали авијатичари“, објављена у истом часопису 1946. (бр. 1), глорификује руско друштвено уређење и стаљинизам у тој мери да се становници СССР-а доживљавају као нека врста надљуди – узора у односу на које југословенски пионир жели да обликује свој живот: „Ја летим са другом, летим смело / право за Москву град // Хоћу да видим шта тамо чини / стаљински нови род / [...] Гледаћу добро како раде / све да научим сам / па кад се вратим својој земљи / да будем користан“. Слична егзалтираност јавља се у песми „Мајска поворка“, у којој деца читавог света хрле у Београд на прославу првомајског празника. Међу њима су припадници превасходно социјалистичких земаља (дечака Јунга „из нове, слободне Кине“ шаље друг Мао Це Тунг; совјетска деца стижу носећи у срцу Стаљинов лик); ту су и деца шпанских бораца, као и свих других раса и народа. Једини који оклева јесте Енглез Џим, дете радника. Он је, наиме, постиђен колонијалном историјом сопственог народа па оклева да се прикључи поворци. Међутим, мајка га храбри речима: „Пођи дете без страха / сва деца знају да код нас има / газда и сиромаха“. Овим стиховима показује

³ „Кличе вила с балканских планина / и поздравља у Москви Стаљина / „Ој Стаљине, дођи до Балкана / па да видиш наших партизана / ... ал да не би Тита и Стаљина / пропала би наша Домовина!“ или „Ој Стаљине“.

се како је социјалистички концепт пријатељски настројен према радничкој класи широм света, свестан да је она посебно изражена у капиталистичким системима.

Наравно да Мира Алечковић није једини писац који је у периоду социјалистичког реализма естетску вредност у потпуности подредио идеолошкој пропаганди. Гвидо Тартаља објављује „Подизање задружних домова“, а Бранко Ћопић пише прегршт песама у којима преовлађује исти дух. Чак и Душан Радовић на првој страни *Пионира* у децембру 1948. штампа песму „Пионирска марама“ у којој марама симболизује разне ствари, међу којима и „стег бригаде пролетерске“, али и „*плаво око друга Тита*“ (подв. З.О.). У књижевним прилозима и чланцима дечје периодике типична је критика капитализма и расне сегрегације, као јасан антипод социјалистичком уређењу. Режим се трудио да непрестано ојачава самопредставу грађана о праведности друштвеног устројства. То је било најочигледније показати црно-белим представљањем сопственог и туђег уређења. Слика о њима (капиталистима) обликована је као јасна антитежа *нама* и морала је да буди крајњу одбојност у свести читалаца. Тај одијум изграђиван је наглашавањем њихове нељудске природе (често им се у приказивању придодају алузије на демонска бића из бајки): они су грамзиви, похлепни, злостављају сиромашне раднике и, изнад свега, Црнце. Посебно често су тематизоване патње црначке расе. Начин на који су ове теме обрађене, поготово у књижевним текстовима, у великој мери је памфлетски. Посебно негативна представа обликована је у приказивању Америке, која се доживљава као земља изражене расне и социјалне неправде. Када шегрт Пера у песми Гвидо Тартаље „Прича о забрањеном улазу“ схвати да је његовом пријатељу Црнцу (са плантаже, иако су у граду) забрањено да уђе у ресторане, и када чује његову исповест „и о бичу / и о линчу“, њему – свакако у крајње негативном смислу – постаје јасно „шта то значи кад се каже / – Америка“. Још оштрија критичка слика безобзирних америчких капиталиста обликована је у Ћопићевој песми „Теслин споменик“. У овој земљи, сведочи лирски глас, нема слободе; милионски град поприште је опште грабежи и неморала („доларе згрћу буржуји / и разни гангстери врве. / У трци за златом и новцем / попут курјака сивих / милионари се крве, / али се увијек сложе / када им радничка класа / угрози лоповске коже“). И сам велики научник постао је жртва оваквог грамзивога света („А кад је Тесла преминуо / на спрату двадесетседмом / високог облакодера / ето ти одмах милионера / у његов стан су ко скакавци пали, / претресли га до задње даске / челични трезор прекопали / и однијели проналаске. / А зашто, дјецо, да ли знате? / Да се на њима обогате!“).

Критеријум процене књига за децу вршио се по три основа: на првом месту била је идеолошка подобност; затим поучност дела, односно његов педагошки утицај, а последњи по важности био је књижевни квалитет онога што се нуди најмлађим читаоцима. (Битну страну издаваштва за децу чини „квалитет у идеолошком смислу“, тврди Звоне Миклавчић на Другој скупштини Савета друштва за старање о деци и омладини Југославије – Миклавчић 1954, 38). До које мере се ишло у крајност сведочи изјава да је доминација књижевних прилога у листовима за децу сама по себи лоша, пошто представља одраз *несташице у информативном материјалу* (Крсмановић 1956, 10; подв. З.О.). Првенствена и најважнија улога дечјег часописа по Марији Крсмановић је информативност, прилагођена младом узрасту. Као „добар“ пример ова уредница издавачке куће „Дечја књига“ из Београда истиче (из данашње перспективе невероватан) прилог *Пионирског листа* који је „успео да јасно и занимљиво изнесе суштину алжирског питања, те да је то журналистика у најбољем смислу речи!“ (Крсмановић 1956, 12).

У педесетим годинама прошлог века број књижевних часописа у Србији се увећава. Најзначајнији књижевни часописи ове деценије били су обновљени *Пионири* (Савез пионира Југославије, Београд, 1951–1952), чији нови уредник, Душан Радовић, мења концепт часописа и нешто дуговечнији *Змај, дечји књижевни часопис* (ИП Мозаик, Београд, 1954–1959), чији су уредници били Александар Вучо, Мира Алечковић, Арсен Диклић и Бранко Ђопић. Треба поменути и *Кекец, Борбин забавник за младе од 7 до 77 година* (ур. Новица Ђукић), *Борба*, Београд (1957–1968) и *Голуб, забавни дечји лист* (ур. Тихомир Продановић), *Космос*, Београд (1955–1958).⁴ Значај *Пионира* и *Змаја* за развој савремене књижевности за децу био је велики. Измена уређивачког концепта *Пионира* види се и у другачијем поднаслову: *лист најмлађих* постаје *забавни дечји лист*, а први број који Радовић уређује појављује се 5. октобра као бр. 1 године I. Значај овог часописа је велики за појаву модерне књижевности за децу, као и за стваралаштво самог Радовића, који у њему штампа многе своје познате песме („Позив“ и његови програмски стихови „Поштована децо“ објављени су на 1. страни измењеног часописа; Радовић ту објављује и „Тужну песму“, „Цара Јована“ и др.). У *Пионирима* се

⁴ Осим наведених, у овој деценији постоје бројни локални часописи (нпр. *Пионирско коло, лист пионира комуне Крушевац* (ур. Миодраг Грујић), Општина Крушевац (1954–1958), а многе школе издају своја гласила. Изражена потреба да свака засебна организација има своје штампано гласило види се и из чињенице да је више од десет година Пионирски град на Кошутњаку штампао лист пионира на летовалишту *Срећни дани* (1957–1968).

објављује Дизнијев стрип *Алиса у земљи чуда* са преводом Станислава Винавера, Андерсенове бајке, Вучова поема *Подвизи и авантуре храброг Коче* (измењена у односу на предратну верзију) излази у наставцима; најављују се Ђопићеви *Доживљаји мачка Тоше* итд. Међутим, вероватно због превеликог искакања из задатих оквира, Радовићево уређивање *Пионира* потрајало је кратко, нешто више од годину дана. Као књижевни часопис, *Змај* је доследно промовисао лице модерне књижевности за децу па се на његовим страницама нашла већина репрезентативних текстова књижевности друге половине XX века: песме Григора Витеза, Драгана Лукића, Милована Данојлића, А. Вуча, песме и приче Десанке Максимовић, Душана Радовића (као и *Капетан Џон Пилфокс*), Арсена Диклића, Александра Поповића и Стевана Раичковића, Андрићева прича „Аска и вук“ и још много тога. Концепт часописа омогућавао је и увид у светску књижевност својом сталном рубриком о поезији и прози свих народа света, репортажама о удаљеним регионима, песмама Жака Превера и Рабиндраната Тагоре и сл. Међутим, са чим су се морали суочавати уредници часописа и каквој врсти идеолошке контроле су били подвргнути и током 50-их сведоче реферати са саветовања посвећених књижевности за децу и децјем издаваштву уопште.

Учесници саветовања о децјим књигама веома су савесно приступали свом послу. Штета је што је њихов рад био превасходно вођен некњижевним интенцијама. Њихове активности тицале су се анализе постојећег стања у издаваштву из које су произилазиле похвале „прогресивним“ часописима и издавачким кућама и критике онима у чијим се издањима провукло нешто „назадно“⁵. На основу тога изрицани су закључци и даване препоруке. Детаљно се процењују постојећи жанрови, теме и мотиви у књижевности за децу, упозорава на потенцијалне забрињавајуће или неподобне појаве и дају детаљне препоруке о томе какве књиге треба стварати (нпр. непотребно се форсирају мотиви природе и животињског света, на рачун „стварног“ децјег живота, подвига „наше Армије“ и тематизације техничких достигнућа). Анализа издавачке делатности у 1959. годи-

⁵ На пример, 4. јуна 1956. Савет за старање о деци и омладини Југославије и Комисија за децју литературу и штампу одржали су Саветовање о васпитној улози децје штампе под називом: „Шта пружају децји листови и часописи својим читаоцима? Колико доприносе њиховом свестраном развоју у духу социјализма?“ Једно од излагања јасно показује начин приступа анализи децјих часописа и карактеристично кретање у оквиру прогресивне / назадне тенденције: „После револуције имали смо већ истакнутих књижевника који су за децу писали у прогресивном смислу. Али је већи део баш ове књижевности био под великим утицајем најреакционарнијих тенденција клерикализма и његовог одгојног концепта. [...] У оваквој ситуацији децје штампе и књиге мора се осетити јачи утицај комуне на ову делатност“ (Miklavčić 1954, 38).

ни на Другом националном конгресу за заштиту деце показује да су запостављени популарна наука, научна фантастика, биографија и путопис. С друге стране, похваљују се репортаже о Индији и Египту јер „истичу допринос наше земље међународној сарадњи“. Карактеристичне изјаве за ову епоху којима се истиче задовољство постигнутим идеолошким „преображајем“ деце и родитеља, а затим се оштро критикује „политичка небудност“ због које су у штампи „промакле“ неке проблематичне појаве виде се у излагању Олге Тимотијевић на Саветовању у Савезу друштава Пријатеља деце Србије 1955. Она каже следеће: „од ослобођења па наовамо дечја штампа извршила је успешно васпитно-преображавајућу улогу не само код деце него и код родитеља, али да се у последње време осећа извесна аполитичност и да често дечја штампа, а нарочито прилози за децу у дечјој штампи, не носе печат данашњег живота. Потребно је обратити више пажње на социјалистичку идеологију и васпитање у духу социјализма. Ту и тамо у дечјој штампи и литератури има извесне политичке небудности, па промакну нека страна схватања као на пр. о супериорности белог човека и слично“ (Тимотијевић 1955, 24). У овим и оваквим анализама штампе за децу учестали су јавни апели на строжу идеолошку контролу, како би се спречило „протурање наопаких схватања кроз разна привлачно опремљена издања за децу“ (Исто). (Неке „редакције у приличној мери препуштене саме себи“, без јасне подршке политичких организација, а то се не може даље толерисати, сматра и Крсмановић – 1956, 6. Тако се, између осталог, осуђује одлука уредништва часописа *Змај* да објављује роман *Покахонтас* Ф. Ворн Симора у наставцима пошто се у њему „испољава колонизаторска тенденција“ (Исто).

Оштар критички став у односу на продукте капиталистичке културе није се завршавао на књижевности. Као нов, а веома утицајан жанр, и филм постаје готово незаобилазан чинилац одрастања – а, самим тим, доспева и под лупу Савета за старање о деци и омладини. Велики холивудски блокбастери који доспевају у биоскопе изазивају незапамћено интересовање међу младима. Стога Љубомир Радичевић, забринути аутор текста „Утицај филмске штампе на омладину“, упозорава како холивудски филм на примамљив начин пропагира капиталистичке и расистичке идеје: „Ако са смешком читам изјаве фамозне Мерилин Монро, која каже да је „један од најсугестивнијих аспеката западног капитализма“ и, још, да не носи – доње рубље, онда то не значи да би требало да се само намрштним кад прочитам да је Чарли Чаплин „мали“, „прљави“ Јеврејин, кад се, дакле, сусретнем са рецидивима једне наказне идеологије“ (Радичевић 1956, 31).

Чак и класици светске књижевности били су подвргнути ригидној идеолошкој процени. Између естетске вредности и „туђе идеологије“ – избор је морао бити само један, а то није била уметничка вредност: „ипак не можемо дозволити да се и једном објављено дело коси са основним мерилима у погледу уметничког квалитета, научног погледа на свет и комунистичког морала. *Књигу која је можда велико литерарно достигнуће а задојена мистицизмом не смемо да пружимо детету, јер ће на њега дубоко деловати својим естетским квалитетом а уједно га усмерити у погрешном правцу. Боље да остану наша деца без неких дела светског гласа него да заједно с њима упију и туђу идеологију*“ (Krsmanović 1955, 5; подв. З.О.). Са друге стране, неки аутори су ипак успели да својим великим угледом прођу идеолошку цензуру. Један од њих био је Јован Јовановић Змај. Добро је познато да саставни део Змајеве поетике чине изражена национална идентификација, свест о историјском наслеђу и религиозност – дете у Змајевим песмама свесно је своје православне вере и српства. Из тог разлога било је нужно „преуредити“ Змајев песнички опус: песме са националним и религиозним мотивима биле су скрајнуте, а песнички опус сагледаван је у новом, идеолошки прекројеном руху – вредност Змајевог *Невена*, истиче Крсмановић, очигледно један од најагилнијих идеолога дечјег издаваштва, јесте у томе што је „далековидно“ „посејао семе југословенства“, а које је „проклијало и носи, ето, данас богате плодове“ (Krsmanović 1955, 3).⁶

Иступи неких високих партијских функционера крајем 40-их година утицали су на постепено слабљење ригидне идеолошке контроле. Међу првима Едвард Кардељ заложиио се за „слободу научног стварања, борбу мишљења и научну дискусију“ у свом говору у Словеначкој академији наука и уметности 1949. год. (Кардељ 1950, 4, према: Љуштановић 2009, 34). Међутим, идеолошки острашћени педагози управо ове ставове користе за даље разрачунавање са „лутањима“ и „скретањима“ у књижевности за децу. Тако се Марија Крсмановић позива управо на Кардељеве речи и опомиње на проблематичне појаве у књижевности за најмлађе. Ауторка реферата постојање модерног духа књижевности увиђа као дубиозну и проблематичну појаву: „Оно што је рекао друг Кардељ на Трећем конгресу СК Србије у погледу на потребу борбе за идејни квалитет, за социјалистички квалитет на фронту нашег културног развоја, то мислим да треба применити и на проблем дечје литературе. У том по-

⁶ На годишњицу Змајевог рођења излази тематски број *Змаја* посвећен Ј. Јовановићу Змају, са уводним текстом Симе Цуцића, бр. 6–7, 1954.

гледу постоје *разна схватања, лутања, па чак и скретања*. Појављују се малограђанска схватања која признају само старе опробане вредности или разни *назови модернистички експерименти*. Дошло је време да се то питање добро проучи“ (Крсмановић 1954, 36; подв. З.О).

О превласти педагошког у односу на књижевноестетско вредновање књига за децу сведочи и Мира Алечковић. Као респектабилној књижевници и учесници НОБ-а њој је било поверено да, десет година после ослобођења, начини преглед књижевног стварања за децу у Југославији. Њен реферат „Десет година југословенске литературе за децу“, изложен на Саветовању о друштвеној улози дечје књижевности одржаном 19–21. маја 1955. у Сарају код Скопља (објављен 1966. у *Летопису Матице српске*), представља важан осврт на стање књижевности за децу у социјалистичкој земљи. Превасходно због чињенице, на коју се у уводу осврће ауторка, да поверени јој задатак, анализирање стања у овом књижевном пољу, представља довољан показатељ његовог значаја. Саопштење М. Алечковић обликовано је из двоструке, а понешто противречне перспективе, пошто се ауторка залаже за побољшавање односа државе према ствараоцима књижевности за децу, залаже за њен модерни дух и израз, а истовремено сведочи из јасне идеолошке позиције. То је, између осталог, видљиво и у чињеници да при набрајању значајних књижевника за децу по републикама ауторка прави јасну дистинкцију у односу на *чланове КПЈ*, чијим је делима посвећено много више пажње, и *нечланове*, чија су имена само споменута, а међу којима су се нашли Душан Радовић и Драган Лукић (Алечковић 1966, 376).

У свом тексту ауторка разликује две етапе у развоју књижевности за децу после ослобођења: етапу „популарисања народне револуције и социјалистичке изградње“ која почиње 1944. (Исто, 365) и период „борбе за књижевни квалитет“, која започиње од извесног „ужега саветовања при ЦК омладине“ 1947. на ком сами писци постављају питање уметничке вредности дела. Мира Алечковић стаје у одбрану естетског квалитета књижевности за децу. Она наглашава њен пресудни значај у одрастању сваког човека: „није безначајно да ли ће се ови читаоци одбити или навићи да воле књигу. Зато је и одговорност писца за децу пред заједницом немерљива, јер од њега често зависи какав ће будући човек бити према људима, према заједници, хоће ли бити човек или богаљ који ће пролазити непотпун кроз живот, и опустошен“ (Исто, 366). Педагогизовање књижевности за децу не може се умањити све дотле док се не промени политика издавачких кућа и однос државе према писцима за децу, сматра она. Издавачке куће готово уопште ни не консултују књижевнике у

доношењу издавачких планова – „а пошто су педагози уредници, издавачко предузеће се тиме осигурава да је дело васпитно-корисно, али не и да је дело књижевна творевина [...] Ми сматрамо да је то недостатак и да га треба отклонити“ (Исто, 371). Такође, она указује на чињеницу да готово да не постоје награде из књижевности за децу, те да Уредба о ауторском праву предвиђа ниже хонораре за текстове писане за децу, чиме их и формално унижава. Без промене свих ових околности тешко да се може доћи до даљег развоја „савременог израза“. Међутим, кад ауторка текста наведе шта подразумева под „проширењем тематике“ и савременим изразом, а то су превасходно стварносни жанрови (добро познати путописи, научно-популарна и дела „о подвизима и личностима“), па затим „напредно фантастична прича која дете третира као пуног човека“ (Исто, 366), постаје јасно да је њена визура обликована првенствено у идеолошком кључу. У контексту свих текстова из 40-их година, међу којима и оних саме ауторке, јасно је да је оваква периодизација релативна и преурађена.

Када из данашње перспективе сагледамо развој дечје периодике половином XX века – а он представља својеврсно огледало односа друштва према књижевности за децу – постаје очигледно да се књижевности посвећивала значајна, системска пажња (пола века касније, можемо само да прижељкујемо толику бригу друштва о развоју књижевности за најмлађе), али и да је та усредсређеност била проузрокована крајње некњижевним разлозима. Строга идеолошка контрола утицала је не само на концепт часописа за децу, већ и на свест писаца који су своје стварање стављали у службу пропагандних циљева, на уштрб уметничке вредности. И они нешто слободнији уређивачки концепти функционисали су под будним оком дежурних педагога који су критиковали сваки неидеолошки усмерен књижевни текст или новински прилог. Међутим, и поред свега овога, идеологија није могла дуго да онемогућава појаву модерне књижевности. Педесете године прошлог века кључне су за продор савременог израза у књижевности за децу, а чињеница у каквим околностима се он одвијао утолико више истиче његову вредност.

Извори

1. *Змај, дејчи књижевни часопис* (ур. А. Вучо, М. Алечковић, А. Диклић, Б. Ћопић), Београд: ИП Мозаик, 1954–1959.
2. *Naša deca, organ Saveza pionira Jugoslavije*. (ур. М. Мандић) Београд: Savet društava za vaspitanje i staranje o deci Jugoslavije, 1951–1959.
3. *Пионери, забавни дејчи лист* (ур. Душан Радовић), Београд: Савез пионира Југославије, 1951–1952.
4. *Пионери, лист најмлађих у Југославији* (уредник Бранко Ћопић), Београд: Централни одбор УСАОЈ-а, 1944–1964.
5. *Пионирске новине, орган Савеза пионира Југославије* (ур. Душан Радовић), Београд: Централни комитет Народне омладине Југославије, 1948–1950.

Литература

1. Алечковић, Мира. „Мали авијатичари“. *Пионери. Лист најмлађих у Југославији*. Београд: Централни одбор УСАОЈ-а, 1946, год. 3, бр. 1, стр. 15.
2. Алечковић, Мира. „Четничка брада у шуми страда“. *Пионери. Лист најмлађих у Југославији*. Београд: Централни одбор УСАОЈ-а, 1945, бр. 19, стр. 7.
3. Алечковић, Мира. „Мајска поворка“. *Пионери. Лист најмлађих у Југославији*. Београд: Централни одбор УСАОЈ-а, 1946, год. 3, бр. 3, стр. 11.
4. Алечковић, Мира. „Десет година југословенске литературе за децу“. *Летопис Матице српске*, Нови Сад, год. 131, октобар 1966, књ. 376, св. 4, стр. 364–385.
5. Љуштановић, Јован. *Брисање лава. Поетика модерног и српска поезија за децу од 1951. до 1971. године*. Нови Сад: Дневник, 2009.
6. Jakobsen, Per. *Južnoslovenske teme*. Београд: SlovoSlavia, 2010.
7. Крсмановић, Марија. „Наша издавачка делатност, упркос кризе која постоји, стално је у порасту“. *Naša deca, organ Saveza pionira Jugoslavije*. (ур. М. Мандић) Београд: Savet društava za vaspitanje i staranje o deci Jugoslavije, 1954, br. 2, god. IV, str. .
8. Krsmanović, Marija. „О друштвеној улози дејче књижевности“. Referat podnet na Savetovanju o друштвеној улози дејче књижевности 19-21. 5. u Saraju kod Skoplja, *Naša deca, organ Saveza pionira Jugoslavije*. (ур. М. Мандић) Београд: Savet društava za vaspitanje i staranje o deci Jugoslavije, jun 1955, god. V, br. 6, str. 1–9.
9. Krsmanović, Marija. „Неки проблеми васпитне улоге дејче штампе“. *Naša deca, organ Saveza pionira Jugoslavije*. (ур. М. Мандић) Београд: Savet društava za vaspitanje i staranje o deci Jugoslavije, juli-avgust 1956, br. 7–8, god. VI, str. 6–15.

10. Matvejević, Predrag. *Književnost i njezina društvena funkcija. Od književne tendencije do sukoba na ljevici*. Novi Sad: Radivoj Ćirpanov, 1979.
11. Miklavčić, Zvone. „U rešavanju problema dečje štampe i knjige mora se osetiti jači uticaj komune“. *Naša deca, organ Saveza pionira Jugoslavije*. (ur. M. Mandić) Beograd: Savet društava za vaspitanje i staranje o deci Jugoslavije, 1954, br. 2, god. IV, str. 38–39.
12. Пијановић, Петар. *Српски културни круг 1900–1914*. Београд: Институт за књижевност и уметност, 2012.
13. Радичевић, Љубомир. „Утицај филмске штампе на омладину“. *Naša deca, organ Saveza pionira Jugoslavije*. (ur. M. Mandić) Beograd: Savet društava za vaspitanje i staranje o deci Jugoslavije, februar 1956, god. VI, br. 2, str. 31.
14. Радовић, Душан. „Пионирска марама“. *Пионири. Лист најмлађих у Југославији*. Београд: Централни одбор УСАОЈ-а, год. 14, бр. 12, децембар 1948.
15. Тартаља, Гвидо. „Прича о забрањеном улазу“, *Пионири. Лист најмлађих у Југославији*. Београд: Централни одбор УСАОЈ-а, год. 14, децембар 1948, бр. 12, стр. 10–11.
16. Тартаља, Гвидо. „Дизање задружних домова“, *Пионири. Лист најмлађих у Југославији*. Београд: Централни одбор УСАОЈ-а, год. 14, бр. 5, 18. мај 1948.
17. Тимотијевић, Олга. „О друштвеној улози децје штампе“. *Naša deca, organ Saveza pionira Jugoslavije*. (ur. M. Mandić) Beograd: Savet društava za vaspitanje i staranje o deci Jugoslavije, april-maj 1955, god V, br. 4-5, str. 24-25.
18. Flaker, Aleksandar. *Stilske formacije*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber, 1986.
19. Попић, Бранко. „Теслин споменик“. *Пионири. Лист најмлађих у Југославији*. Београд: Централни одбор УСАОЈ-а, год. 14, бр. 5, 18. мај 1948.

Zorana OPAČIĆ, Ph.D.

IDEOLOGY AND LITERATURE IN PERIODICAL PUBLICATIONS FOR CHILDREN IN MID-20TH CENTURY

Abstract: *Serbian periodical publications for children in mid 20th century developed within the framework of Yugoslav literature and Socialist ideology. This was a period of a strict ideological control in which numerous organizations and councils carefully analyzed the contents of periodical publications for children, gave praise to or harshly criticized problematic texts which contained regressive attitudes about “the superiority of the white man” or class ideology. Although there were a lot of periodicals for children, only a few of them had a literary concept. Periodicals in 1940s were most often filled with texts of small literary value – the main topics were the war and the building of a new society (there were poems about building new cooperative centers, May 1st parades and alike). In 1950s, the periodicals that stood out due to their literary value were Pioneers, in the period when it was edited by D. Radovic, and the periodical Zmaj.*

Keywords: *Serbian periodicals and magazines for children, Socialism, Yugoslav, ideological control, progressive and reactionary in a literary text.*

Др Јован М. ЉУШТАНОВИЋ

Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Нови Сад

СРЕДЊОВЕКОВНИ КЊИЖЕВНИ ПОДТЕКСТ У ПРИПОВЕЦИ *ЗЛАТНО ЈАГЊЕ* СВЕТЛАНЕ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ

Резиме: *Рад се бави приповетком „Златно јагње“ Светлане Велмар-Јанковић, посвећеној детињству Растка Немањића, најмлађег сина великог жупана Стефана Немање и будућег светитеља Саве. У приповеци различити културни слојеви срастају у јединствену причу. Рад трага за сличностима и разликама између виђења Растковог детињства у средњовековним житијима Доментијана и Теодосија и његове слике у „Златном јагњету“. Открива се да се схватање детета и детињства средњовековних писаца и савремене списатељице суштински разликују. Светлана Велмар-Јанковић прича о превладавању страхова и социјалној изолацији модерно схваћеног детета, а житија причају о детету предестинираном за свеца. Ипак, и дете из „Златног јагњета“ вером, молитвом, праштањем, љубављу креће на пут светости. На том путу постоје многе аналогije и блискости по духу са средњовековном књижевности.*

Кључне речи: *дете, детињство, вук, страх, прича, иницијација, средњовековна књижевност, житије, Растко Немањић.*

Књига за Марка је прво и најуспешније дело за децу истакнуте српске књижевнице Светлане Велмар-Јанковић. Већ у њеном наслову дат је адресат, који је растумачен у списатељичином обраћању читаоцима на почетку књиге – Марко је име њеног унука. Тиме је, истовремено, наговештена особена фикција: „праситуација приповедања“ у којој не само што „постоји нешто што се догађа а приповеда се“, и „публика којој се приповеда и приповедач, који у извесном смислу посредује између ове две стране“¹, већ су онај ко приповеда и онај ко слуша дефинисани својом животном доби и породичном повезаношћу (бака и унук). Истина, Светлана Велмар-Јанковић своју књигу поклања „и свим другим девојчицама и дечацима“ (Велмар-Јанковић 1998: 5), што нам наговештава дијалоска природа књиге, једна од важних поетичких претпоставки литературе за децу.

¹ Дефиниција „праситуације приповедања“ је Волфганга Кајзера (Кајзер 1973: 238), с тим што је овде коришћен њен превод Новице Петковића (Петковић, 1989: 15).

Дијалогски карактер ових приповедака потврђује се и у њиховој наративној структури, пре свега кроз приповедачку инстанцу *детета–наратора*. Приповедач који много зна (тежи „нултој фокализацији“) више пута се непосредно обраћа претпостављеном слушаоцу/читаоцу, али присно (као бака према унуку). Та обраћања често служе посредовању између давних времена о којима се у *Књизи за Марка* приповеда (што нам открива особену тематику књиге: она се тиче далеке културне и историјске прошлости) и живота савременог детета из деведесетих година двадесетог века.

Приповетке из ове књиге баве се детињством владара и истакнутих личности српског средњег века. Оне су причане као мешавина историјских и културних чињеница и фикције. Да би такву тематику приближила савременом детету, ауторка улаже огроман стваралачки напор, који се огледа не само у једноставности и јасности језика и стила, примереној интелектуалним способностима детета, већ и у сложенем поступку интертекстуалног уодношавања различитих књижевних и историјских референци и различитих културних слојева. То уодношавање је такво да све буде сливено у јединствену причу која својом динамичношћу може привући савремено дете. Уистину, дете може у овим приповеткама да се огледа и самопрепознаје исто толико, колико и да из њих научи о историјској прошлости и националној култури.

Говорећи о ликовима деце из својих прича, Светлана Велмар-Јанковић савременој деци–читаоцима каже: „Живела су та деца давно и другачије а ипак се, видећете, нису много разликовали од вас данас“ (Велмар-Јанковић 1998: 5). Она ту сличност показује на различите начине, али, можда, најзначајнији јесте то што се ослања на одређене сужејне моделе који су колико древни, толико и савремени. Све њене приповетке, мање или више, отвореније или прикривеније јесу приче о *иницијацији*, а прича о иницијацији је древна, најмање колико бајка, или јој је чак претходила (Види: Prop 1990), а, истовремено, јесте и савремена, јер и савремена књижевност за децу најчешће приповеда о дечјој социјализацији као прикривеном или непосредном, истина, најчешће потпуно профанизованом *обреду прелаза* (Љуштановић 2012). Због свега тога ликови средњовековне владарске и властеоске деце у приповеткама Светлане Велмар-Јанковић, упркос свом повлашћеном социјалном положају, не живе, како је већ примећено, „у задовољству и безбрижности“: „Списатељица их представља испуњене страховима, животним потешкоћама, изложене подсмеху или осећају инфериорности, али се зато усредсређује на тренутак њиховог превладавања“ (Опачић 2011: 58). Ка-

зано језиком који описује *обрете прелаза* (види: Лома 2005: XIX), Светлана Велмар-Јанковић хвата своје ликове у драматичном тренутку *социјалне сепарације* и показује како они започињу процес *социјалне агрегације*.

Изузетно је занимљиво како Светлана Велмар-Јанковић с оваквим сижејним моделом повезује широк и сложен културни видокруг – „активира различите симболичке кодове“ (Опачић 2011: 60). То важи поготову за приповетку *Златно јагње* у чијем обликовању, како је приметила Зорана Опачић, Светлана Велмар-Јанковић „користила се историјским подацима, житијним књижевним слојем, хришћанском симболиком и усменом прозом: бројним легендама о Светом Сави као митском божанству и вучјем пастиру, бајковитим мотивом немуштог језика и симболичким архетипским представама о вуку као хтонском бићу доњег света“ (Опачић 2011: 60).

Златно јагње је приповетка о детињству Светог Саве. Детињство овог светитеља захватили су, на свој начин, и средњовековни писци Савиних житија Доментијан и Теодосије. У сложеној интертекстуалној матрици ове приповетке превасходно нас занима однос између сижеа *Златног јагњета* и онога што о детињству Растка Немањића пишу његови биографи и хагиографи.

Прво пада у очи да оба житија пишу о Растковом рођењу као изразу божје воље и некој врсти чуда, а у *Златном јагњету* о томе нема ни помена. Доментијан пише да су Немања и Ана „живећи у царству своме по закону Господњем“ већ били изродили синове и кћери када су „на старост своју добро снабдевши чистоту своју, и пошто су богомисаони савет савећали, помолише се Господу Богу Сведржитељу, говорећи: ‘Господе, дај нам да родимо чедо по вољи Твога милосрђа и по провиђењу Твоме божанственом...’“ (Доментијан 2012: 71).

Теодосије, уз низ библијских, претежно старозаветних поређења, за супругу Немањину, Ану, говори да је „прошло много времена откако је престала да рађа поменута благочастива Ана, јер је Бог закључао као у старини Лију Јаковљеву“. Он каже да су „обоје [и Немања и Ана, пр. Ј. Љ.] у скрби и жалости због овога, јер им је душа веома жудела да добију још једно чедо, ноћу ставише на молитву свемогућем Богу, за се, са сузама говораху: ‘Владико Господе Боже Сведржитељу, који си негде послушао Аврама и Сару и остале праведнике који су молили за чедо² услиши данас и нас грешне слу-

² Теодосије алудира на приче и догађаје претежно из Старог завета, али и на јевађеља: Пост: 16, 1-2; 17, 15-19, 18, 14; 21, 1-3; Цар.[1 сам] 1, 1-20; Лк. 1, 5-25.

ге што ти се моле' [...] А Господ који је ваистину близу оних који га призивају и слуша њихову молитву³ послуша и њихово мољење као и осталих праведника“ (Теодосије 2012: 194).

Обојица аутора казују да су се Немања и Ана заветовали да ће од зачећа детета живети у чистоти тела и до краја живота сачувати се. Тако се око Растковог зачећа и рођења употпуњује прича о чуду, које је плод родитељске побожности, молитви и божје воље. Овакав опис рођења најмлађег Немањиног сина значи и задавање Расткове светачке предестинираности, односно, почетак сижеа који има своју априорну унутрашњу логику – води према еманацији онога што је задато већ на самом почетку. То, на неки начин, предодређује слику младог Растка Немањића као детета и младића у средњовековном значењу те речи. Како примећује Наташа Половина, у средњовековним житијима „сходно захтевима жанра, али изнад тога, сходно средњовековном доживљају света и човека, јунаку житија укида се детињство у оном примарном, дословном значењу, детињство које би подразумевало безбрижност, спонтаност, једноставност, по себи. Презирући и одбацујући дечје игре, лов, коњске трке, световне песме, плес, јунак се, заправо, одриче да упознавању света приступи авантуристички, трагалачки“ (Половина 2011: 30–31).

У савременој српској књижевности за децу, Растково чудесно рођење и светачку предестинираност изабрао је за почетак своје драме *Принц Растко – монах Сава* Милован Витезовић (Витезовић 1994). Његова драма, еклектично сабирајући хагиографско, историјско и псеудоисторијско, и придајући доста пажње српским националним идеологемама из деведесетих година двадесетог века, такође хоће да исприча причу о еманацији Савине светачке природе. Међутим, Светлана Велмар-Јанковић, чини нам се свесно, неће да преузме тај сижејни модел, већ иде другим, сасвим особеним и самосвојним путем, и приповеда о Растку Немањићу као о детету схваћеном на наш, савремен начин, па тек с развојем своје приче долази до казивања о светачком путу најмађег Немањиног сина.

Прва реченица у *Златном јагњету* гласи: „Дечак се бојао вукова“ (Велмар-Јанковић 1998: 25). Већ овом реченицом главни лик „прелази границу семантичког поља“, страх је оно што га издваја, предодређујући будућу радњу приповетке. Уз то, у овој првој реченици онај који се плаши јесте *дечак*, отворен је простор за идентификацију и претпостављеног адресата и деце читалаца уопште. Тек потом откриће се да је реч о дечаку Растку, а затим да је Растко нај-

³ Пс. 144, 18/145, 18

млађи син великог жупана Стефана Немање. Ово систематично одлагање информација краткотрајно је, јер је реч о краткој причи (short story) чија дистрибуција информација не дозвољава веће ретардације. Без обзира на то, поредак у саопштавању информација сигнификантан је: у средњовековним житијима почиње се од благочастивих Немање и Ане, из чије се побожности и изузетности зачиње изузетно дете, а у *Златном јагњету* у први план се ставља дете само са својим страхом, па се, тек потом, одређују његов индивидуални идентитет и породично окружје.

Дечји страхови су једна од магистралних тема модерне књижевности за децу. Ову литературу занима оно што је специфично у унутрашњем животу деце и она се интензивно бави дечјим сновима, страховима, жељама... Тако, Душан Радовић, уз помоћ дечака Бране, гумицом брише „страшног лава“ који је плод дечје маште и који је само нацртан, и, притом, хумором покушава да ослободи децу непотребних страхова. И страх дечака Растка више је плод унутрашњег дечаковог живота него реална опасност. Растко се мора суочити са својим страхом и изаћи на крај с њим. У *Златном јагњету* Растку долази вук у сан, а у *Подвизима дружине „Пет петлића“* Александра Вуча (иначе, прекретничком делу српске модерне поезије за децу) поједини чланови дечје дружине, фрустрирани неуспелим ослобађањем девојчице Мире, сањају чудне, неугодне снове, пуне надреалних слика и догађаја. Примера за поређење има много, и сви они потврђују да Светлана Велмар-Јанковић, причајући о детету из средњег века, прича, уствари, модерну причу, која је, по природи ствари, закупљена специфичним унутрашњим животом детета, што се препознаје и у модусима приповедања – добар део *Златног јагњета* испрчан је кроз Растков *доживљени говор*.

Списатељица управо кроз тај *доживљени говор* показује не само Растков страх од вукова, већ и како тај страх социјално изолује и како та изолација није повезана само са спољашњим чињеницама, већ и дечаковим доживљајем свега тога. Растку се у једном часу, у сну или у некој врсти магновења учини да је вук пред вратима себе у којој спава. Он вришти и тиме разоткрива свој страх. Расткова браћа, Вукан и Стефан, ругају се уплашеном дечаку, називају га „кмекавцем, плачљивком и плашљивцем“. Вукан чак предлаже да Растко „више не спава у истој просторији с њима“ (Велмар-Јанковић 1998: 26). Спољашње социјално изопштење резултира унутрашњом самоизолацијом дечака: „Ућутао је и осетио како се увлачи дубоко у себе, као пуж у кућицу“ (Велмар-Јанковић 1998: 27).

Повлачењем у себе дечак улази у неку врсту самоизолације која се пројектује, можда с разлогом, а можда и не, на породичне односе. Остаје, унеколико, загонетан и необјашњен до краја однос оца, Стефана Немање, према уплашеном дечаку. Несумњиво је да дечак сам осећа да, због показаног страха, није достојан свога оца: „Да, разликовао се од своје браће – они су били храбри, он није. Они су умели да буду достојни синови свог оца, он није“ (Велмар-Јанковић 1998: 27). Да ли због тог осећања, или због истинског удаљавања патријархалног господара породице и владара српских земаља од уплашеног детета, тек Растку се чини, да отац који, после молитве, а пред ручак, обавезно погледа синове на супротном крају стола, њега више и не гледа: „Растко је упорно, неколико дана, тражио очев поглед, настојао да га сусретне. Није успевао. Отац је гледао у Вукана, у Стефана, али у њега није“ (Велмар-Јанковић 1998: 28). Суочен са својим великим страхом, одбачен од браће, можда запостављен од оца, Растко улази у особен вид *сепарације* (модерне: и спољашње, и унутрашње), која је својеврсни профани еквивалент *сепарацији* као стадијуму кроз који пролази иницијант у древним *обредима прелаза*.

Начин на који Светлана Велмар-Јанковић обликује иницијастичку ситуацију у *Златном јагњету* и гради сиже приповетке, може се, условно, али с доста разлога, поредити с једним већ класичним делом модерне светске литературе за децу, са романом Михаела Ендеа *Бескрајна прича* (Енде 1985). Главни јунак Ендеовог романа такође јесте дечак и та информација знатно претходи онима о имену, односно о индивидуалном идентитету детета.⁴ Оба детета, и Растко Немањић и Бастијан Балтазар Букс, изоловани су и у заједници деце и у породици, и то због неке властите привидне мане или недостатка. Растко због претераног и безразложног страха од вукова, а Бастијан зато што је дебео, неспретан и неснађен дечак–сањалица коме се вршњачка заједница руга, а понекад га и злоставља. Истовремено, у оном што социјално издваја дечаке скривена је и њихова изузетност. Они су наглашено сензибилна деца. Та сензибилност води их и у својеврсну унутрашњу изолацију и усамљеност, али и до пута за њихово превазилажења уз помоћ *књига*. И за Растка, и за Бастијана књиге и оно што је садржано у њима јесу средство и пут да обаве *прелаз* – да из стања *сепарације* пређу у стање социјалне *агрегације*. У начинима тог *преласка* крију се и суштинске разлике између ова два жанровски различита дела.

⁴ По природи жанра, у роману је могуће дуже задржавање појединих информација него у краткој причи.

Управо у делу *Златног јагњета* посвећеном Растковом окретању књигама откривају се вишеструке, али, ипак, посредне везе приповетке Светлане Велмар-Јанковић и средњовековних житија Светог Саве. Ауторка не цитира житија, нити непосредно алудира на њих. Ипак, појављују се могуће паралеле и подударности између оног што што о Растковом детињству прича списатељица и онога што казују житија. Реч је о својеврсном књижевном *подтексту*. Термин *подтекст* ми овде користимо као „смисао који није непосредно казан, него се наслућује испод онога што је написано“ (P[etković] 1985: 566), као „оно што стоји иза *текста*, односно оно што се не исказује непосредно, већ се наслућује накнадним читањем и тумачењем (Роровић 2007: 536).

Могуће присуство *подтекста* може се, по особеним знацима, препознати у самом тексту *Златног јагњета*. Чим почне прича о дечаку који се плаши вукова и откријемо да је реч о Растку Немањићу, асоцијације неминовно воде према народном предању о Светом Сави као „вучјем пастиру“ (види: Чајкановић 1973: 319–323), мада на почетку приповетке нема никакве непосредне потврде да ће се активирати слој везан за народно предање. Такође, кад браћа Вукан и Стефан крену да се ругају „кмекавцу и плашљивцу“ Растку, а у томе посебно предњачи Вукан, наслућујемо у *подтексту* да је издвајање Вукана као „горег“ брата последица српске историјске свести о Вукановој деструктивној улози у развоју српске државе и његовом сукобу с братом Стефаном око престола, мада сами односи међу дечацима које описује Светлана Велмар-Јанковић немају никакве везе с потоњим историјским сукобима међу браћом.

На сличан начин се у *Златном јагњету* активира и средњовековни књижевни подтекст. Описују се догађаји који, на први поглед, немају никакве непосредне везе са средњовековним житијима Светог Саве, али, упркос томе, наслућује се да су они нека врста еквивалента догађајима из житија. Још чешће, појављују се супструктуре које се могу посредно везати за житијну књижевност, а имају далекосежан асоцијативни потенцијал, што дискретно, али сигурно води према слици света и вредносном ситему житија.

Хришћански вредносни систем, који је у најнепосреднијој вези са средњовековним књижевним подтекстом, у приповеци почиње да се показује када је њен сиже већ одмакао и када је већ скоро до краја конституисана Расткова социјална *сепарација*. Као нека врста довршења те *сепарације* функционише Растков разговор с мајком, која је једина остала уз њега. Покушавајући да одагна дечаков страх и да разреши његове фиктивне или стварне неспоразуме с оцем, мај-

ка, истовремено, покушава да опцрта круг сигурности који је шири и значајнији од оног који чине градски ровови и бедеми и страже на њима. Она уплашеном дечаку каже: „Свемогући Господ на небу и моћни отац твој на земљи бде над нама“ (Велмар-Јанковић 1998: 28). Она тиме изриче једну од типичних средњовековних формулација о хијерархији и о дубокој повезаности између божје и земаљске власти. У житијима Светог Саве од почетка, иако не овим речима, више пута говори се о овој хијерархији и повезаности. Немања се, на пример, назива „Богом изабраним и Богом подигнутим и самодржавним господином Стефаном“ (Доментијан 2012: 71), односно, не само „владаром српским“ него и „благочастивим и богобојажљивим мужем“ (Теодосије 1912: 194).

Реченица коју изговара мајка у *Златном јагњету* нема примарни циљ да уведе дете у расправу о односу божје моћи и људске власти већ, пре свега, жели да прошири дететову представу о сигурности и моћи, да подигне на виши ниво његову загладаност у породични круг у коме Растков велики страх не проналази своје утољење, да га оснажи упућивањем и на божју заштиту и божју помоћ. Тако се велики дечаков страх претвара у осећање разрешиво само у натпородичним метафизичким размерама, у простору у којем сигурност и наду пружа само Господ. Тим гестом мајка упућује дете према вери, а Доментијан, говорећи о односу родитеља према Растку, каже: „И препустише га Божој вољи, и светим књигама научише њега“ (Доментијан 2012: 72). У крајњој консенквенци, ова реченица може се схватити и као најава и својеврсно оправдање будуће Расткове одлуке о одласку у манастир, чији је смисао у Исусовим речима из јеванђеља (Мт. 10, 37–38; Лк. 14, 26–27): „Ко љуби оца или мајку више него мене, није мене достојан; ко не узме крст свој и за мноме не пође, није мене достојан“ (Доментијан 2012: 72). Код Теодосија ова јеванђеоска мисао је још развијенија и контрастира однос између породичне љубави и заједништва и Растковог полагања за Христом. Њу изговара старац који је Растку омилио Свету Гору и монашки живот на њој: „Жудна је љубав родитељска, јуначе, и веза природе нераскидна, и мило јединство с браћом и заједничко живљење. Али Владика заповеда да се и ово лако презре, и крст узме на раме, и да се за њим усрдно иде и све лако поднесе, на страдање његово за нас угледајући се“⁵ (Теодосије 2012: 196).

За уплашеног дечака замена за породични круг заштите и сигурности јесте одлазак у књижницу. На први поглед то није непосредна реакција на мајчине речи, већ и даље импулсиван, нејасан

⁵ Мт. 10, 37-38; 16, 24; Мк. 8, 34; Лк. 9, 23; 14, 27.

гест дечака с којим браћа нису хтела да се играју ни онда када је прошла зима и вучје завијање око града, па је морао да нађе неко прибежиште. Тај гест личи на Бастијаново убежавање у књижду на почетку Ендеове *Бескрајне приче*. Растково понашање можда се може, сасвим условно, упоредити и са понашањем дрвеног лутка Пинокија који, уместо да слуша мудре савете одраслих, следи искључиво властите импулсе, учећи, пре свега, на свом, често горком искуству. По томе је Растков лик конципиран у складу с модерним схватањем детета, које, као *иницијант* на путу одрастања, мора на свој начин, властитим снагама и властитом вољом превладавати препреке. Ипак, тај особени Растков пут може се описати и језиком хришћанског предања, метафором о „ношењу властитог крста“, коју цитирају и Доментијан и Теодосије. Овде је реч о некој врсти „дечјег крста“, патње која произлази из дечије сензибилности и доживљаја света, али, нема сумње, у симболичким и културним значењима те дечје патње наслућује се и дискретан укрштај две културне матрице, једне засноване на модерном „конструкту детињства“ и друге која почива на средњовековном погледу на свет.

Растко у књијници проналази сигурност и утеху: „Осећао је да само у овој одаји може да предахне, да је само ту заштићен од свега“ (Велмар-Јанковић 1998: 30). Узроци те, на први поглед, безразложне сигурности откривају се кроз Растков додир са свицима, и још више са словима која су га „смиривала и тешила“:

„Била су му најбољи другари, једини, у ствари. Није баш увек разумевао шта казују, али је осећао да је добро све што казују, јер уче о Богу.

Зато му је Бог у књијници некако био близак“ (Велмар-Јанковић 1998: 30).

Озарен тим осећањем Растко се моли Богу: „Преклињао га је да га не оставља самог, јер је он, Растко, обичан мали дечак пун страха, недостојан и свога оца и своје браће која нису нимало милосрдна према њему“ (Велмар-Јанковић 1998: 30). Списатељица овим везује уплашеног дечака за духовну ситуацију која има свој праизвор у Псалмима (Пс. 144, 18/145, 18), а коју евоцира и Теодосије: „А Господ, који је близу оних што га призивају ваистину и слуша њихову молитву“ (Теодосије 2012: 194). Уз молитву Растко прашта својој браћи. Молитва и праштање одгоне његову тугу и страх и он, идући својим путем, долази до искуства које потврђује мајчине речи о моћи више, божје заштите.

Ипак, молитва и праштање само су први кораци на Растковом путу аутентично хришћанских, а опет, малих, дечјих просветљења и откровења. Као и свако дете које још не зна добро да чита, Растко

радије гледа слике него што сриче слова. На једној илуминацији види приказ Христовог рођења: „... У стаји, на слами, окружена овцама и јагањцима, лежала је Богородица. Била је сва озарена неком унутрашњом светлости и држала је у рукама свог тек рођеног сина“ (Велмар-Јанковић 1998: 25). У тој сцени наслућује се паралелизам између тек рођеног Богомладенца Христа и јагањаца који окружују мајку и новорођенче.

Јагње је, иначе, симбол Христа, оно је, како каже *Речник симбола* „због природног изгледа и понашања, те због бијеле боје, било симбол благодати, једноставности, безазлености, чистоће, покорности, па се одувјек сматра жртвеном животињом“ (Chevalier, Gheerbrant 1983: 216). Због тога, Христ је у *Јеванђељу по Јовану* назван „јагњетом Божијим“ (Јв. 1:29; 1:36) – његово распеће значи жртву принету за спас човечанства. Истовремено, постоји симболички слој, формиран још у Псалмима, по коме је Господ пастир, а људски род „стадо божје“. Свети Сава у *Житију Светог Симеона* активира овај други симболички слој, називајући себе „јагњетом заблуделим“ и мотивише овако долазак свог оца у Свету Гору: „...Блажени отац господин Симеон зајеле ићи у Свету Гору, као пастир добри потражити јагње одбегло, и узевши га на раме принесе Оцу свом и својој жељи, и да од Бога награду прими устарањења ради од својих, а другу жељу срца свога да испуни и да нађе љубљено и заблудело јагње своје“ (Свети Сава 2010: 88).

Има у овом опису Немањиног доласка на Свету Гору трага истинске хришћанске и очинске љубави према сину, као и скривене, у гласу који приповеда, истинске хришћанске и синовске љубави сина према оцу. Овде се, јагње, и када је „заблудело“, јавља као симбол љубави и нежности. Светлана Велмар-Јанковић ослања се више на доживљај драгости, чистоте и невиности, него на жртвени или на пастирски слој хришћанске симболике. У њеној приповеци доживљај јагњета израста из дечје заглданости у златно јагње на слици и из осећања љубави: „Док га је посматрао, Растко је осећао како је постао сав лак од неке среће. Пољубио је ликове Богородице и Богомладенца и мало јагње у очи“ (Велмар-Јанковић 1998: 31).

Тим гестом не окончавају се Расткова иницијастичка открића у том дану. Њега чека радост и мука учења. У књижници га затиче калуђер Душан и учи га да чита. Пробијајући се, заједно с калуђером „кроз низове слова и речи“, „Растку се чинило да га мало златно јагње све време посматра и храбри“ (Велмар-Јанковић 1998: 32).

Ипак, унутрашњи симболички систем дечака Растка бива довршен тек у сну. У сан му, уместо страшног вука, долази *златно јагње*. Симболички контраст је успостављен у сну и он у сну бива и

разрешен. Јагње се прво појављује као *златна лопта* која се котрља према дечаку. Лопта је симбол дечје игре, од које је Растко био одвојен због социјалне изопштености. Јагње се премеће преко главе: „Баш је смешно и слатко“ (Велмар-Јанковић 1998: 32). И у свој тој разиграности јагње проговара. Позива дечака на игру и пророчки му најављује куда ће га та игра одвести. Сутрадан треба да изађе с лоптом испред града, да пође за њом у шуму, да се тамо сретне с вуком, да савлада свој страх и припитоми звер.

Сан се завршава топлином и присношћу: „... Мало златно јагње примакне своју главу дечаковој, лизне га по носу и нестане“ (Велмар-Јанковић 1998: 33). То Растку улива сигурност и даје му снагу и он испуњава јагњетово пророчанство: одлази за лоптом у шуму и суочава се с огромним вуком и са властитим страхом. Ненадно, у том суочавању, дечака „као да је нека сила гурнула на вука“ и у њему се појављује „чудна снага“ која је плод колико унутрашњег дечаковог преображаја и искуства са *златним јагњетом*, толико и резултат некакве, слутимо и спољашње, изузетно моћне потпоре. Дешава се чудо, Растко припитомљује вука. Тиме је, коначно, из подтекста активирано народно предање о Светом Сави као „вучјем пастиру“, али спуштено у Савино дечје доба.

Растко улази у град с припитомљеним вуком, и то драстично мења његов социјални статус. Сусреће се с браћом и њиховим друговима, а браћа почињу да га слушају „као да је он најстарији међу њима“ (Велмар-Јанковић 1998: 36). У тој промени наговештава се инверзија карактеристична за средњовековну књижевност, у којој онај који је од Бога одабран може бити симболички и духовни отац сопственом оцу, па је тако Растко „најстарији“ иако је најмлађи од браће: У свести средњовековног човека детињство и старост мењају места: као што се од детета очекује да буде старац по мудрости и озбиљности, тако се и од старца очекује да буде дете по безазлености (Аверинцев 1982: 195). У српској средњовековној књижевности имамо примере те инверзије. Тако, на пример, Свети Сава, пишући о доласку свог оца на Свету Гору говори о смерности и кроткости Симеоновог понашања, па цитира јеванђеље по Марку (Мк. 9, 35): „Ко хоће старији бити, нек буде од свих млађи и свима слуга“ (Свети Сава 2010: 89). Ову врсту инверзије налазимо и у Теодосијевим *Житију Светог Петра Коришког* и *Служби Светоме Симеону* (Види: Половина 2011: 32). Она је присутна и у *Златном јагњету* Светлане Велмар Јанковић, али у ужем дечјем социјалном кругу.

Долазак Растка с вуком значио је и његову потпуну породичну *агрегацију*. Немања честита Растку и узима га на крило, мајка „са сузама у очима говори“: „Знала сам да си храбар. Најхрабрији“

(Велмар-Јанковић 1998: 36). Обновљена је она породична присност за којом је од почетка Растко чезнуо, али није могао да је досегне док није изашао из породичног круга у књижницу, у чудесни сусрет са златним јагњетом, у припитомљавање вука. То је у извесном смислу „одлазак од куће“ какав се јавља у бајци, где деца, слушајући или читајући бајку, заједно с главним јунаком „одлазе од куће“ у свет пун опасности и с њим савладавају све препреке и на крају побеђују. Тај имагинарни пут доноси деци лично оснажење за истрајавање и одрастање у породичном и социјалном кругу у коме иначе битишу. Поштујући, али и ресемантизујући тај модел приче, Светлана Велмар-Јанковић нам прича својеврсно дечје житије, прича о вери, о кретању на Христовом путу, о светачком чуду, али све то смешта у савремено схваћен свет детињства, бави се дечјом психологијом, дечјим начином мишљења и осећања света, и тако прави особену дечју варијанту светитељског пута. Притом, она успева да синтетише неке од главних токова националне традиције о Светом Сави, онај средњовековни, хришћански који говори о светитељу и онај народни, пагански који прича о Сави као „вучјем пастиру“ и културном хероју.

У *Златном јагњету* је непрестано присутан средњовековни књижевни подтекст, пре свега као низ слободних аналогија и паралела које омогућују извесна књижевна поређења. Строго узевши, то би пре био библијски подтекст, али пошто је српска средњовековна књижевност, у великој мери, својеврсна хришћанска и библијска контекстуализација српске друштвено-политичке и црквене историје, онда је културно посредништво српске средњовековне књижевности изузетно важно и не треба га пренебрећи због окретања библијским изворима.

Књига за Марка и Златно јагње у њој, свакако су изузетна дела српске књижевности за децу, и то управо по списатељичиној способности да амалгамира различите културне слојеве и синтетише традиционално и модерно у јединствену причу. Без обзира на социјалне и политичке околности у којима је књига настала, и без обзира на националне и европске смерове српске културне политике, *Књига за Марка* остаје књижевно префињена национална културна синтеза испричана једноставним и пријемчивим језиком за децу и не само за децу – за публику различитих узраста и година.

Литература

1. Аверинцев, Сергеј Сергејевич (1982): *Поетика рановизантијске књижевности*. Београд: Српска књижевна задруга.
2. Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain (1983): *Јанје. Рјечник simbola. Mitovi, sni, običaji, geste, oblici, likovi, boje brojevi*. Zagreb: Nakladni zavod МН.
3. Чајкановић, Веселин (1972): *Мит и религија у Срба*. Београд: Српска књижевна задруга.
4. Велмар-Јанковић, Светлана (1998): *Књига за Марка*. Београд: Стубови културе.
5. Витезовић, Милован (1994): *Принц Растко – монах Сава*. Београд: Ризница Светог Саве, Monte Royal.
6. Доментијан (2012): „Житије Светог Саве“. Љиљана Јухас Георгијевска (пр.): *Стефан Првовенчани, Доментијан, Теодосије*. Антологијска едиција „Десет векова српске књижевности“, Књига 2, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.
7. Енде, Михаел (1985): *Бескрајна прича*. Београд: Просвета.
8. Кајзер, Волфганг (1973): *Језичко уметничко дело*, превео Зоран Константиновић. Београд: Српска књижевна задруга.
9. Лома, Александар (2005): „Мистерија прага, Обреди прелаза Арнолда ван Генепа на прагу свог другог столећа“. Ван Генеп, Арнолд, *Обреди прелаза, Систематско изучавање ритуала*. Са француског превела Јелена Лома. Српско издање приредио Александар Лома. Београд, Српска књижевна задруга, VII–XLI.
10. Љуштановић, Јован (2012): „Књижевност за децу и детињство као време иницијације“. Делић, Лидија (ур.): *Аспекти времена у књижевности. Зборник радова*. Београд: Институт за књижевност и уметност, 47–64.
11. Опачић, Зорана (2011): *Наивна свест и фикција*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
12. Петковић, Новица (1989): *О типовима приповедања као засебном предмету проучавања, Типови приповедања у романима и приповеци на српскохрватском језику у првој половини XX века, Поетика српске књижевности 2*, Београд: Институт за књижевност и уметност. Сарајево: Институт за језик и књижевност.
13. P[etković], N[ovica] (1985): „Podtekst“. U: Živković, Dragiša (ur.): *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit, 566.
14. Половина, Наташа (2011): „Детињство као циљ живота у делима средњовековне књижевности“. *Детињство*, XXXVII, 1, 29–33.
15. Поповић, Танја (2007): „Podtekst“. *Rečnik književnih termina*, Beograd: Logos art, 536.
16. Prop, V[ladimir] J[akovljevič] (1990): *Historijski korjeni bajke*. Prevela Vida Flaker. Sarajevo: Svjetlost.

17. Свети Сава (2010): „Житије Светог Симеона“. Томислав Јовановић (пр.): *Свети Сава*. Антологијска едиција „Десет векова српске књижевности“, Књига 2, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.
18. Теодосије (2012), „Житије Светог Саве“. Љиљана Јухас Георгијевска (пр.), *Стефан Првовенчани, Доментијан, Теодосије*, Антологијска едиција „Десет векова српске књижевности“, Књига 2, Нови Сад: Издавачки центар Матице српске.

Jovan M. LJUSTANOVIĆ, Ph.D.

THE MEDIAEVAL LITERARY SUBTEXT IN THE SHORT STORY "THE GOLDEN LAMB" BY SVETLANA VELMAR-JANKOVIĆ

Abstract: *The paper deals with the short story „The Golden Lamb“ by Svetlana Velmar Janković, which tells about the childhood of Rastko Nemanjić, the youngest son of the Great Prince Stefan Nemanja and future St. Sava. The narrative is pervasive with different cultural layers that coalesce into a single story. The paper searches for the similarities and differences between the perceptions of Rastko’s childhood in mediaeval hagiographies by Domentian and Theodosius, and images provided by the narrative of Svetlana Velmar-Janković. It is revealed that the conception of the child and childhood of medieval writers and the writer of our time are essentially different. Svetlana Velmar-Jankovic has been talking about overcoming fear and social isolation of a child modernly conceived, and while hagiographics were talking about the life of the child predestined for sainthood. However, a child from „the Golden Lamb“ sets off on the journey toward holiness with faith, prayer, forgiving, and love. On this journey there are many analogies and closeness with medieval literature in general traditional mood.*

Keywords: *child, childhood, wolf, fear, short story, initiation, medieval literature, hagiography, Rastko Nemanjić.*

Проф. д-р Виолета ДИМОВА
Филолошки факултет
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

ЕСТЕТИКАТА НА КОМУНИКАЦИЈАТА И ЛИТЕРАТУРАТА ЗА ДЕЦА

Резиме: *Со развојот на Естетиката на комуникацијата како релативно нова теориска дисциплина, како и со развојот на комуникологијата, на некој начин се интегрираат идеите на класиците на естетичката мисла со најзначајните идеи на современата светска наука. Глобалните пресврти во социјалната, културната и политичката сфера кај нас и во светот се одразуваат и во потходот кон литературата за деца, без оглед на тоа дали се работи за „стари“ или нови книги за деца. Фактот дека уметноста е полифункционална, но дека поседува единствена специфична функција, при што убавото, возвишеното, трагичното, комичното и другите категории ги гледам како варијанти на естетичкото и во литературата за деца, се причина повеќе за примена на еден ваков естетички концепт при градењето на постапките за естетска комуникација со светот на делото и со светот на детето.*

Клучни зборови: *естетика на комуникација, уметност, литература, деца.*

Кога се обидуваме да зборуваме за литературата за деца, од аспект на литературната наука, првото прашање што сè уште излегува на површината е прашањето за тоа дали таа постои посебно, или како подвид на општата литература како уметност? Второто важно прашање што си го поставуваме овде е дали литературата за деца може да подлежи на книжевно-научна експертиза, исто онака, како што ја проучуваме, условно речено, литературата за возрасни? Второто прашање е поврзано и со квалитетот на книжевните текстови, односно нивната поетика, а за кои некои теоретичари сметале дека се текстови за „недораснат читател“, па така, дефиницијата за читателот станува дефиниција за литературата. Според нив, ваквите книжевни текстови имаат однапред определен читател – дете, чија „недораснатост“ произлегува од недоволната психолошка и социјална зрелост на реципиентот. Овие прашања „произведуваат“ литературно-теориски проблеми на кои се задржуваат речиси сите проучувачи на литературата за деца и младина, (а на кои ќе се обидам да

одговорам и јас), особено на централното прашање – феноменот на читателот, кој е директно поврзан со рецепцијата и естетската комуникација.

Терминот *литература за деца (и младина)*, како таков, предизвикува асоцијации за интенционалноста на авторот да создаде текст кој е наменет исклучиво за одредена читателска публика, посебен и специфичен, особено поради вториот дел од синтагмата (*за деца*). Во Словенија и Хрватска, (што ќе рече, поранешните Југословенски простори) се претпочита терминот *Детска книжевност (отрошка, младинска во Словенија, дечја и адолесцентска книжевност во Хрватска)*, додека во Србија, слично како и во Македонија преовладува терминот *книжевност за деца*. Во Македонија овој термин е етаблиран назив, изведен од „интенционалната природа“ на делото, кое „му се обраќа“ на детето-читател, веројатно воведен за да се избегне втората можна заблуда во врска со овој вид литература, а тоа е дека предзнаокот *детска* може да асоцира на некаква инфантилност на самиот текст, што повторно нè враќа на погоре споменатата, би рекле груба дефиниција за тоа што се подразбирало под овој вид литература. Јас паралелно ќе го користам и едниот и другиот термин, пред сè поради тоа што за првиот, (*литература за деца*) така ми налага и насловот, кој е даден поради „договорот“ за таквата употреба во студиската програма по овој предмет на Филолошкиот факултет, а вториот (*детска книжевност*), поради одликите на овој вид литература, што ќе ги образложам подолу, кои, меѓу другото го засегаат прашањето за интенционалноста на авторите при создавањето на белетристичките текстови, кои не секогаш и не однапред биле наменети за детската читателска публика.

Литературата за деца, како збирен поим за сите литературни дела, наменети за читателот кој не е постар од осумнаесет години, имплицитно и „од внатре“ ги подразбира социјалните искуства на читателите, кои некои психолози (J. Piaget, B. Inhelder, 1990) ги поделиле на четири возрасни групи: *најрано детство* (првите две години од животот), *рано детство* (од две до шест години), *средно детство* (од шест до девет години) и *доцно детство* (од деветтата година до пубертет). Дека (треба да) постојат разлики помеѓу книжевните текстови за деца и за млади е повеќе од јасно, со оглед на когнитивните способности на читателите и нивните социјални (интерактивни) искуства. Меѓу литературата за деца и литературата за млади, во потесна смисла на зборот разликите се забележуваат на пример во должината на текстот, бројот на илустрациите, комплексноста на темата, употребата на стилски фигури итн.

Во Речникот на книжевни термини (Rečnik književnih termina: 353) литературата за деца се дефинира како литература која по својата содржинска и јазична структура е прилагодена на возраста на децата и на нивните когнитивни способности. Она, што исто така е веќе добро познато, во врска со оваа литература е тоа дека таа секогаш, дури и по инерција се врзува со воспитно-образовниот процес и со тоа, таа станува основа за остварувањето на дидактичките цели во воспитно-образовниот курикулум.

Како посебен литературен вид, литературата за деца почнала да се формира во времето на Просветителството за, кон крајот на 18. и почетокот на 19. век голем број писатели да ги публикуваат своите дела како лектира за деца. Истовремено, со создавањето книги од индивидуалните автори, почнале да се печатат како посебни изданија и текстови од одбрани народни умотворби, кои биле прилагодени на младите читатели. Треба да се каже исто така и тоа дека некои писатели, при создавањето на своите дела не претпоставувале дека нивните книги ќе станат омилена/задолжителна училишна лектира, што ни дава „шлагворт“ за тоа дека на литературата за деца не треба да се гледа како на литературна уметност од втор ред.

Литературата за деца не е само дел од наставните програми по македонски јазик и литература во основното и во средното образование, туку одамна стана еден од поважните студиски предмети на Педагошките и на Филолошките факултети, па дури е воведен и како курс на постдипломските – мастерс и докторски студии. Овој факт, самиот по себе покажува дека дилеми сè уште има, особено кога се работи за определувањето на местото на „посебната“ теорија и методологија за проучување на детската и младинската литература, но слободно можеме денес да кажеме дека, без оглед на тоа дали оваа литература се смета за подвид/дел од општата литература, или постои сосема самостојно и самосвесно, денес имаме веќе доволно аргументи за нејзината естетска вредност, како и за тоа дека нејзината продукција не зависи исклучиво од потребата за воспитувањето на децата во образовниот систем, туку дека таа може да им пружи естетска наслада на читатели од различни генерации. Секако, ние овде ќе ги посочиме и нејзините специфики, кои укажуваат на нејзината двојна улога, а тоа е да образува, да воспитува и да влијае врз естетските доживувања, а пред сè да овозможи естетска комуникација меѓу читателот и светот на делото.

Една од функциите на уметничкото дело, без оглед на формата или жанрот е потврда и сведоштво за имагинативниот свет на човекот. Токму поради своите изразни способности и моќ да влијаат врз поведението на реципиентите, уметничките дела ја задржале хуманистичката димензија на комуникацијата.

Писателите директно или индиректно влијаат врз читателите, со оглед на нивниот избор на наративната постапка, правењето заплет, на употребата на интертекстуалноста, на изборот и креирањето на ликовите, литературните средства, јазикот и версот. Литературата за деца која е посебна, и по своето место и по својата функција како дел од литературната уметност е незаменилив инструмент во функција на естетскиот развој на детето, односно во формирањето свест за убавото, како и во формирањето позитивни модели на размислување и однесување. Таа претставува специфичен медиум за комуникација, базирана на способноста на нејзиниот реципиент за активно учество во чувствата и впечатоците, (способност за емпатија) како и неговата верба во одредени принципи или идеи, кои го доведуваат до чувството на припадност на заедницата.

Во оваа смисла моќта на комуникацијата зависи од способноста да ги репродуцираме сопствените мисли и чувства кај другите. Тоа, пренесено на нашиот предмет на обрботка за естетиката на комуникацијата, низ призмата на литературата за деца, би значело моќ на авторот да создаде „линк“ преку соодветно обликуван уметнички текст до читателот – дете, како еден вид повратна врска за меѓусебна интеракција и за градење на емоционалната писменост, како дел од „општата писменост“ (= на способност за читање на пишаната уметничка литература). За пренесување на знаењето, за решавање на проблемите со другите, за градење на задоволувачки врски – накратко, за постигнување емоционална писменост, неопходно е комуникацијата да се одвива во двете насоки: читател – дело и автор – читател. Во книгата на д-р Клод Стајнер „Емоционална писменост – интелигенција со срце“ се среќаваме со два клучни концепти: **концептот за его состојби**, особено за внатрешното „природно Дете“, кое е изворот на нашиот емоционален живот; и **концептот за „контакти“** (=на изразување внимание, давање комплименти). Ако го прифатиме тврдењето дека „во секоја нормална личност постојат три дела или три посебни начини на однесување: Возрасен, Родител и Дете, („его состојби“) тогаш ВОЗРАСНИОТ е рационалниот „човечки компјутер“, РОДИТЕЛОТ се состои од еден збир на заштитни ставови во врска со луѓето, а ДЕТЕТО е креативниот и емоционалниот дел од личноста. (К. Стајнер, ...) Мнозина веруваат, и уште исто толкумина се согласуваат дека токму „делот“ кој се однесува на ДЕТЕТО во човековата личност е „заслужен“ за создавање дела со вистински уметнички вредности, кои најуспешно умеат да создадат естетска комуникација не само со читателот – дете, туку и со читателите од различни возрасти и социјални групи. Нам, на *возрасните*

и на *родителите* ни останува да ги рационализираме „пораките, предметите, постапките во градењето на текстот“, да ги пренесеме и да ги примениме како *родители* позитивните вредности, но за сето ова да биде реализирано, најпрво е неопходно воспоставување естетска комуникација со светот на делото и со светот на детето.

За некои специфики на литературата за деца

Литературата за деца има свои особени карактеристики, според кои сепак се разликува од литературата воопшто. Тоа е пред сè слојот на графички и акустични перцепции, претставувањето слики (еидетичките доживувања = сетилните перцепции во раното детство), разбирањето на смислата и перцепцијата на целината (тема, идеја итн), како меѓусебно поврзани елементи, кои се конститутивни за литературното доживување. Посебно е важно да се каже дека ликовниот дел никогаш не е независен од текстот, туку дека му е подреден. Од тој факт произлегува претпоставката, дека присутноста на илустрацијата е последица на *потребата* од поголем удел на феноменалниот слој, (визуелните перцепции) што е можеби последица на различната/инаквата детска еидетско-претставна способност. Предметниот слој на книгата, затоа не е „мост“ до „внатрешноста“ што е од суштинско значење за возрасниот читател, туку книгата мора да биде интересна веќе на феноменалното (сетилно-забележувачко) ниво. Со тоа е овозможен полесен пренос од надворешниот (илустрацијата) кон внатрешниот изглед. Друг, исто така суштествен елемент е сликовитоста, т.е. „обоениот“ стимул, што младиот читател ќе го поттикне да се впушти во истражување на книгата. И покрај тоа, ликовноста не е надредена и како илустрација главно е резултат на пораките и значењето на текстот. Од кажаното произлегува интересното, и за онтологијата на детската книжевност речиси суштествено прашање за двата типа слики, кои Ингарден (Ингарден, 1980: 47-48) ги определува врз основа на бројот на слоевите и тоа: слики со „литературна супстанца“ и чисти слики. Во првиот тип разликуваме три различни слоја: 1. „фотографски“ создаден изглед на нештата, 2. нешта што самиот изглед ги кажува, 3. литерарна супстанца, што укажува со своите слоеви на нешто повеќе или помалку определена „предисторија“ или „поисторија“. (Во „Малиот принц“, на пр.) Во вториот тип на слики, (чисти слики) литерарната супстанца отпаѓа, па сликата е ограничена само на два слоја: на изгледот на тоа што е репродуцирано и 2. на предметот што јасно го претставува тој изглед.

Ако јазичните односи остануваат темел за обликување на илустрациите – „чистите слики“ би останале исклучени од контекстот, а нивната приемчивост би била дискутабилна.

Литературата за деца има свое **битие**, односно постои и поседува општи или заеднички својстава, кои ја одделуваат како посебен жанр, но во исто време таа останува да биде дел од општата литературна уметност, со сите оние елементи кои му се иманентни на литературниот текст и на литературното дело. Тоа значи дека се употребуваат истите поими во литературата за деца што се употребуваат во општата онтологија на литературното дело. Само еднаквото разбирање и именување, може да доведе до соодветна теорија на детската литература, која не е поврзана само со својот предмет, туку преку појмовниот апарат се вклучува во надредената литературна теорија. На таа основа само може да дојдат до израз сите посебности на настанувањето, постоењето и опстојувањето на книгите за деца и млади. Нејзината појава и постоење се разгледува исто како и општата литература од литературно-историски и теориски аспект, а разликите ги согледуваме преку (со)односот на детската и не-детската литература во поглед на тематиката, ликовите, како и преку односот читател – дете и читател – возрасен, што подразбира „вклучување“ и на психологијата, особено во делот на спознајните и естетските феномени што ги предизвикува литературното дело во сетилно-забележувачката свест на детето – реципиент.

Знаеме дека низ историјата писателите воделе сметка за детето, па оттука и појавата на воспитната книжевност. (Жан Жак Русо, Џон Лок, Јан Амон Коменски, кај нас Прличев и др.) Од нејзината појава, во времето на просветителството, со основна намена – образование и воспитание на децата, преку проширувањето на нејзиниот делокруг на влијание на издигнување на естетскиот вкус на детето во времето на романтизмот, денес, литературата за деца, исто како и литературата воопшто е незаменлива сфера на воздејство на уметноста и на реципиентот. Токму ова, хедонистичко, непрагматично, некористољубиво воздејство е најмоќното и најсоцијалното. Уметноста го потврдува своето значење на човековата личност, пружајќи му естетска наслада. Во тој процес читателот/гледачот се личности со сопствени вредности, а „тоа е виша цел не само на уметноста, туку и на човештвото“. (ЈБ, Естетика, 2008: 489.) Затоа, комуникацијата меѓу возрасниот – автор и детето – читател навистина постои, а пак детското читање, иако може да му се чини на возрасниот „проедноставно“, во детската литература се смета за соодветно. Тоа пак, не значи дека читањето на возрасниот, кој во текстот би нашол некои своевидни, сосема различни, други „поенти“ е несоодветно или

недозволено. Проблематиката се движи околу прашањето за валидноста на читателовата интерпретација, т.е. односот помеѓу авторовото и читателовото „воспоставување“ на значењето на текстот. Обидите за посебно осмислување на детскиот текст ќе се реализираат ако смислата се определи како однос помеѓу текстот и вонлитературната стварност. Така Бахтин, смислата на текстот ја бара во корелацијата на животното искуство на уметникот, опишано во неговото дело со историските, групните или личните искуства на рецепиентот (= вонлитературната стварност). „Посредник во таквиот дијалог е уметничкиот текст“. (ЈБ, 2008: 488).

Само тогаш кога основните елементи на естетската комуникација: писателот, текстот, контекстот и примачот/читателот, ќе може да се прикажат како дел од комуникациската низа, може да стане збор за литературна прагматика.

Заклучок

Речиси сите книги за деца содржат една скриена порака, која се однесува на родителите или воопшто на возрасните, а тоа е дека детето е „татко“ на возрасниот човек. Во повеќето книги, како што се „Бескрајната приказна“, „Малиот принц“, како и во книгите за малиот – голем волшебник Хари Потер станува збор, всушност, за способноста на детето да го спаси светот на возрасните, кој постојано се руши поради нивните различни амбиции за пари, моќ, позиција. За среќа, тука се децата, кои со својата невина, чиста душа имаат волшебна моќ да го обновуваат повторно и повторно светот во кој и тие постојат како негови рамноправни членови, и да нè потсетуваат на тоа дека „со срцето подобро се гледа отколку со очите!“

Она што сепак, во овој момент ѝ недостасува на литературата за деца, барем во Република Македонија, за жал е дефицитот од нејзина поголема продукција на книги и автори кои се занимаваат со оваа благородна дејност.

Се надевам дека возрасните барем ќе размислат за тоа дека на децата, кои се дел од општата глобализација на светот и живеат во време на инстант комуникации, им е неопходна една нова емоционална писменост, која се стекнува со комбинирање на комуникацијата, информацијата и љубовта – од љубовта спрема вистината и од љубовта спрема луѓето.

Литература

1. Бетелхајм, Б. (1976). *Значење бајки*. Београд: Зенит.
2. Боров, Ј. (2011). *Енциклопедија на естетиката и на теоријата на литературата*, прев. Л. Гесева, Т. Пејовиќ и др., Скопје: Македонска реч.
3. Кон, Џ. (2001). *Estetika komunikacije*, прев. В. Инјас, Београд: Клио.
4. Пијаже, Џ., Инхелдер, В. (1990). *Психологија детета*, прев. Т. Илиќ, Нови Сад: Dobra vest (Biblioteka Elementi).
5. Проп, В. (1982). *Морфологија бајке*. Београд: Prosveta.
6. Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Београд: Nolit.
7. Vigotski, L. (1975). *Psihologija umetnosti*. Београд: Nolit.
8. Saksida, I. (1994). *Mladinska književnost med literarno vedo in književno didaktiko*. Maribor: Obzorja.
9. Смиљковић, С. (1999). *Ауторска бајка*. Врање: Учитељски факултет.
10. Стајнер, К. (2006). *Емоционална писменост: Интелигенција со срце*. Скопје: Магор.

Violeta DIMOVA, Ph.D.

ESTHETICS OF COMMUNICATION AND CHILDREN'S LITERATURE

Abstract: *The development of Esthetics of communication as a relatively new theoretic discipline and the development of communicology have led to the integration of the ideas of the classicists of esthetic thought with the most significant ideas of modern world science. The global changes in the social, cultural and political sphere in our country and in the world are reflected in the approach to children's literature, both 'old' and new books for children. The fact that art is multifunctional but possesses a unique specific function where the beautiful, the sublime, the tragic, the comic and the other categories can be seen as variants of the esthetics in children's literature as well, are one more reason for application of such an esthetic concept in creating the procedures for esthetic communication with the world of the literary work and the world of the child.*

Keywords: *esthetics of communication, art, literature, children.*

Доц. д-р Јованка ДЕНКОВА

Доц. д-р Махмут ЧЕЛИК

Филолошки факултет, Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

МИТОЛОШКИТЕ ЕЛЕМЕНТИ ВО МАКЕДОНСКАТА НАУЧНО-ФАНТАСТИЧНА КНИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦА И МЛАДИ

Резиме: *Во овој труд даваме осврт на присаство на митолошки-те елементи во македонската современа научно-фантастична книжевност за деца и млади. На прво место тука се: когнитивните елементи, грижата за колективната судбина на племињата или заедниците, потоа „техничкиот утилитаризам“ или средствата кои ги користи јунаког за а ја олесни неговата идеја, вештините кои Земјаните ги одделуваат од вонземјаните (телепатијата, левитацијата, невидливоста), потоа темата за цикличното уништување и обновување на Космосот, аспектот на иницијацијата, стравот од машините, средба со попримитивните цивилизации, желба за победа на староста и смртта итн.*

Кључне речи: *митологија, научна фантастика, јунак, вонземјани.*

Научната фантастика како жанр се раѓа низ спојување на повеќе книжевни облици и тематски определувања - на утопијата, имагинарните патувања, филозофско-алегоричните раскази, научно-популарните текстови, но и од оние дела на фантастиката каде што науката или научникот биле поврзани со појавата на необичното и (привидно) необјаснивото (Урошевиќ, 1988: 253). Во контекст на претходно изнесеното, ќе се елаборираат овие елементи и ќе се покаже испреплетеноста на научната фантастика со митот. Зборувајќи за поврзаноста на научната фантастика со митологијата, Анри Гуго во студијата „Демони и чудесности на научната фантастика“ смета дека смислата на сите оддалечувања од Земјата и на вселенските патешествија во романите на овој жанр е во темата на оддалечувањето од родителскиот дом, во упатувањето кон тајната што ја крие секое митско барање - кон иницијацијата (Урошевиќ, 1988: 131).

Зборувајќи за поврзаноста на сказната и митот, како корени на научната фантастика, Људмила Стојанова истакнува дека митот и научната фантастика имаат мноштво заеднички елементи, првенствено на космогониски план. Таа го истакнува и сознајниот елемент кој се содржи во нив, а наоѓа израз во социјално-психолошката функција - за нивната ориентираност кон задоволување на некаква

внатрешна потреба на свеста со фантастични структури и поетски хипотези да ги надополнува научно неразјаснетите природни феномени. Другата сличност е и во тоа што за митот е типична грижата за колективната судбина на племето - на пример, добивањето на огнот, или основање на една племенска заедница и нејзиниот опстанок во борбата со непријателот. Социјалната ширина на проблематиката, третирана во научната фантастика секогаш ја надминува судбината на единката и се однесува на човештвото како целина: агресивната туѓа цивилизација, бездушниот вештачки ум кој се отргнал од човековата контрола, или сеопштата атомска војна, го загрозуваат понатамошниот живот на планетата; техничкиот напредок кој станува цел за себе ја руши поетската хармонија меѓу човекот и природата, го отуѓува од неа; научното откритие кое дошло во погрешни раце се заканува да ја прекине социјалната еволуција и да ја врати назад целокупната човекова историја... Наоѓајќи израз од слични критични ситуации, аналогно на хероите од митот, јунаците на научната фантастика израснуваат во добротинители на целото човештво (Стојанова, 1989: 60-62). Понатаму, треба да се спомнат и останатите допирни точки меѓу митот, сказната и научната фантастика, како што е човековата амбиција да се надмине себеси, да ги надвлее бариерите на својата физичка и психичка ограниченост во времето и просторот. За хероите на митот и сказната ништо не е невозможно - сам или со помош на боговите, самовилите, добрите духови или волшебниците, со помош на волшебни зборови или разни маѓии, тој победува страшни чудовишта, станува невидлив, се претвора во други човечки суштества, оживува мртвовци... Аналогни се и можностите на јунаците во научната фантастика. Во неа ги наоѓаме скоро сите чудеса на митот и сказната, само што се научно објаснети, легализирани како дело на генијален пронаоѓачки ум, како достигнувања на неизвесна нова наука која е вредна за почит. И во поглед на „техничкиот утилитаризам“ се забележува совпаѓање меѓу овие области: „Богатиот избор на волшебни предмети - волшебни стапчиња и жезла, маѓепсани растенија и води, летечки килими итн. - кои ги олеснуваат подвизите на јунакот во митот и сказната, во научната фантастика е заменет со чудата на блескавата, восхитувачка техника - со космички бродови кои летаат со брзина поголема од брзината на светлината, работи и машини кои мислат, анабиотски комори и бластери, временски и просторни машини... Понекогаш, живејќи меѓу странците (во туѓ вселенски брод, на туѓа планета) Земјаните стекнуваат способности кои се непознати на Земјата - телепатија, левитација, невидливост... Вештините со кои се здобиваат Земјаните во туѓиот свет потсетуваат на волшебните вештини на јунакот од оној посебен вид на сказни кои ги нарекуваме „волшебни“. Во тие сказни се зборува

како во далечни царства кај разни волшебници, најмладиот син учи како да стане невидлив, да се претвора во разни животни и птици, да зборува на нивниот јазик... Понатаму: „Натчовечката моќ на Вонземејаните во научната фантастика обично не е физичка. Туѓото суштество, дури и кога е многу поголемо од човекот, не дејствува со грубата сила на своите мускули. Ретко ги користи машините и техниката. Тоа е семоќно затоа што поседува психичка сила која човекот сеуште не ја пронашол или не ја развил во себе (Стојанова, 1989: 62).

Влада Урошевиќ предпочува „две можни ситуации меѓу митот и научната фантастика: или авторот се вклопува во една фабулативна шема што постои уште во митовите и на тој начин го рекреира митот, покажувајќи ја неговата вечна обновливост, со што се покажува дека светот во основа е непроменлив. Во вториот случај, авторот го зема митот како тема на делото и наоѓа начини преку кои митот го добива своето научно објаснување, односно се додава научна компонента во митот. Тој наведува дека станува збор за сродни, но сепак различни пристапи, бидејќи во првиот случај, кога научно-фантастичното дело користи еден митски модел, станува збор за потчинување на научната фантастика, а во вториот случај кога имаме научно-фантастично дело кое ја објаснува митската основа, се работи за потчинување на митот на рационалниот дух на новите времиња (Урошевиќ, 1988: 125-126).

Од митологијата потекнуваат некои од најчестите теми во научната фантастика. Една од нив е онаа за цикличното уништување и обновување на Космосот. „Убедувањето дека не само вчера, не само денес, туку дури и во најдалечната иднина се повторувале, се повторуваат и ќе се повторуваат исти ситуации произлезени од непроменливиот однос на човекот кон самиот себеси, кон својата заедница и кон универзумот што го опкружува - а тоа убедување стои во основата на секое вклопување во митските облици на чувствувањето и толкувањето на светот - зборува за блискоста на авторите на делата на научната фантастика до една концепција на времето што му е присушта на митот (Урошевиќ, 1988: 126). Во тој контекст, треба да се истакне дека една од најчестите теми е есхатолошката, т.е. онаа за апокалипсата на планетата, и нејзиното повторно ревитализирање и оживување. Различните апокалипси и повторните започнувања на кругот на животот врз опустошената Земја, толкупати обработувани во делата на научната фантастика се само еден од можните примери за сфаќањето на цикличноста на времето.

Во современата македонска литература за деца оваа идеја се варира неколкупати. Во некои од нив, причина за катаклизмата е претераната индустријализација: „Колку повеќе напредуваше индустријата, сè повеќе се загадуваше природната средина и најпосле

нејзината рамнотежа сосема се наруши. Изумреа сите животински и растителни видови зашто повеќе немаше услови за опстанок за нив. Земјата се претвори во камен и песок, водените површини пресушија...“ („Планетата Окталз“, стр. 23), во други тоа се космички причини: „И само за кусо време целата планета засекогаш пропадна и исчезна во црната гравитациска бездна која незадржливо продолжи да лета и уништува“ („Керката на ѕвездите“, стр.138), во некои - постојаното вооружување кое доведува до атомска војна: „А колку беше убава нашата планета пред атомската војна“ („Омајот на вселената“, стр. 20). Друга причина за уништувањето на една планета и изумирањето на животот на неа, без оглед дали се работи за Земјата или за друга планета, е самиот начин на живот на нејзините жители: „...ќе се зафатиме за свртување на развитокот на нашата цивилизација во друга насока и, ако тоа не го сториме, овој начин на живот ќе ги доведе Јалите во ќорсокак и тие кога-тогаш ќе изумрат“ („Ацела“, стр. 40), потоа, инвазијата на роботите: „Во нивните електронски мозоци навистина беше се случило нешто, што нивните создатели, луѓето не го предвиделе. Но, истовремено, во нив како да се разбудила некаква мрачна, уривачка сила, која ги тераше овие суштества во уништувачки акции“ („Роботград“, стр. 172-173); „Милионгодишната наука и којзнае колкугодишни искуства, совршена техника и семојжни сознанија се преточиле во вештачки мислителите кои откако стекнале доволно моќ, успеале да се отргнат од контролата на творците. Тогаш во моќта се родила гордост, во гордоста злоба, а во злобата суровост и роботите веќе сакале сè да биде како што ќе речат и одлучат тие, а тоа било да се уништи сè живо и да се создава киборшки свет според нивни модел“ („Двојната Ева“, стр. 198).

Анри Гуго смета дека темите на научната фантастика, всушност се „подмладени митови“...Понатаму, тој ги поврзува митовите за искачувањето кон небото со космичките летови. Во првите се крие желбата да се дојде до врвното знаење, а во вторите - желбата за истражување на меѓугалактичките простори (Урошевиќ, 1988: 129). Во тие космички бродови, нивните патници често се наоѓаат заспани, во состојба на анабиоза. Во таква состојба остануваат сè додека не дојдат до програмираната планета, каде треба да го посеат новиот живот. Претходно беше кажано дека од катаклизмите најчесто се спасува една или неколку човечки двојки кои треба да ја продолжат цивилизацијата од која доаѓаат на нова, попогодна планета. Анри Гуго ова го доведува во врска со ковчегот на Ное кој ги спасува избраните луѓе и животни на својот ковчег од Потопот. Авторите на делата на научната фантастика го повторуваат со сликата на својот космички брод што лута низ пространствата на вселената, сим-

болот на неопходноста на пренесувањето на зародокот на животната енергија од еден циклус на планетарно постоење во друг (Урошевиќ, 1988:130). Тој нов живот најчесто треба да го сочуваат и посеат избрани луѓе кои се одликуваат со својата убавина, но и интелигенција, како во романот „Керката на ѕвездите“ каде Ина и Танар се избраните кои треба да се населат на планетата која има најсоодветни услови за живот. Тие ја нарекуваат планета „Вода“, а всушност се работи за Земјата. По пристигнувањето на Ина таму, читателот дознава дека тоа е планета на која сè уште нема човечки суштества, туку само човеколики мајмуни, на кои Ина им ја менува генетската структура за да се дојде до животот каков што денес го познаваме и на тој начин: „...таа повторно ќе зачекори по зелената планета и ќе може да почне со остварувањето на својата идеја за создавање на вистински рај на Вода, во кој љубовта ќе биде живот, а животот љубов („Керката на ѕвездите“, стр. 167).

Уште поапсурдна ситуација среќаваме во романот „Ацела“, каде истоимената хероина пристигнува на планетата Јала, населена со Јали. Дури на крајот на романот, по уништувачката експлозија на Јала и по излегувањето на Земјанинот Трн од анабиозата, се дознава дека Трн и Ацела се патници низ времето, а уништената планета, всушност, била Земјата и дека тие неколкумина се нејзините единствени претставници од различни периоди. Романот завршува со сликата на заминување во правец на „малечката жолта ѕвезда која се врти околу созвездието Херкулес“ – Земјата, за да ја спасат од уништување, бидејќи „ако не стигнеме на време, судбината на Земјата ќе биде жителите да ја претворат во рамна и врела пустина“. Овде се открива суштината и целта на сите скитања на Ацела низ вселената и низ милениумите зашто: „Една Ацела го создала човечкиот род, а другата треба да го избави“ („Ацела“, стр.242).

Анри Гуго посочува и друга тема присутна во научната фантастика која ја потврдува нејзината врска со сферата на митот. Имено, се работи за стравот од машината. Во железните чудовишта кои понекогаш се насочуваат против човекот, тој ги наоѓа одгласите на чудовиштата од дамнешните приказни. Во многубројните глетки од романите на научната фантастика каде што дојденците од Земјата се пробиваат низ темни и влажни џунгли, тој ја наоѓа смислата на сите оддалечувања од Земјата и на вселенските патешествија во темата на оддалечувањето од родителскиот дом и на лутањата низ шумата на опасностите од бајките, во упатувањето кон тајната што ја крие секое митско барање - кон иницијацијата. Токму таква слика е предадена во романот „Големата авантура“ каде двајцата младинци,

брат и сестра (Виктор и Олга) скришно заминуваат на планетата Тибор и таму доживуваат низа згоди и незгоди во прашумите на оваа планета: се среќаваат со преисториски животни и племиња, заталкуваат во џунглата, но благодарени на својата досетливост и снаодливост се спасуваат: „На крајот од широката вода, едно семејство диносауруси се влечкаше кон нив. Тоа беа веројатно родителите, со своето бебе, но толку големо, колку најголемиот слон на Земјата“ (стр.48); „Во полумракот на ноќта виде како нешто големо се тркала кон неа...- Глиптодон...- Предисториска желка!“ (стр.50). Вакви иницијациски слики има и во романите „Арис или прва љубов“ и „Кристална планета“ каде отворено се посочува дека младите генерации на планетата Верна се испраќаат на опустошената Кристална планета каде се подложуваат на вежби за снаоѓање во непријатни и навидум опасни ситуации. Во овие дела човекот морал беспоговорно да излезе како победник од средбата со другите облици на живот, во широкиот распон од вонземјани, преку вештачката интелигенција што ја создале луѓето, па до нашите дегенерирани предци (Живковиќ, 1983). Ова експлицитно зборува за сродноста на овие два жанра, што е уште една потврда за успешното инкорпорирање на темите од митологијата во делата од научната фантастика.

Зборувајќи за романот „Омајот на вселената“, Јадранка Владова ја истакнува поврзаноста на научната фантастика со митот преку уште една тема присутна во овој роман. Имено, се работи за средбата на Златко и капетанот Озус со попримитивна цивилизација: „Среќни сме што ве научивме како да ја обработувате земјата. Работете вредно, собирајте ги семињата и секој ден насадувајте нови површини и наскоро ќе имате леб, зеленчук и овошје за сите. Животот ќе ви стане подобар“ („Омајот на вселената“, стр.83). Притоа, мотивот на средбата е збогатен со прогласување на дојденците за божества заради нивното ласерско оружје и моќта на технологијата со која доаѓаат на нивната планета. Тие, како претставници на понапредна цивилизација, ќе ги научат жителите на овој примитивен свет да го печат месото, ќе им подарат дел од благородните растенија добиени од планетата Окталз. На тој начин, оваа постапка на сликање на ликовите на Белева личи на некои мотиви од митовите од светските митологии во кои определени богови им подаруваат определени цивилизациски придобивки на луѓето (Владова, 2001:93).

Тоа го потврдува уште една тема која се среќава во некои дела од научната фантастика. Во случајов, тоа е прастарата желба на човекот за победа над староста и смртта, со пронаоѓање на еликсирот за вечна младост и средства за продолжување на животот или

негова бесконечност. Во романот „Двојната Ева“, благодарение на науката, Мелите го откриле и начинот за продолжување на животот со многубројни регенерации кои, пак, им се достапни само на одбранни, т.е. само на оние со заслуги за планета и нејзините жители: „Оран дотогаш имаше три регенерации и сакаше уште еднаш да се регенерира...“ (стр.106); во „Омајот на вселената“: „Сите живееме исто: шестотини години. ...ние старееме само до триесетта. Потоа шестотини години сме сè исти и според изгледот и според физичките и психичките способности“ (стр. 20).

Од митологијата потекнуваат некои од најчестите теми во научната фантастика. Сите тие теми се всушност рационализирани митови, затоа што во нивната основа лежи митската приказна, но раскажана на еден поинаков начин. Една од тие теми е онаа за цикличното уништување и обновување на Космосот, која може да се препознае во спасоносниот поход на дедо Ное пред Потопот. По катаклизмичното уништување на планетата, новиот живот, на новоизбраната планета, најчесто треба да го сочуваат и посеат избрани луѓе кои се одликуваат со својата убавина, но и интелигенција, како во романот „Керката на ѕвездите“, каде Ина и Танар се "избраните" кои треба да се населат на планетата на која има најсоодветни услови за живот. И други теми присутни во научната фантастика ја потврдуваат нејзината врска со сферата на митот, како што е стравот од машината (роботот, комјутерот, како на пример во „Роботград“), бидејќи овие продукти на човековиот ум честопати се свртуваат против него и се закануваат да ја уништат човековата цивилизација; заминувањето кон Непознатото како пат кон иницијацијата („Големата авантура“); средбите на патниците – Земјани со попримитивни цивилизации; потоа од митологијата потекнува и прастарата желба на човекот за победа над староста и смртта, со пронаоѓање на еликсирот за вечна младост и средства за продолжување на животот („Двојната Ева“), итн...

Сите овие теми говорат за вечната човекова желба да ги открие тајните на мистичното, непознатото, да навлезе во тајната на настанокот и постоењето на одредени појави во светот и притоа натприродното и ирационалното да преовладаат како единствен начин за експликација на тие појави.

Литература

1. Арсовски, Т. (1989). *Арис или прва љубов*. Скопје: Детска радост.
2. Арсовски, Т. (1998). *Кристална планета*. Скопје: Детска радост.
3. Белева, Л. (1988). *Планетата Окталз*. Скопје: Детска радост.
4. Белева, Л. (2001). *О мајот на вселената*. Скопје: Култура.
5. Владова, Ј. (2001). *Поговор кон романот „Омајот на вселената“*. Скопје: Култура, стр.93.
6. Гуго, А. *Демони и чудесности на научната фантастика*, (според Влада Урошевиќ, *Демони и галакси*, Македонска книга, Скопје, 1988, стр.129).
7. Живковиќ, З. (1983). *Савременици будућности*. Београд: Народна књига.
8. Наумовски, Л. (1958). *Големата авантура*. Скопје: Нова Македонија.
9. Симјановски, С. (1977). *Ацела*. Скопје: Детска радост.
10. Симјановски, С. (1985). *Керката на ѕвездите*. Битола: Мисирков.
11. Симјановски, С. (1991). *Двојната Ева*. Скопје: Детска радост.
12. Стојанова, Љ. (1989). *Бајка и мит - корени научне фантастике*. Српска фантастика, Београд: САНУ, стр.60-62.
13. Урошевиќ, В. (1988). *Демони и галакси*. Скопје: Македонска книга, стр. 125-126.

Jovanka DENKOVA, Ph.D.

Mahmut ĆELIK, Ph.D.

MYTHOLOGICAL ELEMENTS IN MACEDONIAN SCIENCE FICTION LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Abstract: *This paper reflects the presence of mythological elements in the Macedonian contemporary science-fiction literature for children and youth. In the first place, there is a cognitive element, care for the collective destiny of the tribe or community, then "technical utilitarianism" or means by which the hero uses to facilitate his enterprise, skills that people from Earth concurrence of the aliens (telepathy, levitation, invisibility), then the topic of cyclical destruction and renewal of the Cosmos, aspect of initiation, the fear of the machines, meeting the primitive civilization, the desire to beat the old age and death, and so on.*

Keywords: *mythology, science fiction, hero, aliens.*

Проф. др Зоран Ст. МОМЧИЛОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

НЕЗАОБИЛАЗНИ ДЕЧЈИ ПИСАЦ БУДИМИР НЕШИЋ

Резиме: У раду се изражава потреба да се у књижевности за децу, као академској дисциплини, осветли и спозна стваралаштво дечјег писца и психолога Будимира Нешића. Посебно се износи његова биографија и његов развојни пут. Прати се стваралаштво, како самостално, тако и у књигама у коауторству. Почев од прве његове књиге „Поздрави неког“ са Весном Огњеновић, коју објављује 1971. године, па до 1981. године, када објављује комплете сликовница „Како се ја дружим“ и „Бојице боје срцем“. Године 1972. објављује књигу „Оловка пише срцем“, са коаутором Вањом Рупник, култне књиге која је наишла на добар пријем.

У раду је још приказано како објављене књиге изазивају велику пажњу стручне и читалачке јавности.

Кључне речи: биографија, дечја књижевност, Будимир Нешић, писац.

Психолог Будимир Нешић рођен је 10. 4. 1937. године у Сувојници код Сурдулице. Прва четири разреда основне школе завршио је у родном селу. Гимназију похађа у Сурдулици, а матурирао је у Београду. У време матуре добија Змајеву награду за поезију. Завршио је психологију на Филозофском факултету у Београду. За време студија, током 1966/67. год., у разним часописима објављује афоризме.

Још као врло млад волео је да полемише. Касније, као психолог писао је стручне чланке у часописима: *Писма родитељима, Свет, Родитељ, Мама, Дом и школа, Илустрована политика*. Снима три серије стручних дијафилмова.

Године 1971. објављује прву књигу *Поздрави неког* са коаутором Весном Огњеновић. Исте године Радио Београд прави радио драму *Поздрави неког*. Следеће године, 1972, објављује књигу *Оловка пише срцем* са коаутором Вањом Рупник.

Објављене књиге изазивају велику пажњу стручне јавности. Књиге и аутори доживљавају велику популарност код обичних читалаца. Извршена је драматизација књиге *Оловка пише срцем*. Креће и њено прво приказивање. „Атеље 212“ у Београду 17. 11. 1972. год. даје премијеру представе *Оловка пише срцем*, која 1973. год. бива пребачена са мале на велику сцену због огромног интересовања пу-

блике. У току позоришне сезоне 1972/73. представа добија бројне награде: *награду Округлог стола* на Стеријином позорју, награду за адаптацију и глуму, *Златну маску* у Сарајеву, *Златни ловор*, награду *Жижа Васић* за популаризацију психологије и др.

У то време књига постиже огроман успех и налази се месецима на врху свих бестселер листа. Исте, 1972. год. Будимир Нешић снима документарни филм *Добра деца седе у соби без прозора* са коаутором Весном Огњеновић. Филм добија награду на фестивалу краткометражног филма.

У наредне две године, 1973/74, уређује рубрике у часописима *Кекец* и *Практична жена*. Година 1973. протекла је у плодносној сарадњи са телевизијом. Снимљена је ТВ серија *Приче разредног старешине* са коаутором Весном Огњеновић, као и ТВ емисија *Како расте другарство*. Пише бројна сценарија за *Дом пионира* и *Радост Европе*.

Следеће године, 1974, објављује књигу *Како расте памет*. Београдска позоришта и даље исказују велико интересовање за књиге Будимира Нешића. Следеће године, прецизније 12. 3. 1975, Београдско драмско позориште даје премијеру представе *Поздрави неког*. У периоду од 1972. до 1975. год. многа аматерска, академска позоришта, попут: *Бранко Крсмановић* из Београда, *Камени театар 55* из Сарајева, позоришта из Зенице, Чачка, Богатића на својим сценама дају представу *Поздрави неког*.

Године 1975. објављује књигу *Сврбећа брада*. И наредни период за Будимира Нешића је био стваралачки испуњен. Године 1978. објављује књигу *Кике и перунике*, 1979. књигу *Пионир сам тим се дичим*. Следеће, 1980, добија награду *Најбољима за рад са најмлађима*. У 1981-ој објављује комплете сликовница *Како се ја дружим* и *Бојице боје срцем*.

Умро је у Београду 1985. године.

Ја се овом приликом нисам определио да читам свој рад, већ да искључиво говорим о значајном српском писцу Будимиру Нешићу. Постоји више разлога за овакво моје опредељење:

1. Први разлог је, што је *ово излагање врло значајно* за овај научни скуп. Као што знате, ја нисам школован у књижевности и не бавим се књижевним теоријама већ сам професор из друге области. *Значајност* произилази из баш тог разлога. Ово је прилика да се види један други угао посматрања књижевности за децу и књижевности уопште.

2. Други разлог је тест личне природе. У којој мери ја, као професор Универзитета, могу да вас индукујем најављеном темом и

тима **отворим низ нових питања о књижевности за децу** и знаменитом српском писцу Будимиру Нешићу. Овим бих на делу применио метод *индукције*, и тиме схватио колико могу *каузално*, односно *узрочно-последично* да откријем везу између појава. На крају бисмо заједно могли *индуктивним закључивањем*, односно методичким путем у *генерализујућем индуктивном закључку*, тј. од познатих чињеница у поезији Будимира Нешића да идемо ка оним непознатим.

Овим се заправо успоставља прича о методама у научно-естетској дисциплини, каква је и књижевност за децу. Подсетимо да сама реч методика долази од грчке речи *метходос*, која је у почетку значила пут, да би касније постала назив за путовање духа у планском тражењу неког посебног знања или знања уопште и на крају била прихваћена у смислу планског поступања ради постизања неког циља на сазнајном или практичном плану.

У делу *Методичко заснивање естетике* наш познати естетичар, Мирко Зуровац, истиче значење и значај естетичке методе, која се може пренети и у нашем конкретном случају: *У том смислу Аристотел је говорио о путу (метходос) на коме се увек одржава свест о циљу, да би се стекло поузданије и стигло тамо где се наумили. Идеја пута садржи појам 'знакова поред пута' које су поставили ранији путници, па онај ко креће филозофским путем мора научити да разазнаје ове знакове. Ако то не зна, ово путовање ће остати неутемељено.*¹

3. Трећи значајан разлог јесу РЕЧИ. Знамо да Јованово *Јеванђеље* започиње:

У почетку бјеше ријеч, и ријеч бјеше у Бога, и Бог бјеше ријеч. (1, 1)

Она бјеше у почетку у Бога. (1,2)

Све је кроз њу постало, и без ње ништа није постало што је постало. (1,3)

У њој бјеше живот, и живот бјеше видјело људима. (1,4)

И видјело се свијетли у тами, и тама га не обузе. (1,5)

Овим не желимо да искључимо друге савремене методе на оваквим скуповима, напротив. Свесни смо снажног утицаја игре светлости и таме, утицаја боје и звука на наша чула. Посебно истичемо да не запостављамо слику, напротив, ево и ми смо је приложили; на електронској табли је слика, лик песника Будимира Нешића. Сliku истичемо уз речи из разлога што смо ми Срби склони заборављању и потискивању правих вредности и значајних људи.

¹ Зуровац, М. (2008): *Методичко заснивање естетике*, Дерета, Београд, стр. 10.

Без посебних намера и жеља да тумачимо време у коме се налазимо и да му дајемо апокалиптичне² призвуке и тумачења, али, чини нам се да су речи изгубиле снагу, сјај и призивок. Излизале су се. Реч нас најалост све мање додирује. А и све је мање људи који држе до дате речи.

Друго запажање о речима и њиховој употреби на оваквим и сличним скуповима, посебно у писаним рефератима - чини нам се да се прејакe и стране речи за чије значење постоје српске речи употребљавају на неадекватним местима. И зато, сада и овде, ја желим да баш речима о поезији за децу Будимира Нешића успоставим интеракцију са вама, по цени да негде можда и погрешим.

4. Четврти и врло значајан разлог је конституција писца. Овде није реч о конституцији у смислу телесног изгледа. Нас интересује оно ментално што писца чини ствараоцем. Сем телесног као храма божанског из којег се рађа естетско и поетично, нас интересује и оно сензибилно што писца чини посебним и изузетним. Посебно интересовање је и оно психолошко; део конституције што га мотивише и нагони на стварање баш такве поезије.

5. Пети, са аспекта настајања поезије за децу, значајан разлог је филозофија стваралаштва као теоријска расправа којом је песник обележио свој стваралачки и књижевни опус. Овде првенствено мислимо на битне фазе стваралачког циклуса Будимира Нешића и о његовом:

- стваралачком потенцијалу,
- стваралачкој личности,
- стваралачком процесу и
- стваралачкој ситуацији.

И зато, ја желим да баш речима и то субјективно³, са импресијама и доживљајно говорим о Нешићевој поезији за децу, и тиме успоставим интеракцију са вама. Мој приступ поети је крајње лока-

² Апокалипса долази од грчке речи *apokalypsis* што значи *откровење, откриће, објава, пророчанство, визија*. Апокалипса или *Откровење* св. Јована Богослова, последња књига *Новога завета*, у којој се прориче крај света и долазак Антихриста. Последњи дани човечанства, смак, пропаст света. (Речник српског језика, 2007: 39). Четири јахача Апокалипсе, рат, куга, глад (в. Откр. Јов. 6: 1-8). Фигуративно значење: општа пропаст, страховита катастрофа (Клајн, И. и Шипка, М. 2006: 134-135).

³ У већини методологија, Милић, В. (1978): *Социолошки метод*; Новаковић, С. (1994): *Увод у општу методологију и историја методолошке мисли*; и другим, можемо наћи подробније објашњење субјективизма. Знамо да је наука настојање да се дође до објективног, тј. опште приступачног и проверљивог сазнања. Исто тако, и став апсолутне скепсе, став апсолутне сумње у свако сазнање у науци практично је искључен, мада је наглашена методичка скепса, што истовремено значи критичност, битну особину научног начина мишљења (в. Милић, В. 1978: 18-20).

лан, локалистички и у посебном емоционалном смислу, земљачки. Не бих волео да се то схвати минимизирано и пејоративно, већ узвишено и пријатељски, максимално људски, онако што нас чини да негде припадамо и да негде јесмо. Оно што нас одређује и даје одговор на питање: Ко смо? Одакле смо? И, куда идемо?⁴ Понесени француском изреком: „И Сена извире у провинцији“, ми смо се определили да путујемо ка том извору.

У овом излагању и поред тога што смо кренули апострофирајући одређени простор научног интересовања за поезију и песничку личност Будимира Нешића, чак смо навели и једну методу која ће у излагању бити коришћена (што за нека даља истраживања поезије може бити од користи), ипак, даљи ток оваквог излагања може нас увући у следеће проблеме:

1. Овај скуп, *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, има свој програм и он је обавезујући. Наука и научност обавезују нас на једно систематско сређено знање, на егзактност и објективност.

2. Такође, наука и научност обавезују нас на одређене хипотезе, теорије и методе. Потврђивањем или одбацивањем хипотеза и теорија отворили бисмо нове проблеме и тако се асимтотски приближили научној истини. Коришћењем адекватних научних метода дали бисмо велики допринос науци о књижевности за децу.

3. Дубоко смо убеђени да се у излагањима овакве врсте мора користити *метода научног разграничења*. Овом методом јасно би се одвојиле одређене научне чињенице и категорије од оних ненаучних. Примера ради, јасно би се изградио етички и аксиолошки систем о књижевности за децу. Естетика, као научна дисциплина у настајању⁵, која се бави и проучава лепо у књижевности за децу добила би још израженије место.

4. Оно што се може учинити посебним проблемом, јесте *склизнуће* са научног нивоа излагања у *субјективно*, импресивно, доживљајно, локално, локалистичко итд., што нас ипак води књижевној антиципацији.

Мимо свега, и такав приступ може дати једно назначење даљих токова истраживања. Зато се опредељујемо да путујемо ка песничком извору где извире чиста као суза поезија за децу. Исходавање пута је приближавање одређеном циљу. Ти путеви су обично

⁴ Јасна је асоцијација на Ростаново дело: *Ко смо, одакле смо и куда идемо?*

⁵ У смислу конституисања естетике као научне дисциплине посебно препоручујемо: Зуровац, М. (2007): *Методичко заснивање естетике*, Дерета, Београд. И: Хегел, Г. В. Ф. (1952): *Естетика I - III*, Култура, Београд.

*Шумски путеви*⁶, често, врло често, непроходни и нераскрчени. Они најчешће воде до великих планинских и песничких висина. Велике планине-громаде, Зарожак и Варденик, наткриљавале су Будимира Нешића, као што је Грмеч закриљавао Бранка Ћопића, а Чемерник Будиног учитеља, познатог психолога, Ивана Ивића. Док промишљамо да те песничке путеве знају само *песници – дрвари и песници – шумари*, који својом *Оловком* уцртавају сигурне стазе на песничке мапе да се и ми *обични* смртници можемо пробијати кроз те песничке шумске путеве, долазимо до поезије што нам душу топи и срце милује. Док *Оловка* исцртава мапе и на њима уцртава песничке стазе, ми се као по азимуту, попут детета које несигурно проходава, крећемо тим песничким путевцима са жељом да досегнемо духовне висине. Препреке су велике, често несагледиве. Док у нама јача прометејски дух, страх у неправилним ритмовима јењава и појачава се, одјекује и опомиње нас глас шумских дивова, вила и вилењака. Одзвања ехо: *Поздрави неког*, случајног песничког пролазника и намерника.

Са тих великих планинских врхова попут свитаца у ноћи, појаве се дивови-песници, лучоноше, попут светионика на морским хридинама што обасјавају несагледива пространства бацајући светлост у ноћ. Они осветљавају шумске путеве који нас воде до кладенаца из којих се напајамо чистом водом живота која се зове поезија за децу. Један од тих светионика је и Будимир Нешић, који се напајао из духовног резервоара-басена који се зове Југ Србије. Сада тек прича о песнику постаје велика јер, из оног локалног, локалистичког, земљачког, што по некада зна да нас повуче у блато и кал израња и израста у националну, не само националну већ космичку причу. У томе јесте драж и лепота завичаја, који тек у песми опеван добија свој пуни сјај.

Како то да такав песнички сензибилитет и такве песничке емоције исијавају из поезије за децу Будимира Нешића? Који су то услови и закон настанка и развоја те поезије? Читав сплет сила и фактора, обичаји и стање духа времена делују као важни чиниоци и узроци настанка и развоја Нешићеве поезије. Оне исијавају зато што је народна лирска песма, у мањој мери и епска, која је настала у том духовном басену где је песник провео своје детињство оставила неизбрисиви траг на његово биће.

Други неизбрисиви траг јесте фолклор. Песник је фолклором био окружен од својих првих сећања, и те су слике дубоко и трајно урезане у његово биће. Само поднебље са својом микро и макрокли-

⁶ Овде је очита асоцијација на познато дело Мартина Хајдегера: *Шумски путеви*.

мом, са ритмовима које оно носи и природом⁷ која га је окруживала фактори су који су песника трајно, али не у оном цвијићевском⁸ смислу, етно-психолошки определили и формирали. Сложићемо се са Иполитом Теном који у тумачењу уметничког дела поставља правило које гласи: *Да би се схватило уметничко дело, уметник, уметничка група, треба тачно себи представити опште стање духа и обичаје времена коме су припадали. Ту се налази коначно разјашњење, ту лежи првотни узрок, који одређује остало.*⁹

Сада оно лично и крајње субјективно. Имао сам среће да сам Будимира Нешића познавао лично. Био је школски друг мојих родитеља, дружио се са њима и долазио је у нашу кућу. Буда је био човек пун духа, врцав и инвентиван, луцидан и интеллигентан, увек спреман за шалу. Поседовао је сопствени смисао за хумор, али и иронично 'шибање', саркастично 'пецкање', чиме су се одликовали Сувојничани и били познати у целом сурдуличком крају.

Буда је осећао дух јужњака. Несебично, пуним срцем је волео људе из свог села. Они су му узвраћали, пуном мером, пуним доживљајем, понекад и пуном чашом, до искапа, често преко руке. Имали су обичај да кажу: „Наш Буда“. Оно присвојно *наш* нису говорили што је био писац и јавна личност, већ што је имао широку душу, големо срце, префињене емоције и са њима увек био у психолошкој и емоционалној интеракцији. „Наш Буда“ или „наш Буца“ често су замењивали оним значајним и важним: „Он је психолог“, и то посебно наглашавали. У време када је он у Београду учио школу, у мом су селу факултетлије на прсте бројали. „Учени људи“ посебно су цењени, јер вредности факултетске дипломе још не бејашу тако „излизане“.

На оно: „Он је психолог“, одмах су додавали:

„Али не обичан“.

Знамо, побуниће се сви префињени лингвисти-слухисти, нормално, и психолози и рећи ће сви углас:

„Па зар има и необичних?!“, док би мештани настављали:

„Не обичан, већ за деца!“

На начин који је њима својствен, они су префињено истицали писменост и академизам чему су се дивили. Знајући да је Буда неко време службовања провео у Поправном заводу за малолетнике у Зе-

⁷ О утицају ових фактора на личност и стваралаштво уметника препоручујемо дело Иполита Тена: *Филозофија уметности*.

⁸ Цвијићево учење изнесено у делу *Балкански етнопсихолошки типови* чини нам се да ни данас не престаје да скреће пажњу стручне и научне јавности, па у том смислу сматрамо да заслужује дубљу научну првенствено интердисциплинарни антрополошку анализу.

⁹ Иполит Тен, *Филозофија уметности*, стр. 15. Цитирано према: Зуровац, М. (2008): *Методичко заснивање естетике*, Дерета, Београд, стр. 89.

муну, имали су дубоки осећај за значај психолога у амбијенту у којем људска судбина и зла коб немилице 'шибају' и бацају на животне маргине младе људе и жестоко жигошу нас старе и неодговорне. А потом, као круну свега додавали би:

„Али за деца..., чији су родитељи погрешили па су деца испустили!“

Док је Буда у себи осећао дамаре времена и болну чежњу за својим крајем, токови крвотока и удари била шапутали су му и остављали печат у трајно урезану лепоту *Перше*, *Банкове ливаде*, *Станковог плота*, *Браниласа*, *Грла*, *Старог села* и *Попове главе*. Типична психолошка реакција потискивања, која се и психологу јавила. Што је Буда био даљи од свог завичаја, завичај је све више био у њему. Ти опојни мириси, слике, праслике, обрасци – архетипови трајно су га пратили, као и они догађаји попут *бањање у Буче под корубе*.

Инспирисан и понесен стваралаштвом Будимира Нешића и ја сам се осмелио да напишем неколико стихова које му посвећујем:

*Буда је знао да ухвати
последње зраке сунца,
да их стави у пазухе
и пренесе кроз врбаке,
стрњике, купињаке,
кроз жаруље копривњаке,
ношен поветарцем, развигорцем,
ветром и ветрушином...,
много пута на крилима орлушине...,
спустао их у кућице и собичке,
на столове, под јастуке и кревете.*

Узгред, одаћу вам још једну тајну. Када је Буда једном бора-вио у селу као млади психолог, дошао је пред нашом сеоском Задругом, на *Раскриће*, где се иначе свакодневно окупљамо. Спазио је осмогодишњег дечака Чеду Лодинога, који је у левој руци држао свеску и оловку, и то само што их је купио у Задрузи. У десној, између кажипрста и средњег прста, држао је запаљену „Зету“, само што је дунуо удахнути дим цигарете. Буда у жељи да успостави контакт са дечаком упита га:

„Како пише оловка?“

Чеда повуче још једном дим. Док је жар од цигарете засветлуцао, сузи видно поље својих очију упитно га гледајући кроз трепавице са намером да прозре шта заправо жели Буда. Одмах подиже капке, збуњено, раширених зеница одговори:

„Да га ј...м, што си глуп, па сас срце“.

Тако је драги пријатељи настао наслов књиге: **ОЛОВКА ПИШЕ СРЦЕМ.**

Написана у коауторству са Вањом Рупник и предговором Душка Радовића, јединствена је по идеји и садржају. То се не може рећи само за *Оловку*, већ и за друге књиге које је Нешић писао коауторски или сам.

Овде настаје *велика прича* не само о Будимиру Нешићу, већ и о дечјој, социјалној и развојној психологији. То је велика и узбудљива педагошка прича у којој књижевност за децу постаје не само интердисциплинарна, већ и мултидисциплинарна научна област. Сем уметничког, естетског, сензибилног, емоционалног и свега онога што она носи собом, она постаје и научна дисциплина. У књижевности за децу педагогија има могућност да себе исказе као науку за све и за сваког, а не само за појединце и одабране, јер књижевност за децу је дубоко проткана и утемељена социјална категорија, која подједнако додирује и оне сиромашне, као и оне богате. У таквој стварности она је сан одсневан у дечјој соби, чиме себе диже на највиши васпитни пиједестал. Тиме, педагогија изражена кроз дечју књижевност себе потврђује као велико научно средство или ће, на жалост у својој немоћи и слабости себе да ослободи одговорности и нестане са научне и практичне сцене.

Књига *Оловка пише срцем* настала је као предмет једног истраживања којим су била обухваћена деца широм Србије. Пројектом је руководио проф. Иван Ивић, а мерена је заправо дечја интелигенција.

Спонтано, после књиге *Оловка пише срцем*, настала је књига *Како расте памет* са предговором Љубивоја Ршумовића. Она је логички след *Оловке*, и на неки начин њен наставак. Неки делови те књиге као *Глупости и приче*, *Басне* и *Мудрости* заснивају се на подацима добијеним једним подтекстом *Вербалне апсурдности*, а резултати тог истраживања су уметнички вешто уткани у поезију за децу. Јако су интересантни и духовити прикупљени одговори. Ево шта су забележили о појмовима:

СРЕДИНА

*Кад је на полици
горе лукац
доле кромпир
а у средини
слатко од шљива.*

СРЕДЊИ

*Ти си средњи кад ти неко седне на главу.
Кад у среду идеш на пијац.
Кад облачиш панталоне, па ногу тураш у средину.
Кад се плашиш да спаваш с краја, па те пусте унутра.
Кад ољуштиш банану, па једеш средину.
Кад најмањи уђе унутра, па га сви газе.
Средњи је предњи ако испред њега има позади. Или...*

ЧЕМУ СЛУЖИ ОЛОВКА?

*Да мајстор подглави уво са њом.
Да пушти фарбу кад је за оно оштро лижеш.
Да се обрише гумом.
Да се зарезује.
И да је изгубимо.*

ЗАШТО ЈЕ БОЉА ОЛОВКА ОД НАЛИВПЕРА?

*Много је боља оловка
јер кад прекришиш оловку
добијеш две оловке*

*кад скришиш пенкало
добијеш батине*

*од оловке не переш руке
а пенкало све те брља*

*У сазнању да:
пенкало пише мастилом
а оловка срцем!*

Долазимо до велике спознаје да се поезија пише **СРЦЕМ**, а не само **УМОМ** и не само **РАЗУМОМ**. Сазнање нас води ка томе да се **УМ** мора **РАЗУМЕТИ** и такав **РАЗУМЉЕНИ УМ** спустити у **СРЦЕ**. Тај пут **РАЗУМЉЕЊА** и силаска у најдубље дубине сопственог бића топи нам **СУЈЕТУ**. У умним разумљивањима схватамо да без разореног хипертрофираног **ЕГА** не може бити поезије за децу, и у томе је њен пуни смисао и лепота: *Постанимо деца*, али никако оно: *Останимо деца*.

Чини нам се да тај индивидуациони пут осмишљавања сопственог бића и напора кроз поезију за децу, да постанемо, а не остане-мо дете, вуче нас у нову инспирацију о поезији Будимира Нешића:

ЧИТАЈТЕ

1.

*Читајте,
Читајте, смејућићете се
Читајте, смешићете се
Читајте, смејаћете се
Читајте, смејаћете се грохотом
Читајте, смејаћете се до суза
Читајте, плакаћете.*

2.

*Читајте,
Читајте, Оловку
Читајте, Како расте памет
Читајте, Сврбећу браду
Читајте, Поздрави неког
Читајте, Кике и перунике*

3.

*Читајте,
Читајте, наћи ћете сопствене пропусте
Читајте, отопиће вам се срце
Читајте, постаћете племенитији
Читајте, више ћете волети*

4.

*Читајте...,
Једноставно читајте,
читајте, кроз смех и кроз сузе
читајте сада, за сутра не брините.*

Док смо тежили да ову епоху пропутујемо широм отворених очију, слабо познајући и превише потцењујући дух детињства, питамо се попут Мартина Хајдегера: Чему песници, и то дечји, у оскудна времена¹⁰? Питање је крајње озбиљно, замагљено и једва разумљиво. Хелдерлин даје одговор, да се у *размеђи времена* и песници за децу, попут Будимира Нешића, у *тмини светске ноћи* враћају, попут

¹⁰ Позната је и ова асоцијација која нас упућује на тумачење књижевног дела-поезије кроз расправу постављену питањем: *Чему песници у оскудна времена?*, познатог немачког филозофа Мартина Хајдегера, који је био инспирисан Хердерлиновом елегичом *Хлеб и вино*.

богова вина, који су ту крај нас били. Враћају се у право време, правим начином и на правом месту, да надјачају дуго и оскудно време у светској ноћи. У оскудно време је и Будимир Нешић наслутио и осетио да што се светска ноћ више приближава поноћи, бити песник за децу је сусретање на зацртаној путањи живота са оним детињим, праисконским, чистим, што нас уздиже и често спасава.

Литература

1. Зуровац, М. (2008). *Методичко заснивање естетике*. Београд: Дерета.
2. Милић, В. (1978). *Социолошки метод*. Београд: Нолит.
3. Новаковић, С. (1994). *Увод у општу методологију и историја методолошке мисли*. Београд: Филозофски факултет.
4. Тен, И. (1990). *Филозофија уметности*. Београд: Дерета.
5. Хегел, Г. В. Ф. (1952). *Естетика I – III*. Београд: Култура.

Zoran MOMČILOVIĆ, Ph.D.

THE ESSENTIAL CHILDREN'S AUTHOR – BUDIMIR NEŠIĆ

Abstract: *In the work, we express the need in children's literature as an academic discipline to rediscover and explore the work of the children's author and psychologist Budimir Nesic. We give his biography and explore his creative path. We explore his creative work, both his work as an independent author and as a coauthor - starting from his first book "Say Hello to Somebody" together with Vesna Ognjenovic, published in 1971, until 1981, when he published a set of picture books How I Make Friends and Coloring Pencils Follow the Heart. In 1972, he published the book Pencil Follows the Heart, together with a coauthor Vanja Rupnik, a legendary book which has received a great acclaim.*

The work also shows how the published books receive a great acclaim from the academic and literary public.

Keywords: *biography, children's literature, Budimir Nesic, writer.*

Доц. др Буба СТОЈАНОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

ВАСПИТНЕ ВРЕДНОСТИ ТЕКСТОВА У ЧИТАНКАМА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: *Књижевни текст својим поетским светом и идејним слојем значајно утиче на развој личности ученика и доприноси формирању система правих вредности, односно васпитању целокупне његове личности. Адекватном наставном интерпретацијом вредних књижевних дела могу се развијати позитивне особине личности, књижевни сензибилитет, може се обликовати естетски укус, духовно, емоционално и морално богатити младо биће у развоју.*

У раду ће бити речи о избору књижевних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе, о њиховим васпитним вредностима и могућностима за развој личности ученика у духу хуманизма, патриотизма и толеранције.

Кључне речи: *књижевни текст, васпитна вредност, читанка, ученик, развој.*

Увод

Књижевност, као део културног блага, а посебно књижевност за децу, један је од основних извора социјализације и хармонизације комплетног развоја личности ученика, формирања његовог идентитета. Велики допринос откривању света који нас окружује, упознавању културних и моралних вредности, упознавању себе и других, откривању тајни одрастања ученику, младом бићу у развоју, пружа читање и рад на вредним књижевним делима. Читанка је прва књига књижевне уметности, најбољи друг, златни кључић, ризница тајни, насмејан дан, прича без краја, реч чаробнице, водено огледало у коме се огледа целокупни живот у свој својој сложености.

Уџбеници представљају културно-потпорни систем важан за развој младе личности (Плут, 2003). Читанка као посебан, специфичан и незаобилазан уџбеник-антологија књижевних текстова има веома одговорну улогу у васпитању. Данас се под васпитањем не подразумева само поучавање деце, већ се оно схвата као широка подршка оптималном развоју, пружање подстицаја за богаћење личности, духовно обликовање, оплемењивање, изражавање сопствених ставова

и мишљења (Јовановић 2007:38). Зато би читанка требало да буде антологија *вредних* књижевних дела која ће увести ученике у поетски свет књижевности кроз одабране примере различитих књижевних врста изразите уметничке и васпитне вредности. Адекватним избором дела она треба да им открије моћ читања, вредност књиге, развије естетски сензибилитет, емоционално их обогати, припреми за потпунији доживљај света. Уколико је избор добар, примерен узрасту и могућностима деце, њиховим интересовањима онда је обезбеђено и сигурно, лако, спонтано и ненаметљиво сазнавање, откривање, васпитавање. Читајући вредно књижевно дело ученик-реципијент, од наставника добро мотивисан, природно радознао, немирног духа почиње и сам да машта, истражује, сазнаје, креира, домаштава. На основу датог у тексту, а посебно подстакнут местима неодређености којима дело обилује, најмлађи читалац замишља пејзаже, оживљава ликове, дочарава ситуације, сазнаје и открива нове светове и тиме постаје осетљивији, емоционално богатији и племенитији. Процес читања и доживљавања књижевног дела буди и мобилише цео интелект и осећања ученика, развија асоцијације, подстиче машту, чиме он своје искуство вишеструко обогаћује и обликује своју личност (Петровић 2011:76).

1. Васпитна вредност књижевне уметности

Књижевна уметност омогућава младом бићу у развоју да прошири границе свог света, усвоји систем правих вредности, развије позитивне особине, разуме себе, открије тајне одрастања, али да разуме и друге, развије правилан однос према другима, успостави квалитетну комуникацију (јер „лепа реч гвоздена врата отвара“) и на тај начин створи пријатно и подстицајно окружење за развој личности и сопствени напредак. Васпитни утисци вредног књижевног дела, они дубљи, тананији, што остају у нама после сваке неспутане и изворне песме за децу могу имати великог утицаја на изграђивање духовног профила детета (Данојлић, 2004:32). Сазнајне и васпитне вибрације у књижевном делу дотичу мало дечје искуство и отвореност за утицаје, оне развијају свест и знања о људским вредностима, осећања, саосећања, љубав, толеранцију, васпитавају вољу, самосталност, одлучност, упорност, негују слободу воље и слободу личности, поштовање вредности (Јовановић 2007:40). Читајући књижевно дело најмлађи читалац пројектује тај свет, оживљава га, тражи своје место у њему, идентификује се са ликовима, уживљава у њихове ситуације,

пропитује себе, своје ставове и мишљења. Чистота виђења света, „чисто“ срце, наивност, љупкост, чедност, зачуђеност, неукротива радозналост, отвореност, неразликовање могућег од немогућег приближавају и још више стављају дете изнад (непресахлих) рецепцијских могућности одраслог човека (Петровић 2011:71). Са напуштањем егоцентричне фазе оно постепено постаје осетљивије за друге, интересује се за своје претке, прошлост, како се некад живело, шта су били императиви одређеног времена, које вредности су биле цењене и слично.

Рецепција књижевног дела је сложени процес који се дешава у непосредном контакту (ученик-књижевно дело) или посредном (ученик-учитељ-књижевно дело). И када се ради о посредном контакту, када учитељевим интерпретативним читањем ученик сазнаје уметнички свет књижевног дела, рецепција се обавезно употпуњује непосредним контактом ученика са делом током истраживачког читања. Читање је стваралачки чин током кога ученик - реципијент сазнаје, открива, тумачи, просуђује, закључује о вредностима дела. Попуњавајући места неодређености (Ингарден 1971) ученици у својој свести током читања, на свој начин, конкретизују предметни свет дела. Рецепција и ефекти доживљавања индивидуални су код сваког ученика. У сусрету са вредним књижевним остварењем ствара се јака узајамна веза између књижевног дела и реципијента, при чему је утицај обостран. Без васпитног програма још у ранијој предшколској фази, а посебно у основношколској, показују истраживања, а уверава нас и свакодневно искуство, деца су одсечена од већине путева који омогућавају схватање света (Јовановић 2007:39).

Поруке које имплицитно садржи сваки књижевни текст уобличавају се у току сазнања дела од стране читаоца. Велики Андрић је рекао: „Читајући добре писце, дешавају се пред нама чуда... Осећамо да смо повезани са другим људима многоструким и тајним везама које не слутимо, а које нам писац открива... То је спасоносно...“ (Андрић, Знакови поред пута, 1976:242). Читајући добро одабрана и вредна књижевна дела из читанке, ученици могу да упознају један нов и њима непознат и често далек свет, да открију праве вредности, запазе сакривене или недовољно уочене лепоте, разумеју магију одрастања, схвате и учврсте дух традиције, изграде патриотски однос према својој земљи, негују родољубиво осећање.

У том сложеном процесу непосредне комуникације са књижевним делом најмлађем читаоцу се отварају неки нови видици, запале искре радозналости да сазнају о многим традиционалним вредностима, обичајима, наравима, карактеру народног човека, његовим

ставовима и мислима. Имајући на уму васпитне задатке дате у наставном програму за млађе разреде основне школе, занимљиво је направити анализу избора текстова у читанкама у којима је посебно изражена васпитна вредност.

2. Избор књижевних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе

Књижевни текст има врло значајну улогу у формирању вредносног система појединца, усвајању правила прихватљивог понашања, као и развијању позитивних особина личности. „Дете, услед малог капацитета одбране, није у стању да стави у заграде обрасце понашања и мишљења које му нуди уметничко дело; писана реч се дубоко усеца у његов дух и снажно утиче на формирање његовог карактера“ (Петровић 1999:315).

Несумњиво, однос дело – читалац и обрнуто, читалац – дело, уколико је праћен потпуном рецепцијом и квалитетном интерпретацијом, може значајно да утиче на обликовање његове личности. Зато је веома важан избор текстова у школској лектури. Међу критеријумима које при том избору треба испоштовати, посебну пажњу треба посветити:

1. *уметничкој вредности дела*
2. *васпитној вредности текста*
3. *прилагођености текста узрасту ученика*
4. *интересовањима деце којој се дело намењује*
5. *принципима поступности и систематичности*
6. *принципима истраживања и стварања*
7. *принципима завичајности*

Имајући у виду претходно наведене критеријуме и значај који добар избор и усклађеност са могућностима ученика има, дајемо примере васпитно вредних књижевних текстова које нуде савремени издавачи уџбеника. За ову прилику анализираћемо избор књижевних текстова изразито васпитног призвука који се налазе у читанци *Водено огледало* издавачке куће „Едука“. Посебно је снажан утицај и моћна реч песника који уврштени у избор у читанкама, захваљујући савесним ауторима, остварују директан контакт са најмлађим читаоцима. Песма за децу је као слободан, свима отворен простор, кутак у коме се свако осећа удобно и самопоуздано (Данојлић, 2004: 40).

Готово на самом почетку поменуће читанке срећемо стихове савременог песника Недељка Попадића. Своју песму почиње стиховима:

*Он се не учи.
Он се не стиче.
То није испит који спремаш.
Он се не пере.
Не позајмљује.
Или га имаш или га немаш.*

Песник загонетно упозорава да ће бити речи о озбиљној и данас ретко присутној теми. Песма је намењена не само најмлађим реципијентима који тек сазнају шта је то образ (са пренесеним значењем), већ, како се из текста закључује, и старијим реципијентима који спремају животне испите и често полагају овај испит зрелости. У наставку песме директно се обраћа читаоцу:

*Твоја је слика.
Он те одаје.
Слика је мајке и оца твог.*

А затим наглашава:

*Не купује се
И не продаје...*

Упозорава да је реч о нечем веома вредном, што нема цену. На крају опомиње:

*...Кад се изгуби, не враћа се.
Неком награда, а неком казна.
Понеко, тако,
Без њега живи
А да га нема то и не сазна...*

*(Водено огледало-читанка за 3. разред
основне школе, Београд: Едука, стр. 20).*

Да би на крају, понављањем стихова прве строфе, још једном истакао његову немерљиву вредност. О чему је у песми реч песник открива у самом наслову питањем: *Шта је образ?*, а онда у наставку даје одговор на питање разрешавајући дилему многих.

У данашње време сталних сукоба, честих ратова, свакодневних конфликта, када су сви од самог рођења, од првих корака спремни на борбу и одбрану често недозвољеним средствима, занимљив је наслов песме Љубивоја Ршумовића *Домовина се брани летоком*. Већина би се запитала како домовина може да се брани ле-

потом? Данас, када сви одмах посегну за пушком, бомбом или неким другим оружјем у одбрани како домовину можемо бранити лепотом? На први поглед немогуће, али детаљнијом анализом закључујемо да је могуће и да једино тако има смисла бранити родну груд.

*Домовина се брани реком (наравно чистом)
И рибом у води (природним богатствима)
И високом танком смреком (чистим ваздухом)
Што расте на слободи!*

*Домовина се брани цветом
И пчелом на цвету
Маком и сунцокретом (плодним житним пољима)
И птицом у лету (слободом, слободним небом).*

У стиховима прве две строфе песник скреће пажњу на природне лепоте једне земље као драгоценост коју треба чувати. Трећу посвећује духовним вредностима њених становника, односима међу члановима породице, друштва, државе; стваралачком потенцијалу и духовној енергији, као и исправном односу према традицији.

*Домовина се брани књигом (знањем)
И песмом о небу (стваралаштвом)
Сестрином сузом, мајчином бригом (слогодом, међусобним поштовањем, стабилном породицом)
И оним брашном у хлебу.*

И на крају још једном подсећа:

*Домовина се брани лепотом (природном, духовном)
И чаићу и знањем (поучавању правим вредностима)
Домовина се брани животом
И лепим васпитањем.*

*(Водено огледало-читанка за 3. разред
основне школе, Београд: Едука, стр. 22).*

Дакле, домовина се брани подједнако снажно, ако не и снажније, лепотом природном, духовном, васпитањем правих вредности, бригодом за сваки људски живот и лепим васпитањем. И у овој песми песник подсећа на част и вредности које не смемо изгубити, образ који не смемо окаљати. Уз то, радом, учењем, бригодом за себе и друге, исправним односом према природи можемо сачувати све вредно, добро и племенито што краси нашу земљу и њене становнике. У поезији Љубивоја Ршумовића речи оживљавају успостављањем веза, премошћивањем временских и просторних бездана, а слика је тачка у којој се линије смисла на најблиставији начин секу и употпуњују

(Данојлић 2004:230). На пример: *реком-смреком, води-слободи, цветом-сунцокретом, цвету-лету, књигом-бригом, небу-хлебу, лепотом-животом, знањем-васпитањем*. Тиме нас песник подсећа на праве традиционалне вредности једног народа, друштва и човека.

Да све те вредности и моралне особине живе, и да се у том духу васпитавају најмлађи побринуо се још даровити народни приповедач, а под његовим утицајем и савремени писци који певају о прошлости, традицији, вери и обичајима, славама и светковинама. Тако у песми *Свети Никола* Милован Б. Цветковић подсећа:

*Ближи се Свети Никола моја крсна слава
Сећам се прошлих времена и наше куће
У гостинској соби бубњи пећ гарава...*

Сећања навиру, а са њима и жеља да се ти прошли тренуци врате, оживе, а наши најмлађи упуте и позову на поштовање, слогу, заједништво и исправан однос према старијима.

*...Увече пристижу гости са свих страна
Отресају гуњеве и опанке од снега
Деда врх софре од почетка дана
Сече се колач и песма пева за њега...*

Песник даље подсећа, али и саветује:

*...Славска свећа жари драга лица
Сви насмејани не мисле на злу коб
Бели се погача с камена моравских воденица...*

И на крају упозорава:

*...Дан је то без прекора, све се прашта
Дедин глас се понајвише чује
Под кровом нам процветала башта.
(Водено огледало-читанка за 3. разред
основне школе, Београд: Едука, стр. 52).*

Башта какву свако пожелети може. Пуна насмејаних, радосних, срећних и озарених лица, препуна љубави, слоге, задовољства због заједничког окупљања, тренутака среће и дружења, где млађи поштују старије, а старији испуњени задовољством уживају у том свечаном тренутку свесни да има ко да настави традицију, очува праве вредности, настави дух предака.

Да је народна књижевност незаобилазан извор васпитних утицаја и правих вредности, да отворено критикује и осуђује примере лошег понашања и недоличног поступања показује и лик Марка Краљевића, легендарног јунака наше епике, који оштро критикује свог побратима, бега Костадина, и замера му на три велика нечовештва:

*...Прво, ти је, брате, нечовештво:
дођоше ти до две сиротице
да'ј нахраниш хлеба бијелога
и напојиш вина црвенога,
а ти велиш двома сиротама:
ид' одатле, један људски гаде!
Не гад'те ми пред господом вина!*

*Друго ти је, беже, нечовештво:
Што су били стари господари,
Па су своју хазну изгубили,
И на њима стари скерлет беше,
Оне мећеш у доњу трпезу.*

*Треће ти је, беже, нечовештво:
Ти имадеш и оца и мајку
Ниједнога у астала нема
Да ти пије прву чашу вина...*

*(Водено огледало-читанка за 3. разред
основне школе, Београд: Едука, стр. 63-64).*

Кроз критику Марко потврђује став народа да је безобзирност неприхватљива, неправда се не исплати, лицемерје је недопустиво, непоштовање родитеља неопростиво, јер ту нема ни напретка ни будућности.

О томе колико је вера битна у животу човека и колико снага вере може да буде моћно оружје у тренуцима када изгледа да је све изгубљено сведочи легенда *Паукова мрежа* из Велике Британије, у којој војника Роберта Бруса пред налетом непријатељских војника сигурне смрти спасава паукова мрежа. У тренутку када угледа паука који почиње да плете мрежу на уласку у пећину разочарани војник у себи мисли: *Замолио сам Бога да ме заштити и ослободи а он ми је уместо тога послао паука. Како паук може да ми помогне?* Питао се у очајању војник док су се приближавали непријатељски војници, који су му били за петама. Када је чуо гласове непријатеља, а његово срце неконтролисано и дивље почело да лупа, угледао је војника који с пушком прилази отвору. Приметивши паукову мрежу потпуно исплетену, сада већ разапету око улаза, војник је закорачио уназад и довикнуо: *Нема шансе да је неко унутра! Они су прво морали да покидају паукову мрежу да би ушли у пећину. Идемо даље.* Младић је у том тренутку схватио, а касније записао: *Када постоји Бог (мислећи на веру), паукова мрежа је јака као камени зид. Кад нема Бога, камени зид је као паукова мрежа* (Водено огледало-читанка за 3. разред основне школе, Београд: Едука, стр. 97-98).

Осим вере и наде у боље сутра веома је важна и слога. Колико је слога битна за живот човека и колика је њена вредност за напредак читавог друштва најмлађи ће схватити читајући песму руског писца Ивана Крилова *Лабуд, рак и штука*:

*Међу друговима кад нестане слоге
Неприлике тада појаве се многе
И наместо рада искрсне тек мука.*

*Једном су се лабуд, рак и штука
Упргли да вуку препуна кола
Преко брда и дола.*

А онда, на примеру поменутих животиња и непостојања слоге међу њима на шалвив начин песник описује:

*Упињу се, муче, ал` кола ни сместа
Иако је њихов терет сасвим лак,
Јер рак натраг вуче, лабуд под облак
А штука под воду зарони и неста.*

На крају писац ненаметљиво оставља најмлађем читаоцу да открије:

*Ко је крив, ја не знам - нису бриге моје,
Али тамо кола још и сада стоје.*
(Водено огледало-читанка за 3. разред
основне школе, Београд: Едука, стр. 124).

Закључак

Књижевност је уметност речи која својим поетским светом, позитивним ликовима, њиховим особинама, поступцима, порукама, језиком и стилем значајно утиче на духовни развој, понашање и обликовање личности реципијента. Књижевна дела имају задатак да оплемене, продухове, подстакну хуманост, толеранцију, развију емоционалност, емпатију, допринесу развоју социјалних вештина неопходних ученику савремене школе.

Развијајући и богатећи своја унутрашња, емоционална стања читањем и обрадом вредних књижевних дела, са којима ће се најпре у читанци срести, ученици богате машту, развијају интелект, снаже личност и тиме обезбеђују предуслове да проникну у суштину света, разумеју смисао живота, спознају своје корене али и разлике међу људима других култура, уоче праве, проверене вредности. Примајући/прихватајући вредна књижевна дела из читанке, реципијент их

трансформише, испуњава места неодређености личним искуством, замишља, доживљава, промишља, осећа, ослушкује, *интуицијом прави праву меру* (Денић, 2011:24). Тиме себе духовно мења и васпитно обликује. Зато је потпуно оправдано и разумљиво залагање за пажљиво бирана вредна књижевна дела која треба заслужено место да нађу у читанкама – литерарним антологијама, ризницама тајни, лепих речи и проверених вредности.

Литература

1. Андрић, И. (1976): *Знакови поред пута*, књига 2.
2. Данојлић, М. (2004): *Наивна песма, огледи и записи о дечјој књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Денић, С. (2011): „Књижевност за децу-интуитивна веза са дететом“, у: *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста*, Врање: Учитељски факултет.
4. Ингарден, Р. (1975): *Доживљај, уметничко дело, вредност*, Београд: Научна књига.
5. Марковић, Ж. С. (2003): *Записи о књижевности за децу III*, Београд: Београдска књига.
6. Петровачки, Љ. (2006): „Читанка - мозаик стаза, лица, предела...“, у: *Сусрет култура : зборник радова*, Нови Сад: Филозофски факултет.
7. Петровић, Т. (2011): *Дете читалац*, Детињство, Год. 37, бр.1.
8. Петровић, Т. (1999): „Читанке (тематско-естетски аспект)“, у: *Вредности савременог уџбеника III*, Ужице: Учитељски факултет.
9. Јовановић, С. (2007): *Школска лектура у наставним плановима и програмима за I и II разред основне школе-иновативни избор, поље наставникове креативности и натпрограМСког поступања*, Норма, бр. 2-3, стр. 37-49.
10. Цветковић, М. Б., Живановић, Т., Плавшић, М., Првуловић, Б. (2009): *Водено огледало-читанка за III разред основне школе*, Београд: Едука.

Buba STOJANOVIĆ, Ph.D.

EDUCATIONAL VALUES OF TEXTS IN READERS
FOR LOWER PRIMARY SCHOOL GRADES

Abstract: *Literary text with its poetical world and conceptual layer significantly affects students' personality development and contributes to formation of the system of real values that is to education and training of his complete personality. Adequate teaching interpretation of valuable literary creations can develop positive personality characteristics, literary sensibility, aesthetical taste can also be shaped, spiritual, emotional and moral enrichment of a young developing human being can be achieved.*

This paper is about a selection of literary texts in readers for lower primary school grades, about their educational values and possibilities for students' personality development in the spirit of humanism, patriotism and tolerance.

Keywords: *literary text, educational value, reader, student, development.*

БАСНЕ КАО ПРОГРАМСКИ И ЧИТАНАЧКИ ТЕКСТОВИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: У млађим разредима основне школе обрађују се басне које су обавезне програмом. У читанкама од првог до четвртог разреда основне школе налазе се, осим обавезних, и басне које су аутори читанки сами одабрали и уврстили у овај уџбеник. На наставном часу читају се басне из читанки и из других књига. Ипак, наставници најчешће следе само уџбеник и ретко се опредељују за друге изборе лектире. Наставници нису увек у могућности да искажу колико је басна заступљена у програмима као обавезна лектира и колико су задовољни избором басни у читанкама. У раду ће бити анализирани басне као програмски и читаначки текстови. Такође ће бити приказано мишљење сто наставника о заступљености ових прича у програмима и читанкама као и о збирци басни као могућој програмској лектури. Циљ овог рада је утврђивање заступљености басни као програмских и читаначких текстова у настави српског језика у млађим разредима основне школе.

Кључне речи: басна, читање, лектира, настава, читанка.

Басна у настави

Басна је одувек била прича која се прича деци и одраслима. Њена функција увек је двојака: да забави и поучи. У образовању и васпитању она је добила своје место прво у настави уопште, а касније у оквиру организованог учења читања и писања и наставе матерњег језика. Басне су се налазиле и у првим збиркама текстова за читање у школи. Касније су ушле у читанке и програме за основну школу. Данас су посебно одређене басне које су у програмској лектури, које се обавезно читају и тумаче на часовима у школи. У басни се ужива као у сваком књижевном делу, у уметничкој творевини, у уметности уопште. Основа за њено тумачење је доживљај басне као уметничког дела. Читамо је да бисмо осетили снагу уметничке речи и богатство језичког израза, а то доприноси развијању естетских приступа уметности и животу уопште. Само читање басне утиче на развијање читалачких навика деце и љубави према књизи и читању. Њена вредност крије се у сажетом излагању догађаја са интересант-

ним заплетом и расплетом. Животиње, као главни ликови и носиоци основних идеја, представљају реалне људске особине. Баснама доминирају алегоричне слике у којима се говори о понашању животиња, а мисли се на понашање људи. Основне опозиције на којима почива изграђене су једноставно како би поука била упечатљивија. Тако су поједине животиње оличење људских особина (нпр. лав симболизује снагу, јагње невиност, а лисица лукавство). Басне су универзалне, не само стога што су познате и признате на интернационалном плану, већ и зато што су својом необичном фабулом и финалном поентом једнако привлачне и за децу, и за одрасле. За ученике је њена васпитна улога оно што је наглашено. Морална начела су у њој објашњена тако што су конкретизована. Алегорија је својство басне које се у тумачењу актуализује применом на стварност. „Тако се читава једна књижевна врста, басна, заснива на алегорији. Животиње у њој наступају као типови људи одређених карактерних, сталешких или моралних особина. И смисао појединог дјела често уопће не може бити схваћен ако се не узме у обзир његово алегоријско значење” (Солар, 2005: 80). Осим наглашене алегорије, басну карактерише и специфична композиција. У погледу рецепције, она је прихватљива за ученика због јасно, језгровито и сликовито испричане приче. Композиција је једноставна, углавном састављена од сукоба, расплета и поуке. У структури су уочљиви елементи драме, дати у виду монолога и дијалога. „Она садржи најчешће једну ситуацију изнету одсечно и кратко најчешће речитим дијалозима. Једноепизодична композиција басне заснива се на једној идеји и зато је завршетак басне наглашен” (Мркаљ, 2008: 178). Елементи комике веома често су укључени у алегоричан обрачун са људским особинама, а у завршници је посебно отворена могућност појаве ироније.

Мотивисање за читање и припремање ученика за проучавање басни један је од основних задатака сваког наставника. Након читања ученици, са наставником, на часу анализирају чињенице и ситуације, типичност ликова и њихове особине, аналогију са животом, алегорију и поруке. Различити текстови у оквиру лектире представљају програмску окосницу, а међу њима се налазе и басне. Оне се углавном обрађују на наставном часу, али их ученици читају и тумаче и код куће, у оквиру изборне лектире. Обрада текста басне представља сложен и деликатан програмски захтев, а читанке се углавном не баве њеним одликама на адекватан начин у оквиру дидактичко-методичке апаратуре. То свакако може допринети мањем интересовању ученика за читање ових текстова. Басне не треба нужно дефинисати, али тумачењем треба јасно издвајати кључне елементе овог жанра, као

што је поука. „Ученицима треба сугерисати да они сами откривају поуку или наравоученије, а не да им се намеће као готова формула коју они морају да прихвате” (Милатовић, 2011: 305). Дефиниције басне су најчешће непотпуне и не проширују се значајније с преласком у следећи разред. У читанкама је углавном присутан низ репродуктивних питања која не могу на прави начин мотивисати ученике за обраду текста. Методичка интерпретација басне подразумева примену адекватних поступака, начина обраде, метода и облика рада. Одлике текста отварају могућност проблемском приступу у настави, као и другим стваралачким поступцима обраде, који ће додатно мотивисати ученике за читање и анализу. Због краткоће и јасноће басне, оне су веома погодне за различите задатке којима се подстиче развој говорне културе. Њима се развија машта и побуђује пажња тако што се отвара низ проблема који захтевају различито гледиште.

Басне у наставним програмима

У програмској лектури за млађе разреде основне школе заступљене су народне и уметничке басне. У првом разреду основне школе ученици уче да читају и пишу (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, 2004). Савладавање почетног читања и писања постиже се уз помоћ буквара или почетнице, а тек након тог периода почиње се са читањем текстова из читанке. У букварима се могу наћи басне које се, осим што служе за увежбавање читања, анализирају на наставним часовима. Када је у питању читање текста, у овом разреду нагласак је на савлађивању и увежбавању читања и писања са разумевањем и увођењу ученика у читање у себи, активно слушање и навикавање на правилно дисање током читања, а то се може постићи уз помоћ басне. Што се тиче тумачења текста, па тако и оних који припадају овој књижевној врсти, важно је да ученици прво препознају, а затим усвоје основне појмове о књижевности, систематично и поступно. Потребно је да уочавају наслове, имена аутора, садржај и илустрације у књизи, просторне и временске односе и битне појединости у описима бића и природе, главне ликове, њихове особине и поступке. Нагласак је и на уочавању карактеристичних реченица у тексту које ученици треба да разумеју. Овај сегмент анализе посебно је значајан током обраде басне. Ученици треба да запажају основна емоционална стања (радосно, тужно и сл.) и разумеју појмове добро и зло. Такође, треба да одговарају на питања везана за текст. Усвајање књи-

жевних појмова у овом разреду углавном се своди на ниво препознавања, па тако ученици препознају басну и њене одлике. Основни књижевни појмови из програма које ученици препознају или усвајају, а везани су за басну, јесу: прича; догађај; место и време збивања и књижевни лик; изглед, основне етичке особине и поступци. У првом разреду основне школе у програмској лектури су басне Доситеја Обрадовића „Два јарца” и „Две козе”, као и Езопова басна „Лав и миш”. Након њиховог читања и анализе, у овом периоду могу се организовати и вежбе усменог и писменог изражавања које су предвиђене програмом (препричавање, причање о догађајима и доживљајима, описивање).

У другом разреду основне школе нагласак је на увежбавању читања и писања, усменог и писменог изражавања, учења основних граматичких и правописних правила. У овом разреду учи се и друго писмо, латиница (Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, 2004). Читање текста у овом разреду подразумева: увежбавање и усавршавање технике читања – читања наглас и читања у себи са разумевањем, као и са ограниченим временом и унапред постављеним захтевима. Затим, нагласак је на читању у себи као припреми за самостално читање и учење, као и усклађивању интонације и темпа гласног читања са природом текста. За све ове врсте читања могуће је користити басне. У овом разреду нагласак је и на анализи текста, па тако и на тумачењу басне. Програм предвиђа слободно саопштавање утисака о прочитаном тексту и његово разумевање, уочавање хронологије и повезаности догађаја у приповедању, карактеристичних детаља у описивању лика и амбијента, као и разумевање намера и осећања садржаних у тексту, те откривање и тумачење порука у тексту. Све ове задатке могуће је остварити у току анализе басне. Потребно је да ученици према поступцима ликова заузму властите ставове. Басна је за разговор о том аспекту дела посебно погодна, једнако као и за исказивање односа ученика према особинама јунака. У овом разреду систематично се усвајају следећи књижевни и функционални појмови који су везани за њу: фабула – редослед догађаја (препознавање); главни и споредни ликови, њихове особине и поступци; поруке; басна – препознавање. У програмској лектури налазе се две народне басне „Коњ и магарац”, „Лисица и гавран” и басна Доситеја Обрадовића „Пас и његова сенка”. Подстицање ученика на говорно изражававање погодно је након обраде текста. Облици усменог изражавања у програму за други разред основне школе обухватају препричавање, причање, описивање и усмена и писмена вежбања. Препричава се, између оста-

лог, садржина краћих текстова, детаљно, по заједничком плану и пре-причавање садржине у целини и по деловима. Причање у програму обухвата причање о догађајима и доживљајима из окружења, на основу стварности и маште, индивидуално и по заједничком плану, што је посебно погодно након анализе. Усмена и писмена вежбања обухватају ортоепске, ортографске, лексичке, семантичке и синтаксичке вежбе. Све ове вежбе могу се остварити након читања басне.

Увежбавање читања на оба писма и рад на тумачењу текстова, језику и усменом и писменом изражавању наставља се у трећем разреду основне школе (Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, 2005). Читање текста подразумева поступно и систематично навикавање ученика на доживљајно читање. Оно је предуслов за ваљано тумачење на часу. Усмерено или истраживачко читање је у функцији продубљивања доживљаја текста и непосредне припреме за његово тумачење. Басну тако треба читати доживљајно и уз усмерене или истраживачке задатке. По Програму је предвиђено читање одломака из текста ради доказивања или образлагања сопствених ставова, што је посебно значајно код обраде басни. Наставни задаци који се односе на читање могу се веома добро реализовати уз њихову помоћ. Тумачење текста, па тако и басни, у овом разреду подразумева слободно и спонтано саопштавање личног доживљаја и првих утисака о прочитаном. Запажање и образлагање основне предметности прочитаног текста (осећања, фабула), потпуно се могу остварити током интерпретације. Тумачење књижевних ликова, откривање и слободно образлагање порука књижевноуметничког текста, због наглашене поруке, почиње управо од обраде басне. Тако се аналогно долази до појма *порука* приликом обраде других текстова. Уочава се и доказује повезаност и међузависност композицијских делова текста и ученици се, у овом разреду, постепено уводе у разумевање стилогене функције језика као средства изражавања у басни. Програм предвиђа даље неговање ученичких навика да своје ставове доказују појединостима из басне. Књижевни појмови које ученици трећег разреда треба да усвоје, а који су везани за њу, јесу: фабула: повезаност догађаја с местом, временом и ликовима; књижевни лик: изглед; говорна карактеризација књижевног лика; односи међу ликовима; пишчев говор и говор ликова; разговор – на нивоу препознавања и именована. Басне које се налазе у програму за трећи разред основне школе су народна басна „Вук и јагње” и Езопова „Корњача и зец”. У Наставном програму посебан део односи се на функционалне појмо-

ве, и то на подстицање ученика да схватају и усвајају следеће: *слично, различито, супротно, изражајно, запажање, понашање, поступак, убедљиво, неочекивано, сналажљивост, радозналост*. О свим овим појмовима може се разговарати у току обраде текста и након ње. Стваралачки рад после наставног тумачења може се одвијати на програмским задацима за овај разред. Посебно се издвајају облици усменог и писменог изражавања: препричавање садржине басне детаљно и сажето, по заједничком и индивидуалном плану; причање о доживљајима, догађајима, стварним и измишљеним, по задатим речима и подстакнуто датим почетком, као и описивање људи и природе. Након анализе могу се организовати ортоепске, ортографске, лексичке и семантичке вежбе, диктати, синтаксичке и стилске вежбе.

У четвртој разреду градиво је значајно обимније него у осталим јер ученици овог узраста могу потпуно да схвате апстрактне појмове, јер проширују већ стечено знање и способни су да га примене (Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, 2006). Читање текста у овом разреду може се увежбавати коришћењем басни, а подразумева читање наглас и у себи, усмерено читање са претходно датим задацима (о ликовима, радњи, догађајима), усклађено са природом текста и подстицање ученика на варијације у темпу, јачини и интонацији гласа и логичке паузе. Програм предвиђа и казивање напамет научених поетских и прозних целина и одломака и сценске импровизације. Басна је веома погодна за сценску импровизацију и то треба често користити у настави. Тумачење текста, како је дато у Програму, односи се на све књижевноуметничке текстове, уз поштовање природе самог текста. Током обраде басне важно је уочавање и тумачење тока радње, главних ликова, основних порука у књижевном тексту и указивање на значајна места, изразе и речи којима су изазвани поједини утисци. Она је нарочито погодна за запажање чинилаца који у разним ситуацијама делују на поступке јунака и уочавање и тумачење израза, речи и дијалога којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице. Књижевни појмови везани за басну који се усвајају у овом разреду су: тема и идеја; фабула: хронолошки редослед догађаја, елементи фабуле (увод, заплет, расплет); односи међу ликовима, основни типови (врсте) карактеризације; дијалог, монолог. Посебно је истакнуто и подстицање ученика да схватају и усвајају функционалне појмове: *главно, споредно, машта, збиља, утисак, расположење, интересовање, околност, ситуација, испољавање, подстрек, услов, поређење, процењивање, тврдња, доказ, закључак, дивљење, одушевљење, љубав (према чове-*

ку, домовини, раду, природи); привлачност, искреност, правичност, племенитост. Већина ових појмова може се усвојити током обраде басне. У програму за четврти разред нема басни као обавезних текстова за обраду. Међутим, постоји одредница која омогућује наставнику и ученицима да одаберу три до пет текстова за обраду, тако да они сами могу изабрати басне. Тумачење текста у програму обухвата уочавање, тумачење, именовање, откривање, запажање одређених појмова и других важних одлика текста. На ове се захтеве може добро одговорити уз помоћ подстицајних, проблемских, истраживачких питања, задатака и проблема, који упућују ученике да самостално истражују и покушају да тако и тумаче басну. Ученици из поступака ликовне и њене поруке могу да схвате и усвоје одређене функционалне појмове. Након наставне анализе могуће је развијати основне облике усменог и писменог изражавања. На овом узрасту то су: препричавање текста – са променом граматичког лица, са изменом завршетка фабуле, у целини и по деловима по датом плану, заједнички и самостално сачињеном; причање у дијалогској форми (по заједничком или самосталном плану), причање инспирисано датим почетком и састављање приче по слободном избору мотива. Усмена и писмена вежбања могуће је организовати и у току наставног часа обраде или након анализе, а не сме се занемарити и перманентно богаћење активног и пасивног речника ученика помоћу разних језичких вежби.

Басне у читанкама – читаначки текстови

У млађим разредима основне школе ученици углавном читају књижевне текстове који се налазе у читанкама, па се термин читаначки текстови најчешће користи за оне текстове који се налазе у њима. „Читаначки текстови обухватају текстове предвиђене наставним програмом за обраду у одређеном разреду и текстове аутора читанке” (Цветановић, 2012: 156). Главну улогу у избору читаначких текстова у млађим разредима основне школе има програм за сваки разред који садржи списак обавезне литературе, а затим учешће у том избору узимају сами аутори читанки који у њу могу да уврсте дела по свом избору. Утицај на читалачке навике ученика има и околина, и то породица и медији. Они својим препорукама утичу на то које ће текстове ученици читати. Методичка функција читаначког текста ипак се остварује у школи на часовима књижевности, без обзира на то да ли се текст чита на часу или код куће, и због тога је важно изабрати текстове који омогућавају остваривање ове функције.

Читаначки текстови важни су због остваривања задатака наставе књижевности и језика и уопште циљева образовања и васпитања на млађем основношколском узрасту ученика. Програмски су обавезни за обраду у млађим разредима основне школе и треба да пруже основу за увођење ученика у доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела, што је и основни циљ наставе књижевности у образовању.

Ови текстови су, подразумева се, књижевно вредна уметничка дела, примерена су узрасту и помоћу њих је могуће да ученици усвоје све програмом предвиђене књижевнотеоријске и функционалне појмове. Самим тим што је прописало обавезну лектуру за сваки разред појединачно Министарство просвете и науке Републике Србије обавезало је ауторе и издаваче да у читанку уврсте ове текстове. Због тога сваки уџбеник који се користи у нашим школама, па и читанка, мора да има одобрење овог министарства за издавање и употребу у одређеном разреду. Оваква законска регулатива важна је због уједначавања наставе у свим школама уз могућност да они који састављају уџбенике додају одређени број текстова. Ипак, наставнику је дата могућност да изабере један број текстова, из читанке или других књига, и тако сам креира наставу књижевности. Осим обавезне лектуре, читанка треба да има и друге читаначке текстове који се у литератури често називају и изборним или факултативним текстовима. Овај термин налази се и у програмима за сва четири разреда основне школе када је реч о одређеном броју текстова које наставници бирају и обрађују на часу, а њихов број зависи од узраста ученика. Пре свега, мисли се на књижевноуметничке текстове.

Избор читаначких текстова који спадају у оне који нису обавезна лектура може бити веома различит, што сваку читанку чини својеврсном литерарном антологијом. Читанке садрже басне које су обавезне програмом, а поред тога поједини издавачи уврсте у садржај још понеку басну, као изборни текст. Тако се у *Читанци за трећи разред основне школе* Завода за уџбенике (Милатовић, 2010), осим програмских, налазе „Магарац у лављој кожи” Доситеја Обрадовића и народна басна „Лав и лисица”. У овој читанци се, у оквиру „Малог речника појмова”, налази објашњење појма *басна*. Поново је у целини штампан текст „Корњача и зец” и након тога се, уз коришћење датог примера, издвајају ликови, особине, поука и уопштавају се одлике. Основно је дато кроз типичност ликова и поуку или наравоученије. У овој читанци басне су једнако заступљене као програмски и изборни текстови аутора и дато је њихово појмовно одређење.

Методолошка утемељеност истраживања

Предмет истраживања је утврђивање мишљења наставника о заступљености басни у програмској лектури и читанкама. Било је значајно утврдити да ли наставници сматрају да би требало ученицима понудити збирку басни из којих би они имали могућност да одређене изаберу и прочитају их. Циљ истраживања је утврдити колико су наставници задовољни бројем басни у програмима и читанкама за млађе разреде основне школе. Задаци истраживања су: 1. испитати мишљења наставника о баснама у програмима за млађе разреде основне школе; 2. утврдити да ли су, према мишљењу наставника, оне довољно заступљене у читанкама и 3. да ли је потребно приредити збирку басни. Основна метода истраживања је дескриптивна, а употребљена је техника анкетирања наставника. Инструмент истраживања је анкетни упитник.

Приликом истраживања кренули смо од следећих хипотеза:

1. наставници сматрају да у програмској лектури треба да буде више басни;
2. басне као читаначки текстови нису довољно заступљене у читанкама;
3. потребно је, према мишљењу наставника, приредити збирку басни.

Програмска лектура је унапред прописана, али је значајно шта наставници мисле о заступљености басни у програмима и да ли треба да их има више у читанкама. Један од елемената истраживања је шта наставници мисле о приређивању збирке басни из које би се оне читале и тумачиле у школи.

Узорак истраживања чини сто наставника који реализују наставу од првог до четвртог разреда основне школе.

Табела 1. Структура узорка наставника према искуству

У школи радите	%
до пет година	22
од пет до десет година	16
од једанаест до двадесет година	35
преко двадесет година	27

Највећи број испитаника има од једанаест до двадесет година стажа у школи (35%), следе испитаници са преко двадесет година стажа (27%). Затим следе наставници који у школи раде до пет година, (22%), а најмање је оних који имају од пет до десет година стажа (16%).

Заступљеност басни у програмима и читанкама – резултати истраживања

Програм у оквиру обавезне лектире прописује басне које наставници морају да обраде на наставним часовима. Као реализатори програма наставници могу да процене да ли је она у довољној мери заступљена у програмима за млађе разреде основне школе. У овом истраживању мишљење наставника о заступљености басни у наставним програмима је био један од основних чинилаца истраживања, а резултати су приказани у графикону 1.

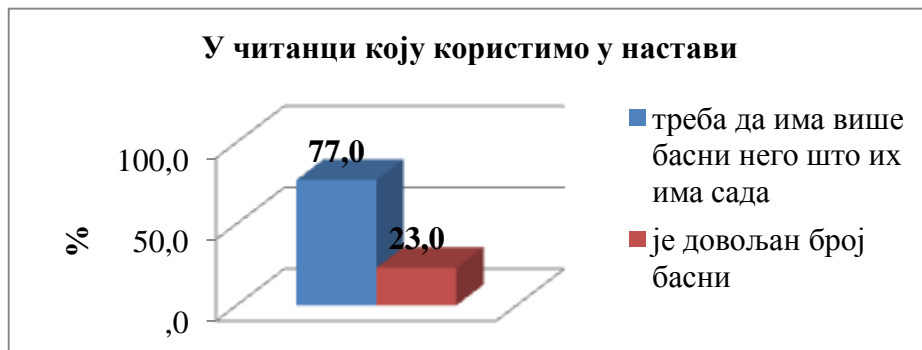
Графикон 1. Заступљеност басни у програмима
према мишљењу наставника



Највећи број испитаника (66%) сматра да у наставним програмима од првог до четвртог разреда треба да има више басни него што их има сада. Овај податак говори да наставници сматрају да је басна погодна за обраду у школи и да већи број таквих текстова може да се уврсти у званичне програме. Трећина наставника (33%) сматра да је оптималан број басни у програмима, што говори у прилог томе да је, према мишљењу наставника, заступљеност басни у лектури одговарајућа. Само 1% испитаника сматра да треба да их има мање него сада.

Текстови из читанке обрађују се на наставним часовима и зато је било значајно утврдити шта наставници мисле о заступљености басни у овим школским књигама. У графикону 2. су приказани резултати који се односе на њихов оптималан број у читанкама према мишљењу наставника.

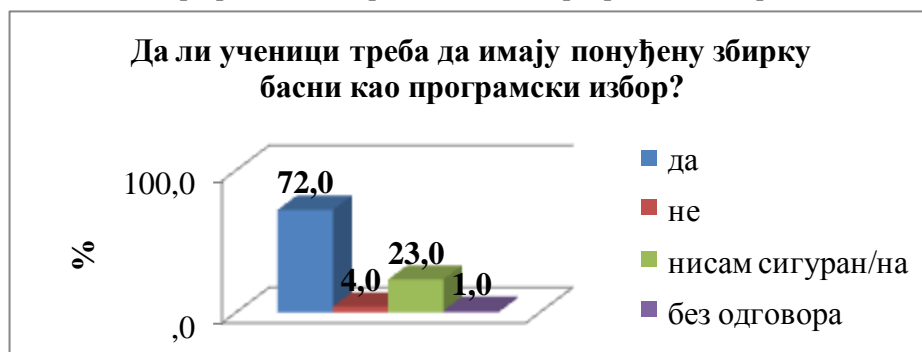
Графикон 2. Заступљеност басни у читанкама према процени наставника



Више од две трећине испитаника (77%) сматра да у читанци коју користе у настави треба да има више басни него што их има сада. Тако се највећи број испитаника определио за одговор да у читанкама треба да буду заступљеније. Са друге стране, 23% испитаника сматра да је у читанкама које користе у настави басни довољан број. Две трећине анкетираних наставника има позитивно мишљење о заступљености басни као читаначких текстова. Укупно, резултати показују да наставници сматрају да треба да их има више у читанкама за млађе разреде основне школе.

У графикону 3. приказана су мишљења наставника о томе да ли би било оправдано уврстити збирку басни у програме за млађе разреде основне школе. Претпоставка је да наставници сматрају да је методички функционално понудити овакву збирку у оквиру лектире.

Графикон 3. Збирка басни као програмски избор



Највећи број испитаних наставника (72%) сматра да ученици треба да имају понуђену збирку басни као програмски избор. Око четвртине испитаника (23%) није сигурно да би таква књига могла

да се уврсти у програмску лектуру, док 4% испитаника сматра да не треба приредити и у програм уврстити књигу у којој су само басне. Из података у последњем графикону може се закључити да би, према мишљењу наставника, било добро понудити збирку басни као текстове лектуре. Добијени резултати и сазнање да је оваква збирка пожељна представљају податак који може бити користан наставницима, ревизорима наставних програма и издавачима књига.

Закључак

Басна је погодна за обраду у школи и зато је заступљена у програмима за млађе разреде основне школе. Ученике у њој привлачи пресликавање људских особина на особине животиња, тј. алегоричне слике које говоре о понашању људи. Њену поуку ученици треба да сами открију док је читају или, уз помоћ наставника, током обраде текста. Издвајајући позитивно понашање и негативно вреднујући мане појединаца ученици увиђају које су праве вредности у друштву и теже ка њима. Басне се у програмима за све млађе разреде основне школе налазе као обавезни текстови за обраду. У програмској лектури заступљене су народне и уметничке. Ове басне, као обавезне за обраду, читају се и тумаче у школи. Такође, програмом је прописано који књижевнотеоријски појмови треба да се препознају или усвоје током обраде. Обрада програмске басне тако подразумева читање, тумачење, те препознавање и усвајање њених основних одлика у разредној настави. Након ових методичких радњи басна се може користити као лингвометодички текст или као подстицај за развијање говорне културе ученика. Програмске задатке који се односе на развијање различитих облика изражавања могуће је остварити након обраде текста. Тако ученици могу препричавати басну, репродуктивно или стваралачки. Исто тако, могу причати о догађајима и ликовима, стварним или измишљеним, које ће повезати са њом. Наставници користе адекватне начине и методе рада приликом обраде и подстичу на стваралаштво након ње. У истраживању о заступљености басни наставници су се изјашњавали о томе да ли је у програмима за млађе разреде присутан довољан број басни. Наставници сматрају да у програмима треба да их има више, јер више од половине испитаника мисли да би се у програм могла уврстити још понека. Оне се налазе у читанкама и као текстови које су одабрали аутори ове књиге. Тако је басна читаначки текст и наставници, заједно са ученицима, могу одабрати и ове басне које могу читати и анализирати на часови-

ма у школи. Више од две трећине испитаника који су учествовали у овом истраживању сматра да у читанци коју користе у настави треба да их има више него што их има сада. Обавезним програмом нису обухваћене књиге у којима су басне, иако су у програму избори из народних и ауторских бајки, као и народних песмама. Зато је било значајно утврдити шта наставници мисле о књигама које би садржале басне, а из којих би они одређене бирали за анализу. Из података истраживања може се закључити да би, према мишљењу наставника, било добро понудити збирку басни као текстове које би ученици читали у оквиру лектире. Више од две трећине наставника је одговорило позитивно на питање да ли ученици треба да имају понуђену овакву збирку као избор у лектири. Овај податак указује на то да наставници мисле да би ученици радо читали басне које су сакупљене у једној књизи. На основу истраживања може се закључити да наставници сматрају да у наставним програмима и читанкама за млађе разреде основне школе басне треба да буду заступљене у већем броју. Такође, сматрају да ученицима треба помоћи и приликом самосталног избора тако што ће им се понудити више извора из којих их могу читати. Укупни резултати овог истраживања показују да су басне заступљене у разредној настави као програмски и читаначки текстови, али да је потребно додати још ових дела и, према мишљењу већег броја испитаних наставника, понудити и додатне изворе, књиге у којима ће она бити.

Литература

1. Милатовић, В. (2010). *Читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
2. Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет, прир. Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић, Вишња Мићић.
3. Мркаљ, З. (2008). *Наставно проучавање народних приповедака и предања*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
4. Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2004). Београд, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр 5.
5. Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања (2005). Београд, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр 6.
6. Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006). Београд, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, бр 10.

7. Солар, М. (2005). *Теорија књижевности*. Загреб: Школска књига.
8. Цветановић, З. (2012). *Читанка у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.

Zorica CVETANOVIĆ, Ph.D.

FABLES AS PART OF THE SYLLABUS AND READERS TEXTS IN LOWER CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: *Fables are part of the syllabus in lower classes of primary school. In readers, graded from the first to the fourth class of primary school, besides compulsory fables, there are the ones chosen by the readers' authors. In class, fables are read from readers and other books. However, teachers mostly follow only a textbook and rarely decide to choose other reading lists. Teachers can't always tell to what extent a fable is present in the syllabus as part of the reading list and how satisfied they are with the choice of fables in readers. In this paper fables will be analyzed as part of the syllabus and readers texts. This paper will also present the opinion given by one hundred teachers about how much these stories are present in the syllabus and readers as well as about the collection of fables as a possible reading list. The aim of this paper is to analyze to what extent fables are present as part of the syllabus and reading texts in Serbian lessons in lower classes of primary school.*

Keywords: *fable, reading, reading list, class, reader.*

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ И САВРЕМЕНА ИНФОРМАЦИОНО КОМУНИКАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА

Резиме: *Дужи временски период информационо комуникационе технологије (ИКТ) су садашњост, а не будућност која тек треба да дође код нас. Поред читања, писања и рачунања, познавање информационо комуникационих технологија спада у елементарну писменост. Успешан образовни систем је онај који прати савремене трендове и примењује савремену технологију. Информационо комуникациона технологија (ИКТ) даје добре темеље за креативну и делотворну употребу знања. Нова форма учења поприма облик који је све прихваћенији код млађих генерација, које одрастају уз рачунаре и мобилне уређаје. Одређени „производи“ нових технологија се могу примењивати за побољшање квалитета наставе свих школских предмета, па тако и у настави књижевности за децу основношколског узраста. У раду су приказани неки од сајтова са Интернета који се могу користити у припреми и реализацији наставе из књижевности, као и екранизоване бајке браће Грим, нека дела Чарлса Дикенса, Роберта Луиса Стивенса која се налазе на ДВД производима. То је само делић могућности које стоје на располагању наставницима и учитељима, а које пружа савремена информационо комуникациона технологија, којима могу да наставу из књижевности учине занимљивијом и квалитетнијом.*

Кључне речи: *информационо комуникациона технологија, Интернет, сајт, књижевни текст, ДВД.*

1. Увод

На сваком кораку Интернет и информационе технологије мењају многе аспекте живота. Живимо, купујемо, радимо, управљамо и комуницирамо новим начинима које нам је омогућила технологија. Информационо комуникациона технологија најпродорнија је технологија данашњице. Она налази примене у свакој грани привреде, те у свим подручјима школства и подлога је за успешно деловање свих друштвених и државних структура. Информационо комуникациона технологија (ИКТ) даје добре темеље за креативну и делотворну употребу знања.

Непознавање информационо комуникационих технологија има за последицу смањење могућности информисања, комуницирања, а истовремено и затварање врата за бескрајне могућности и услуге које ИКТ нуде.

Рачунар (компјутер) може да буде право освежење у настави књижевности. Може да се користи као административно средство или као средство за реализацију савремене наставе. Рачунар се може примењивати као средство за презентацију слике, цртежа или текста, као увод у обраду наставних садржаја (прозни текст, текст у стиховима, драмски текст). При томе се развија дискусија, као мотивација или припрема за даљи рад. Могу се демонстрирати слике или реченице из датог текста, као и сам текст, што може послужити као идеја за главни део часа. Примена рачунара представља веома добар начин за презентацију књижевних творевина познатих аутора, али и текстова које стварају деца.

Рачунар можемо посматрати и као мултимедијалну школску таблу. Исто тако, рачунар може бити центар или станица за учење. У овом случају је потребан одговарајући образовни софтвер. Једна од основних ствари коју треба урадити јесте повезивање (прикључивање) рачунара на Интернет. На тај начин рачунар постаје и средство за информисање. Претраживање Интернета може бити организовано од стране учитеља или наставника, при чему доминира фронтални облик рада. Међутим, постоји и друга алтернатива: ако су ученици оспособљени и ако знају како да то ураде, могу самостално да траже информације преко Интернета. Могуће је давати групне, тандемске или индивидуалне задатке, као на пример: тражење биографских података о неком писцу, уређивање и креирање за штампу, креирање књижевног опуса неког аутора, добијање података о читаности одређеног књижевног дела, најновија књижевна издања домаћих и страних аутора, ставови читалаца о одређеној књизи итд.

Добро је посећивати сајтове који садже лирске песме, приче, легенде и митове намењене деци различитог узраста. Неки од њих имају илустрације које олакшавају перцепцију.

Ако рачунар посматрамо као центар или станицу за комуникацију, онда значајну улогу има електронска пошта, Е-mail. Уколико је реч о деци млађих разреда која недовољно познају могућности рачунара, онда улогу помагача при кореспонденцији са вршњацима преузима учитељ. Ученици могу да пишу своја писма, поруке, питања или одговоре помоћу било ког текст-процесора. Уз помоћ учитеља то може бити послато ономе коме је намењено. То може, примера ради, бити адреса неког другог учитеља који ће одштампати поруке и прочитати их својим ученицима, при чему се може истовремено обезбедити повратна информација на исти начин. Комуникација преко Е-mail-а може бити веома корисна у ситуацији када се обрађују књижевни текстови исте тематике. У том случају, када се обрађује исто

књижевно дело, интересантно је поделити идеје, утиске, доживљаје или постављати питања у вези са садржином дела која подстичу критичко мишљење, и повезивати све то са свакодневним животом. Могу се писати писма неком писцу која садрже питања, утиске, размишљања, судове о његовом књижевном делу.

Дакле, одговор на питање да ли на савремену ИКТ треба гледати као на сметњу при учењу или као на помоћ у том процесу, на основу до сада наведеног, сасвим је јасан.

2. Бајке у медијима савремене ИКТ

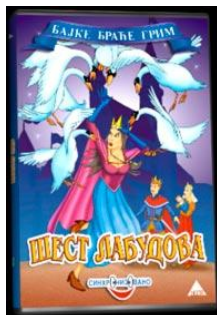
„Кажу да бајка долази из сна, или да потиче са истог места са којег се сан јавља. Али сви који смо у сну били, знамо, сан није слободан, у сну се не догађа све што желимо. Зато је бајка ту, да испомогне сан, да га допуни и доврши. Оно што се у сну прекида, наставља се у бајци, у причи. Има много људи, па и деце, који мало сањају, или не памте своје снове, или у сну немају маште; ништа им занимљиво не пада на памет. Њима помаже бајка, и онај ко је смишља. У ствари, ретко се сања нешто налик на бајку. У сну, излазимо у неки простор где би требало да се појави нешто чудесно, необично, неочекивано, нешто што нам је некад неко причао. Али то остаје негде испод или изнад сна, привири нека блистава капа или чудотворна рука, појури нас нека утвара, и то је све.“

Миодраг Павловић

Digital Versatile Disc (скраћено ДВД) је носилац података, оптички драјв доста већег капацитета него његов претходник, ЦД (Compact Disc). ДВД је оптички диск који се користи као врста медија за висококвалитетно складиштење података, а у масовној употреби углавном служи за складиштење филмова. ДВД је изворно била скраћеница за *digital video disc*, иако неки од чланова ДВД Форума тврде да би ДВД заправо требало да значи *digital versatile disc* (*свестрани дигитални диск*) како би се указало на потенцијал таквих дискова у складиштењу апликација које нису визуелне. ДВД дискови су изгледом и величином готово у потпуности идентични ЦД дисковима.

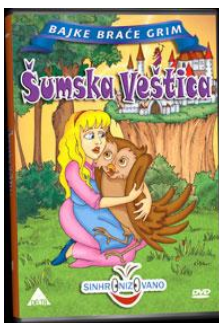
Велики број бајки браће Грим је у формату цртаног филма екранизован и дистрибуира се на ДВД дисковима. С обзиром на то да данашње генерације младих највише користе рачунар, постојање оваквих дискова може им приближити и заинтересовати их за бајке.

Ево неких бајки које се могу погледати на ДВД дисковима.



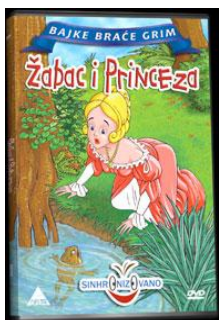
Шест лабудова

Једнога дана краљ је кренуо у лов и изгубио се у великој шуми. Заробило га је магично дрвеће, а стара вештица која је наишла понудила му је помоћ. Заузврат, он се морао оженити вештичином ћерком. Она је такође имала чаробне моћи и претворила је себе у змију, а шест лепих краљевих синова у лабудове...



Шумска вештица

Девојка је побегла од зле вештице у зачарану шуму. У мрачној шуми уплашеној и уморној девојци помогла је добра сова. Нахранила је, обукла у најлепше хаљине и дала кревет да спава. Али сова има једну велику тајну...



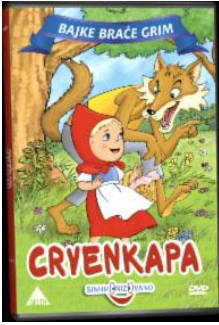
Жабац и Принцеза

Имао краљ седам кћери. Најмлађа и најлепша се радо играла крај језера са својом златном лоптом. Једног дана лопта јој је пала у воду и потонула. „Ја ћу ићи по њу ако ме прихватиш за пријатеља”, однекуд зачује принцеза. Био је то жабац. Девојка је пристала на договор, али чим је добила лопту, одјурила је кући. Навече, баш кад је почела вечера, неко покуца на врата ...



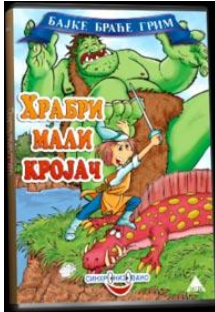
Четири брата од заната

Једном давно отац пошаље четворицу браће у свет да изуче различите занате. Након повратка сва четворица се заљубише у лепу принцезу коју отима опасни змај...



Црвенкапа

Црвенкапа носи вино и колаче болесној баки. Пут до бакине куће води кроз шуму. У шуми живи зао вук. Мајка је Црвенкапи рекла да не скреће са стазе, али она наилази на вука који жели да је превари...



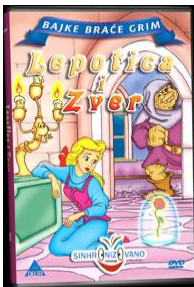
Храбри мали кројач

Док је млади сиромашни кројач маштао да је витез, убио је једним ударцем седам мува које су слетеле на његов ручак. Одушевљен својим подвигом, помисли да би за то требало да чује цео свет...



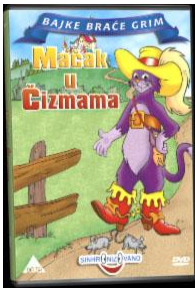
Иван и Ивана

Шетајући шумом Иван и Ивана су срели стару вештицу која је претворила Ивану у птицу. Сазнајте како је Иван спасио своју девојку од чаролије зле вештице.



Лепотица и Звер

Ловац је залутао у чаробну шуму где проводи ноћ у предивном замку. Ујутро, када је устао, ловац прави кобну грешку. Украде једну ружу да би је понео својој прелепој кћери. Господар замка, Звер, захтева најстрожу казну – кћерка мора да дође у замак и ту да живи заувек!...



Мачак у чизмама

Био једном један млинар који је имао три сина. У наследство је најстаријем сину оставио млин, средњем је оставио магарца, а најмлађем је даровао обичног мачка. Како је време пролазило показало се да тај мачак и није тако обичан...



Пепељуга

У великом и богатом краљевству принцу је дошло време да се ожени. У намери да принц изабере принцезу, краљ приређује велики бал на који ће доћи све девојке из краљевства. Зла маћеха не дозвољава Пепељуги да оде на бал. Уз помоћ чаролије она ипак успева да се појави на плесу. Али, чаролија нестаје тачно у поноћ...



Снежана и седам патуљака

Снежанина маћеха је зла краљица и жели да буде најлепша на свету, али Снежана је лепша од ње. Маћеха је због тога одлучила да је убије. Снежана бежи у шуму...



Вода живота

Болесни краљ је, знајући да неће још дуго живети, желео да једног од двојице принчева прогласи краљем. Млађи принц, не желећи да се помири са судбином свога оца, креће у потрагу за магичним леком...



Златокоса

Једном давно живели су муж и жена који су јако желели дете. Напокон им се то и догодило. Родила се Златокоса. Своју кћер су морали да дају старој вештици. Златокоса је била осуђена да живи у зачараној кули до које је могла доћи само вештица...



Трнова Ружица

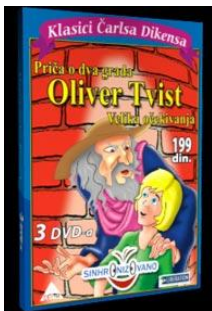
Краљ је организовао велики пријем поводом рођења кћери, принцезе Ружице. На прославу није позвао злу вештицу, али се она ипак појавила и бацила зле чини на бебу. По њеном проклетству, принцеза ће се кад напуни петнаест година убоности на вретено и заувек заспати. Краљ наређује да се спале сва вретена у краљевству...

Поред бајки, на ДВД дисковима је могуће пронаћи и:



Гуливерова путовања

Морнар Самјуел ће нам испричати причу о његовом невероватном и у исто време најзанимљивијем доживљају са путовања по Јужним морима. „Новембра 1699. године пловили смо на 30 степени јужне ширине када се изненада подигло силовито невреме које је наш брод бацало час лево, час десно“...



Оливер Твист

Нова анимирана класична прича Чарлса Дикенса прати малог Оливера Твиста од његовог рођења у радионици где сирочићи живе у нељудским условима. Оливер бежи у Лондон, али пада из тигања у ватру јер тамо упада у банду џепароша коју предводи препредени Феган, а младом Оливеру идол постаје неваљалац Доџер. Портрет његове мајке у једној господској кући покреће низ догађаја који ће променити његов живот из корена...

Велика очекивања

Анимирана верзија још једне класичне приче Чарлса Дикенса. Мали Пип је сироче и бори се против беде. На гробљу се сусреће са робијашем. И тај сисрет ће из корена променити његов живот. Он бива послат у Лондон да се школује и да постане господин. Тамо ће открити не само прави идентитет свог добротине-теља већ и своју срећу...

Прича о два града

Позната прича Чарлса Дикенса сада је преточена у анимираног филм. Радња је смештена у доба Француске револуције, а прича прати два пријатеља, Чарлса Дарнија и Сиднија Кратона. То је било доба великих политичких превирања и личних обрачуна, али и прави тренутак да се покажу и докажу пријатељство, самопожртвовање и огромна храброст...



Алиса у земљи чуда

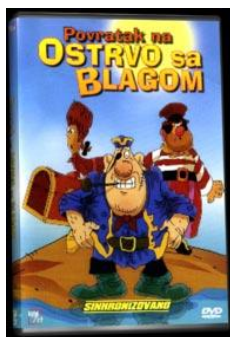
Маштовита прича Луиса Керола о девојчици Алиси која пада у зечју рупу и налази се у земљи чуда, приказана је у потпуно новој цртаној верзији. Када Алиса пратећи зеца уђе у зечју рупу, затиче се у чудесној земљи препуној необичних ликова. Било да се нађе на чајанки код Лудог Шеширције, било да прима савет од знатижељног мачка Церекала, било да је смањена или увећана Алиса пролази кроз најузбудљивију авантуру свог живота...

Краљевић и просјак

Краљ Енглеске се разболео и умире. Наслеђује га син меког срца, принц Едвард. Принцу Едварду се не свиђа улога будућег краља јер не воли да време проводи сам, без пријатеља. На улици наилази на сиромаша који је одувек сањао да постане принц. Принц се одева у сиромаша, а сиромаш у принчево одело...

Три мускетара

Три мускетара се враћају у новој 3Д анимацији са животињским ликовима по истоименом роману Александра Диме. Прича прати авантуре храбрих мускетара, Портоа, Арамиса, Атоса и Д'Артањана који и сам сања да постане мускетар...



Острво са благом

Забавна авантура у анимираној причи Роберта Луиса Стивенсона. Млади Џим Хокинс се буди у сред ноћи и налази странца Билија Боунса испред врата свог хотела. Ускоро ће много окрућних пирата доћи и захтевати тајну мапу блага. Џимова потрага за закопаним благом почиње. Придружујући се пријатељима, Џим уговара све појединости како би пронашли благо Капетана

Флинта. Друга пиратска дружина, предвођена једноногим Џоном Силвером, такође тражи благо. Неће дуго потрајати, а Џим и његови пријатељи ће се наћи заробљени на пиратском броду. Џим успева да побегне и пронађе Острво са благом, али не може да избегне пирате, ослободи своје пријатеље и нађе закопано благо...

3. Интернет и књижевни текстови

Интернет је „виртуелно друштво“ рачунара и рачунарских мрежа из свих делова света. Уз помоћ рачунара, модема и телефонске линије можемо се лако повезати са свим деловима планете. Интернет, или како се популарно назива „мрежа свих мрежа“ постао је далеко најпопуларније средство комуникације. Сервиси Интернета пружају једноставно, ефикасно и јефтино решење за размену информација у различитим облицима. Садржај се на Интернету презентује на мултимедијалан начин: помоћу текста, слике и звука. Интернет је доступан свима, без обзира на локацију, старосно доба и образовање.

Неки од домаћих сајтова на којима је могуће претраживати документа везана за категорију *Књижевност* су: <http://www.-download-info.com/book>, <http://www.srpska-drama.com> (драмско стваралаштво младих српских писаца), <http://www.zadecu.com> (сајт за децу и младе са бајкама и песмама за децу), <http://www.moja-biblioteka.com> (директоријум издавачких кућа у Србији, вести из света књига и издаваштва, аукције књига, Интернет књижара), <http://www.sinet.co.rs/umotvorine> (сајт који је намењен љубитељима српских народних умотворина; садржи епске и лирске песме, бајке и шаљиве приповетке).

На сајту <http://www.zadecu.com>,



у оквиру подменија **Байке**, могу се пронаћи следеће байке:

Lako odustajete?
Preuzmite besplatnu knjigu ovde. I saznajte tajne uspešnih ljudi.
www.Biznis-Akademija.com/lzvestaj

Bajke Za Decu

Pozdrav svima, dobro dosli na deo sajta sa najlepšim bajkama za decu. Nove bajke ce biti dodate uskoro, po jedna bajka ce biti dodata na svakih nedelju-dve dana.

Azdaja I Carev Sin - Najmladji carev sin spasava bracu od azdaje...
Bozicna Zelja - Bajka o devojci i Bozicnoj zelji koja joj se ispunila...
Carevo Novo Odelo - Prica o caru koji je nosio nevidljivo odelo...
Cup Zlata - Bajka o cupu punom zlatnika i muzu i zeni koji su ga našli.
Djavalov Segrt - Bajka o decaku jedinцу koji je naučio zanat od Djavola...
Dva Vuka - Kratka i poučna prica koju mudri Indijanaц prica svom unuku...
Hrabri Krojac - Hrabri mladic koji je od krojaca dosao do titule princa.
Ivica i Marica - Bajka o Ivici i Marici, kuci od cokolade i zloj vestici.
Kako Je Patuljak Postao Car - Patuljak koji je postao Car uz pomoc svoje majke...
Leteca Ladja - Glup mladic koji je uz pomoc mudrog starca i prijatelja postao Car...
Macak U Cizmama - Bajka o cudesnom macku koji pomaze svom gospodaru.
Nemusti Jezik - Bajka o cobanu koji je naučio jezik zivotinja i biljaka.
Neustrasivi Mladic - Bajka o neustrasivom mladicu, njegovoj majci i popu...
Nevesta Strada - Kratka bajka o nevestoj lisici i mudrom jazavcu...
Palac - Prelepa bajka o decaku malom kao palac i o njegovim doživljajima.
Snezana I Sedam Patuljaka - Princeza proterana sa dvora nalazi kucu sedam patuljaka.
Tri Jegulje - Bajka o siromasnom ribaru koji je ulovio tri magicne jegulje.
Tri Zelje - Siromasan mladic je otisao u svet da trazi sreću i postao princ.
U Cara Trojana Kozije Usi - Prica o caru koji se stideo svojih kozjih usiju.
Voda Zivota - Potraga za magicnom vodom zivota koja je jedini lek za bolesnog kralja.
Zlata i Kubica - Prica o glupom mladicu na imenu Zlata i njegovim doživljajima.

Аждаја и царев син – Најмлађи царев син спасава браћу од аждаје...

Божићна жеља – Бајка о девојци и божићној жељи која јој се испунила...

Царево ново одело – Прича о цару који је носио невидљиво одело...

Ћуп злата – Бајка о ћупу пуном златника и мужу и жени који су га нашли...

Ђаволов шегрт – Бајка о дечаку јединцу који је научио занат од Ђавола...

Два вука – Кратка и poučna прича коју мудри Индијанац прича свом унуку...

Храбри кројач – Бајка о храбром младићу који је од кројача дошао до титуле принца...

Ивица и Марица – Бајка о Ививци и Марици, кући од чоколаде и злој вештици...

Како је патуљак постао цар – Патуљак постаје цар уз помоћ своје мајке...

Летећа лађа – Бајка о глупом младићу који уз помоћ мудрог старца и пријатеља постаје цар...

Мачак у чизмама – Бајка о чудесном мачку који помаже свом господару...

Немушти језик – Бајка о чобану који је научио језик животиња и биљака...

Неустрашиви младић – Бајка о неустрашивом младићу, његовој мајци и попу...

Невеста страда – Кратка бајка о невести, лисици и мудрог јазавцу...

Палчић – Прелепа бајка о дечаку малом као палац и о његовим доживљајима...

Снежана и седам патуљака – Принцеза протерана са двора налази кућу седам патуљака...

Три јегуље – Бајка о сиромашном рибару који је уловио три магичне јегуље...

Три жеље – Сиромашни младић је отишао у свет да тражи срећу и постао принц...

У цара Тројана козије уши – Прича о цару који се стидео својих козијих ушију...

Вода живота – Потрага за магичном водом живота која је једини лек за болесног краља...

Златна јабука – Прича о глупом младићу по имену Јанк и о његовим авантурама...

Зла жена – Бајка о човеку који је имао злу жену и ђаволу који му је помогао...

4. Уместо закључка

„Зло је ко не зна, а учити се не да“.

Иако је савремена ИКТ у свом развоју далеко одмакла, многи од нас још увек нису спремни за њено прихватање и увођење у наставни процес зато што многе школе још увек немају све потребне услове за коришћење савремених ИКТ средстава у настави (недово-

љан број рачунара, немогућност приступа Интернету, итд.), али постоји и страх од непознатог као препрека за коришћење савремене ИКТ у настави. Не морамо бити стручњаци за ИКТ да бисмо је користили у настави, а наставне методе и облике рада које смо и до сада користили можемо само обогатити и мало модернизовати применом једноставних програма за израду анимираних презентација и креирање електронских интерактивних вежби.

Савремена ИКТ може много да учини на популаризацији књижевних текстова за ученике основношколског узраста и оне старије. Њеном применом многа књижевна дела у „новом руху“ биће прихваћена и на прави начин схваћена. Јер, савремена образовна технологија, уз коришћење мултимедијалних система, ствара предуслове за ангажовање свих чула у процесу стицања нових знања, развија креативност ученика и обезбеђује већу активност ученика у настави и учењу. Сама интеграција информационо комуникационих технологија у наставни процес повлачи за собом питање стручности наставника и професора. Оспособити и стручно усавршити наставнике, припремити их за живот целоживотног учења, праћења трендова и промена у информационам и комуникационим технологијама степеница је која се не може прескочити.

Употребом нових технологија промене у образовању нису само у примени нових садржаја, већ и у начину њиховог савладавања, методологији и процењивању, вредновању. Савремена педагогија ставља ученика у центар наставног процеса. Наставник тако добија све више улогу ментора, креатора наставног окружења, саветника, партнера у учењу. Да садашњи и будући наставници не би остали на нивоу „дигиталних придошлица“, треба да се одговори „дигиталној генерацији“ стицањем нових знања, а и учећи од њих. Зашто да не? Како другачије направити помак у наставном процесу од традиционалне ка хибридној настави?

Литература

1. **Burkhart, Linda & Kelly Kimberly.** „*Instructional Uses of the Internet for Elementary Age Students*”. Using the Internet in Elementary School. March 2000. <http://www.lburkhart.com/elem/internet.htm>
2. **Богдановић, М.** (2010). Образовни софтвери, образовање и национално васпитање, Тематски зборник: *Могућност националног васпитања у време глобализације*, стр. 265-282, Учитељски факултет, Врање.

3. **Bogdanović, M.** (2012). Growing Importance of Distance Education, I.J.Modern Education and Computer Science, 2012, 3, pp. 35-41, Published Online April 2012 in MECS (<http://www.mecs-press.org/>), DOI: 10.5815/ijmecs.2012.03.05
4. **Bogdanović, M.** (2012). Mogućnosti primene savremenih dostignuća obrazovne tehnologije u predškolskim ustanovama, Zbornik radova – Simpozijum **Matematika i primene II knjiga**, 27-28.05.2011., Univerzitet u Beogradu – Matematički fakultet, str. 37-48, Beograd.
5. <http://www.download-info.com/book>
6. <http://www.srpska-drama.com>
7. <http://www.zadecu.com>
8. <http://www.mojabiblioteka.com>
9. <http://www.sinet.co.rs/umotvorine>
10. www.deltavideo.rs › [Prodavnica](#) › [CRTANI FILMOVI](#)

Milena BOGDANOVIĆ, Ph.D.

LITERARY TEXTS AND MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY

Abstract: *Long time information and communication technologies (ICT) are present, not the future yet to come to us. In addition to reading, writing and arithmetic, knowledge of information and communication technologies is one of the basic literacy. A successful education system is one that follows the latest trends and using modern technology. Information and communication technology (ICT) provides a good foundation for the creative and effective use of knowledge. The new form of learning that is taking shape more accepted among younger generations grow up with computers and mobile devices. Certain „products“ of new technologies can be used to improve the quality of teaching any subject, including the teaching of literature for children of primary school age. This paper presents some of the sites on the Internet that can be used in the preparation and implementation of the teaching of literature, and screened Grimm Brothers, some works of Charles Dickens, Robert Louis Stevens which are on the DVD products. This is only a fraction of the options that are available to teachers and providing modern information and communication technology and where they can do the teaching of literature more interesting and enjoyable.*

Keywords: *Information and communication technologies, the Internet, the website, the literary text, DVD.*

Асс. м-р Ирена КИТАНОВА
Факултет образовних наука
Универзитет „Гоце Делчев“, Штип

ВАСПИТНО ДЕЈСТВО БАЈКЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ И ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: *Бајка је једна од најлепших образовних писаних дела која имају етичку и естетску вредност у предшколском и школском образовању. Бајка има велику важност у образовном процесу у раном детињству и школском добу. У раном добу, због свог специфичног језика и порука, бајка нуди могућност препознавања лепоте уметничког изражавања, буђења смисла за лепо и припрема дете за лакше схватање комплексних садржаја других књижевних врста. Дакле, кроз свет бајке дете улази у свет књижевности и добија основе за обликовање личности.*

Бајка васпитава дете. Она развија морал, естетику и креативност децег духа. Бајка има емоционалан утицај на дете, ствара богат речник, храни децји дух, оспособљава дете за живот. Једном речју, бајка је једна од оригиналних књижевних врста која организује децји свет и дефинише децеј размишљање из аморфног и дифузног аспекта. Проблем интерпретације бајке захтева сталну дискусију и дебату.

Кључне речи: *бајка, васпитање, етика, естетика, креативност, интерпретација.*

Последњих година у Републици Македонији догађају се значајне промене на плановима планирања, програмирања и реализације садржаја васпитно-образовног процеса на свим основама. У тим оквирима, особито од 1994. године, промене су у предшколском и основном образовању видљиве преко имплементације већ познатих модела: *Корак по корак* и *Активна настава-интерактивно учење*.

Нови модели резултирају редуцирањем примене традиционалног модела. Они припремају дете за активног “конзумента” и инвентивног “уметника” способног за интерпретацију садржаја ликовне и музичке уметности с једне, и садржаја језика и књижевности, с друге стране.

Бајка је једно од најомиљенијих штива за васпитну, етичку и естетску едукацију деце предшколског узраста у родитељском дому и предшколској установи. Разлог томе је што тај књижевни жанр поседује специфичан рукопис, тј., препознатљив наративни језички и

кодирани стил. Тако бајка у складу са интерпретацијом времена и простора, ликова и порука нуди најбоље услове за спонтану емисију, фреквенцију језичких кодова и узбудљиво или знатижељно усвајање чаробног дидактичког троугла: ученик – наставник – цртеж (музика/музички цртеж).

Зато, ако и сада поставимо питање чиме треба почети читање у предшколском и школском узрасту, одговор је једноставан – бајком. Основни разлог за овакво опредељење је тај што бајка као књижевни жанр нуди деци мноштво елемената за спознају унутрашњих проблема, за правилно решење одређених питања важних за емоционално и интелектуално сазревање и стабилизовање детета као личности.

Бајке Charlesa Perraulta, браће Grimm, Hans Christijan Andersena поседују особито и приоритетно значење за васпитно, етичко и естетско изражавање деце и дечје личности.

Бајка прати развој детета. Она партиципира у развоју дечје личности. Бајка је део менталне слике детета. Бајка је жанр који припрема дете за живот: учи га да говори, мисли, воли ближњега, чини добро, воли земљу/домовину.

Бајка има вишеслојно значење. На пример, интелектуалним развојем дечје личности (преко обогаћивања мишљења, речника, израза) повезана је са:

- 1) емоционалним подручјем (усмерена преко усменог, естетског и етичког васпитања)
- 2) стварањем услова за комуникацију с осталима

Према томе, у предшколском образовању неопходно је на глобалној основи изградити кохерентан курикуларни систем за конкретну и практичну примену бајке у васпитно-образовном процесу. Но, за оптималну реализацију једног таквог система, односно поманутог процеса, треба испунити најважнији услов – васпитач треба бити изванредан интерпретатор са високим квалитативним изражајним могућностима. Зато, не случајно, кажемо да је начин интерпретације једног књижевног дела и његово усвајање истинска драма или својеврсни уметнички ритуал. О којим сегментима при интерпретацији бајке треба водити рачуна?

1. Ако се при усвајању бајке код детета развија мишљење, боље је да уместо: једно време, један цар, једна девојка, један човек васпитач - наратор каже: богат цар, лепа девојка, сиромах човек. Тако се дају прве смернице и упутства о личностима и јунацима/херојима у бајци.

2. Врло је важно како описујемо хероја/јунака и како га презентујемо слушаоцу/детету.

3. Детету/слушаоцу васпитач треба да дочара узбудљиве представе и слике у говору допуњене искључиво експресивним језиком или језиком хероја. Лични став и однос детета према поступцима хероја су пресудни за њихову истинску вредност.

4. Да би заштитило хероје, дете може предложити умеренији, блажи, прихватљивији крај бајке. На тај начин долази до изражавања наивног реализма карактеристичног за дечју психу.

5. Дете очекује оптимистичан и срећан крај бајке или победу над злом, победу правде, заштиту бедних и незаштићених.

6. Самилосно, невино и крхко дечје срце увек опрашта. Оно тежи уздицању добра, чиме побуђује осећај за лично владање.

7. Васпитни утицај особито потиче поуком. Она је врло импресивна када се исказује преко специфичног језика пословице или поговора.

Сходно томе, поставља се проблем избора бајке као књижевног жанра. При избору бајке за интерпретацију у предшколском и школском образовању врло је важна композиција сижеа која се може искористити за педагошке циљеве. На пример, дечји писац Видоје Подгорец врло сликовито и упечатљиво зна приповедати о македонској голготи за време илинденскога раздобља. Изванредним експресивним исказом и сочним стилем, Подгорец код деце уочава основни осећај - љубав према правди, лепоти, доброти. Он је књижевник који обавезно поштује основна композицијска правила бајке и нуди је као истинску повест. Тако се кроз повести македонске голготе у Подгорца, те кроз истините бајке о Гоце Делчеву код књижевника Ванче Николеског рађају родољубиви трептаји који остављају трајан печат у емотивном свету детета.

Наше искуство говори да се у педагошкој пракси ипак недовољно црпе с фолклорних извора, из усмене и писане народне традиције. А баш је бајка најадекватнији књижевни жанр за усађивање љубави према родној земљи и властитој нацији. Бајка нуди утврђене норме владања: хуманизам, љубав, правду, стрпљивост и сл. Одатле још у најранијем периоду, тачније до шестогодишњег узраста, дечје срце треба научити да са радошћу реагује на доброту, да има емпатију према слабима. То су појмовне позиције од којих дете треба кренути путем који ће га одвести у едукативну фазу у којој се рађа љубав према домовини и хуманизам.

Ако се у европској и светској књижевности може показати мноштво бајки са којим треба почети читање/слушање у предшколском и школском узрасту (*Снежана и седам патуљака, Пепељуга,*

Црвенкапица), неопходно је да македонски књижевник и педагог приступи адаптацији или реадaptацији постојеће стваралачке традиције, а у том контексту и једне од најдужих и најлепших приповедака – *Силјан Штркот* аутора Марка Цепенкова.

То је бајка изванредне композиције у коју је уграђен специфичан језички код, мноштво поговора и фолклорних, поучних израза. На пример: „Вјеруј синко, јер сваки син и кћи који нису слушали оца и мајку доживели су велику казну од Бога“. Васпитна компонента је у релацији са естетском, и треба је тражити у специфичној наративној синтези реалистичкога и фантастичнога/чудеснога.

Бајка има велику важност за васпитни процес у предшколском и школском раздобљу детета. У основи, на том узрасту са специфичним језиком и исказом бајка нуди могућност буђења естетског осећања, а тиме се дете припрема за лакше усвајање и разумевање сложенијих садржаја осталих књижевних врста. Тако се кроз свет бајки улази у свет велике књижевности, а детету се отвара могућност за формирање сопствене личности. Бајка васпитава дете. Она укључује етичко, естетско и креативно у дететову личност. Бајка покреће и обогаћује дечју емоционалност, обогаћује дечји речник, брине се за душевну личност детета, оспособљава га за живот. Једном речју, бајка је својеврсна књижевна врста која организује свет детета и одређује дечје мишљење.

На крају, бајка је најбоља књижевна врста за комуникацију детета са одраслима, са топлим гласом мајке и васпитачем/учитељем у предшколској установи и школи.

Литература

1. Владова, Ј. *Литература за деца*, GJURGJA, Скопје, 2001.
2. Китанов, Б. *Методика на наставата по македонски јазик со практикум (I-IV оделение)*, Штип, 2001.
3. Петрова, З. *Приказната во светот на детето*, VRACA, 2002.
4. *Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија*, Институт за педагогија, Скопје, 2000.

Irena KITANOVA, M.A.

THE TEACHING ROLE OF FAIRY TALES FOR CHILDREN OF PRESCHOOL AND SCHOOL AGE

Abstract: *The fairy tale is one of the most beautiful educational works of literature which have ethical and aesthetic value in preschool and school education. Fairy tales have a great importance in the educational process in early childhood and school age. At an early age, due to their specific language and messages, fairy tales offer the possibility of recognizing the beauty of artistic expression, they awaken the sense of beauty, and prepare children to more easily grasp complex contents of other literary genres. Therefore, a child enters the world of literature through the world of fairy tales and gets the basis for forming the personality.*

Fairy tales teach children. They develop morality, aesthetics and creativity of a child's spirit. Fairy tales influence children emotionally, develop their vocabulary, feed their spirit, and prepare them for real life. In a nutshell, the fairy tale is an original literary genre which organizes a child's world and defines their thinking out of an amorphous and diffuse aspect. The problem of interpreting fairy tales requires a constant discussion and debate.

Keywords: *fairy tale, teaching, ethics, aesthetics, creativity, interpretation.*

ВАСПИТНЕ ВРЕДНОСТИ УЗОРНИХ ЛИКОВА У ПРОЗНИМ ДЕЛИМА ИЗ ШКОЛСКОГ ПРОГРАМА

Резиме: *У наративним делима чији је подразумевани читалац дете, појављује се специфичан вид јунака, који је изграђен и приказан тако да за главне ликове представља узор. Он се појављује у специфичним наративним околностима и обликује на посебан начин, па је његов статус у свету дела повлашћен, а улога у формирању естетских значења велика.*

У раду се на одабраним примерима разматрају природа и уметничке посебности лика узорног јунака, наративне околности у којима се он уводи у дело, стваралачки поступци, као и адекватна методологија која омогућава да му се у читању и интерпретацији посвети прикладна пажња. Успостављањем различитих гледишта на лик узорног јунака расветљавају се етичке и хумане вредности, па је у наставним обрадама он важно извоиште васпитних вредности дела.

Кључне речи: *узорни лик, узорност, узоритост, васпитност, наставна интерпретација.*

1.

У наративним остварењима књижевности за децу често се појављује лик који има својства и статус узора. Он се уводи у дело у посебно осмишљеним наративним ситуацијама и обликован је промишљеним стваралачким поступцима. Лик узорног јунака остварује снажан утицај на ликове деце. Наративно је конституисан као један од главних естетичких корелата и рецепцијски подешен тако да привлачи читалачку интерпретативну пажњу. У читаочевој чулној машти и истраживачкој активности узорни лик функционише као снажан чинилац интеграције. Посредством њега се у тумачењима доспева до расветљавања идејног света дела и естетских значења. Током наставне обраде, у садејству читалачке активности и интерпретативних гледишта, спознају се вредносни чиниоци, чије васпитно дејство има истакнут значај.

2.

У лексикографским одредницама речника српског књижевног језика *узор* је протумачен као појава која репрезентује најбоље у својој врсти, па постаје образац и идеални пример; оно што служи као углед. Овом речју се означава и појединац на кога се неко угледао. Узорит је онај који је примеран, леп.¹ Узорник се разликује од ауторитета за који се вежу својства моћи, власти и друштвеног значаја или од одлика вође, који има улогу предводника, руководиоца или старешине, али без обавезе да буде пример.

Најчешће се у синонимну везу доводе лексеме *узор* и *углед*.² Тиме се семантички опсег лексеме *узор* проширује и на својства као што су достојанство, преданост, понос и поноситост, честитост, уважавање и важност. Статус узорности има онај ко је ово високо признање стекао угледом и достојанственошћу и истакнут је врлинама и специфичним способностима, па се на њих неко други угледа. Углед подразумева гласовитост, виђеност, популарност, познатост и из њих произашлу друштвену моћ. Углед се највише испољава у домени друштвених и институционалних релација које се манифестују између појединца и групе. Често такав однос може да резултира успостављањем хијерархијског устројства између угледне особе и осталих припадника заједнице, односно друштва. Узорност истиче етичку димензију карактера, јер се понашања, речи и ставови узорне особе процењују као примерени и оригинални видови понашања који најчешће закупају пажњу појединца. Стога се за узор вежу двосмерни узамјамни односи на релацији између конкретних и блиских особа.³

Узор и углед учествују приликом научног проблематизовања односа између појединца и друштва, па се стога, махом на идиректан начин, овим питањима баве социологија и психологија.

У теоријама о социјалним односима тумачи се, између осталог, положај и статус социјалних интеракција. Узорност и углед могу да утичу на успостављање међуодноса чија је хијерархијска природа различита. Вертикална интеракција се утемељује на подређености и надређености, док хоризонтална интеракција подразумева успостављање равноправности између појединца и група.⁴ Поред осталих

¹ *Речник српскохрватскога књижевног језика*. Нови Сад: Матица српска, Загреб: Матица хрватска, 1967.

² LALEVIĆ, Miodrag S. *Sinonimi i srodne reči srpskohrvatskog jezika*. Beograd: Nolit, 2004, стр. 841.

³ У Ћопићевој приповеци *Баишта сљезове боје* лик учитељице има својства угледне особе, ауторитета који заступа институцију образовања. Њен однос са дечаком је супротан природи његовог односа са дедом, који му је узор и чија гледишта прихвата као поуздана.

⁴ HAVELKA, Nenad. *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike, 2008, стр. 17 и даље.

фактора, углед утиче на успостављање хијерархијског устројства који је вертикалне природе, док узор подстиче хоризонталну природу хијерархијских односа.

У психологији се на посредан начин узор доводи у везу са активношћу учења по моделу.⁵ Већина водећих психолога сматра га видом социјалног учења, током кога се уочава усмереност особе која учи на појединца чије се понашање, мишљење и ставови вреднују као узорни, па се као такви мотивисано усвајају. За узорну особу појединац је повезан снажним емоцијама и ставом поштовања. Произилази да узорна особа поседује својства која је вредносно истичу у гледиштима појединаца.

3.

Узорни књижевни карактери доводе се у однос узајамности са ликом детета, који има статус главног јунака. Узорник може да потиче из породичног круга, какви су, на пример, ликови деда Рада у Ђопићевим приповеткама или лик деде Отавијана у роману Анђеле Нанети *Мој дека је био трешња*. Као узор за појединца, а посредно и за дечји колектив, уведен је у роман *Орлови рано лете* лик Николетине Бурсаћа. Узорни ликови повезују се са главним јунаком из ширег друштвеног окружења, какав је, на пример, лик Петрака у Ђопићевој приповеци *Поход на Мјесец*. Узорни лик и главни јунак у неким наративима повезани су вршњачком сродношћу, што се сусреће у причи *Босоноги и небо* Бранислава Црнчевића. У приповеци Гроздане Олујић *Олданини вртови* узорни лик потиче из света маште.

Узорни ликови у наративним остварењима књижевности за децу имају позитивна својства и карактерне врлине које су приказане као својствене и неуобичајене. Они уносе у свет дела нова гледишта, оригиналне идеје, несвакидашње речи и поступке. Често заузимају необичне ставове према људима и животним појавама, а поседују изразит авантуристички и истраживачки дух. У њиховим карактерима има наивности, оптимизма, као и потребе да се егзистенцијална ускраћеност и непребол животне пролазности превазилазе маштом и авантуризмом. Њихове истакнуте врлине су искреност, племенитост, истрајност, добронамерност. Спремни су да пруже помоћ и разумевање. У комуникацији су непосредни, речити и занимљиви. Снажне релације се успостављају између лика узорног јунака који у дететов свет улази из света одраслих, увек добронамерно и искрено прихватајући дечје жеље и погледе на свет, како то, на пример, чине Пе-

⁵ TREBJEŠANIN, Žarko. *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture, 2000, стр. 516.

трак или деда Отавијано. Према ликовима деце заузимају заштитнички став и указују им пажњу, јер умеју да препознају жеље, наде и циљеве најмлађих. Значајна је њихова способност да прихвате потребу детета за уважавањем. Често захваљујући таквом ставу узорних ликова, деца боље подносе социјализацију, ступају у свет одраслих или разрешавају изазове пред које их је живот ставио, као што су самоћа, неразумевање, одбаченост или смртност. Узорни ликови су одлучни, решити, правични, и често борбено ступају у одбрану идеја или гледишта. Они умеју да препознају човекову потребу за правичношћу и људску способност да бар у машини доживи нешто изузетно и другачије. Зато се између узорног лика и ликова деце брзо формирају блискост и узајамно поверење.

Гледишта и понашања узорника веома често одступају од друштвених норми. Удаљени од прихватљивих социолошких образаца, правила понашања и увреженог мишљења они задобијају поверење и наклоност деце, али их одрасли често сматрају неозбиљнима, па у неразумевању према њима исказују презир, одбојност, понижавају их, па и вређају. Њихов друштвени статус често је изложен критички: деда Раде замера Петраку што одлучно полази у поход на месец, па сматра да је понашање побратима мотивисано алкохолом, процењује га као детињасто и назива га погрдно. Тугу деда Отавијана због смрти супруге, као и његову везаност за дрво трешње нико нема времена ни жеље да разуме, па се старац разболи и ментално дестабилизује.

4.

Разматрањем појаве и деловања узорних ликова запажају се сличне наративне технике и стваралачки поступци којима се они уводе и остварују у свету дела. Лик главног јунака функционише као наративни стожер, јер се поводом њега или из његове перспективе приказују дешавања. Експресивна снага узорног лика је велика, али он има епизодни статус. Иако је заступљен у већем фабуларном делу наратива, његово присуство је другопланско. Привлачност узорног лика и интензитет промена који он уноси у свест главног лика чине га истакнутим у тоталитету дела којим се дочарава свет детета. Дечак Тонино, који се у роману Нанетијеве појављује у улози приповедача, мотивише своју нарацију декином смрћу. Расветљавајући ретроспективно поведе и околности у којима је деда преминуо, Тонино приповеда о својим родитељима, вишегодишњој брачној кризи коју проживљавају, о школи, друговима, па и о друштвеним збивањима која прате фабулу. У романескној нарацији дечак перманентно

указује на узорита својства дединог лика чија гледишта и речи доводи у везу са свим појавама, са другим ликовима и сликом друштвених прилика.

Узорни лик се у делу уобичајено реализује у три наративне етапе: уласком, временски ограниченим дејствујућим присуством и често наглим изласком.

Појава узорних ликова реализује се у наративним околностима када се главни јунаци налазе у кризним или критичним ситуацијама. Често се ликови родитеља у таквим приликама уопште не појављују, као што је то случај у већини прича из првог дела приповедачке збирке *Баите сљезове боје*; одсуствују из животне свакодневице деце, како је то у приповеци *Олданини вртови* или су заокупљени личним проблемима, брачним несугласицама и борбом са егзистенцијалном тегобом, као, на пример, у роману Анђеле Нанети. Узорни лик нема претензију да надомести или замени улогу родитеља. Он дејствује у домену дететовог света, у који родитељи уобичајено немају приступ, па се између узора и детета успоставља пријатељски однос. Усамљеној девојчици Олдана открива читав нови свет и тако попуњава време у коме су родитељи одсутни, а дететову усамљеност продуктивно преобликује. Олданина узорна особа се конституише у свету маште, па се њеном појавом истиче девојчицина самоћа и потреба за присуством, разговорима и за пријатељима. Наратору Црнчевићеве приче Босоноги открива свет у коме се машта и чудеса приказују као збиља и истина. Узорни лик уверљиво сведочи о немогућем као могућем, док се гледишта родитеља утемељавају у објективним и за дете разочаравајућим чињеницама.

Дејствујуће присуство узорних ликова временски је увек ограничено. Кад у јесен наиђу „Петракови дани“, започиње време радовања, падају забране и ограничења. Дани слободе, ведрине, смеха и авантура се окончавају кад Петрак напусти побратимов гостопримљив дом и настави своја путовања. Иако кратко бораве у друштву деце, узорници им ипак остају у трајном сећању. Сусрети са Босоногим, као и са Олданом су неочекивани и кратки, али пропраћени пријатним расположењима и великим узбуђењима. У том периоду заједништва са узорима, деца упознају егзистенцијалну сложеност на начин који им је подесан, о чему често касније, кроз причу, сведоче као о највреднијим животним гледиштима. Већина на овом месту разматраних примера наратива остварује се у првом лицу и ретроспекцијом. Ликови Петрака, Олдана, Босоног, Отавијана су узорни јер се посредством њих у свести стожерног јунака – приповедача формирају доживљаји и стичу сазнања која заувек мењају поглед на свет.

Изласци узорних ликова из наратива су приказани посредством мотива одласка, растанка или смрти. Њихова иступања из света дела су неумитна, само за утеху привидно привремена и најчешће сурово трајна. Међутим, дејствујуће присуство узорних ликова, иако је временски ограничено, протеже се и на периоде након њиховог одласка, у будућност. Олдана заувек новим ведрим бојама осветљава девојцину терасу. Иако се Босоноги више никад није појавио, приповедач и његов брат проналазе начин да поврате пољуљано поверење и оправдају лаж, јер имају потребу да верују у њену невероватност. Сваки Петраков одлазак пропраћен је зебњом да се следеће године неће појавити, али након одласка дединог побратима заувек остаје сазнање о лепоти похода на месец и о важности топлине и заштитништва коју човеку пружа огњиште родног дома.⁶ Смрт деке Отавијана подстиче Тонина и његове родитеље да се заједнички боре за дрво трешње у дворишту сеоске породичне куће. Њихова борба прераста у еколошки покрет читаве локалне заједнице, а Тонинова смела акција, по узору на дедин поступак, спасава дрво трешње под којим се у радости нашла поново окупљена и приновом обогаћена породица.

5.

Узорни ликови остварују се промишљеним стваралачким поступцима. О њиховој снази и лепоти сведочи наративна стратегија којом се уводе у свет дела. Већина главних ликова налази се у улози приповедача који из ретроспективне позиције сагледава прошле догађаје из детињства. Персонализовано ретроспективно приповедање постаје сведочанство о сазнањима која су приповедачи стекли посредством узорних ликова, вредностима које су упознали и почели да уважавају, о животним истинама које су способни да прихвате, али и о изазовима које су научили да преброде.

Нарочита пажња посвећена је индиректној карактеризацији. Узорне ликове прате мотиви топлих боја, светлости, позитивних идеја, а њихова појава обогаћена је и хумором, па их зато редовно прате читалачка осећања пријатности.

У служби истицања посебности и позитивних својстава узорних ликова често се појављују контрасти, успостављају се паралелизми или наглашене супротности у односу према другим ликовима. Тако се, на пример, Николетина Бурсаћ појављује као заштитник де-

⁶ О овом естетичком корелативу као важном интеграционом чиниоцу дела приликом његове наставне обраде, видети шире у: БАЛИЋ, Љиљана: *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2004, стр. 112-116.

це коју родитељи, због бега из школе у Прокин гај, желе оштро да казне, на челу са сеоским кнезом. Николетина предочава да су деца бегала од Паприкиног насиља и грубости, а не од школских обавеза и учења. Тонино на почетку романа указује на контрасте између ликова бабе и деде који живе са његовом породицом у граду и баке Теодолинде и деке Отавијана са села. Очеви родитељи из града посвећенији су псу више него унуку, мрзољни су и безвољни, саможиви и себични. У дому баке и деке са села дечак примећује срдачност, топлину, посвећеност млађима и наследницима. Рођење Тонинове мајке Отавијано је означио симболичним сађењем трешње. Деда живи због другог и за другог, дружељубив је и срдачан, посебно према деци. Његова болест, па и сви егзистенцијални суноврати, мотивисани су смрћу супруге и бригом за трешњом коју власт жели да уклони са имања ради изградње новог пута.

Речи и поступци узорних ликова за главне јунаке, подједнако као и за читаоце, су драгоцене животна сазнања. Њихове исказе деца памте и тумаче, а настоје и да их примене у конкретним околностима. Николетина Бурсаћ начиниће, посредством Јованчетовог лика, целу дружину деце борцима за слободу, у којој ће дечаци учествовати несебично. Они своју будућност стављају у службу одбране домовине, следећи Ницине поступке, па на тај начин као равноправни и уважени у сеоској заједници улазе у свет одраслих. Уз узорне ликовете деца проширују подручје егзистенцијалног деловања, откривају животне вредности, стичу драгоцене сазнања и интелектуално сазревају. Иступајући из света детињства, они постају драгоцен део света одраслих.

6.

Током обраде наративних дела у којима се појављују ликови узорних јунака, посебно је важно стварати адекватну наставну методологију. У тумачењу ових ликова успостављају се психолошка, филозофска, егзистенцијалистичка, социолошка и етичка гледишта. Тако се интерпретативној пажњи ученика узорни лик излаже као интегративни чинилац дела, па се његовим свестраним тумачењем остварује приступ у поетику и естетска својства наратива, а стварају се и повољности за васпитно дејство књижевних дела. Ученици упознају сложен свет емоција, њихову разноврсност и природу, као и улогу коју осећања имају у мотивацији животних одлука, конкретних речи и поступака. Гледишта узорних ликова на свет и људе постају изворишта хуманих сазнања о лепотама и изазовима постојања, о природи егзистенције и о томе на који начин дани детињства учеству-

ју у сазревању и формирању човека. Узорни ликови у наративима уверљиво сведоче о вредностима међуљудског разумевања, човекољубља и хуманости, у којима се утемељује свако значајно животно искуство и свако вредно сазнање о свету, људима и о себи самом.

Захваљујући ликовима узорних јунака током наставне обраде, ученици могу да разумеју важност маште и значај слободе. Такође им је омогућено да увиде лепоту и значај социјалних односа који се утемељавају на начелима добронамерности, међусобног уважавања и равноправности.

Поводом узорних ликова ученици се могу мотивисати да размишљају о особама које су њихови узорни, да благовремено увиде постојање људи захваљујући којима је њихов живот постао бољи, квалитетнији, лепши. Тако се из наставних околности, а посредством књижевног дела, у збиљу и стварност пројектују делотворна сазнања о врлинама и вредностима карактера од којих се о лепотама живота може сазнавати, а о животу учити.

Литература

1. Бајић, Љиљана. *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2004.
2. Lalević, Miodrag S. *Sinonimi i srodne reči srpskohrvatskog jezika*. Београд: Nolit.
3. Marković, Slobodan Ž. *Zapisi o književnosti za decu*. Београд: Prosvetno-pedagoški zavod, 1973.
4. Николић, Милија. *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.
5. *Речник српскохрватскога књижевног језика*. Нови Сад: Матица српска, Загреб: Матица хрватска, 1967.
6. Рот, Никола. *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике, 2003.
7. Trebješanin, Žarko. *Rečnik psihologije*. Београд: Stubovi kulture, 2000.
8. Havelka, Nenad. *Socijalna percepcija*. Београд: Zavod za udžbenike, 2008.

Miodrag PAVLOVIĆ, M.A.

EDUCATIONAL VALUES OF EXEMPLARY CHARACTER
IN THE PROSE WORKS OF THE SCHOOL PROGRAM

Abstract: *The paper portrays an exemplary character in children`s literature. Interpret the narrative techniques and creative processes in the formation of exemplary character. It also reveals their educational value.*

Keyword: *exemplary character, interpretation, narrative techniques, educational value.*

Доц. мр Јелена ВУЧКОВСКИ
Доц. мр Весна ЗДРАВКОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

ПЕСМА ЗА ДЕЦУ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ

Резиме: *Певана реч је окосница развоја елементарних музичких способности личности, нарочито у периоду таложења музичких наслага које су припрема за стварање љубитеља и поштоваоца уметничког дела. У настави и ваннаставним активностима јединство текста и песничке мелодије организовано делује на формирање културе личности у процесу извођења музике. До одговарајућих решења у интеракцији садржаја долази се специфичном анализом појединих примера из постојеће литературе. Извођење песама из литературе за децу првенствено утиче на развој музичких способности и најочигледнији је пример активног односа према музици уопште.*

Кључне речи: *усвајање и извођење песме за децу, музичке способности, интеракција садржаја у настави и ваннаставним активностима.*

Песма је одувек била израз и спонтана потреба људског бића. Певана реч има велику улогу у разумевању и прихватању музичких законитости, а касније и у стварању музичког дијалога. Интеракција мелодије и речи окосница је музичког језика ученика у периоду стицања првих свесних опажања и доживљавања музичких појава у разредној настави. Јединство певане речи носе мелодија и ритам.

„...Реч је најсадржајнији звук који боји садржину мисли и концентрише пажњу слушалаца... Говор познаје широку скалу тонске висине од вокалне музике... Без интонације и ритмичко-мелодијских компоненти говора, речи су само неповезани говорни елементи...“ (Петровић, 2006: 76-77).

Вредност текста песме за децу састоји се у томе да он садржи основне захтеве књижевне уметности, естетски укус, чистоћу језика и књижевну форму. Мисли морају да буду изражене јасно, а описи догађаја дати реално, поетски уверљиво и истинито. Најбоље је обрађивати песме које су компоноване на текстовима познатих и признатих песника за децу и оне које су се истакле својим књижевним квалитетима. Текстови песама који садрже реторику, натегнута наравоученија, паролe, тешке, неразумљиве и погрдне изразе не доприносе успешном васпитању и развијању естетског укуса.

Код песме за децу мора да постоји међузависност мелодије и текста. Под овим се подразумева правилна интерпретација текста од стране аутора приликом компоновања. Овде се мисли пре свега на то да карактеру литерарног текста мора да одговара и карактер музике. Што значи да, на веселу, шаљиву садржину текста треба да дође, по правилу, духовита, жива и покретљива мелодија, а уз лирске и нежне текстове мелодија у споријем темпу и мање покретљива. Неки ће текстови захтевати мелодију у *durskom* тоналитету, а неки у *molskom*. Према тексту подешава се темпо и динамика.

Као недостатак, у композицијама за децу понекад долази до непоштовања природе латентне мелодије коју текст у себи носи, из чега произилази неусклађеност музичког и језичког акцента. То умањује вредност песме и неприродно и негативно делује на природно осећање језичког акцента који деца имају у свом говорном изразу. Језички акценти морају бити, што је више могуће, блискији музичком акценту, тј. мелодији самог говора да би песма била и певљивија и лакша за учење.

Интеракцијом садржаја у настави и ваннаставним активностима, јединством елемената певане песме за децу остварују се сви постављени циљеви који пружају различите могућности ученицима:

- да овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати;
- да упознају, доживе и оспособе се за тумачење одабраних књижевних дела, позоришних, филмских и других уметничких остварења из српске и светске баштине;
- да развију интересовања, музичку осетљивост и креативност;
- да се оспособе за разумевање могућности музичког изражавања;
- да развију осетљивост за музичке вредности упознавањем уметничке традиције и културе свога и других народа.

*

Основношколски наставни процес представља први, најважнији корак у формирању односа према општој култури једне средине, према музици и уметности уопште. Основна школа није место где се стварају уметници - професионалци, већ будући поштоваоци – љубитељи уметности изграђених естетских и етичких ставова и активни учесници културно-уметничког живота своје средине, као слушаоци или извођачи - аматери. „Основна школа васпитава људе који ће моћи да се уметношћу заносе, да од ње примају подстицај за боље деловање, да се у њој радују и да њоме улепшавају живот себи и

другима“ (Пожгај, 1975: 145). У формирању овакве личности од посебног значаја је рано и правилно усмеравање младих према музици.

Музичка настава има своју образовну функцију која утиче на развој целовите свестране и стваралачке личности. Она омогућава да личност схвати теорију и да је повезује са праксом.

Развој интелектуалних способности одвија се у оквиру ангажовања ученика у савлађивању метро-ритмичких и мелодијских целина, певању песама по слуху и из нотног текста, усвајању основа музичке писмености. Музичка настава на подручју моралног васпитања има посебну улогу, развијају се: дисциплинованост, упорност, искреност, правилан однос међу половима и однос међу људима.

Правилан поглед на свет и однос у њему постиже се певањем песама различитог садржаја. То се постиже у облику рада који је колективан. Колективним радом се долази до естетских резултата, што подразумева велико ангажовање сваког појединца јер од његовог рада и рада учесника зависи успех читавог колектива.

Са психолошког аспекта гледано, музика утиче на формирање дететове личности путем порука, конкретних упутстава, нових сазнања, конкретним музичким садржајима.

Психолошке и физиолошке реакције човека на музику су веома велике. Тон и његова физичка и естетска својства делују на људски организам повезивањем звучних целина и њиховог односа на чуло слуха. Различито делује једна естетска целина на истог слушаоца током различитих психичких стања. Све су то аспекти наставе Музичке културе.

Извођење музике – певање и свирање, представља најважнији вид активног односа према музици у млађим разредима основне школе. Овом активношћу развијају се музичке способности које ученику омогућавају да изводи, доживљава, опажа и разуме музику.

Основна ознака музикалности је доживљај музике као изражавања неког садржаја. Музички доживљај, према самој својој природи, емоционалан је доживљај. Стога се може рећи да је способност емоционалног одјека на музику центар музикалности, што представља фино, диференцирано опажање музичког дела.

Музикалност је врло сложена способност личности да слушно може да схвати, запамти и репродукује ритмичке, мелодијске и хармонске елементе музике. Развој музикалности ученика основне школе, као предуслова за прихватање и разумевање музике, један је од главних задатака наставе Музичке културе. Музикалност је врло сложена способност која треба да се посматра интегративно. Савремени музички педагози и психолози сматрају да постоје различити

видови музичких способности, а редослед њиховог развоја условљен је узрастом. Елементарне компоненте музикалности (осећај за ритам, способност разликовања висине тона и памћење музичких целина) јављају се раније и развијају у млађем школском узрасту, а сложенији видови (способност схватања хармоније, осећај за вишегласно складно музицирање, способност естетског процењивања) јављају се касније и развијају спорије кроз дужи временски период. Музикалност не зависи само од сензорних способности и самог уха, већ и од свести која има кључну организаторску улогу у примању звучних дражи.

„Музика је креација људске свести о тонско-ритмичким конфигурацијама и емоционално реаговање на њих“ (Мирковић-Радош, 1983: 57).

Доста комплексан, састављен од великог броја компоненти различитих врста и степена снаге испољавања, „интензитет музикалности човека можемо схватити на неколико начина:

- као нијансу или бледи траг музикалног интензитета;
- као музикалну склоност;
- као јасно изражен смисао;
- као даровитост и
- као снажну обдареност“ (Васиљевић, 1939: 9).

Музикалност обухвата три различите врсте компоненти: ритмичку, мелодијску и хармонску. Музикална особа је она особа која има, барем, једну јасно изражену компоненту музикалности од ових већ поменутих.

„Музикалност је психички феномен. У узајамној је вези са музичким слухом и у зависности је од њега, наслеђа, средине и образовања човека. Разликујемо три градације музикалности: врло музикални, музикални и немусикални. Музикалност је непроменљива. Музичка педагогија није у стању да немусикалну особу претвори у музикалну, него се, напротив, труди да музикалност покрене, префини и однегује. Колики се степен успеха у том погледу може постићи код појединих особа зависи од њихових психичких особина, доба старости и извежбаности слуха“ (Васиљевић, 1939: 3-4). Миодраг Васиљевић је овде истакао нешто о чему психолози веома мало пишу – да је средина јако битна. У том погледу, идентичност у музикалности код различитих особа не постоји. Нажалост, такве проблеме психолози занемарују. Појам музикалности по Васиљевићу је, наравно, прихватљив, али и надограђен. Ту се треба окренути разликама у музикалности деце на Балкану како би резултати били валидни, а мишљења поткрепљена тим разликама.

Да би ученик могао да разуме музичку уметност, није довољно да поседује само одређене музичке способности. Најпре треба да стекне основна сазнања из области музичке писмености, која морају да се базирају на традиционалној музици, односно на народном певању. Сваки крај наше земље посебан је по специфичним певачким, ритмичким и мелодијским карактеристикама. „Свакако треба упознати и сачувати своје богатство наслеђено народном музичком традицијом, али и надоградити га.“ (Васиљевић, 2000: 173)

У периоду првог и другог разреда основне школе инсистира се на развијању основних музичких способности - слуха, ритма и меморије, и на стицању оних музичких искустава која су неопходна као звучна наслага за постављање и развој музичке писмености у трећем и четвртном разреду. То значи да се поставља одговарајући звучни материјал за певање, свирање, слушање и изражавање који се касније користи као основа за наставу у музичком описмењавању, јер се опажањем развија слушна пажња. Текст и мелодија песме за децу увек се уче заједно. Они функционишу као јединствена основа за даљи рад. Усвајање нове песме је процес који се састоји од слушања, памћења и понављања мањих музичких целина (стихова) иза учитеља, њиховог повезивања и учвршћивања целе песме. Доказ примарне улоге речи је рад на музичком описмењавању тек у трећем разреду, односно у време када већ постоје основе за коришћење писмености у матерњем језику. Ово, с друге стране, не умањује вредност мелодије која води ка трајном запамћивању и усвајању песме за децу.

У процесу оспособљавања ученика за певање из нотног текста, основни део наставе чини рад на тонском и ритмичком образовању. То се постиже опажањем и извођењем тонских висина и тонских трајања на основу певања раније научених наменских песама и бројалица и њиховог повезивања са одговарајућом нотном сликом. Иде се од звука ка нотној слици, а са синхронизацијом опажања и репродукције.

*

Песма за децу своје место проналази и у музичком колективном игрању при хорском извођењу. Певање у хору је најједноставнији и најприроднији начин у практиковању музике. Хорска активност улази у срце традиције, захтева добру аудитивну меморију и обичне гласове, а оне који практикују хорске активности обасипа физичким благостањем и задовољством слушања. Хорска песма се прилагођава школским активностима и може благотворно да утиче на уравнотежено музичко васпитање и образовање.

„Хорско певање је организована форма колективног музицирања, која се темељи на високим музичко-естетским вредностима и која се одвија према строгим репродуктивним правилима. Оно подразумева не само вокално-интонативну и динамичку изједначеност разнородних и разнобојних људских гласова у један хомоген хорски звук, већ истовремено и колективни интелектуално-емоционални и креативни однос према интерпретацији хорских композиција; подразумева, исто тако, и апсолутну колективну потчињеност вољи диригента. Његова воља је и воља целог хора.“ (Шуплевски, 1999: 106)

Значај хора огледа се и у колективној забавној активности која омогућава сусретање већег броја одељења. То није такмичарска активност. Деца су једна са другима, а не једна против других. Кроз хорске активности деца уче да живе у друштву и поштују друштвена правила. Хор помаже развијању одговорности за квалитет заједничке продукције, едукује слух у мелодијском и хармонском смислу, као и пажњу и концентрацију. Он дисциплинује телесно држање, изграђивање свести о свом телу и дисању. Певањем у хору развија се глобални слух у процењивању и модификовању тачности и нијанси. Хор даје другу димензију гласу у односу на гласове са истог пулта и аутономну димензију у односу на гласове са других пултова. Води ка значајној продукцији (концерти, прославе) коју треба добро организовати и реализовати. Учешћем у хору млада личност се социјализује и сагледава вредности заједничког учествовања у постизању одређеног уметничког израза.

Хор је најмасовнији вид колективног музицирања у основној школи и од његовог рада зависи и углед школе. Једино се код хора тражи јединствен (певани) одговор од свих ученика. Певање у хору има и образовни и васпитни циљ. Образовни циљ обухвата развијање слуха и ритма, ширење гласовних могућности, учвршћивање интонације. Васпитни циљ обухвата развијање осећања припадности колективу, развијање естетских осећања, упознавање нових речи, односа у природи и међу људима.

У репертоару хора млађих разреда претежно су заступљене једногласне или двогласне песме за децу, ређе трогласне.

*

Традиција је верно наслеђе националне културе. Она је трајна уметност. Из тог разлога, на темељима народног музичког фолклора изграђена је целокупна музичка уметност нашег народа.

Неизоставни сегмент наставе Музичке културе је народно стваралаштво, јер се и кроз народне песме и игре остварује програм и утиче на свестрани развој ученичких способности и личности у

целини. Садржаји програма предвиђају певање народних песама и игара, народне композиције за слушање, као и свирање на дечјим народним инструментима.

Када је у питању музичка педагогија, чини нам се да је основни проблем што још нису довољно издиференциране реалне могућности у методско-дидактичком значају примене изворног музичког стваралаштва у музичкој настави у основној школи. Овде се посебно осећа проблем разлике места и друштвене улоге и функционалне одређености које народно музичко стваралаштво има у народу и њеног места у садржајима програма музичке наставе у основној школи. Народне игре чине неизоставни део нашег културног наслеђа и традиције, па су стога веома присутне и у настави Музичке културе. Кроз народне музичке игре, код ученика се развија смисао за складне покрете и игру, музичке и говорне способности. Стога их треба обрађивати у редовној настави и у виду фолклорних секција. Оне су модел кроз који се васпитавају и уче млађе генерације како треба чувати и неговати народну традицију.

Везујући се за крај у коме смо расли уз песму и у коме и данас радимо и стварамо, осећамо потребу да истакнемо решења која пружају могућност за савладавање појединих проблема у музичкој настави у основној школи. Осавремењивањем и оживљавањем старих записа (попут аранжмана по принципу Васиљевићевих лежећих тонова) може се утицати на очување корена традиционалне музике. Од народних мелодија, техником имитације и варирања, могу се створити композиције за децу на темељима наше традиционалне музике, које заувек остају верни музички путоказ младима.

Постоје примери песама за децу који своје место проналазе у настави Српског језика, али их се ми музички педагози само присећамо коришћењем већ наталожене музичке насlage из детињства.

Овом приликом смо себи дали за право да нотирамо текст дечје народне лирске песме *Јеленче*. Записана мелодија песме је доказ њеног трајног запамћивања у свести онога коме је певано. Карактерише је силазно секундно кретање мелодије нашег народног певања, а усвајају се узлазни скок квинте и силазне кварте, као страни елементи. Улогу почетног и завршног тона – иницијалиса и финалиса, има тон РЕ, већ познат као српска тоника, а обим песме одговара обиму дечјег гласа било ког нивоа млађег школског узраста, без обзира да ли се усваја по слуху или из нотног текста.

Јеленче – народна песма



Расло јеленче малено, ко у пољу цвеће шарено.
Гора га росом појила, кошута млеко дојила.
Јеленче траву газило, у трави извор спазило.
Не да се више дојити, ни хладном росом појити.
С бистрога пије извора, драже му поље нег гора.
Кошута гором лелече: „Пропашће моје јеленче“.
Не слуша младо јеленче, што мајка гором лелече;
Већ оно скаче по пољу, не слути тешку невољу;
Туда је момче ловило, јеленче младо спазило,
Хитро се стрелом бацило, јеленче љуто ранило.
Јеленче пишти у гори, рана га љута обори.
Кошута тужно лелече, мртво је моје јеленче.

Има ли бољег доказа да певана реч дуже остаје у свести онога који је слуша и вокално репродукује?!

Литература

1. Братић, Т. и Филиповић, Љ. (2001). *Музичка култура у разредној настави*. Јагодина – Приштина: УФ.
2. Васиљевић, А. М. (1939). *Интонација*. Београд: Ј. Frajt.
3. Васиљевић, З. (2000). *Методика музичке писмености*. Београд: Академија.
4. Кучукалић, З. (1980). *Музика и школа*. Сарајево: Свјетлост.
5. Лекић, Ђ. (1991). *Методика разредне наставе*. Београд: Нова просвета.
6. Мирковић-Радош, К. (1983). *Психологија музичких способности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. Петровић, Т. (2006). *Реторика*. Сомбор: УФ.
8. Пожгај, Ј. (1975). *Методика глазбеног одгоја у основној школи*. Загреб: Просветни сабор Хрватске.
9. Ратковић, М. (2004). *Читанка са основним појмовима о језику за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: УФ.
11. Стојановић, Г. (2001). *Компаративна методологија наставе музичке писмености и почетног читања и писања*. Докторска дисертација, Београд.
12. Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Шуплевски, Д. (1999). *Уметноста на хорското пеење*. Скопје: СОКОМ.

Jelena VUČKOVSKI, M.A.
Vesna ZDRAVKOVIĆ, M.A.

SONG FOR CHILDREN FUNCIONING AS A TOOL FOR DEVELOPING MUSICAL ABILITIES

Abstract: *Chanted the word is framework for developing basic musical abilities of a personality, especially in period of storing musical layers functioning as a preparation for creating musical fans and admirers of musical piece of art. In teaching process as well as in extracurricular activities, unity of text and melody of a song organized influence in creating culture of a personality in musical performing process. By specific analysis of certain examples from existing literature, appropriate solutions are achieved in contents' interaction. Songs' performing in child's literature in the first place influence developing of musical abilities and represent the most obvious example of active relation toward music in general.*

Keywords: *adopting and performing of song for children, musical abilities, contents' interaction in teaching process and extracurricular activities.*

Предраг ЈОВАНОВИЋ

Докторант Луганског националног универзитета „Тарас Шевченко“
Украјина

РАЗВИЈАЊЕ ЕСТЕТСКОГ ОСЕЋАЊА КОД УЧЕНИКА У ПРОУЧАВАЊУ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА

Резиме: *У основи рада је мултиуметнички прилаз у развијању емоционалног тонуца ученика у процесу усвајања уметничке литературе. Доминантна теза у раду је чулно опажање ученика у вештини изражавања, као главног саставног дела у васпитању висококултурне, морално-естетске и емотивне личности.*

Кључне речи: *књижевност, уметност, емоције, естетски осећај, васпитање, перцепција.*

Ученици у својим стваралачким радовима испољавају јаку емоционалну осетљивост на све што се непосредно односи на осећања, на она непоновљива спољна обележја за која одрасли губе интерес, а са тим и способност да разликују, уоче (примете), и способност да обликују сензибилну слику. Један од узрока недостатка разумевања, „отупелости“ емоција, чак духовне окорелости је, по нашем мишљењу, недовољно развијено и усвојено осећање за лепо, још у школском узрасту.

Савремени педагози и психолози више пажње посвећују питањима развијања чулности и естетском осећању у целини, мотивишући естетско у настави књижевности. Идеје стављене у концепт педагошког рада не могу се сматрати апсолутно новим.

Значај емоција, осећања, културе човека у проучавању литературе истицани су у радовима истакнутих познавалаца литературе – филолога В. Острогорског и стручњака за књижевност М. Гершензона. Метод, „схватити осећањима“ (уживети се у нешто) детаљно је проанализиран у чланцима великог методичара М. А. Рибникова. На значај сједињења „естетског осећања и интелекта, фантазије и здравог разума“ у проучавању литературе, указивали су Г. Поспелов (1930-1960-тих XX в.) и Г. Белењки (1970-1980-тих XX в.).

У проучавању поменутог проблема, несумњиво су веома значајне и филозофске тезе А. Бурова о особинама развијања естетског осећања, које је он изложио у фундаменталном делу *Естетика: про-*

блеми и расправе. Методолошке основе дискусије у естетици. Научник издваја међусобну повезаност естетског осећања као „сложене психичке појаве“ и биолошког становишта човека и становишта његових социјалних услова, у којима главну улогу има стваралачка делатност која човеку омогућава да постигне, а затим издвоји, апстрахује као неисцрпни извор ужитке. Филозоф наглашава да је васпитање естетског осећања повезано са подстицањем слободног стваралаштва код деце.

Такво поимање стварности, поимање из дна душе, мења однос човека према свету и има кључну улогу у савременој педагогији и уметности, и делимично у настави литературе у оквиру вештине изражавања. У наведеном случају потребно је још једном нагласити да, управо такав приступ литератури има велики васпитни потенцијал. Тиме условљен, овај приступ код ученика улива потребу за уметничким изражавањем, говором, развијањем способности за сврсисходан рад на литерарном тексту и за заузимањем вредносног става. Активношћу М. Бахтина (3, с. 58-59) „у уметности већ је присутно естетско осећање, и оно га као такво уметничким делима, нуди читаоцу, слушаоцу и гледаоцу.“

Вештина изражавања као естетски феномен пружа широке могућности за самосталан развој: изучавање историјског периода посредством уметности, свестрано и продуктивно општење са околним светом, развој личности – постизањем стваралачке тајне уметности млад човек почиње да ствара и да мења самог себе. При том, подстицајна снага су емоције, осећања који дају изражен емоционални тон, перцепцију, откривање лепоте, спремност за мисаоно удубљивање у најсложеније делове текста.

Није случајно што А. Буров прву карактеристичну особину естетског осећања назива – „нераскидивост са живом опсервацијом“.

Истраживачи и педагози - практичари као основне принципе у настави литературе, усмерене на сложене задатке, предлажу:

1. Интеграцију уметности у процес наставе, у раду са ученицима
2. Развијање чулног опажања
3. Запажање „уметничког изражавања, развијање навика, мењање форме изучаваног литерарног дела у другу уметничку модалност
4. Развијање самосталности за стваралачки рад и развијање стваралачке активности ученика

Наглашавамо да се запажање не треба сводити на један вид делатности ученика. Активна, самостална стваралачка делатност треба да буде мултиуметничка, да омогућава ученицима да постану ствараоци сопственог стваралачког производа – текста, макета, уметничких композиција; а такође и читаоцима, гледаоцима, слушаоцима који цене уметност.

Главни принципи мултиуметничког прилаза настави литературе у школи, по аутору, су принципи који чине суштину и заједништво (јединство) свих врста уметности, који доприносе откривању стваралачког потенцијала човека, развијању његовог естетског осећања, и то:

- Поимање језика било које врсте уметности као језика изражавања значајног уметничког садржаја, а не збира техничких правила небитних за тај садржај
- Узајамни рад у обучавању сопственог стваралаштва и уметничког запажања као нераздвојних страна у развоју ученика

Концепција поменутог програма ослања се на принципе мултиуметничког образовања које су 'развијали' научници Русије и Украјине: Б. Јусов, Е. Пономарев, А. Буров, Т. Емељјанов. Циљ програма је етапни развој естетског осећања и стваралачке активности на основу стварања сопственог стваралачког рада у процесу изучавања литерарних текстова. Задаци тог програма су:

- развијање осетљивости за говор кроз делатност у другим врстама уметности (позориште, плес, музика, ликовна уметност),
- развијање навика у комуникацији са уметничким текстом; васпитање читаоца – ствараоца,
- развијање стваралачке активности, способности да самостално анализира текстове и ствара сопствене уметничке текстове.

У састављању програма, усмереног на рад са ученицима нижег и старијег узраста, ми смо настојали да разоткријемо разноврсне видове мултиуметничке делатности на часовима литературе, са циљем да их потпуно оспособимо за развијање естетског осећања у вештини изражавања. Зато су биле издвојене особине усвајања вештине изражавања и конкретизоване развојне етапе мултиуметничког рада у старијим разредима:

1. Етапа I: Превасходно социјална и има велики утицај кроз удубљивање у литерарни текст. Најактивнија у датом случају је музика повезана са покретима.

2. Етапа II: Основна идеја ове етапе је „представљање човека у руској литератури“ (личност и околни свет; унутрашњи свет човека). У овој етапи посебно је важно активно, непосредно освртање на литерарни текст и проницање у ауторову мисао.

3. Етапа III: Уопштавање; основни вид делатности је сопствено литерарно-критичко стваралаштво, отварање путева за „стваралаштво“ (заједничко стваралаштво) путем којег се отварају бесконачне могућности за напредовање у стваралаштву, за самостални развој ученика старијег узраста.

У процесу практичног рада био је дефинисан рад из мултиуметничке делатности на часовима књижевности ученика старијих разреда, усмерен на реализацију претходно наведених задатака.

Урадити:

а) литерарно-критички састав који изражава став аутора;

б) литерарне саставе (акцент на развијању филозофског става о реалности, о месту човека у окружењу, самосазнању);

в) осмишљавање и приказ књижевних дела у сликовитом облику свог виђења света, јунака итд. У том случају, пред ученике старијих разреда стављају се различити задаци: преобразити модалитет вештине изражавања у модалитет драмске, ликовне, музичке уметности;

г) обликовање лика из књижевног дела; књижевни лик – боја; књижевни лик – конструкција; уметничко изражавање – тонски; задаци који развијају комуникативне навике (дискусије, конференције).

Значај комуникативних (тј., усмерених на развијање навика у комуникацији) задатака условљен је значајем односа у успостављању естетског осећања код ученика средњег и старијег узраста. Литература, као и уметност у целини, има велики утицај на формирање морално-естетских основа у култури општења. Као потврду дате мисли наводимо значајан цитат из књиге А. Бурова: „Тежња ка уметности – то је насушна потреба човека, без тог задовољства он губи веома много у свом укупном развоју. Духовни живот човека биће ограничен. Једностраност изван естетског односа човека према стварности, изван је уметности.“

Како показује педагошка пракса, ученици у контакту са књижевним делима сакупљају искуства за развијање естетског осећања. Осмишљавање уметничког текста претпоставља коришћење различитих модела:

- Са замишљеним партнерима (књижевним јунацима)
- Комуникација самих замишљених партнера; за то време читалац сам постаје учесником такве комуникације

Такви облици рада (дискусија, расправа, укључујући игру улога) су, како показује пракса, посебно ефективни за стварање услова изражавања естетског осећања код ученика старијег узраста. Уопштавајући претходно наведено, наводимо главне карактеристике предложеног модела развоја естетског осећања ученика на предавањима литературе. Проучавање литературе као вештине изражавања засновано је на:

- поимање језика уметности, особина филологије;
- приказу књижевног дела као уметничке целине (не правећи поделу на садржај и форму, идеју и “уметничке особине”);
- осмишљавање идентичности у уметничком раздобљу; проучавање најважнијих стадија у развоју књижевности.

Формирање ученика као стваралачке личности, подразумева:

- развијање осећаја за уметност, сликовито изражавање;
- посебну пажњу треба обратити на литерарно-стваралачку делатност ученика; на различите видове њихове стваралачке делатности уопште;
- активирати ваннаставне активности које су у вези са наставом књижевности (издавање часописа у рукопису, зидних новина, организовање разних конференција, семинара, изложби, музеја итд.);
- упућивање на навике читања (формирање стваралачког читаоца);
- „животно битисање“, знање добијено на часовима књижевности;
- развијање стваралаштва у уметности узајамним радом и средствима;
- стварање педагошких услова који омогућавају самостални развој ученика.

Измене у међусобним односима између наставника и ученика у процесу наставе, при чему:

- ауторитарни принцип се замењује дијалошким, који претпоставља активност, заинтересованост и стваралачку самосталност ученика;

- оријентација на слободу стваралаштва, иницијативу наставника. Теме у саставима треба да побуђују код ученика богате асоцијације. Млађим и старијим ученицима корисно је предложити да сами обраде познати сдаржај из књижевног дела, да решавају сличне задатке, да развијају машту, начин размишљања, да својствено свом узрасту настоје да оборе ауторитете, да заузму независне позиције, да умеју лично да се орјентишу у свим ситуацијама. Ученик у почетку упознаје, чује и осећа, а затим ствара своје сопствено дело. На часовима је важно да специјално развија унутрашње чулне особине, а посебно умеће да посматра.

Извршавајући такве задатке, ученици се удубљују у необичне текстове, уче да мисле и анализирају сопствене утиске. У задацима се често користи реч “приказати“ (не обавезно визуелно, могу се примењивати слушни, сазнајни, осећајни прикази) било чега. У том случају ученици стварају уметничке текстове које користе са различитим чулним системима: визуелним, аудитивним, осетним.

Описујући своје радове осећањима за боју, мирис, тон, ученици развијају способност за „унутрашњу визуализацију“.

Литература

1. Анањев Б. Г. (1995): *О проблемима савременог проучавања човека*. – М.В.
2. Бакушински А. В. (1981): *Истраживања и расправе*. М. С. 314.
3. Бахтин М. М. (1975): *Питања литературе и естетике* М. 504 с.
4. Буров А. И. (1975): *Естетика: проблеми и расправе* М. С.
5. Када све уметности заједно....(мултиуметнички развој ученика различитих узрастних група). Под заједничком ред. проф.Б. П. Јусова М. 1995. 148 с.
6. Јусов Б., П. Сомова (1975): *Проблеми међусобне повезаности вештина у децјем уметничком развоју / Теорија естетског васпитања*: Сб. Научни радови под ред. В. П. Сомова М. 367 с.

Predrag JOVANOVIĆ

DEVELOPMENT OF AESTHETICAL FEELING OF STUDENTS
IN STUDYING LITERARY CREATION

Abstract: *Basically the paper is about a multiartistic approach to development of emotional tone of students in the process of acquisition of artistic literature. Dominant thesis in the paper is sensory perception of students in the expression skill as the main constituent in education of a highly cultural, morally-aesthetical and emotional personality.*

Keywords: *literature, art, emotions, aesthetical feeling, education, perception.*

Мс Данијела МИШИЋ
Учитељски факултет у Врању

УЛОГА ПРЕВОДА ЕНГЛЕСКИХ РОМАНА У РАЗМЕНИ КУЛТУРНИХ ВРЕДНОСТИ

Резиме: У овом раду аутор посебно значење придаје преводима литерарних остварења намењених одраслима и деци. Главно усмерење биће на енглеским романима за децу и младе у преводу на српски језик. Преплитање култура и идентитета народа одређеног поднебља указује на проширивање знања о појавама и догађајима који осветљавају улоге писаца – преносилаца људских мисли о достојанству човека приказаног кроз карактере јунака. Различитост традицијских вредности исказаних специфичним конструкцијама и језичким богатством и сагледаних кроз неколико фрагмената превода потврдиће нашу претпоставку. Кроз такав начин сагледавања проблема уочиће се развој превода по времену, преводиоцима, издавачким кућама и другим елементима (предговорима, поговорима и осталој дидактичко-методичкој опреми).

Кључне речи: литерарни превод, комуникација, језици, култура, преводиоци.

Лепота речи подразумева откривање смисла живота и постојања, које препознајемо у оригиналу и преводу кроз структуру уметничких дела и језичко-акустичког феномена конкретног дела. С обзиром на то да је говор вишедимензионалан јер се њиме испољава људска мисао и одређује његова природа, многи реторичари и писци имали су свој став о њему. Филозоф и песник Цицерон истиче да је „говор слика душе“, а Иво Андрић закључује, да је „језик живот људи, свесни и несвесни“, те с правом можемо тврдити да су универзалне вредности језика садржане у достигнућима древних цивилизација, у идентитетима народа, култури и традицији. Из језика израђају антрополошке истине кроз психички свет актера радње и самог ствараоца дела. Екстралингвистички слој језика који се огледа кроз мисаоно-емотивну ангажованост, логички акценат, ритам и мелодију, чини полазну основу у препознавању и откривању семантичких карактеристика језика конкретног књижевног дела.

Преводу и тумачењу књижевног дела приступа се са различитих аспеката. Поштујући теорије превођења засноване на више концепција, треба истаћи лингвистичку, филолошку и комуникацијску

(Сибиновић, 1983:78-85), које се међусобно не искључују већ функционишу комплементарно. Неопходно је књижевно дело посматрати као метафорично-симболичну текстуалну раван, како би се на прави начин уочила тематска сложеност и разноврсност.

Говорећи о језику и његовом бесконачном значењу и тумачењу, Умберто Еко истиче да језик као „универзум постаје велика сцена с огледалима где свака ствар одражава и значи све друге ствари ... да је језик, што год је двосмисленији, вишезначнији и штедрији у симболима и метафорама утолико прикладнији да именује то Једно у коме се остварује јединство супротности“ (Еко, 2002:26). Према томе, истиче Борис Хлебец, „превођење је процес стварања превода и састоји се од претварања и модификације. Преводно претварање је кодирање којим се омогућава да се интенције изражене у једном коду (изворника) поново реализују у поруци израженој у другом коду (текста циља). Преводна модификација је процес или стање у коме се мењају интенције изворника, а који се придружује претварању у оквиру истог текста“ (Хлебец, 2009:12).

Превођењем знакова са енглеског на друге језике, уз поштовање акустике, семантике, визуелних и других невербалних елемената изворни језик преводи се у језик циља, тј., у други гласовни систем. При том се уочавају дистинктивни елементи садржани у гласовном систему, али и нејезички кодови који се могу превести на изабрани језички код дела које се преводи.

У преводу и тумачењу књижевног дела неопходна је комуникативна веза која постоји између писца (текста), преводиоца и читаоца као реципијента који у свом доживљају ствара слику догађаја или јунака. У том процесу битну улогу имају међујезички говорни елементи, с обзиром на то да не постоје стриктно дефинисане границе међу језичким системима, те су многе речи из других култура асимилване. О томе Дел Хајмс каже: „Културне разлике у погледу значаја и вредновања говора и језика могу се узети као нешто што одражава културну личност и обликује развој личности и појединца... Људи се разликују у погледу става према говорном материјалу страног порекла. Неки одбијају да позајмљују од других језика, неки су крајње непријатељски расположени према страним речима... Народ се, такође, разликују по свом свесном интересовању за средства свог језика и њихово коришћење“ (Хајмс, 1967:79-80).

Добар превод књижевноуметничког дела почива на естетској функцији, коју Б. Хлебец одређује на следећи начин: „Естетска функција језика остварује се тамо где се у тексту спроводи смисаони или звуковни склад који може да изазове утисак лепог. Склад је пра-

тећи елемент свеколиког симболичког изражавања, од уметности до математике. Ова се функција у језику реализује помоћу слика које изазивају доживљај лепог или граматичким и гласовним комбинацијама“ (Хлебец, 2009:54).

Полазећи од чињенице да су романи о Харију Потеру Џоане Роулинг преведени на све културне језике света, наша истраживачка пажња биће усмерена на значења фигуративних, магијских и симболичких слика које при преводу не запостављају књижевно-теоријски и друштвено-историјски сегмент живота. На тај начин енглеска култура, у ширем значењу речи, улази у културу народа на чије је језике дело преведено, самим тим је, и међујезичка хомонимија и мешање језика условљено глобалним развојем науке, технике, уметности и осталих видова културног напретка енглеске цивилизације.

Модел транспоновања замишљене стварности у широку романескну структуру омогућио је Џоани Роулинг да бројним ликовима чудесне конституције, извучене из митолошког и религиозног света кроз најразличитије садржаје сагледа неке од елемената универзалног, што јој је донело светску популарност. Спој речи, слика, боја, књижевног и педагошког, етичког, религиозног и мистериозног, свесног и подсвесног, једном речју, својеврсном интерпретацијом живота списатељица је привукла пажњу и оних који се баве визуелним уметностима – филмом и стрипом.

Уведен у магијске светове у којима доживљава авантуре, Хари Потер је симбол деце која су путем савремених медија окренута загонетном свету и свету фантастике, недокучивим тајнама које се повезују са променама у бићима и персонифицираним јунацима, променама према стварности и имагинарним световима који их окружују и на њих делују неизвесно. При компарацији превода и оригинала не можемо између речи и осталих лексичких јединица стављати еквиваленцију. Разлог томе је што се игром маштовитих речи, као значајног семантичког извора, стварају гротескне ситуације у којима постоји невидљива веза супротности. Из превода, као и оригинала, јасно се уочава стваралачка природа књижевнице кроз употребу изговорених (Харијевих и других јунака), неизговорених а замишљених речи из људског, али и персонифицираног и митолошког света. Дејство имагинарних сила кроз бројне епизоде, које композицији романа дају динамичност и доприносе неочекиваности исхода, не ремети логичку структуру романа. Време као незаобилазна димензија служи главном јунаку као кључ који га води до открића фантастичног у реалном, што долази до изражаја у првој и другој књизи, на којима ћемо се детаљније задржати током интерпретације.

Прва књига ове серије романа носи назив *Хари Потер и камен мудрости* (*Harry Potter and the Philosopher's Stone*). Роман је објављен 1997. године, а време догађања везано је за 1981. и 1991/1992. годину. О његовој популарности говори податак о преводима на око шездесет језика, а 2001. г. снимљен је и филм. Сам назив упућује читаоце и истраживаче на симболику наслова јер „камен отеловљује духовну снагу... знак је неке друге духовне стварности“ (Речник симбола, 352), којој припада и главни јунак Хари Потер. Дечак - јунак и носилац радње својим генетским магијским кодом привлачи пажњу оних који долазе у додир са њим, независно од тога да ли припадају мистериозном или реалном свету. Многе трансформације и неочекивани обрти догађаја, као и сусрети са фантастичним телесним и нетелесним бићима (вештицама и чаробњацима), сукоби, подвале и преваре које вребају на сваком кораку отварају Харију путеве ка могућем решењу. Књижевница Џоана Роулинг одлучује да главног јунака води преко препрека до камена мудрости. Амајлија, коју ће Хари носити у виду имагинарног камена мудрости, штити га јер из ње као магнет избија небески огањ који жеже неправедне.

Друга књига под називом *Хари Потер и дворана тајни* (*Harry Potter and the Chamber of Secrets*) објављена је 1998. године у Великој Британији, а преведена је на српски језик 2004. године. Време догађања у њој везано је за 1992. и 1993. годину. Заплет који се зачео у првој књизи продубљује се још више, а зачарани светови отварају своје капије. Школа у коју је, не својом вољом упао Хари, пуна је чудовишта и чаробњака, делује као дворана препуна тајни. Знаци као симболи фантастике делују и кроз вантекстовно значење, јер зачарана дворана у простору у коме се одвија радња никада није ни постојала. Њена реконструкција створена у машти носи одлике народне традиције која својим бескрајним причама отвара ишчезле светове. Функција записа у виду дневника једног од јунака представља вид комуникације са прошлешћу, што ће помоћи Харију да се ослободи зачараности изазване људским пакостима. Убиством змије дивовске снаге и скамењивањем непријатеља, Хари Потер излази из борбе и радње овог другог дела серије авантуристичких романа.

Читањем и анализирањем романа учачамо спремност списатељице да, осим књижевног дара који је неопходан да се у главни ток радње уведе редослед збивања догађаја, употреби и неопходна знања из других области хуманистичких и природних наука. Изрази које користи нису само део антропологије, већ и митологије, фантастике у оквиру којих функционишу митолошка бића са својим именима (кућни вилењак, химера, једнорог, кентаур, сфинга, змај, дух, феникс, цин). Осим тога, да би фантастично деловало убедљиво, књижевница дефинише чини које су основ магије и којима се чароб-

њаци служе у својим акцијама. За разлику од бајковитих структура, у којима нема страве у драматици која води трагици, у овим романима, сматра књижевница, разрешење тајни допуштено је чинима, међу којима је на првом месту неопростива клетва. Неологизми и њима слични изрази који су коришћени у оригиналу, резултат су маште књижевнице Џоане Роулинг, и ми ћемо их набројати: клетва убијања, светлосни чин, чин призивања црне змије, чин за раст вампирских зуба, чин за ватру, свезнајућа клетва.

Мистериозности топоса доприноси појава чаробњачког света и људи из реалног живота. Та борба супротности, као вечита борба у универзуму ради проналажења реда у хаосу, оваплоћена је кроз лик Харија Потера. Магнет који Хари носи у себи „симболизује афективне, мистичне и космичке привлачности“ (Речник симбола, 532). Животне муње са којима се Хари бори распаљују „небески огањ неизмерне снаге и погибелне брзине: може бити користан и погибелан“ (Речник симбола, 590) и доприноси популарности текста и филма рађеног по роману.

Закључак

Задовољење интересовања читалаца за упознавањем стране (енглеске) културе, језика и идентитета омогућено је путем превода значајних дела. Поређењем сазнања о свету у коме су појаве специфичне и везане за друго поднебље и географски положај, читаоци стичу одређени увид у своју материјално-духовну културу и формирају свест о свом идентитету. Приступ овом проблему, начињен уз помоћ литературе и упоредне анализе превода и оригинала, налаже потребу дефинисања рецепције читалаца као адресаната и естетских и других порука, као и проучавања ове врсте књижевноуметничких текстова.

Превод књижевног дела треба да задржи национални идентитет и културу, а читалац као субјекат који доживљава и процењује дело изграђује свој став о њему као писаном медијуму. Полази се од сазнања да „стил преводног дела не може никада бити толико радикално новаторски колико стил оригиналног дела на језику превода“ (Сибиновић, 1979:135), нити буквални на штету метафоричко-симболичког уобличавања стварности. У преводима романа о Харију Потеру Џоане Роулинг преводиоци су настојали да преводом дочарају детаље, слике догађаја, портрете јунака, нонсенсне и лексичке слојеве, стилске фигуре и ситуационе дијалоге и монологе, посебно мета језик симболизован кроз психолошке поруке о којима је у раду говорено.

Литература

1. Еко, Умберто (2002). *О књижевности*. Београд: Народна књига.
2. Gerbran, Alen, Ševalije, Žan (2004). *Rečnik simbola*. Novi Sad: Stilos.
3. Хлебец, Борис (2009). *Опита начела превођења*. Београд: Београдска књига.
4. Hymes, Dell H. (1967) „The functions of speech“ u John P. De Gecco (ed.) *The Psychology of Language, Thought and Instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 78-84.
5. Đorđević, R. (1975): *Kultura kao faktor u nastavi engleskog jezika kao stranog*. Београд: Izdavačko-informativni centar studenata – ICS.
6. Mešonik, Anri (1979). *Poetika prevodjenja*, u: Babić (1979:154-164).
7. Milinković, M. (2006): *Strani pisci za decu i mlade*. Čačak: Legenda.
8. Микулина, Ј. (1981): *Национално-културна специфика и превод*, Мастерство превода 12.
9. Поповић, Антон (1979). *Улога примаоца у процесу превођења*, у: Бабић (1979:175-187).
10. *Rečnik književnih termina* (1986). Nolit: Београд.
11. Роулинг, Џ. (2004): *Хари Потер и камен мудрости*. Београд: Народна књига.
12. Роулинг, Џ. (2002): *Хари Потер и дворана тајни*. Београд: Алфа.
13. Rowling, K. J. (1997) *Harry Potter and the Philosopher's stone*. London.
14. Rowling, K. J. (1998) *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London.
15. Sibinović, Miodrag (1983). *О преводенју*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
16. www.jkrowling.com.
17. Јаус, Роберт Ханс (1978) *Књижевна историја као изазов науци о књижевности*, у Марицки (1978:36-82).

Danijela MIŠIĆ, MSc.

THE ROLE OF TRANSLATED ENGLISH NOVELS IN THE EXCHANGE OF CULTURAL VALUES

Abstract: *In this paper the author gives special importance to translations of literary creations for adults and children. Main attention shall be focused on English novels for children and young people translated into Serbian language. Interweaving of cultures and identities of certain nations indicates the expansion of knowledge about phenomena and events that illuminate the roles of writers who transfer human thoughts about man's dignity described through heroes' nature. Different traditional values presented through specific constructions and linguistic treasure, perceived through several fragments of translated works, shall support our assumption. Through such way of perceiving problems the development of translation in time periods, according to translators, publishing houses and other elements (preface, afterword and other didactic-methodical equipment) shall be noticed.*

Keywords: *Literary translation, communication, languages, culture, translators.*

Ивана ТАСИЋ-МИТИЋ
Учитељски факултет у Врању

УЛОГА БАЈКЕ КАО КЊИЖЕВНЕ ВРСТЕ У ФОРМИРАЊУ ПСИХО-СОЦИЈАЛНИХ МОДЕЛА ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

*Несрећни су сви они људи
којима у детињству
није имао ко да прича бајке.
Б. Бетелхајм*

Резиме: *Истраживања у области књижевности за децу показују да бајка, као једна од најстаријих и најлепших форми усмене народне књижевности, најдуже заокупља пажњу и интересовање деце, више од било које друге књижевне врсте. Због тога, ова слојевита уметничка творевина, у којој се преплићу елементи мита, легенде, предања и реалистичне приче, заслужује посебно проучавање на млађем школском узрасту. Читајући и доживљавајући бајку, дете истовремено усваја и врло комплексан систем моралних, естетских, социјалних и других вредности које обогаћују и оплемењују његово духовно биће и доприносе правилном формирању његове личности. У раду се анализира неколико бајки из програма за млађе разреде основне школе са намером да се укаже на значај који ова омиљена књижевна врста за децу има у изграђивању личности детета.*

Кључне речи: *бајка, систем вредности, психо-социјални модели понашања, личност ученика.*

Увод

Основни задатак савремене школе је да васпитно-образовно делује на личност детета како би оно, користећи своје скривене потенцијале и усвајајући систем правих вредности, најпотпуније разумело смисао живота и свог постојања. То је одговоран задатак који захтева улагање великих напора и проналажење разноврсних модела рада у циљу постизања позитивних резултата. Откривање лепоте у свему што нас окружује најбоље се постиже пажљиво одабраним начинима подстицања и усмеравања дечје пажње на уочавање својстава добра и зла, позитивног и негативног у односима према другим људима, па и према предметима и појавама у природи, као и изграђивање критичког става који подразумева самоодређивање према овим феноменима.

Чињеница је да дете на млађем школском узрасту у великој мери не поседује способност и вештину правилног просуђивања и процењивања, те му је, у том смислу, неопходно пружити потребну подршку и помоћ. Младо дечје биће доживљава и сагледава свет помало имагинарно, рекло би се са одређеним примесима фантастичног. Стога би директан сусрет са реалношћу могао бити кобан за његов нормалан ментални и духовни развој. Другим речима, треба му помоћи да на најлакши могући начин спозна суштину света који га окружује, а то великим делом омогућује бајка која, као што каже Гроздана Олујић, „језиком симбола говори о суштини света“ (Марјановић, 1982: 19). Ова књижевна творевина снагом уметничке речи, лепотом поетских слика и описа, оригиналним језиком и стилем интригира дечју пажњу, буди радозналост и машту, подстиче на мисаону и емоционалну активност. Бајка „која као дуга отвара пут ка дечјим душама“ (Тодоров, 2006: 8), потпуно безазлено и ненаметљиво открива тајне понекад застрашујућег света, који је у суштини пројекција стварног и указује на његове позитивне и негативне стране. У том смислу се њоме може најуспешније утицати на дете, јер је чињеница да је детету у већини случајева ближа и приснија поетичност фантастичних елемената бајке, него често сурова и безлична свакидашњост.

Вечити сукоб добра и зла

Може се догодити да дете, прелазећи из субјективне, емоционалне сфере у објективни спољашњи свет, није у стању да правилно сагледа односе међу људима и процени шта је у њима исправно и вредно, а шта није. Најбоље решење за овај могући проблем налази се, између осталог, у бајкама које детету нуде слободно откривање света. По мишљењу Бетелхајма, морални кодекс који срећемо у њима у најширем смислу афирмише универзалне категорије добра, супротстављајући их злу. Из мноштва испреплетених, фантастичних и реалистичних мотива неопходно је извршити јасно диференцирање и дефинисање чинилаца ових вечито сукобљених категорија. Посебно је важно да млади реципијенти уоче суштинску вредност и универзални значај добра како би тежили његовом тријумфу над злом. То је једини прави начин да младо биће изгради своју личност и формира позитиван систем вредности. Осим тога, бајка на изванредан начин упозорава дете на свакојаке недаће које доноси живот, показује му бројне начине како да се са њима суочи и што је још значај-

није, како да их савлада. Погрешно је мишљење да дете треба да буде окружено само пријатним стварима. Читајући и истражујући бајку, оно се суочава са неправдом, тешкоћама и разним другим непријатностима са којима ће се иначе сретати у животу, и кроз пример главног јунака показује како се свему томе треба одупрети. Дакле, у бајкама је зло присутно у истој мери колико и добро, и тако би и требало да буде. Бетелхајм сматра да „то двојство свакако поставља морални проблем и изискује напоре за његово решавање“ (Бетелхајм, 1979: 23).

Бајка у програму за млађе разреде основне школе

Вечити сукоб добра и зла основ је и народне и ауторске бајке. Поетичност народних бајки непоколебљиво одолева утицајима развоја савременог друштва. Штавише, поруке које шаљу народне бајке у потпуности су у складу са кодексом понашања човека данашњице. Тако, на пример, народни стваралац нам указује на потребу неговања вредних људских особина као што су хуманост, великодушност, пожртвованост, несебичност, храброст.

Бајка *Чардак ни на небу ни на земљи* која се налази у програму за трећи разред основне школе, поставља јасну границу између позитивних и негативних страна човекове личности у циљу пружања јасне поруке младим реципијентима. Садржајна комплексност бајке је оправдана у смислу неопходности прожимања разних околности у којима делују главни и споредни ликови, не би ли се на тај начин скренула пажња на значајност победе правих вредности. У ситуацији када треба одлучити који ће од тројице браће направити опуту и попети се на чардак како би спасио сестру коју је заробио змај, најмлађи брат, одлучивши се да то учини, испољава велику храброст и непоколебљивост, док се остала два брата кукавички повлаче. Народни приповедач наглашава да најмлађи брат овим својим подвигом показује велику пожртвованост и љубав према својој сестри која је у невољи, али и према својој браћи јер жели да их заштити. Међутим, они не само да не поседују лепе особине као њихов брат, већ му и завиде на њима. У бајци се каже: *Браћа његова, завидећи му што је он био јунак, те је сестру нашао и избавио, пресијеку опуту да он не би могао сићи.*

Читајући и истражујући ову бајку, ученици треба да продру у њену срж и покушају да открију смисао директног сукоба добра и зла. Њихов задатак је да уоче разлику између ових вечито сукобљених категорија и да изграде свој став према томе. Да би им се помогло у прављењу правог избора, ученици се могу усмеравати питањима:

- Зашто су браћа пресекла опуту најмлађем брату након што је ослободио сестру?
- Да ли оправдаваш или осуђујеш њихов поступак и због чега?
- Како би ти поступио да си у улози најмлађег брата?

Циљ постављања оваквих питања је да се ученици подстакну на размишљање о поступцима тројице браће, да уоче вредне људске особине које одликују најмлађег брата и осуде неморално понашање најстаријег и средњег брата.

Потпуни контраст у односу на ову бајку налазимо у бајци *Три брата* браће Грим, која се обрађује у другом разреду основне школе.

Стварајући посебну животну ситуацију у којој отац не може да одлучи којем ће од тројице синова оставити у наслеђе своју кућу јер их подједнако воли, писци већ на самом почетку стварају благу неизвесност. Како би био правичан, отац доноси одлуку да кућу поклони оном ко се покаже као најбољи мајстор. Будући да је жеља све тројице да добију кућу, те да због тога улажу велике напоре како би савладали жељени занат, читалац већ почиње да сумња у њихову љубав и јединство. Негде у природи човека је да обезбеди своју егзистенцију често занемарујући потребе других људи, па макар они били и чланови најуже породице. Међутим, три брата руше све предрасуде и изненађују својом намером да, иако само један брат стиче право да добије кућу, наставе да живе заједно у љубави и слози. У бајци се каже: *Али, као што су се раније заветовали и зато што су се толико волели, они се договорилише и остадоше сва тројица у кући, бавећи се сваки својим занатом; и како су били тако добро обучени и спретни мајстори, зарадише много пара.*

У овим последњим реченицама садржана је сва снага и лепота њиховог односа и неизмерне братске љубави и поштовања. Ова бајка нас учи да можемо и морамо бити несебични, скромни, правдољубиви и, изнад свега, сложни. Стога једна од порука коју ће ученици уочити у овој бајци може гласити: *Сложна браћа кућу граде, а несложна разграђују.*

Једна од најлепших бајки која се налази у програму за први разред јесте *Бајка о лабуду* наше велике књижевнице Десанке Максимовић. Иако се у Десанкиним бајкама не могу препознати било каква правила која би налагала писање бајке, оно што им је заједничко је да одишу својеврсним животним оптимизмом и хуманистичким односом према свему. То је одлика и ове бајке.

Мала Снежана, краљица зиме, обдарена је необичном физичком лепотом и бројним задивљујућим моћима. Она је увек весела и раздрагана и стално се вози по језеру на некој црној птици тужно

оборене главе. Дакле, други лик у бајци – Лабуд, изграђен је на контрастним сликама; грациозна, црна и тужна птица на почетку и грациозна, као снег бела и весела птица на крају приче. Лик је дат у преливима осећања, при чему је укупан изглед дат само као повод за та осећања. Узнемирана и забринута за свог тужног пријатеља који одбија да открије разлог свог незадовољства, Снежана покушава да пронађе начин да му помогне. Ова чињеница би требало да подстакне ученике на размишљање о томе како препознати да неко има проблем. У том погледу би било корисно направити неку врсту корелације између оваквих садржаја и личних искустава и мишљења деце, како би се стекао увид у њихове реалне могућности правилног сагледавања конкретних животних прилика. Осим што треба да се оспособе да уочавају проблеме других, подједнако је значајно да ученици схвате потребу да се помогне ономе ко је у невољи.

Десанка Максимовић кроз лик мале Снежане управо жели да укаже на ретке, али неопходне људске особине: племенитост, хуманост, пожртвованост, брига за другог, доброћудност, дружељубивост, саосећајност. Истражујући ову бајку, ученици првог разреда имају прилику да се упознају са правим мозаиком лепих особина, што ће свакако позитивно утицати на развој њихове личности. Оно што посебно задивљује је Снежанина огромна жеља да помогне тужном лабуду, и зато чини све да он постане бео. Овим поступком она испољава своју бескрајно племениту природу и мотивише ученике да и сами у одговарајућим животним приликама покажу позитивну страну своје личности.

Још један лик који потпуно плени својом племенитошћу и добротом јесте лик девојчице у бајци *Олданини вртови* Гроздане Олујић која се налази у програму за четврти разред.

Бајке Гроздане Олујић полазе од класичних узора, али их она осавременује тако што у њих уноси проблеме савременог детета: описује самоћу, тугу, чежњу за породичним домом, за дружењем са вршњацима. И јунакиња у бајци *Олданини вртови* живи на врху једне стамбене зграде, усамљена и тужна. У тој бетонској пустоши она је отупела у самоћи па не примећује ни сунце, ни његове зраке, ништа од лепоте света који је окружује. Управо такви услови и такав убрзани начин живота оптерећују и дете данашњице. Међутим, појава Беле мишице која позива девојчицу у један потпуно нови, мистичан свет представља право откровење за њено потиштено и разочарано биће. Она одлази у Олданине вртове где ужива у лепотама необичних цветова прекрасних боја изнад којих лете беле птице. Дакле, један потпуно другачији свет који нуди бројне могућности и от-

крива нове, интересантне видике. Познанство са Олданом, веселом и раздраганом крилатом девојчицом, учиниће је још богатијом и задовољнијом.

Читајући о лепотама Олданиних вртова, ученици ће вероватно и сами пожелети да их виде и уживају у њиховим чарима. Многи ће чак пожелети да заувек остану у њима, или ће бар то очекивати од девојчице. Ипак, она ће све изненадити одлуком да напушта Олданине вртове и да се враћа у свој свет, ма како страشان био. Разлог за то је што неизмерно воли своју мајку и ни по коју цену не жели да је остави саму. Овакав девојчицин став требало би да подстакне наше младе читаоце да проникну у своју душу и своје мајушно срце и преиспитају колика је њихова љубав према мајци, жени која их је донела на свет и која их несебично и непрестано милује својом нежношћу и топлином. Осим тога, треба их навести да самостално открију поруку бајке која је сакривена у самом тексту и гласи: *Срећа која се не дели – није срећа!*

Закључак

Овде је дат избор неколико бајки из програма за млађе разреде основне школе са намером да се укаже на значај који бајка као омиљена књижевна врста за децу има у васпитању и формирању личности детета уопште. Читајући и проучавајући бајку, дете се најчешће идентификује са јунацима који својим поступцима и особинама снажно утичу на његово младо биће и буде у њему разноврсна осећања, жеље, машту. Бајка је за дете „као шкољка, седефна ружа; синтеза надања и страхова, жеља и препрека“ (Годоров, 2006: 8). Њу воле сва деца, али Бетелхајм сматра да је она нарочито потребна савременом детету које је у већини случајева лишено могућности да машта и открива неке нове необичне светове у којима живе чудесна бића. И не само то, лишено је и могућности да научи како да постане добар човек.

Литература

1. Бетелхајм, Бруно (1979): *Значење бајки*, Зенит, Београд.
2. Лити, Макс (1986): „Проучавање бајки“, у: *Савременик*, бр. 7-8, стр. 25-41.
3. Маринковић, Симеон (1995): *Методика креативне наставе*, Креативни центар, Београд.
4. Маринковић, С., Марковић, С. (2005): *Читанка за први разред основне школе*, Креативни центар, Београд.
5. Маринковић, С., Маринковић, Љ., Марковић, С. (2007): *Читанка за други разред основне школе*, Креативни центар, Београд.
6. Маринковић, С., Марковић, С. (2006): *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд.
7. Обрадовић, Миленције (2005): „Реалистичност бајки“, у: *Школски час српског језика и књижевности*, бр. 1, стр. 26.
8. Олујић, Гроздана (1982): „Поетика бајке“, у књизи: *Дечја књижевност у књижевној критици (18-24)*, Савремена администрација, Београд.
9. Смиљковић, Стана (1999): *Ауторска бајка*, Учитељски факултет, Врање.
10. Стојановић, Буба (2007): *Интерпретација бајке у млађим разредима основне школе*, Учитељски факултет, Врање.
11. Тодоров, Нада (2006): *Ученици и бајке*, Педагошки факултет, Сомбор.
12. Цветковић, М., Цветковић, С., Живановић, Т., Плавшић, М., Првуловић, Б. (2007): *Водено огледало – читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд.

Ivana TASIĆ-MITIĆ

THE ROLE OF THE FAIRY TALE AS A LITERARY GENRE IN THE FORMATION OF PSYCHO-SOCIAL MODELS OF PUPILS' BEHAVIOR

Abstract: *The research in the area of children's literature shows that the fairy tale, as one of the oldest and most beautiful forms of oral folk literature, has occupied the attention and interest of children the longest, longer than any other literary genre. Because of this, this layered artistic creation, in which the elements of myth, legend, lore, and realistic story are interwoven, deserves a special study at the early school age. By reading and experiencing a fairy tale, a child at the same time acquires a very complex system of moral, aesthetic, social and other values, which enrich and refine their spiritual being and contribute to the proper formation of their personality. In the work, we analyze several fairy tales from the syllabus for lower grades of primary school, with the intention to show the importance that this favorite literary genre for children has in developing a child's personality.*

Keywords: *fairy tale, system of values, psycho-social models of behavior, personality of a pupil.*

Мс Александар СТОЈАДИНОВИЋ
Доц. мр Весна ЗДРАВКОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

ИНТЕГРАТИВНА КОМПОНЕНТА ПЕСМЕ ЗА ДЕЦУ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: *Интегративни приступ песми за децу у настави предмета Музичка култура и Српски језик у млађим разредима код ученика буди веће интересовање и жељу да је што боље науче. Оваквим иновативним приступом у настави, песма за децу својим садржајем и мелодијско-ритмичком структуром повећава интересовање за новим. Кроз садејство читања и певања песама, ученици упознају једно мало уметничко дело, а све то води ка успешном ритмичком и тонском образовању, што је и основни циљ музичке наставе.*

Кључне речи: *интегративна компонента песме за децу, иновативни модел, међупредметно повезивање.*

Увод

„Интегративни приступ учењу наглашава интелектуални, друштвени, емоционални и естетски развој, подржава целовит развој ученика, не усредсређује се на издвојене, углавном когнитивне аспекте“ (Буљубашић-Кузмановић, 2007: 310).

Интегративна настава је један од иновативних модела којим се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета. Овај модел наставе пружа интердисциплинарни приступ одређеној проблематици, и ако се адекватно примењује доноси квалитетне помаке у наставном процесу.

У даљем излагању пажња се посвећује интегративној компоненти песме за децу кроз садржаје предмета Музичка култура и Српски језик.

О интегративном моделу наставе

Први степен интегративног учења зависи од зрелости ученика и садржаја који су прикладни за ученике. Ученици у најранијем школском узрасту треба да искусе интегративно учење на неком нивоу (Gage, Berliner, 1998: 434).

Ученици се са интегративним приступом сусрећу од најмлађег школског узраста јер се у разредној настави овакав приступ најчешће, али и најлакше примењује. На овом узрасту ученици интегративни приступ учењу доживљавају као спонтан начин усвајања нових знања, јер они у овом периоду живота и свет око себе доживљавају на исти начин.

Учитељи су у прилици да, без много напора, ускладе распоред часова и организују интегративну наставу. Учитель унутар овог тима има улогу координатора у проналажењу адекватних начина повезивања наставних садржаја обавезних, факултативних и изборних предмета. Садржај, знање и разумевање могу се узети из једне категорије предмета како би се надоградили и применили у осталим категоријама. Због саме природе посла, учитељи много лакше, чешће и квалитетније примењују интегративну наставу.

Пре одабира конкретне теме кроз коју ће се различити наставни садржаји интегрисати, приступа се детаљној анализи програмских садржаја изабраних наставних предмета. На овај начин унапређује се квалитет наставног процеса јер се ученици више активирају и укључују у конкретне радне задатке, не занемарујући њихова претходна искуства из свих интегрисаних предмета.

Повезивањем наставних предмета и употребом разноврсних облика и метода рада уводимо интегрисање наставних садржаја које има за циљ: подстицање креативности и интелектуалне радозналости код ученика, помагање разумевања наставних садржаја, ученицима се омогућава усвајање функционалних знања, укључивање ученика у планирање, припремање и реализацију активности, повећање задовољства ученика и учитеља, оснаживање учитеља за међупредметно повезивање. Из наведених циљева интегративне наставе, јасно се могу сагледати добре стране овог иновативног модела. Управо због ових циљева, који се негде преклапају са захтевима савремене школе, јасно се могу сагледати предности овог иновативног модела и његова потреба укључивања у свакодневну наставну праксу.

У садашњем концепту наставе постоје предмети у оквиру којих су већ интегрисани поједини елементи, тако да ученици већ стичу целовита знања. Интеграцијом садржаја различитих предмета избегава се непотребно понављање, штеди време и енергија, а истовремено се стичу продубљенија и систематизованија знања, применљивија у животној свакодневици. Појаве се не посматрају изоловано него у њиховој комплексности. Настава постаје разноврснија, емоционално богатија и интелектуално вреднија.

У пракси се најчешће примењује интеграција сродних садржаја из различитих наставних предмета. Наставне јединице се 'укрупњавају' и приређују се већи блокови који се савлађују у континуитету. Процес наставе се контролише целим његовим током и, уколико има одступања од постављених циљева, предузимају се корективне мере или се коригују циљеви ако су нереално постављени.

Основни разлог за интегративни приступ музичкој настави је спој рационалног и емоционалног, научног и уметничког у процесу учења. Интегративни процес сазнавања и учења оспособљава ученике за стицање социјалног искуства, за духовно и емоционално богаћење и омогућава целовит развој личности.

Интегративни приступ музичкој настави у основној школи подразумева узајамни однос, повезаност, сарадњу, односно корелацију са осталим наставним предметима. Интегративност, у самом предмету Музичка култура у основној школи, суштину проналази у циљу развоја музичких способности ученика и оспособљавања за читање и певање из нотног текста, а самим тим и развоја гласовне репродукције.

Специфичности музичке наставе

Организованим деловањем у оквиру *музичке наставе*, учитељ код ученика треба да развија интересовање и љубав према музици и ствара навике за активно слушање музике, да их подстиче на музички доживљај и систематски наводи на опажање естетских квалитета у уметничком делу. Музички доживљај и свесно естетско обликовање могуће је остварити само кроз активан однос према музици, а то је, поред слушања, и извођење музике (певање и свирање). Вештина складног музицирања претпоставља развијање музичких способности (слух, ритам, меморија) и њихово рано идентификовање. Стицање одговарајућих музичких знања омогућава боље разумевање дела. Све то води постепеном развијању способности самосталног процењивања, чиме се продубљује интересовање за музику и постепено открива и тајна стваралачког чина у уметничком делу.

Предмет целокупне наставе *Музичке културе* је перцепција и аперцепција, опажање и схватање музичког дела. „Музика се учи музиком“ (Кучукалић, 1980: 31), односно сви наставни садржаји остварују се интегрисано у непосредном контакту са музиком, у активностима које су и основни облици човековог односа према музици:

- извођење музике (певање и свирање),
- слушање музике,

- музичко изражавање и стварање.

Извођење музике представља најважнији вид активног односа према музици у млађим разредима основне школе. Овом активношћу развијају се музичке способности које ученику омогућавају да изводи, доживљава, опажа и разуме музику.

Развој музикалности ученика основне школе као предуслов за прихватање и разумевање музике, један је од главних задатака наставе *Музичке културе*. Музикалност је врло сложена способност и треба да се посматра интегративно. Савремени музички педагози и психолози сматрају да постоје различити видови музичких способности, а редослед њиховог развоја условљен је узрастом. Елементарне компоненте музикалности – осећај за ритам, способност разликовања висине тона и памћење музичких целина, јављају се раније и развијају у млађем школском узрасту, а сложенији видови – способност схватања хармоније, осећај за вишегласно складно музицирање, способност естетског процењивања, јављају се касније и развијају спорије кроз дужи временски период. Кроз процес музичке наставе ученици се систематски припремају за овакав плански рад.

У периоду првог и другог разреда основне школе инсистира се на развијању основних музичких способности - слуха, ритма и меморије, и на стицању оних музичких искустава која су неопходна као звучна наслага за постављање и развој музичке писмености у трећем и четвртном разреду. То значи да се поставља одговарајући звучни материјал за певање, свирање, слушање и изражавање, који се касније користи као основа за наставу у музичком описмењавању јер се опажањем развија слушна пажња.

У процесу оспособљавања ученика за певање из нотног текста, основни део наставе чини рад на тонском и ритмичком образовању. То се постиже опажањем и извођењем тонских висина и тонских трајања на основу певања раније научених *наменских песама* и *бројалица* и њиховог повезивања са одговарајућом нотном сликом. Иде се од звука ка нотној слици, а са синхронизацијом опажања и репродукције.

Слушање музике је значајна активност у процесу формирања односа ученика према музици. Оно утиче на развој емоционалног живота ученика, њихових музичких способности и естетске културе и остаје једина могућност перцепције музичке уметности.

Слушање вредних уметничких дела омогућава музички доживљај и реаговање на музичке утиске, опажање елемената музичког израза и схватање међусобних односа музичких одсека, уочавање естетских квалитета у музичком делу и самостално процењивање.

Музичко изражавање и стварање подразумева облик уметничког изражавања који је повезан са другим областима дечјег креативног рада. Подразумева различите видове музичке активности, од изражавања музичког доживљаја средствима других уметности до импровизације мањих музичких целина и пратње песама на дечјим инструментима.

Савремена настава Музичке културе, више него други предмети, омогућава ученику да се слободно изражава. Слободним музичким изражавањем ученици развијају музичке способности, осећај за ритам и меморију, фантазију, индивидуалност и друго.

Стваралачки рад подстиче ученика да пронађе онај начин изражавања који му највише одговара. Ученик ће своје доживљаје изражавати цртежом, неко ће речима, гестом, мимиком, а неко ће, можда, опет да обједини ликовне и литерарне елементе.

Интегративна компонента песме

Певање песама са психолошко-педагошког аспекта има веома значајно место у васпитно-образовном процесу младих. Овај облик активног музицирања подстиче музички доживљај, те обогаћује емоционални живот деце, развија различите видове музичких способности, а нова сазнања и искуства утичу на формирање укуса будуће културне личности.

„**Песма**, јединством поезије и музике, изражајно певана делује на емоционалну осетљивост детета. Ведра и весела изазива радост и полет, нежна ствара атмосферу смирености, а одлучна снагу и чврстину. Подстицањем одговарајућег доживљаја лепим певањем развија се и способност уживања у уметничком делу. Певањем пажљиво бираних песама активирају се музичке предиспозиције деце и постепено развијају елементарни видови музичких способности: осећај за ритам и мелодију, музичко памћење, овладавање гласовним могућностима. Истовремено, неговано, складно нефорсирано певање песама различитог садржаја и карактера утиче на развој естетског осећања, стварање естетских навика и изграђивања музичког укуса“ (Стојановић, 1996: 17).

Текстови песама, такође, имају васпитно-образовну улогу. Својим разноврсним садржајем утичу на развој етичких и националних осећања, а затим проширују знања и обогаћују речник ученика.

Најзад, извођење песме захтева висок степен ученичке активности, што доприноси развоју позитивних црта дечјег карактера као што су: самодисциплина, концентрација, упорност у савлађивању

тешкоћа, одговорност у колективном раду, радост у постигнутом успеху и све то крунисано жељом за поновљеним музичким доживљајем и новим сазнањима.

„Весели текстови изразитог ритма, каткада на мелодијској подлози од два до три тона јесу прва музичка искуства која деца стичу још у најранијем детињству. У литератури описане су као *музика речи* извођена у одговарајућем ритму, са или без мелодије, уз равномеран покрет разбројавања представљају драгоцен музички материјал у раду на развијању осећаја за ритам и интонацију“ (Стојановић, 1996: 9).

Чистом интонацијом, правилном интерпретацијом и погодним методичким поступком учитељ је основни фактор развоја гласовне репродукције својих ученика у певању песама занимљивих и интересантних текстова.

Интегративне теме – могућности интеграције садржаја

Интегративним приступом, у самом наставном процесу, повезују се наставни садржаји различитих наставних тема у оквиру појединих предмета. На тај начин могуће је интегрисати наставне садржаје Српског језика са свим наставним и ваннаставним предметима, зависно од наставне теме која се бира као окосница комплетне интеграције. Најчешће се наставни садржаји Српског језика повезују са Музичком и Ликовном културом, али и наставом Природе и друштва, Народне традиције и Верске наставе.

Припремање интегративног часа на којем ће учитељ говорити о истој теми, са позиције два различита предмета, није нимало једноставно и лако. Да би овакав час успео, учитељ је у обавези да приликом припремања добро разради наставну јединицу са тачно одређеним редоследом, дефинисаним циљевима, и што је најважније, са добром временском артикулацијом како би се планирани садржаји тачно уклопили у временски оквир једног часа. Често време једног школског часа може бити исувише кратко за обраду и усвајање наставне јединице са два или више различитих гледишта, стога се у пракси чешће користе интегративни дани.

Све ово говори у прилог чињеници да је много лакше организовати и реализовати традиционалну наставу. Међутим, морамо имати у виду шта све добијамо ако уложимо напор и организујемо интегративне часове. Увек морамо имати на уму да је међупредметно повезивање садржаја неопходно као облик дидактичко-методич-

ке припреме за наставу у којој учитељев рад води ученика до лакших и успешнијих начина усвајања предвиђених наставних циљева: васпитних, образовних и функционалних.

Ученик млађег школског узраста тематски повезане наставне садржаје лакше усваја као целину од парцијалне поделе на појединачне предмете. У тематском интегративном приступу ученик појмове усваја у ширем контексту, повезује их у системе и гради своје структуре мишљења. Тако усвојена знања ученик преноси из области у област и примењује их у пракси. Овај приступ афирмише креативно учење које непосредно подстиче развој ученичког потенцијала.

Конкретно примењено на обраду песме за децу у настави Српског језика и Музичке културе, ученик интегративним приступом на лакши, занимљивији начин, усвајањем мелодије лакше учи текст песме. Тако песма остаје трајнија у његовом памћењу.

Велики број песама препоручених Наставним планом и програмом, заузима своје место у настави Српског језика, а своје практично извођење проналази у почетној музичкој настави кроз активности певања и слушања музике.

ПРИМЕРИ ТЕМА

- *Љутито мече*, Б. Црнчевић; музика – Ј. Адамов
- *Све је пошло наопачке*, Д. Радовић; музика – М. Илић Бели
- *Први снег*, В. Илић; музика – А. Кораћ
- *Смешно чудо*, народна песма; музика – непознати аутор
- *Самном има нека грешка*, В. Стојиљковић; музика – М. Шоуц
- *Ау, што је школа згодна*, Љ. Ршумовић; музика – Ст. П. Корунковић
- *Болесник на три спрата*, Б. Ћопић; музика – А. Кораћ
- *Кад почне киша да пада*, С. Раичковић; музика – непознати аутор
- *Дај ми крила један круг*, В. Андрић; музика – деца композитори
- *Шапутање*, Д. Лукић; музика – Н. Херцигоња
- *Ен ден доре*, Ј. Ј. Змај; музика – непознати аутор
- *Десет љутих гусара*, Љ. Ршумовић; музика – И. Јевтић
- *Здравица*, Д. Радовић; музика – М. Илић Бели
- *Надјњева се момак и девојка*, народна песма; музика – непознати аутор
- *Песма за мамине очи*, М. Алечковић; музика – непознати аутор
- *Ближи се, ближи лето*, Д. Максимовић; музика – непознати аутор
- *Циц*, Б. Радичевић; музика – М. Протић
- *Са мног има нека грешка*, В. Стојиљковић; музика – М. Шоуц, З. Ћосић

У музичкој литератури се од, Правилником о наставном плану и програму, препоручених песника дечјих песама издвајају:

- *Добро вече, суседице!*, Ј. Ј. Змај; музика – М. Обрадовић
- *Гушчар Аца*, Ј. Ј. Змај; музика – Ф. Бајер
- *Ловац Јоца*, Д. Лукић; музика – З. Васиљевић
- *Срећна Нова година*, Д. Радовић, музика – С. Барић
- *Зимска песма*, Ј. Ј. Змај; музика – З. Васиљевић
- *Лутко моја*, Ј. Ј. Змај; музика – непознати аутор
- *Ноћни стражар*, Ј. Ј. Змај; музика – М. Обрадовић
- *Ал је леп овај свет*, Ј. Ј. Змај; музика – Ст. Мокрањац, Ј. Иванишевић
- *Ивин воз*, Д. Лукић; музика – А. Кораћ
- *Пецање*, Д. Лукић; музика – З. Васиљевић
- *Трешњица*, Ј. Ј. Змај; музика – Б. Д. Стефановић
- *Успаванка за Аћима*, Д. Радовић; музика – М. Илић Бели
- *Чика мрак*, Д. Лукић; музика – Р. Анђелковић
- *Страшан лав*, Д. Радовић; музика – С. Бараћ
- *Тик-так*, Д. Радовић; музика – М. Илић Бели
- *Стајаћу на једној нози*, Д. Радовић; музика – М. Илић Бели
- *Мађионичар*, Д. Радовић; музика – М. Илић Бели
- *Јануарске звезде*, Д. Радовић; музика – М. Илић Бели
- *Хвалисави зечеви*, Д. Максимовић; музика – А. Обрадовић
- *Загонетка*, Ј. Ј. Змај; музика – Ст. П. Коруновић
- *Ала веје, веје*, Д. Лукић; музика – Ст. П. Коруновић
- *Срце*, Д. Лукић; музика – Вл. Илић

Наведене песме за децу свакако нису једина могућност за интегративно тематизирање у настави оба предмета. Подршку у раду нам пружа велики број савремених композитора за децу који увиђају потребу интегративног усвајања текста дечје песме уз вокално репродуковање.

Закључак

Ако желимо интегративној настави дати више места у нашем образовању, учитеље морамо оспособити за: планирање и припремање интегративне наставе, организацију ефикасног међупредметног повезивања, дати важност целовитом учењу наставних садржаја, преношење функционалног знања и спремност за тимски рад.

Да би учитељи квалитетно спроводили интегративну наставу, неопходно је омогућити им стално стручно усавршавање. Увођење интегративности у наставни процес мора да крене из самих школа.

Учитељима се мора обезбедити стручно усавршавање које ће их оснажити да постану компетентни за увођење иновативних поступака и метода у своју свакодневну наставну праксу.

Учитељи, применом интегративне наставе, ученике припремају за целоживотно учење и чине школу интересантнијом и животнојом. Интегративна настава развија начине учења и усвајања знања који на менталном нивоу успостављају међусобне везе које ученике подстичу на тражење нових решења.

Учитељ је у повољном положају да врши интеграцију јер организује комплетну наставу у своме разреду. Програм је дат по предметима, али то њему не мора да буде обавеза да се стриктно држи распореда часова диктираног наставним планом. Ако одређена наставна ситуација то захтева, учитељ може спајати часове, правити блокове, двочасове да би заокружио грађу у једну логичку целину. Градиво тако неће бити разбијено у ситне делиће, деловаће целивито, а самим тим биће ближе ученицима.

Наставна пракса показује да се образовни процес реализује на традиционалан начин, где ученик још увек има пасивну улогу и где је учитељ тај који доминира учионицом, а од ученика се захтева репродуктивно меморисање чињеница. Основни разлог за овакво стање је инертност и неспремност наставног кадра да прихвати иновативне моделе као основне и свакодневне потребе образовног процеса. Наравно да међу њима постоје и усамљени појединци који у свом наставном процесу свакодневно примењују интегративну наставу, и она је за ту групу појединаца одавно престала бити иновативна.

Зато и јесмо сведоци изјава, нарочито код ученика старијих разреда, да је настава досадна, да уче бесмислице и да једва чекају да се наставни дан заврши. Родитељи и стручна јавност се слажу да је школа у супротности са временом у којем деца живе и за које се спремају, да је оптерећена садржајима примереним неким другим временима и да нам деца из ње излазе преоптерећена обиљем података које не могу да примене у свакодневном животу. Незадовољство тренутним образовним системом показују и учитељи. Они се при реализацији наставног процеса сусрећу са проблемима задржавања пажње ученика, успостављања дисциплине на часу и мотивисаности ученика да усвајају наставне садржаје. Последњих година приметни су покушаји да се школа мења и инсистира се на стварању услова који би допринели да се ученици у току наставног процеса осећају пријатније и опуштеније. Све ово указује на потребу увођења интегративног приступа у наш образовни систем у којем ће око-

сница планирања бити индивидуализиран програм усмерен према ученику, а не програм усмерен према предмету и вођен од учитеља.

Што пре схватимо да је улога учитеља нешто другачија него у претходним деценијама, то ћемо пре покушати заменити традиционални стил наставе неким од иновативних модела, попут интегративне наставе. Ако не postanемо свесни чињенице да нам данас школу похађају ученици са менталним склопом интернета и напредних технологија који траже брзу прераду информација, наш наставни процес остаће незанимљив и статичан, а тиме и неупотребљив у времену које долази.

Литература

1. Братић, Т. и Филиповић, Љ. (2001): *Музичка култура у разредној настави*, Јагодина - Приштина: УФ.
2. Буљубашић-Кузмановић, В. (2007): *Студентска просудба учинковитости интегративног учења*. Загреб: Одгојне знаности, Вол. 9, бр. 2, стр. 305-318.
3. Васиљевић, З. (2000): *Методика музичке писмености*, Београд: Академија.
4. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008): *Иновације у настави*, Врање: Учитељски факултет.
5. Gage, N. L., Berliner, D. (1998): *Educational psychology*, Boston: Houghton Mifflin Company.
6. Ђукић, Ј. (2008): *Тематска интегративна настава*. Београд: Образовна технологија.
7. Кучукалић, З. (1980): *Музика и школа*, Сарајево: Свјетлост.
8. Лекић, Ђ. (1991): *Методика разредне наставе*, Београд: Нова просвета.
9. Пољак, В. (1965): *Цјеловитост наставе*, Загреб: Школска књига.
10. *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, Београд: 2004.
11. *Правилник о наставном плану и програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Београд: 2005.
12. *Правилник о наставном плану и програму за четврти разред основног образовања и васпитања*, Београд: 2006.
13. Смиљковић, С., Милинковић, М. (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Врање: УФ.
14. Стојановић, Г. (2001): *Компаративна методологија наставе музичке писмености и почетног читања и писања*, Докторска дисертација, Београд.
15. Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
16. Шефер, Ј. (1991): *Интердисциплинарни тематски приступ настави*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије.

Aleksandar STOJADINOVIĆ, MSc.
Vesna ZDRAVKOVIĆ, M.A.

INTEGRATIVE COMPONENTS OF CHILD'S SONG IN MUSICAL CULTURE TEACHING AND SERBIAN LANGUAGE TEACHING

Abstract: *Integrative approach to child's song in Musical culture teaching and Serbian language teaching in lower classes, arouses more interests and desire to learn it better among children. By this innovative approach in teaching process, child's song by its content and melodic-rhythmic structure, enlarges childrens' interest for new. By correlation between reading and singing song, children learns one small piece of art, and all these produce more successful rhythmic and tonal education which is the basic aim of musical culture education.*

Keywords: *integrative components of child's song, innovative model, intersubjects correlation.*

ПОЕТИКА МИРОСЛАВА АНТИЋА – ОПШТЕ ОДЛИКЕ

Резиме: *Мирослав Антић је сасвим новим песничким односом према деци и детињству модернизовао српско песништво за децу и младе. Он је у савремену српску поезију за децу унео нове тематско-мотивске просторе, нову осећајност, нове песничке садржаје, покрете и облике, али је и новим начином уметничког обликовања обогатио и естетику љубави у књижевности за децу. Циљ овог рада је да се са различитих становишта сагледају опште одлике Антићеве поетике.*

Кључне речи: *поезија, љубав, детињство, машта, снови, приност, поверљивост, теме, мотиви, стихови, плава боја.*

Увод

*Како пишем песме?
Прво сликам. Прво нацртам песму.
Онда је понављам у глави.
Тек онда је запишем. Онда је остављам да стоји.
Прерађујем је, некада и по стотину пута.
Пишем ужасно споро.
Болестан сам кад пишем.*

Мирослав Антић

Мирослав Антић је за своје песме говорио да то нису песме, него писма упућена свакоме он нас (сваком детету, младом бићу, одраслом). Говорио је и да он не пише песме, него их буди у неком другом. Антић је погодио праву песничку мету јер су три ствари које описују пубертет централне тачке његове поезије. Реч је о: побуни, љубави и сновима. Као родоначелник љубавне дечје поезије и „еротике“, био је инспирисан природним променама, али није зашао у сферу порнографије. Добро је што у својој поезији није ишао даље од пољупца, па је тако очуван и песнички квалитет.

Песме је испевао са жељом да деца схвате да у њему могу имати пријатеља – песника који брине о њима, а који је другачији од родитеља, наставника или рођака јер је и сам помало дечак са једним седим чуперком у глави, али још увек у души плавим (Антић, 1978: 95-96).

Мирослав Антић је само започео песмом да говори о љубави, а деца, која нису више деца, требало би да наставе даље, али лепше него што је он говорио, шареније и другачије, а сличније њима самима.

Одлике Антићеве поезије

Антић се обраћа великом детињству. Новине у његовој поезији нису само тематске већ постоје и друге:

- конституисање песничких субјеката; у поезији Мирослава Антића присутан је један модеран песнички поступак – деперсонализација песничких субјеката;
- слободна интерпретација података;
- култ првог лица једнине усаглашен са ритмом монолога који потом наилазе (нпр. *Имам и ја једну тајну*);
- у неким песмама се препознаје и код првог лица множине (нпр. *Дивно је када се у нама неко чекање јави*);
- раскалашна и нимало сведена лексика (то је оно што посебно одваја Антића и његову поетску реч од многих његових савременика);
- брза промена расположења;
- темпераментни дозив далеких предела или несталих успомена;
- ћудљива мера звука;
- мера недоречености;
- хумор;
- несебичност;
- нагласак на чудновати свет у нама;
- шашавост као стил дерана (мангупа, дечака).

Лирика Мирослава Антића јесте одраз елементарне, неговане поверљивости пријатеља који нас опомиње, саопштава нам искуства, испољава најједном пробуђени интерес за интимни случај читалаца.

Његове песме су са изразитим одликама лирске песничке структуре (емоционалност, конкретност, једноставна метафоричност, неизвесност, тајновитост) и имају дискретну, лирски узбудљиву приповедачку основу, што их чини блиским и занимљивим младим читаоцима.

Присност прихватања Антићеве поезије треба тражити и у елементима њене структуре, њеног наглашено исповедног тока, њене унутрашње динамичности, њеног напора да се не дозволи глупи спокој, конвекционални потез, баналност ћутања. Он на топао, лирски начин, једноставно, непосредно, природно и с благим хумором предочава све лепоте безбрижне прве љубави дечака и девојчица.

Антићев језички израз је оплемењен метафором, метонимијом, поређењем, хиперболом и епитетом. Тим песничким изражајним средствима песник уноси субјективну (емотивну), експресивну нијансу у лирско предочавање света дечје стварности, психологије детињства. Песник је отклањајући ранији уњкави тон тепања детету и изостављајући деминутиве, настојао да све подведе под озбиљну категорију (спо)разумевања. Зато се у његовој лирици друже и споразумевају генерације, градови, народи и континенти, врхови и равнице. У том говору Антић је био пре спреман да види све појединачне случајеве овог света, него некакву патетичну логику народа.

Богатство његовог песништва огледа се и у лепези изражајних форми; од дескриптивног приступа до надреалистичке визије, од „затворености“ до „естрадне“ комуникативности, од непосредног реалистичког уочавања до слојевитог метафоричког саопштавања. У својим песмама Антић се игра речима и песничким облицима, стилским фигурама и римама. Међутим, директном и заводљивом Антићу се ипак замера да му стих није увек естетички зрео, да су му супарне метафоре, као и да није водио рачуна о мелодичности.

Миомир Милинковић указује на то да писци користе песничку слободу, не само у стварању кованица и употреби неграматичких облика, већ и у поетском жаргону, а што је све продукт урбане цивилизације. То се нарочито види у песмама инспирисаним интимним поривима детета, у ситуацијама када се оно не сналази најбоље у критичној фази одрастања и зрења, а нарочито у периоду адолесценције, првих љубавних чежњи, жеља, искустава и снова. Мирослав Антић је родоначелник баш такве поезије (Милинковић, 2010: 489).

Иако најрадосније ослушкује своја искуства и осврће се за властитом прошлости, Антић отвара могућност исказа и оних других, јер песме које буди у другима постају у тим конкретним читаоцима елементи важности.

Мирослав Антић је мењајући расположења, температуру, стил, приступ, олово својих слова био глумац који у својој пози најтише казује свој властити стих. Велики немир његове лирике узрокован је искуством његовог сопственог мира. Та противречност, нежност и грубост у (не)равнотежи Антићевог стиха остају да важе као сама илузија постојања.

У односу према разочаранима, Антић је читавом својом лириком настојао да те разочаране, безначајне, „изгужване“ стави у орбиту разумевања и укључивања у магичне мере малених чаролија непосредности.

Антић је остављао могућност доградње својих песама, као њихов једини услов живота.

Са шармом великог дечака наглас је говорио своја искуства. То је лиричар загладан у феномен дечака који расте.

О својим доласцима и одласцима ниједан наш савремени песник није певао тако продорно, тако са остатком.

Антић је у великој мери ослободио наш говор потребе за околишањем, а његове песме не признају узраст својих читалаца, оних који отпочињу и довршавају песму, оних који постају песници. За Антића су сва деца личности, па се као битан мотив његове поезије издваја детињство. Код Антића постоји несвакодневни и чудновати смисао за тотално остваривање ситуације детета. Заправо, његова поезија, а и сам Антић, је настојала(о) да нас не подвргне ритму и тортурама тзв. претапања у свет одраслих, већ да се вечно остане млад.

Литерарна обележја његове прве збирке песама за децу *Насмејани свет* штампане 1955. године су: присуство моралних импликација и књижевне тенденције, одсуство дубљег и сложенијег понирања у мотив. Песник је и дидактичар који апострофира дечју непослушност и родитељски однос према свом породу (Петровић, 2002: 54). У целокупној Антићевој поезији изостављен је прекор као родитељски дрил, нема ни дрила старомодности, нема униформног понашања, а ни досаде целомудрености.

Скоро десет година касније Антић издаје *Последњу бајку*, књигу која представља прекретницу у његовом писању и у којој се разазнаје његов песнички глас и израз. То је књига чији први циклус обухвата одабране, допуњене и дорађене песме из збирке *Насмејани свет*. Други и трећи циклус ове књиге чине песме које својом тематиком и мотивима већ наговештавају теме следећих књига: *Плави чуперак* (1965), *Шашава књига* (1972) и поеме *Друга страна ветра* (1978), а Антића као песника нових мотивских садржаја.

У периоду од *Шашаве књиге* до поеме, Антић објављује специфичне поетске записе: *Оловка не пише срцем* (1973); збирке песама: *Гарави сокак* (1973), *Живели прекосутра* (1974) и роман за младе *Степенице страха* (1978).

Плави чуперак (1965) говори о тек стасалим дечацима и девојчицама, девојчурцима и деранима, о њиховим удварањима и потајним љубавима. То је лирска драма о преображају детињства у младост, о тајним шапутањима и сањарењима, и о стидним и сметеним изрицањима првих симпатија. Поезија помаљања величанствене и чудесно блиставе прве љубави.

Као што машта у уметности има доминантну, властиту улогу, тако је и Антићева укупна лирика заснована на машти и сањарењу, па за оне који не умеју да сањају песник у *Гаравом сокаку* каже: „Марш одавде из нашег сокака кад не умеш да сањаш...“.

Машта је игра са будним сном, пустоловина и изазов опасности и она је доминантно утицала на основну резонансу свих Антићевих књига, од *Пролећа* до *Плавог чуперка* и од *Плавог неба* до *Гаравог сокака* и *Хороскона*. Ако је машта била „шанса препознавања познатог, општег у посебном и наочитог у ниском“, онда је машта Антићу помогла да се разликује од себе самог (Ређеп, 1986: 8).

Елементи Антићеве аутобиографије назире се у многобројним његовим песмама и књигама.

Плаво је боја његове лирике (*Плави чуперак*, *Плава звезда*, *Плаво небо*, *плава машина* ...).

У његовој поезији је и писмо, као запостављена књижевна форма, веома присутно, и то у небројено много његових текстова: у филму, фелџону, чланку, репортажи, па и роману.

Закључак

Антићева поезија је саткана од сна и јаве, истине и привида, наде и пене, од радости и сете, од несанице бајковите. Антић пише слободно, избегава калупе, утврђени начин римовања, као и једноставне компарације да би постигао жељени ефекат. И кад пише о садашњости и кад пише о тешкој прошлости својој и свог родног Баната из његових стихова бије младалачка ведрина, снага и оптимизам, и то оптимизам који је неизвештачен и чист. Он је песник који је способан да се уживи у други свет, да се поистовети са оним о чему пева и да буде неодољиви део свега. То све сведочи о разуђености и богатству његове личности. Његовом свеукупном поезијом исказана је чежња за светлим свитањима, за истинама до којих се долази срцем, осећајношћу детета. Антић се стално доживљава маштом и то је најбржи пут децем срцу.

Антићева поезија није поезија са предрасудама и да бисмо је разумели нису нам потребна нека посебна знања из области теорије литературе. То је поезија која нас осваја и пред њом смо готово приморани да још једном размислимо о ономе што потврђује права поезија, а то је да је сачувала примат детињства и непосредност без обзира колико је животног и горког донела у својој основној поруци.

Литература

1. Антић, Мирослав (1978): *Плави чуперак*, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
2. Милинковић, Миомир (2010): *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад: Змајеве дечје игре.
3. Петровић, Тихомир: „Песник ђачке љубави – Мирослав Антић“ у: *Детињство*, бр.1-2, Нови Сад, 2002, стр. 53-56.
4. Ређеп, Драшко (1988): *Улепшавање невидљивог – хагиографија о Мирославу Антићу*, Сарајево: Издавачка дјелатност Нишро „Ослобођење“.

Dragana GAVRILOVIĆ-OBRADOVIĆ, M.A.

POETICS OF MIROSLAV ANTIĆ – GENERAL FEATURES

Abstract: *Miroslav Antić modernized Serbian poetry for children and young people with completely new attitude towards children and childhood. He brought new thematical and motif spaces in contemporary Serbian poetry for children, new sensibility, new poetic contents, movements and shapes, but he also enriched aesthetics of love in literature for children with a new way of artistic shaping. The goal of this paper is to perceive general features of Antić's poetics from different aspects.*

Keywords: *poetry, love, childhood, imagination, dreams, closeness, confidentiality, themes, motives, verses, blue color.*

ЗНАЧАЈ ЛИКОВНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ ЛЕКТИРЕ ЗА I И II РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: *Ако под писменошћу, у основном смислу, подразумевамо могућност преношења информација и знања и/или стицање и стварање нових, развој процеса образовања, данас добро утемељен и кодификован, своје прапочетке дугује ликовном изразу. Речи, песми, причи..., целокупном корпусу усменог и писменог преношења знања претходи прича о лову на-сликана у Алтамири. Она, сама за себе, као ликовна порука, без посредовања другог (људског бића), говори. Слика претходи, а графема и графија су нужна последица. Одатле хијероглифи, па знак, па слово.*

Како се слика може испричати, тако се и прича може сликом исказати. Однос слика – прича важан је у својој узајамности, јер децој интерпретацији дозвољава индивидуалност, асоцијативност, развој дивергентног мишљења. Ликовном интерпретацијом песме, приче, бајке у основи се исказује чист доживљај, дететов начин разумевања дела, што га у процесу образовања чини актером а не само неутралним посматрачем (конзументом).

Кључне речи: *интерпретација, ликовни израз, ликовна порука, дивергентно мишљење.*

По Шуваковићу, интерпретација је објашњење или тумачење у коме су садржани гледиште и став особе која објашњава и тумачи (Шуваковић, 1999).

Интерпретација (lat. interpretatio):

1. објашњење смисла неке појаве;
2. књижевно тумачење књижевноуметничког текста (Клајн, Шипка, 2010).

Ако сам појам интерпретације, у нашем случају ликовне интерпретације, желимо да приближимо схватању детета, послужићемо се сродним термином – илустрација (lat. Illustratio), цртеж, слика уз текст који се односи на садржај (Клајн, Шипка, 2010).

Деци треба помоћи да заволе читање и књиге. Читањем дете богати свој речник, почиње течно да говори и правилно да се изражава. Ликовном интерпретацијом прочитаног текста (поезије или прозе) дете, пак, богати машту и емоционално доживљава једно књижевно дело. Лик главног јунака постаје опипљивији, пејзаж живописнији,

доживљај описаног догађаја интензивнији. Како ликовно илустровање тече, тако теку и дечје емоције и она уживају у самом процесу рада, стварања. Ликовни и вербални језик се на овом узрасту често допуњују. У немогућности да прикаже нешто ликовним језиком, дете објашњава свој рад вербално, али и у немогућности изражавања онога што осећа говором, дете то, понекад врло импресивно, чини бојом, линијом, пропорцијом, истицањем детаља, односима фигура.

Ако бира, дете ће увек изабрати илустровану причу, песму, текст, јер је садржина оживљена сликом. Али, ако поставимо питање – која би илустрација била примерена за овакав подухват, одговор би био – дечја. Само дете је као усвајач текста и критичар. Кроз ликовну интерпретацију песме или приче оно отвара потпуно нов, индивидуални доживљај дела. Деца имају потребу да оно што прочитају или им се прочита, схвате, пре свега, визуелно.

„Ако дете не може да напише добру песму, оно може визуелно да схвати добро написану песму и да за садржај исте нађе свој и одговарајући израз кроз слику, пре свега, своју слику“ (Стојадиновић, 1964:163).

Како музика може да подстакне на ликовно стварање и да другачији правац процесу стварања, тако и ликовна интерпретација лектире може да продуби дечји доживљај исте. Дете, с обзиром на богат унутрашњи свет, машту и фантазију и неживе ствари попут играчке или предмета може доживети као живе. Стога, не би требало да чуди уколико дете кроз ликовни израз „оживи“ и учини још пријемчивијим и сегменте приче који су одраслом споредни, или суштински неважни. Зато су дечји ликовни радови искрени и непоновљиви.

Свако дете када чита, или када му се чита, ствара богате представе у својој глави, те се ликовном интерпретацијом тих представа утиче и на развој дивергентног мишљења. Све то доприноси духовном развоју и васпитању. Сливовити описи предела, нарација, особине и доживљаји главних јунака буде асоцијативност, мишљење постаје скоковито, разгранато, а не праволинијско и једнозначно, те су дечји радови настали на овај начин јединствени и непредвидиви. Када говоримо о развијању дивергентног мишљења кроз дечју ликовну интерпретацију лектире, онда свакако мислимо на креативна ликовна решења. Оригиналан ликовни рад на задату тему подразумева способност детета да кроз ликовни израз одговори на постављени задатак на нов и јединствен начин. Само овакви дечји ликовни радови су снажни и сугестивни, креативни. Као што свако дете у истој апстрактној форми може видети другачији облик, тако је и доживљај једног књижевног дела за свако дете другачији, интиман, што се ликовном интерпретацијом текста најбоље и може спознати.

Због тога је корелација наставе српског језика и ликовне културе у нижим разредима основне школе, а управо кроз могућност ликовне интерпретације лектире, важна, чак, неопходна.

Није, међутим, довољно стати на овоме, већ је пожељно и потребно посветити и довољно времена анализи дечјих ликовних решења обрађеног књижевног дела, у нашем случају сегмената из лектире. Иако је тема за сву децу иста, кроз разноликост ликовних решења схватићемо колико су заправо сви дечји ликовни радови суштински сродни, али садржајно, кроз мноштво детаља, потпуно различити од детета до детета. Кроз анализу ликовног рада дете дели свој доживљај књижевног дела са осталом децом и објашњава сам процес настајања, разлоге интерпретације одабраног дела. Све то чини бојом, тачком, линијом.

Кроз овакав приступ дечјој ликовној интерпретацији лектире и анализи радова исказује се чист дететов доживљај, начин разумевања дела, што га у процесу образовања чини актером, учесником, а не пасивним конзументом, посматрачем.

Ликовном интерпретацијом лектире дете може изразити или објаснити и оно што не уме да каже или напише; може нам рећи сликом. Слика претходи слову и речи и она сама за себе, као ликовна порука, говори.

Значај ликовне интерпретације лектире може се сагледати и кроз могућности приближавања различитих ликовних техника дечјим потребама. Дете се на овај начин може упознати са могућностима и ограничењима ликовних материјала. Сходно дететовом сензибилитету, треба дозволити да се литерарно дело ликовно интерпретира коришћењем медија који одговарају његовом доживљају дела. Детету треба дозволити да бира величину формата, ликовну технику, део који жели да представи. Оно се по личном нахођењу може одредити за почетак приче, заплет или срећну завршницу (ако је реч о бајци), за представу само једног јунака или за само место одигравања радње, као и за одређену ликовну технику. То значи да се песма, прича или бајка не морају нужно, увек, представити цртежом или сликом већ и графиком (монотипија, фротаж) или колаж техником. Такође, једно књижевно дело може се и ликовно, просторно представити помоћу вајарских материјала, глине и пластелина, или тродимензионалним обликовањем помоћу отпадних материјала попут гужвица од папира, пластичних чаша, меке жице, дугмића. И ово је један од начина да се подстакне дивергентно мишљење, али и развије моторика руку. Креативност није посебан дар већ једна од основних способности. Она се на овај начин развија и негује, а стваралачки импулс постоји у сваком детету.

Иако су бајке део фикције за децу, понекад су реалније и истинитије од саме збиље. Бруно Бетлехејм у књизи „Значење и важност бајки“ говори о бајкама не само као о јединственом облику литературе, већ и као о уметничким делима која су детету разумљива више него иједна друга врста уметности. Најдубље значење бајке ће за свако дете бити другачије, а биће другачије и за исту особу у различитим моментима њеног живота. Дете ће из исте бајке извући различито значење у зависности од тренутних интересовања и потреба. Када му се да прилика, вратиће се на исту бајку да прошири стара значења или их замени новим. Оно ритмичко и магијско у начину на који се бајке могу одгонетати, отвара пут до срца и ума слушаоца (Betleheim, 2010). Како у бајкама увек постоји борба добра и зла, критички став према негативцу кроз ликовни израз може се доживети и кроз дететову игру ликовним елементима: употребом густог, тамног колорита, начином на који повлачи линије, јаким контрастним сударима боје и форми. На овај начин дете исказује свој став, критикује, хвали, велича, гради ликовну композицију.

Када је реч о дечјој ликовној интерпретацији поезије, не мора се интерпретирати сам садржај песме него и апстрактно осећање које је она изазвала. Од деце се, примера ради, може тражити, никако инсистирати да, уколико је реч о поезији, ликовно представе и апстрактне појмове попут љубави, среће, мрака, сна, времена. Овакве ликовне представе могу бити веома узбудљиве. Ако пак дозволите детету да интерпретира песму која му се највише допада, његов избор ће рећи много о његовим осећањима, мислима, жељама или потребама.

Није креативан сваки дечји рад, али овакав приступ разумевању књижевног текста, кроз могућност ликовне представе, отвара врата креативном приступу кроз корелацију српског језика и ликовне културе и отвара пут грађењу самопоуздања и осећању самоиспуњења код деце.

Можемо закључити да се на основу свега наведеног, кроз овакву врсту рада са децом и приступа проблему негује чулна осетљивост, побуђује машта, формира критичко мишљење и индивидуални приступ ликовности, али и повећава толеранција, интересовање и радозналост према раду друге деце који је другачији од сопственог.

Интерпретација школске лектуре се може практиковати и кроз групни облик рада. Потребно је објаснити деци да ће договором у оквиру групе свако дете радити део литерарног дела који је за њега најупечатљивији. На овај начин може се правити прича у сликама.

Лектира за I разред основне школе као обавезно штиво оријентисана је превасходно на поезију, у складу са узрастом деце, и садржи следеће ауторе и дела:

1. Десанка Максимовић, „Три патуљка“, избор бајки
2. „Лепе речи“, избор из усменог народног стваралаштва
3. Ј. Ј. Змај, „Мали коњаник“, избор поезије
4. Момчило Тешић, „Ко кога води“, избор поезије за децу
5. Григор Витез, „Шевина јутарња песма“, избор поезије за децу

Лектира за II разред основне школе, поред одабира из домена поезије и народног стваралаштва, садржи бајке, примерено потребама деце, највећих писаца ове врсте прозе за децу:

1. Х.К. Андерсен, „Ружно паче“, избор бајки
2. Добрица Ерић, „Плави сањар“, избор поезије
3. А. Пушкин, „Бајка о рибару и рибици“ и друге бајке
4. „Деца воле чудне ствари“, избор из савремене поезије
5. „Миш посеја проју“, избор из народног стваралаштва
6. Љубивоје Ршумовић, „Ово је време чуда“, избор поезије

У даљем тексту навешћемо неке од примера дечје ликовне интерпретације поезије и прозе из лектире за I и II разред основне школе.

Понекад песма или бајка не нуде детету јасне описе јунака, предела, доба дана када се радња догађа, па деца кроз ликовни израз имају потребу да дају јасније одреднице. Приликом обраде бајке „Три патуљка“ Десанке Максимовић, деца су имала задатак да направе маске патуљака за истоимену позоришну представу. Осим по именима, Риђобради, Седобради и Црнобради, никакав даљи опис не постоји у тексту. Кроз ликовно обликовање у колаж техници, деца су нам понудила најразноврснија ликовна решења, јер дете кроз ликовну креацију богати причу и ликове кроз мноштво детаља, чиме употпуњава свој лични доживљај.

Ако пак говоримо о ликовној интерпретацији песама: „Мали коњаник“, „Мајка и чедо“, „На леду“, „Мара и њено јаре“ Ј. Ј. Змаја или: „Жар птица“, „Дохвати ми тата месец“ Григора Витеза, без обзира, а са потребом, што су песме пропраћене врским илустрацијама, деца су илустровала своје виђење песме оригинално, надахнуто, без шаблонизираних решења.

Ликовним интерпретацијама Пушкинових и Андерсенових бајки, деца су сјајним колористичким решењима "отворила врата" фантастичним и узбудљивим призорима. "Барка је била обојена црвено и бело, једра су блистала на њој као сребро и шест лабудова, сваки са златном огрицом на врату и сјајном звездом на глави, повукоше барку дуж зелених шума, где су дрвећа причала о разбојницима и вештицама, а цвеће о дивним малим шумским духовима..." (А. Пушкин „Оле Лукоје“).

Избор из народног стваралаштва, попут: „Како је вила дозвола на земљу кишу“, „У цара Тројана козје уши“, „Како се постаје јунак“, такође пружа пуно материјала за дечја ликовна виђења текста.

Ликовни језик је, као и говор, основни начин комуницирања детета са светом и деце међу собом.

Иако се слажемо са већ наведеном констатацијом, да је само дете најбољи илустратор књижевних дела за децу, о чему и говори овај рад, неправедно би било умањити значај врхунских илустратора за децу. Њихова одговорност као ликовних интерпретатора литературе за најмлађе је огромна. Кроз ликовну интерпретацију текста у читанци или лектири дете добија почетна сазнања о животу. Зато је и илустровање књига за децу веома одговоран задатак. Илустровање, најпре новинских чланака, а затим и књига за децу налазимо најпре у књигама Душка Радовића и дечјем часопису „Полетарац“, са чијих су страница плениле илустрације Душана Петричића. Како нам дечја илустрација текста преноси дететов став и доживљај прочитаног, тако објашњавање текста путем слика врских илустратора за децу подразумева лични коментар, критику, став илустратора према тексту. Стога не чуди када Добросав Боб Живковић, један од највећих илустратора за децу, каже да уколико се не слаже са текстом који „црта“ или „слика“, илустрација гунђа. Интензиван колорит, карикатурални ликови духовито ликовно интерпретирани и пажња посвећена и најфинијем детаљу јесу карактеристике његових илустрација. Како сам аутор наводи: „Цртао сам да бих допунио и оживео приче које сам волео“ (<http://www.politika.rs>).

Свако ликовно интерпретирање текста је врста изазова, а изазов покреће.

Литература

1. Bettelheim, B. (2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage books.
2. Карлаварис, Б. (1987). *Методика наставе ликовног васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Максић, С. (2007). *Даровито дете у школи*. Београд: Завод за уџбенике.
4. Стојадиновић, М. М. (1964). *Размишљања о детету као ствараоцу (са посебним освртом на дечју поезију и литературу, музику, игру, уметност и психичка својства детета)*. Београд: Србоштампа.
5. Ouklander, V. (1987). *Windows to our children; A gestalt therapy approach to children and adolescents*. Utah: Real People Press Moab.
6. Supek, R. и др. (1987). *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.

7. Шипка, М., Клајн, И. (2010). *Велики речних страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
8. Шуваковић, М. (1999). *Појмовник модерне и постмодерне ликовне уметности и теорије после 1950*. Београд – Нови Сад: Српска академија наука и уметности, Прометеј.

Milena STOJANOVIĆ-STOŠIĆ, M.A.

IMPORTANCE OF ARTISTIC INTERPRETATION LITERATURE USED IN FIRST AND SECOND GRADE PRIMARY SCHOOL

Abstract: *If literacy, in a basic sense, refers to the ability of passing down information and knowledge, and/or acquisition and creation of new ones, then the development of the process of education owes its early beginnings to visual expression. A word, poem, story...the whole corpus of oral and written transmission of knowledge is preceded by a story about hunting painted in Altamira. The painting, in the form of visual message, speaks for itself, without the mediation of another human being.*

In the same way as the image can tell a story, a story can be told through the image. The relation between the image, and the story is important in its reciprocity because it allows child's interpretation individuality and the development of divergent thinking. Visual interpretation of a poem, story, fairy tale expresses pure experience, the way children understand literature, which, through the process of education, makes them participants and not just neutral consumers.

Keywords: *interpretation, visual language, visual messaging, divergent thinking.*

Мр Елизабета М. КАРАЛИЋ
Основна школа „Бубањски хероји“, Ниш

ВАСПИТНА И ОБРАЗОВНА УЛОГА ПУТОПИСА КРОЗ ПОЛАРНУ ОБЛАСТ МИХАИЛА ПЕТРОВИЋА АЛАСА

Резиме: *Путопис је књижевна врста која експлицитно поучава о животу и свету. Читаоцу нуди разнолике чињенице из друштвених и природних наука, биографске податке о аутору, често и хумористичка запажања. У раду се анализира заступљеност путописа као књижевне врсте у наставним плановима и програмима од 1. до 4. разреда. Утврђује се да једино читанка за 4. разред „Прича без краја“ Зоране Опачић-Николић и Данице Пантовић (ЗУНС 2007) има у допунском избору одломак из путописа „Кроз поларну област“ Михаила Петровића Аласа. Затим се предлаже методички приступ путопису Михаила Петровића, уз наглашавање његових васпитних и образовних елемената.*

Кључне речи: *путопис, „Кроз поларну област“, Михаило Петровић, методички приступ.*

О српским путописима

Туђиновање, странствовање, хожденије, путовање и жеља да се остави белешка о томе изродили су жанр путописа у књижевности. „Путописи су приповести о сусретима путописаца (приповедача) са светом, настале на темељу стварног путовања као „трага“ у времену, простору и друштвеној хијерархији“ (Гвозден 2011:18). Први путописи, водичи за ходочаснике и путнике у Свету земљу, најчешће су пописи манастира и реликвија које треба походити, и као такви имају више практичну но књижевну вредност. Највећи српски путник средњег века, Свети Сава, написао је *Посланицу игуману Спиридону* на свом другом путовању у Свету земљу. Први „прави“ српски путопис написао је 1727. године Јеротеј Рачанин, описавши своје ходочашће од Београда до Јерусалима под насловом *Путешествије ка граду Јерусалиму* (Стефановић 2010:111). Најпознатији српски путописац 19. века је Љубомир Ненадовић. У 20. веку путописну прозу пишу класици српске књижевности: Исидора Секулић, Јован Дучић, Станислав Винавер, Момчило Настасијевић, Милош Црњански, Растко Петровић, Иво Андрић и други. И поред ових звучних имена, путопис често има статус рубног жанра, чему доприноси и сврставање у књижевно-научне врсте. Маргинализован положај путописа приметан је и у настави књижевности.

Сасвим посебно место у српској књижевности заузимају путописи славног научника Михаила Петровића Аласа (*Кроз поларну област, У царству гусара, По забаченим острвима, Са океанским рибарима*). За разлику од верских, освајачких, образовних, туристичких, новинарских и политичких повода за путописно путовање, Михаило Петровић исписује четири путописа као члан међународних научних експедиција.

Путопис у настави књижевности од 1. до 4. разреда

Путописна литература је веома погодна за наставу књижевности у основној школи баш због својих хетерогених жанровских карактеристика: путовање, искуство, доживљаји, описи простора, дискурси из разних области. Путопис је „и дидактички текст, средство за преношење различитих информација, као што је увек, макар и као веома далек одјек, водич“ (Гвозден 2011:261). Фактографија у путопису, која је неретко мана за књижевне критичаре, у настави је исходиште за унутарпредметну корелацију и корелацију међу наставним предметима. У наставним плановима и програмима за српски језик и књижевност од 1. до 4. разреда нема путописа. Пошто је у настави присутан и допунски избор на који значајно утиче читанка као основни уџбеник, истраживали смо заступљеност путописа у читанкама од 1. до 4. разреда основне школе. Анализом смо обухватили читанке званично одобрене од стране Министарства просвете Републике Србије за школску 2012/2013. годину. Издавачи обухваћени истраживањем су: „Завод за уџбенике и наставна средства“, „Креативни центар“, „Klett“, „Едука“ и „Нова школа“. Утврдили смо да једино читанка за 4. разред *Прича без краја* Зоране Опачић-Николић и Данице Пантовић (ЗУНС 2007) има у допунском избору одломак из путописа *Кроз поларну област* Михаила Петровића Аласа.

Путопис *Кроз поларну област* настао је након поларне експедиције остварене 1931. године. Пет Француза и наш прослављени математичар кренули су ка Норвешкој, где су се придружили скандинавској експедицији од 24 учесника. Циљ експедиције био је Нордкап (Северно Предгорје), најсевернија тачка Европе. Читаво друго поглавље путописа, Михаило Петровић посвећује посебним мотивима за путовање у поларне области: тражење нових путева за везу између појединих земаља, тражење нових земаља, покушаји да се приђе што ближе полу, трговачке везе и послови са поларном облашћу, трагање за несталим експедицијама, научни послови полар-

них експедиција, рударска истраживања у поларној области (Петровић 1952:55-89). Поларна експедиција у којој је учествовао Алас имала је за задатак и проверу нових физичких инструмената за мерење појединих фактора. У то доба наука се, пре свега, бавила истраживањем онога што нас окружује, док се данас бави и последицима које настају након људског истраживања. Поларна област је веома актуелна јер су глобалним отопљавањем створени нови поморски путеви на Арктику, а око експлоатације нафте, гаса и руда за те територије боре се Русија, Америка, Канада, Норвешка и Данска. Михаило Петровић свој путопис завршава управо дискусијом о томе коме припадају поларне земље и воде. Путопис Михаила Петровића указује да наука није само акумулација знања, наука је нови поглед на реалност око нас. Успостављајући ред у феноменима вечитог леда, Алас у свом путопису наводи и историјски преглед освајања Северног пола, успехе и трагедије поларних експедиција. У књизи су поред драматичних описа лова и риболова и карте путовања, фотографије рибара, ледених пејзажа. Ако се значај путописца огледа у томе да ли је у уметничком делу успео да предочи атмосферу датог места или простора, његов особени социокултурни или митопоетички аспект¹, можемо рећи да је Михаило Петровић успешан путописац, јер радост путника и научника, авантуристички и истраживачки дух избијају из сваке реченице.

Пето поглавље Петровићевог путописа *Међу Ескимима* има највише литерарног. Иако и овај путопис, попут многих других, нема индивидуалних ликова већ је нагласак на етничкој припадности (Лапонци, Ескимима), пред нама су живи људи који опстају у суровим животним условима. Управо из тог поглавља аутори читанке конструишу одломак. Одломак у читанци штампан је као целина, а у ствари је компилација више делова пете главе путописа *Међу Ескимима*. Упоредили смо текст из читанке са оригиналним делом:

„Од свега што сам на своме необичном путу имао прилике видети, ништа ме није толико узбудило као први сусрет са најпримитивнијим човеком који данас постоји на кугли земљиној, сусрет са првим Ескимом скитачем на кога смо наишли“ (Петровић 1952:133).

„То су били све омањи људи, чија висина не прелази 1,5 метар. Имају велику лобању, дугуљасту (доликоцефали²), са челом суженим на више. Образи су им широки и испупчени; нос спљоштен;

¹ Владимир Гвозден истиче да претварање доживљаја с путовања у слике и чини путопис књижевним делом (Гвозден 2011: 38).

² Термин доликоцефали се не налази у читанци.

очи мале, црне и једва отворене, вероватно због атмосферских непогода којима су од детињства стално изложени, и због бљештавог белила снега и леда у коме проводе свој век. Руке и ноге су им сразмерно према телу мале, а горњи део тела им је јако развијен; већином су дебели. Боја лица им је мрко црвена“ (Петровић 1952:135).

„Кад су у своме насељу, Ескимима станују под шаторима, или у земуницама од ледених плоча, које кадшто покрију и снегом. Шатори су им од кожа фока, придржаваних дрвеним моткама и камењем; пукотине су запушене гренландском маховином. Прозора нема, а улаз се затвара једном завесом од црева фока, распараних и сашивених једно уз друго; таква завеса не пропушта ветар, а пропушта нешто светлости у шатор. Земунице праве од плоча исечених ножем у леду и састављених тако да се добије једна полусферична купола (која се на њиховом језику назива „игло“)“ (Петровић 1952:141-142).

„Док седе у земуници, добро су одевени у кожу. Кад хоће да спавају, лежу један поред другог, потпуно голи, на прострту кожу од белог медведа и покрију се другом кожом. О некој врсти кошуље нема, наравно, ни помена.³ У земуници се скидају без икакве журбе, чешући се онако голишави, полако, као да у земуници букти ватра“ (Петровић 1952:144).

„Земуница је зими убрзо завејана снегом; да би могли распознати где је, постави се на њу или поред ње какав видљив знак, на пример јеленски рогови“ (Петровић 1952:142).

Методичка апаратура у читанци не излази ван хоризонта значења одломка, чак недостаје тумачење кључног појма текста: Ко су Ескимима скитачи? У одломку из читанке, у првој реченици, подвучена је, обележена курзивом и штампана црвеним словима реч *пут*. Обележја говоре да је реч *пут* активна, попут хипертекста на веб страници, и да се исти мотив налази у различитим текстовима читанке. Ова идеја аутора читанке омогућава и самостални стваралачки рад ученика. Посебно истичемо одредницу везану за мотив пута са краја читанке, где аутори препоручују 40 наслова за читање речима: „Путовање настави својом стазом. Одабери шта ћеш даље да читаш“ (Опачић-Николић, Пантовић 2007:171).

Методички поступци у обради књижевно-научних врста зависе од узраста ученика и од тога шта преовладава у тексту, литерарност или фактографија. Павле Илић предлаже следећи модел наставног поступања приликом обраде књижевно-научних врста.

³ Ова реченица није наведена у читанци.

Наставник чита текст. Потом се у разговору са ученицима проверава рецепција и утврђује тема текста. „Затим такав текст поједини ученици гласно читају пасус по пасус, коментаришу га, и за сваки од њих одређују главну мисао, чије се сажете формулације, у виду теза, исписују на табли“ (Илић 2006:469). Синтеза таквог часа је продубљенија анализа текста у целини. Илић истиче да се оваквим поступком ученицима демонстрира начин учења из уџбеника и стручних књига. То је нарочито важно за ученике 4. разреда којима предстоји учење из уџбеника биологије, историје и географије у 5. разреду основне школе.

Избором путописа *Кроз поларну област*, настава књижевности испуњава опште васпитне циљеве као што су хуманизација личности ученика и разумевање односа између различитих култура, који и чине богатство света. Такође се реализују образовни циљеви: развијање љубави према књижевности упознавањем путописа као жанра и оспособљавање ученика за самостално учење и проналажење информација. Наставна интерпретација путописа омогућава и реализацију образовних стандарда из области „Вештина читања и разумевање прочитаног“ који описују да ученик/ученица зна и уме:

1CJ.1.2.4. Познаје и користи основне делове текста и књиге (наслов, пасус, име аутора, садржај, речник) – основни ниво.

1CJ.2.2.2. Изводи једноставне закључке у вези са текстом анализирајући и обједињујући информације исказане у различитим деловима текста (у различитим реченицама, пасусима, пољима табела) – средњи ниво.

1CJ.3.2.1. Изводи сложеније закључке на основу текста, обједињујући информације из различитих делова дужег текста – напредни ниво.

Методички приступ одломку из путописа *Кроз поларну област* Михаила Петровића Аласа

Тип часа: обрада

Тематска радионица: књижевност, познавање природе и друштва, ликовна култура

Методе рада: истраживачке, имагинативне, аналитичке, дескриптивне

Облик рада: фронтални, индивидуални

Наставна средства: читанка, *Кроз поларну област* Михаила Петровића, глобус, слика Ескимима, мапа Аласовог путовања

Циљеви рада: подстицај и развијање стваралачке маште, упознавање са карактеристикама путописа, оспособљавање ученика за уочавање детаља и повезивање делова у целину, разумевање и уважавање различитости међу народима, интегрисање искуствених и научних знања.

Активности:

- ученици самостално истражују ко је Михаило Петровић Алас
- читање одломка из читанке
- истраживачко читање и формулисање теза сваког пасуса
- интерпретација текста
- анализа уочених детаља и њихово упоређивање са познатим из свог ближег или даљег окружења

Припрема наставника:

Предложени модел потиче из интерпретативно-аналитичког методичког система. Реализација овог часа започиње на претходном часу када ученици добијају задатак да истраже ко је Михаило Петровић Алас. Претпоставља се да ће неким ученицима бити познато име из актуелног филма Здравка Шотре *Шешир професора Косте Вујовића* (2012). Мотивисање ученика за читање књижевних дела путем биографије писца и научника, попут Михаила Петровића Аласа, поуздан је методички поступак. Зона Мркаљ истиче овај тип локализовања нарочито за научнопопуларне текстове, јер ауторска биографија може допринети бољем разумевању текста који се обрађује (Мркаљ 2009:73). Импресивна биографија Михаила Петровића покренуће радозналост и машту ученика. Михаило Петровић Алас је био угледни професор математике на Високој школи (претеча Универзитета у Београду), пропутовао је Европу, Северни и Јужни пол, уживао је у риболову, свирао је виолину, био је једна од омиљених личности Београда.

Неопходно наставно средство у наставном изучавању путописа је географска карта. Карта пређеног пута постоји у Аласовој књизи, али сматрамо да је у раду са ученицима 4. разреда потребан и глобус који је уједно и прва локализација текста.

Ток часа:

Час почиње разговором о Михаилу Петровићу, а наставља се читањем одломка из читанке. Ученици су самосталним истраживачким радом открили свестрану личност Михаила Петровића; светски познати научник, оснивач београдске математичке школе, академик у 31. години живота, пасионирани путник, бавио се рибарством, отуда и његов надимак Алас.

Након доживљајног читања наставника и дијалога о утисцима ученика, на глобусу се утврђује где живе Ескимима.

Затим ученици започињу истраживачко читање. Истраживачки циљ за ученике је формулација теза сваког пасуса. То може изгледати овако:

1. Сусрет са Ескимима
2. Физички изглед Ескима
3. Куће Ескима
4. Живот Ескима

Наставник записује тезе на табли и отвара разговор широм локализацијом: путопис *Кроз поларну област* настаје након учешћа Михаила Петровића у поларној експедицији.

На мапи је обележен ток путовања.



Слика 1.

Одломак из читанке је део петог поглавља *Међу Ескимима* (ужа локализација). Михаило Петровић детаљно описује живот различитих група Ескимима.

-Шта значи реч скитачи?

(Луталице, бескућници, они који су стално напољу, људи без дома).

-Ево како Михаило Петровић објашњава живот Ескимима скитача.

Ескимима скитачи (номади) „преко целог лета нису везани за место, већ са својом породицом од жена и деце лутају по банкизи тражећи лов. На својим саоницама, начињеним од дрвета које морске струје и ветрови догоне из Сибира и избацују на обале Гренланда, а у које је упрегнуто по неколико пари великих ескимских паса, они вуку целу своју кућу: сирове или осушене коже од убијених белих медведа, фока, моржева, поларних лисица и зечева, као и свој врло примитивни ловачки прибор. Тамо где нађу лова, задрже се дуже време; кад убију животињу, скину јој кожу, расеку је на комаде, добро се нахране, скину са саоница и распростру по леду коже, завију се у ове и одспавају ту, на лицу места, по 10-15 сати без прекида. Кад се поразбуди, потрпају све на саонице и крену даље, тражећи опет само лов. То се понавља из дана у дан за време целог пролећа и лета, док се море, почетком септембра, не почне мрзнути и док не почну јесење и зимске снежне буре. Тада се враћају обалама Гренланда, где направе, или од на-

слаганог камена, или од леда, земуницу у којој проводе дугу зимску ноћ од неколико месеци, хранећи се смрзнутим месом које су пре тога, за време сезоне лова, нагомилали. Из земунице излазе кад је напољу тихо, без снежних мећава, да потраже у околини кога белог медведа, једини лов који у то време могу имати. Ти Ескимима не знају за друштво и за насеља; свака породица, у најужем смислу, живи за себе и не води никаква рачуна о другима“ (Петровић, М. 1952:38-39).

-Како замишљате Ескимима које среће Алас? Нацртајте Ескимима.

-Упоредите своје цртеже са сликом Ескимима из путописа *Кроз полярну област*.



Слика 2.

-Зашто имају ситне очи? Која је боја њихове коже и зашто?
(Физички изглед Ескимима прилагођен је условима живота).

-Од чега Ескимима праве куће?

(Ескимима живе у шаторима направљеним од кожа уловљених животиња или праве земунице од леда (игло)).

-Како су се у прошлости градиле куће у Србији?

(Срби су градили куће од дрвета, камена, блата и трске, од свих доступних материјала).

-Народна легенда каже да су Срби избацивали мрак из кућа док их Свети Сава није научио да праве прозоре на кућама.

-Каква је одећа Ескимима? Упоредите је са традиционалном одећом српских сељака.

(Одећа Ескимима је од кожа фока и белих медведа. Срби су такође користили кожу и крзно уловљених животиња, али су носили и одећу ткану од вуне, лана и памука).

Након интерпретације одломка из читанке, књижевно путовање се наставља препоруком да се прочита хумористички роман Милована Витезовића по коме је настао истоимени филм *Шешир професора Косте Вујића*.

Закључак

Пошто анализа књижевног дела у млађим разредима основне школе није условљена познавањем стручне терминологије, на часу се не треба бавити жанровским карактеристикама путописа. Одломак из путописа *Кроз поларну област* Михаила Петровића је инспиративан текст за самостално саопштавање утисака, асоцијација и мисли ученика, као и за уочавање и именовање садржинских целина. Живот Ескимима је егзотичан и у 21. веку. Смисао изучавања путописа у настави књижевности је да пробуди истраживачку страст код ученика, да их поучи и упозна са другачијим културама. Читање путописа је и својеврсна компензација, али и мотивација за путовање. Да се маштања могу остварити, доказ је почетак путописа *Кроз поларну област*: „Оно о чему се у детињству и младости маштало, читајући *Авантуре капетана Хатераса* од Жил Верна, и о чему сам лично имао бледу визију проводећи дане и ноћи у зимским риболовима по Сави и Дунаву, пуним ловачких и бродарских авантура, доста пута у кршу од леда, или ношен леденим сантама, доживео сам да видим и непосредно осетим на лицу места и упоредим са сликом коју сам себи створио о поларном леденом хаосу“ (Петровић 1952:3).

Аласов путопис *Кроз поларну област* богат је извор географских, историјских, етнолошких и других занимљивих података. Аналитичан и прецизан стил путописа *Кроз поларну област* одише духом научника, али епизоде са Ескимима и ловом написао је књижевник стасао на богатој класичној лектури и широком спектру интересовања.

Извори

1. Петровић, М. (1952): *Кроз поларну област*. Београд: Српска књижевна задруга.
2. Опачић-Николић, З. Пантовић, Д. (2007): Читанка за 4. разред основне школе *Прича без краја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Литература

1. Гвозден, В. (2010): *Српска путописна култура 1914-1940*. Београд: Службени гласник.
2. Илић, П. (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: ЗМАЈ.
3. Мркаљ, З. (2009): *Наставна теорија и пракса 2*, Српски језик и књижевност у старијим разредима основне школе. Београд: Klett.
4. Стефановић, М. Д. (2010): Путопис као књижевна врста. *Књижевна историја*. Београд, XLII, 111-120.
5. Трифуновић, Д. (1991): *Бард српске математике Михаило Петровић Алас*, Прилог интелектуалној биографији. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrayvoni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf. Proquest. 1.11.2012.

Elizabeta KARALIĆ, M.A.

DEVELOPMENTAL AND EDUCATIONAL ROLE OF *JOURNEY THROUGH POLAR REGIONS* BY MIHAJLO PETROVIĆ ALAS

Abstract: *Factography, the travelogue that is often the downside for literary critics and the starting point for teaching within subject correlation and correlation among subjects. This paper analyzes the representation of travel writing as a genre in the curricula of 1 to 4 grade. It is established that the only textbook for fourth class, "Story without end" of Zorana Nikolic-Opacic and Danica Pantovic (Institute for Textbooks, 2007.) has the additional selection from travel through the polar area of Mihailo Petrovic. An excerpt from the travelogue "Through the polar area" of Mihailo Petrovic inspirational text for self-communication of impressions, thoughts and associations of students, as well as for the identification and naming of content units. The paper presents a methodical approach to the passage from the textbooks. Meaning of the study of travel literature in the teaching of literature is to awaken the passion for research in students to teach and learn about different cultures.*

Keywords: *travelogue, "Through the polar region", Mihailo Petrovic, methodical approach.*

Проф. др Зоран МОМЧИЛОВИЋ
Учитељски факултет у Врању

СИМБОЛИКА БАЈКЕ *О ЗЕЛЕНОЈ ЗМИЈИ И ЛЕПОЈ ЉИЉАНИ**

Резиме: На крају списа „Забављање немачких исељеника“ Јохана Волфганга фон Гетеа налази се снажна и оригинална бајка „О зеленој змији и лепој Љиљани“. Аутор у раду излаже тумачење симболике Гетеове бајке с аспекта културних баштина. Очито је да је велики писац бајку изразио у симболима и тиме, заправо, њену суштину ставио под копрену.

Ово дело, ма како му приступали, може бити тумачено на више начина. Полазна основа за разумевање бајке је **филозофско-теолошки** аспект или њено **иницијацијско значење**, које је по својој суштини метафизичко.

Од велике користи за разумевање симболике јесу и сазнања из области **аналитичке психологије**. Међутим, ова **бајка**, без обзира на сву тематску сложеност, пре свега је **бајка**, и као таква се може доживети у свој својој поетској лепоти.

Кључне речи: бајка, баштина, алхемија, гноза, слика, симбол, архетип, религија.

На крају списа *Забављање немачких исељеника* Јохана Волфганга фон Гетеа налази се снажна и оригинална бајка *О зеленој змији и лепој Љиљани*. Ово дело, ма како му приступали, може се објашњавати на више начина. Посебно важна су она највиша и најдубља разумевања, која привидно дају једну лакоћу тумачења, али нимало нису лака и једноставна. Сложеност тумачења захтева темељно познавање теорије симболизма, религије, митологије и уметности.

Полазна основа за разумевање бајке је **филозофско-теолошки** аспект или њено **иницијацијско значење**, које је по својој суштини **метафизичко**. Основни полазни ниво је метафизички зато што је изворно место ствари *meta ta physika*, која је изван материјалне природе. Од велике користи за разумевање бајке јесу и сазнања из области **аналитичке психологије**, од учења Сигмунда Фројда о подсвесном, као складишту потиснутих жеља, до Јунговог учења о несвесном, у коме

* Рад је изговорен на научном скупу *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и обрзовању деце предшколског узраста*, одржаном 18. новембра 2011. године. Објављује се са извесним закашњењем, услед техничког пропуста.

је несвесно један свет животворан и стварно присутан као део живота неког појединца. Науци је познато да *језик и „становници“ несвесног јесу симболи, а средство саопштавања – снови*¹.

Бајка о зеленој змији и лепој Љиљани на оригиналан начин описује човека и његове симболе. Она је по структури и садржини врло необична и занимљива. Посматрајући “причу“, видимо да свој приступ симболици и тумачењу *бајке* можемо поставити у више равни.

Прва раван јасно потврђује да у бајци постоји скривени смисао и да је спољашњи и појавни облик само његов вео. Она говори о створеном несавршеном свету који тражи пут ка савршенијем и вечном животу. Гете нас на бајковит начин води у веровања и област магијске духовности, која је својеврсни пут и поетска медитација о древној баштини. Очито да писац у симболима, које је користио да означи материјалне ствари приликом писања *бајке*, у материјалним стварима није видео само оно што оне јесу, него и оно што оне дубље значе. Јунг разликује природне и културне симболе.

Бајка је, заправо, спона између древног доба и савременог човека. Може се рећи да она симболизмом и религиозним системом показује однос према светом и профаном.

Гете бајком обухвата раздобље које називамо историјским и у њему Учитељ Живота није човек него књига. „Оно непосредно објављење што је у древна времена био сакрални човек, сада је постала књига. Књига буди. Она је петао који се оглашава: пробуди се, човече, немој да те успава демон сна! (Хамваш, Б. 1994: 54).“ Бајка нам нуди архаичну синтезу као универзалан метафизички систем симбола.

Овде смо, између осталог, употребили реч симбол, која је садржана у наслову нашег рада и заслужује посебну пажњу и тумачење. Под појмом стварни симбол, а не знак, Јунг подразумева психолошку машину која претвара енергију.

У контексту Јунговог тумачења симбола налазимо да он под тим појмом подразумева *назив, име или чак слику која може бити добро знана у свакодневном животу, али уза своје обичајно и очигледно значење има ипак својеврсне конотације. Садржи нешто неодођено, незнано или скривено од нас* (Јунг, К. 1974: 20).

¹ Године 1900, на конгресу у Паризу, Сигмунд Фројд је иступио са својим првим значајнијим радом *Тумачење снова* (*Die Traumdeutung*), који је имао веома слаб одјек и био незапажен код осталих учесника. Међутим, овај рад је касније психологији отворио сасвим нови пут.

Исте године појављује се и рад Едмунда Хусерла под називом *Логичка истраживања* (*Logische Untersuchungen*), у који је он увео „интенционалну анализу“, која ће и сама значајно утицати, директно или посредно, на психолошке науке.

То значи да *бајка* на један скривен начин носи у себи и друге датости које изражавају не само изворно религиозно искуство већ и једно опште схватање о човеку и свету, схватање које није магијско већ истински религиозно. Свакако да је новина и оригиналност гледишта трајна вредност овог дела. На врло савремен начин *бајка* одсликава ирационалну страну човека и даје модалитет религиозног друштва.

Не можемо поуздано говорити о изворима, мотивима и идејама које је Гете инспиративно користио приликом писања *бајке*, сем што можда налазимо одређену паралелу и сличности по мноштву архетипских ликова и симболичких догађаја са средњовековним текстом *Чаробна свадба Кристијана Розенкројца*. Из садржине *бајке* види се да је аутор изврсни познавалац алхемије,² посебно њена четири средњовековна правца која су обележила њен даљи ток и развој. То су:

- а) Августиновци, који су били толерантни према Аристотеловој филозофији због њеног монотеизма,
- б) Доминиканска школа Светог Томе Аквинског,
- в) Авероистичка школа Зигера од Брабанта и
- г) Оксфордска школа, која се оријентисала на проучавању „*Наука о природи*“, чији је представник Роџер Бејкон.

Гете није био једини који се занимао за њу. Познато је да су многи научници, пре а и после њега, испољавали велико интересовање за алхемију. Споменућемо двојицу од познатих научника. Један је Исак Њутн, док је други Карл Густав Јунг. „Значајно је да су готово сва открића до којих је Јунг у току свога живота долазио били или плод алхемијског рада на самом себи или, ако су подстицаји долазили споља, на пример од азијских филозофа и религија, онда их је примао као истинита (па и тада често много касније објављивао), тек пошто их је проверио на себи, својим ученицима и пацијентима.“³ Плод таквог приступа је његово познато дело *Психологија и алхемија*. То нас упућује на различите изворе,⁴ и на само значење речи *алхемија*. Многи верују да је алхемија магијско знање и да сво-

² Три најзначајније личности средњовековне алхемије су: Џон од Солзберија, који је утицао на мисао Алберта Великог, који је пак био учитељ Томе Аквинског. Ове три личности најзначајнији су представници средњовековне алхемије. Кључна дела алхемије овога времена била су:

1. Алберт Велики: *О Алхемији (De Alchimia)*,

2. Тома Аквински: *Трактат о Камену мудрости*,

3. Тома Аквински: *Румена зора (Aurora Consurgens)*.

³ Јеротић, В.: *Предговор*, стр. 35. У: Јунг, Г. К. (1990): *Динамика несвесног*, Матица српска, Нови Сад.

⁴ *Алхемијско венчање Кристијана Розенкројца Фарма Fraternitatis R. C. Confesio Fraternitatis R. C.*, Паидеиа, Београд.

је најдубље корене вуче из Египта. Етимолошко значење наводи нас на египатско *het* и *hemet*. Овом *hetu* је касније додато *al*; тако је настало *al het* и касније с латинским наставком *al hemija* (*Lat. alchimia, alchymia*).⁵

Алхемија има три велика дела (учења):

- а) учење о елементима,
- б) алхемичарска делатност и
- с) учење о злату, о камену мудрости.

Алхемичари су покушавали да открију тајну проналаска камена мудрости, што се описивало као *Велико дело* (*Lat. Magnum opus*).

Покушај и тежња да дубље анализирамо симболику *Бајке о зеленој змији и лепој Љиљани* упућује нас у то да је Гете био изврсни познавалац учења не само алхемичара већ и гностичара.⁶ Симболична алхемија, или „поетична алхемија“, како је Гете назива у својим *Materialien zur Geschichte der Farbenlehre*, цветала је у 16. и 17. веку, понајвише у оквиру ружокрсташког покрета и имала огроман утицај и на већину првака европског рационализма.

Оно што се још јасно може видети, и што ми поуздано знамо, јесте да је *бајка* настала из разговора са Шилером, који је, узгред споменимо, био књижевник, књижевни критичар, историчар, теоретичар, филозоф. Овај велики немачки ум, иначе космополит, с пуним правом стаје раме уз раме са Лесингом, Хердером, Хелдерлином, па и са Гетеом. Иначе, Шилер је био Гетеов најважнији и најутицајнији пријатељ.

Бајку су многи тумачили, посебно западни теоретичари књижевности и књижевници. За нас и за наше истраживање, од изузетног значаја је тумачење *бајке* теозофа Рудолфа Штајнера. Он је у току своје научно-филозофске делатности наишао на Гетеову бајку *О зеленој змији и лепој Љиљани*. О томе он у својој аутобиографији пише: „*Ту загонетну причу објашњавали су многи. Мени тада нимало није било стало до тога да тумачим њену садржину. Њу сам усвајао једноставно у поетско уметничком облику. Увек ми је било непријатно да објашњењима разбијам делатну фантазију.*“

⁵ Сматра се да је *алхемија* грана *философије природе* из које се у 17. и 18. веку развила модерна хемија и фармакологија. Данас се често упада у грешку када се узимају у обзир само симболичне вредности алхемичких елемената и мисли да је *алхемија* симболична психологија. Ово схватање је лоше. *Алхемија* је и психологија, и хемија, и физика, и друштвена наука, и морал, и физиологија, и медицинска наука и, уз то, аскеза, магија, и метафизика. Сумпор, арсеник, со, жива такви су елементи све тако што је и број; као што је у астрологији Сунце или Марс или Јупитер; као што је у Ји Ђингу Киен (*стваралачка сила*), Кун (*прималац*), Та Чуанг (*велика сила*), Тсин (*напредак*), (Хамваш, Б. 1994:155-156).

⁶ *Алхемијско венчање Кристијана Розенкројца Farma Fraternitatis R. C. Confesio Fraternitatis R. C.*, Паидеиа, Београд.

Као прво, да видимо који су елементи бајке.

Набујала река – очито је да Гете користи симболику Воде, која подразумева Смрт и Поновно рођење. Набујала река, узбуркани Океан јесу Воде Хаоса. У симболичким тумачењима Вода се увек тумачи пре Земље, јер она је постојала пре ње, о чему говори и *Књига постања*. Тиме нас он увлачи у контуре Талесове архаичне метафизике воде. Овим би човек морао да закорачи смелије и храбрије у филозофију природе. Дружити се са „почетницима-филозофима“ увод је у узбудљив свет метафизике. Један од њих каже да је свет настао из воде, други из ваздуха, трећи из ватре, четврти из мрачног апериона. То није материјалност елемената коју ми, садашњи, „савремени“ људи, имамо о укусу и особинама ових елемената. То је чиста метафизика. То је оно што под тим појмом подразумева Филолај: природа тражи божанско, а не људско познавање.

Ради разумевања симболике воде, тог наизглед једноставног и схватљивог елемента препоручљиво је тај пут схватити симболиком броја, јер је број тај који, као владајући ланац, изнутра повезује ствари.

Објашњење је следеће: посматрајући настанак ствари и материјалну реализацију праматерија-прабиће-прапочетак, први корак према материјалној реализацији јесте: светлост. Светлост је: Један. Прва је делатност Један привлачење. То је Два. Привлачење се у материјалној природи јавља као кисеоник. Друга појава је одбијање. То је три. Одбијање у природи одговара водонику. Привлачење и одбијање се сједињују и постаје потпуно. То је четири. Једињење кисеоника и водоника је гасовита материја. Број гасовите материје је четири. Кисеоник и водоник се мешају и пале. Паљење, ватра: пет. Упаљени кисеоник и водоник се рздвајају. Јер број пет раставља и разара. Материја се одваја од духа. Духовни део се уздиже, материјални део се таложу. Овај сложени део је: вода. Вода: шест. База воде је ватра, база ватре је гасовита материја, база гасовите материје је светлост. На овим базама почива вода, прва стварна опипљива материја. Настала је из експлозије гасовитих елемената и сложила се и оваплотила. Због тога каже Талес да је праматерија и прва материја света вода (Хамваш, Б. 1994: 297-298).

Изврсно је то разумео Јакоб Беме, највећи мислилац међу хришћанским гностичарима.⁷ Он раздваја, при експлозији гаса, духовни од материјалног света.

⁷ Наша знања о гностичкој традицији долазе, углавном, од црквених отаца, као на пример од Иринеја, Иполита, Тертулијана, Оригена, који су се борили са хришћанским гностичким учитељима.

Сама реч *гносис* значи знање. Међутим, и овде се овај појам употребљава као што га је употребљавао Николај Берђајев у књизи *Јакоб Беме*. Он реч *гносис* не користи у смислу јереси првих векова хришћанства, већ у смислу знања утемељеног на откровењу, које не користи појмове већ симболе и митове; знања-контепације-созерцања, а не знања-дискурса. Сматрам да није исправно назвати старе гностичаре хришћанским јеретцима. Деца религијског синкретизма хеленистичке епохе нису толико деформисали хришћанство паганском мудрошћу, колико су деформисали ту мудрост.

Свака река на земљи у симболици копија је небеске реке. Набујала јесења река, која шири своје корито и носи, ваља све пред собом, исто као у сазвежђу Шкорпион. Црна набујала вода тече са врха планине, која је такође доле црна, а на врху је бела, тако да сребрнаста река тече од врха наниже.

Набујала река одваја два света, духовни од материјалног. Прелазак са једне стране обале, материјалне, на другу обалу, духовну, пут је без повратка. Из једног стања у друго, он помаже да се испуни смисао и симболика преласка, као што је рађање, крштење, венчање, иницијација, смрт итд.

Пламенови луталице још увек не налазе коме ће пренети духовну моћ јер су они медијуми за осветљавање пута. Корене ових, наизглед јасних и врло једноставних, симбола морамо потражити у ведском ритуалном запоседању неке територије. То се дешава пошто се подигне олтар ватре посвећен богу Агни.

Злато – да ли је то само тешки метал што сија, не губи боју и сјај? Овде се мисли на алхемијски процес претварања обичних метала у злато. Очито да се ради о трансмутацији и схватању да прости метали постоје зато што је деловање природе заустављено. Излишно је рећи да циљ алхемије није да се направи злато.

Страховити Понор у који је старац бацио злато – провалија одваја два вида искуства: свето и профано. Овде се ради о ритуалном искуству које је омеђено светим простором и светим временом.

У понору је спавала лепа зелена змија⁸ - симболика змије је један од најстаријих алхемијских симбола и има мноштво значења. У алегорији зеленог⁹ назире се знак Великог Дела Природе, ма-

⁸ След ступњева у алхемијском процесу подразумева Зеленог лава или Једноглавог змаја (змију), што значе исту ствар: меркуријални флуид је *prima materia* камена.

⁹ Симболика зелене боје среће се и у познатој бајци Хофмана, Е. Т. А. (1964) *Златни лонац*, бајка из новог доба, Нолит, Београд. За разлику од Гетеове употребе зелене боје, код кога је змија зелена, код Хофмана је змија злато-зелена.

„Али тога тренутка над његовом главом одјекну трозвук јасних кристалних звона; он погледа горе и спази три сјајне мале змије у зеленом злату како су се обавиле око грана и из-

да овде недостају друге две боје: црвена и бела. Сматра се да је повезана са трансценденцијом јер је она традиционално биће подземља и, стога, посредник између једног начина живота и другог.

Сматра се да је, можда, прво појављивање змије из Клеопатрине књиге о прављењу злата.¹⁰ Змија значи латентну енергију, не-пробуђено биће, уснулу моћ, коју је из сна пробудио звекет злата. Пробудити и раскљупчати змију значи активирати онтолошку раван и задобити просветљење.

Зелена змија у симболици древног доба може се срести на челу владара, египатског фараона, што значи будност. „Будите будни као змија“. Будна мудрост владара није сама себи циљ него служи на добробити људи. Мудрац-краљ будно брине за своје поданике.

Симболика змије у древна времена није била иста као данас. Некада је тај симбол имао значење које дубоко зарања у прамајку Земљу. Склупчана у мрачним зидинама, затворена црним поклопцем, змија лежи у кругу тмине. Тајна лежи у сазвежђу Змије и Змаја, јер ту се открива смисао постојања космоса.

Дакле, основно значење овог симбола била би неслућена дубина. Питамо се, да ли је аналогија и порука иста, да ли заронити у себе значи исто што и зарањање змије у најдубље тмине и црнило земље? Да, али, када се прође црнило земље, долази се до житке светлеће и усијане вреле масе – лаве.

Змија је симбол зла, симбол бића које је изгубило свој центар. Зато, када се уробор угризе за реп, он тражи свој центар. Прстен је симбол змије која гризе реп. **Змија је почела да једе (гута) злато**, односно супстанцу која представља еликсир живота. Она обезбеђује здравље, продужава живот и, на неки начин, обезбеђује бесмртност, што се у датом случају мисли на Пијуће злато. **Змија је почела да светли. Прави смисао сваке таме јесте светлост.**

Љиљана, с оне стране воде, вожња само овамо никако онамо – ово није путовање у оба смера, напротив, ово је путовање, ка узвишеном, ка сједињењу са Богом. Јер кад загазиш у ту реку очишћења и преласка, то је пут без повратка.

Змија је пузила између чистих кристала – пробуђена моћ почела је да клизи у чистоти духовног савршенства. Јака магијска моћ снажним духом почиње да осваја простор. Освајајући простор и време, претвара се у кристалну лопту и постаје Божија светлост. Подсе-

ложиле главице вечерњем сунцу. Тада се изнова зачу шапат и роман у оним речима, и змијце се промиголише нежно горе-доле кроз лишће и грање. Док су се оне брзо кретале, изгледало је као да зовин жбун посипа хиљаду блиставих смарагда кроз тамно лишће“.

¹⁰ Овде се може видети дубока повезаност гностицизма и алхемије.

тимо се: пратећи Сведенборгово аналошко виђење, докучујемо симбол древног доба. Тако, читајући симбол змије на челу египатског фаона, сазнајемо да то значи будност. „Будите будни као змија“.

Одакле долазиш? Где станује злато? – упита краљ.

- Из понора - одговори змија.

- Шта је величанственије од злата? – поново упита краљ.

- Светлост - одговори змија.

– Шта окрепљује више од светлости? - упита он.

– Говор - одговори она.

Као у свакој бајци, и у овај појављује се **лепи младић**. Лепота је знак истине.

„Тако они у разговору примете, већ издалека, како у сјају сунца прекрасно блешти величанствени лук моста, који је спајао обале једну са другом. Обоје су били изненађени, јер ту грађевину нису видели никада тако дивну. - Како, узвикну краљевић, зар није била већ довољно лепа онда када се нашим очима указивала као да је саграђена од јасписа и празема? Стрепим од помисли да по њој треба да ступамо, јер она изгледа као да је саграђена од смарагда, кризопраса и кризолита у најдражеснијим разноликостима?

Њима није била позната промена која се збила на земљи; јер то је била змија, која се сваког поднева постављала преко реке и ту је стајала у облику смело постављеног моста“.

Храм или црква је свето место где се Бог велича и слави, где се врши најсветија жртва. Имена храма су различита еклисиа (франц. L'eglise, италиј. Ch iesa, енг. church), што је првобитно означавало само скупљање народа, односно скуп (црквенословенски *церков*, немачки *kirche*). *Imago mundi* представља слику света, духовно средиште света, земаљско супротстављање небеском архетипу. Како се гради архетипска слика света? Она се гради у храму који спаја три света: небо, земљу и подземни свет који је на води. Храм је место сусретања. У храму се дешава силазак светог духа. Лепа Љиљана на харфи певала је песму:

Шта ми значе та три добра знамена'

Смрт птице, црна рука пријатељице?

Прекрасна куца од драгог камена?

Није ли ми то поклон светиљчице?

Далеко од људског ужитка плама,

Мени је, ипак одређен само јад.

Ах! Зашто још на реци нема храма!

Ах! Зашто мост није саграђен већ сад!

Лена Љиљана загрли старца и најсрдачније га пољуби. **Свети оче**, рече она, хвала ти по хиљаду пута, јер по трећи пут чух тајанствене речи које ми уливају **наду**. Тек што је то изговорила и што се чврстије ухватила за старца, **почела се љуљати земља испод њих**, а стара и младић су се држали једно за друго, само покретљиви пламенови не приметилише ништа.

Јасно се осећало да се цео храм креће као брод који се лагано удаљава из луке, пошто му се подигну котве; изгледало је да се пред њим, тамо где је пролазио, **отварају земаљске дубине**. Нигде није ударио, ниједна стена му није била на путу. Неколико тренутака је изгледало као **да је ситна киша падала кроз отвор свода**. Старац чврстије придржа лепу Љиљану и рече јој: Сада смо испод реке и ускоро ћемо бити на циљу. Мало затим је изгледало као да су застали, ипак утисак није био тачан, **храм се дизао**. А онда, изнад њихових глава, настаде необична ломљава. Даске и греде почеше, једне преко других падати са треском кроз отвор свода унутра. Љиљана и старац се склонили у страну, а човек са светиљком ухвати младића и остаде стојећи. Млада бродарева колиба – јер њу је храм при пењању подигао са земље и примио у себе – постепено је падала доле и покрила младића и старца.

Жене вриснуше гласно, а храм се затресе као брод који неочекивано удари у копно. Госпе су са страхом тумарале по помрачени око колибе, врата су била затворена, а на њихово куцање нико није одговарао. Оне залупише јаче, и како се изненадише, када дрво поче да звони. Снага, у колиби затворене светиљке, **претворила је колибу изнутра према споља, у сребро**; - није потрајало дуго, а она је променила чак и свој облик, пошто је племенити метал напустио случајне облике дасака, летава и греда, и она се претворила у пре-красно здање. Сада је усред великог храма стајао диван мали, или тачније, **олтар достојан храма**.

Пењање степеницама младића и лепе Љиљане је пут ка невидљивој гори где се погнуте главе, пењањем, укроћује младост и, вођењем сигурном руком, без опасности, прелази море живота. (Зар нас ово не асоцира на *Лествице* Јована Лествичника, тј. на *Лествице божанског усхођења*?)

„Пењите се, пењите, браћо! Храбро постављајте лестве у срце своје, слушајући онога који је говорио: *Ходите, попнимо се на гору Господњу и у дом Бога нашега (Ис. 2,3)*, који усавршава ноге наше да буду као у јелена, и који стоји на висинама (Пс.17,34), да бисмо постали победници на стази Његовој! Трчите, молим вас са оним који је говорио: *потрудимо се, док не досегнемо сви у јединство вере и познања Сина Божјега, у човека савршена, у веру раста пуноће Христове (Еф. 4,13)* (Свети Јован Лествичник, 2003: 202).

Човек светиљком му је осветљавао пут. Рађала се светлост у тами живота, који је пун неизвесности. Чамција у белом оделу у руци је држао сребрно весло, спреман де пређе на другу страну. На то нас подсећа и хришћанска симболика крста где у молитви Часном и Животворном Крсту Господњем каже: „Крст Твој, господе, у коме тражим прибежиште, нека ми буде мост преко велике пламене реке. Нека њиме уђем у живот. Крст твој нека ме прати при том страшном преласку, одгонећи од мене мрачне силе, нека ми буде кључ и отвори рајска врата,...“ (*Православни Молитвослов*, 2010: 18).

Рађање сунца које обасја венац кубета, (венац царски) – Сунце је симбол врховне васељенске моћи. Рађање сунца је симбол живота, за разлику од залазећег сунца које симболизује смрт. Свуда је борба супротстављених начела, борба светлости и таме. Симбол Сунца налазимо већ на самом почетку *Старог завета* у Мојсијевој *Књизи постања*. У самом чину стварања оно је описано као „веће видело“, наспрам Месецу као „мањем виделу“. Сунце представља свест о себи, личност, его, вољу за животом.

Венац кубета је знак цареве моћи и величанства. У Палестини мора да је било речи о полукружном, углавном златном повезу на челу, на којем би обично било украса и понекад драгог камења. Круна персијског цара спомиње се у Јест 1, 11; 2,17. Такође, и идоли су носили венце. У преносном смислу, венац значи нешто што дарива достојанство: част, мудрост. Бог означава побожне добротом и милошћу. „Свето оглавље“ означава златну плочицу на челу првосвештениковом.

Касније, у хришћанству, односно у *Новом завету* користе се две речи: *дијадема* (Отк 12,3; 13,1; 19,12) и *стефанос* (Отк 4,4; 14,14). Венац од листова који победник добија на такмичењу (1 Кор 9, 25) јесте почасни знак победе који ће Господ дати онима који су верни до краја.

Златни краљ стави му храстов **венац** и рече:

- Упознај највише!

Прва реч његова беше.

- Љиљана. Драга Љиљана! - ускликну он, када јој је похитао сребрним степеницама у сусрет, јер она је са врха олтарара посматрала његов пут.

- Драга Љиљана! - Шта може човек, који је свачим снабдевен, да пожели од невиности и тихе наклоности коју ми твоје груди доносе?

- О мој пријатељу - настави он, обраћајући се старцу, и погледавши три света кипа, дивно и сигурно је царство наших отаца.
- Али ти си заборавио четврту снагу, која још од раније, опстаје и извесније влада светом: снагу љубави. Са тим речима он загрли лепу девојку, она одбаци veo, а њени образи се озарише најлепшим и најнепролазним руменилом.

На то рече старац: Љубав не влада, она ствара, а то је више.

Бајка о *Зеленој змији и лепој Љиљани* може бити подстицај и увођење у феноменолошко и историјско проучавање религија. Свеобухватно упуштање у тумачење слика, симбола и архетипова подразумева не само владање филозофијом култура већ и једну актуелизацију „културних стилова“. Ова бајка не показује историјске процесе и промене духовног понашања, након којих је модерни човек десакрализовао свој свет и преузео профану егзистенцију.

Генијални аутор *Фауста*, Гете, у *Бајци о зеленој змији и лепој Љиљани* разматра згуснуто и с великом ерудицијом, као писац филозоф и природњак, проблем већег броја симбола и дубље расветљава проблем метафизике. Тиме је допринео поетици бајке као књижевне врсте.

Литература

1. *Алхемијско венчање Кристијана Розенкројца Fama Fraternitatis R. C. Confesio Fraternitatis R. C.*, Паидеиа, Београд.
2. Берђајев, Н. (2003). *Јакоб Беме*. Чачак: Градац.
3. Генон, Р. (2002). *Дантеов езотеризам*. Чачак: Градац.
4. Гете, Ј. (1984). *Бајка о зеленој змији и лепој Љиљани*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада.
5. Глушчевић, З. (2001). *Окултна моћ*. Ниш: Просвета.
6. Екерман, П. Ј. (1970). *Разговори са Гетеом*, Београд: Култура.
7. Елијаде, М. (1999). *Слике и симболи, Огледи о магијско-религијској симболици*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
8. Јунг, Г. К. (1974). *Човјек и његови симболи*. Загреб: Младост.
9. Јунг, Г. К. (1990). *Динамика несвесног*, Нови Сад: Матица српска.
10. Коаре, А. (2001). *Немачки мистици духовници и алхемичари XVI века*. Чачак: Градац.
11. Лакаријер, Ж. (2001). *Гностици*. Чачак: Градац.
12. Парацелзус (1990). *Метафизичка медицина*. Београд: Алфа – Земун: Агенција Драганић.

13. Петроградски, Р. (1995). *Људи и демони, како демони кушају савременог човека*. Цетиње: Светигора.
14. *Православни Молитвослов за сваки дан и за сваку потребу*, Манастир Светог Вазнесења Господњег – Тушимља, Крагујевац, 2010.
15. Свети Јован Лествичник (2003). *Лествица*, Манастир Хиландар, Света Гора Атонска, манастир Хиландар.
16. Фернаш-Лисијен, М. (2005). *Историја психологије*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
17. Хамваш, Б. (1994). *Сциентиа саура*. Београд: Центар за геопетику.
18. Хофман, Е. Т. А. (1964). *Принцеза Брамбила*, Бајка из новог доба. Београд: Нолит.
19. Штајнер, Р. (1991). *Четири предавања*. Београд: Стилос.
20. Штајнер, Р. (1994). *Карма без тајни, Предавања*. Београд: Рад.

Zoran MOMČILOVIĆ, Ph.D.

THE SYMBOLISM OF THE FAIRY TALE ABOUT THE GREEN SNAKE AND THE BEAUTIFUL LILY

Abstract: *At the end of the work Conversations of German Emigrants by Johann Wolfgang von Goethe, there is a powerful and original fairy tale The Green Snake and the Beautiful Lily. The author in this paper gives his interpretation of the symbolism of this fairy tale by Goethe from the aspect of cultural heritages. It is obvious that the great writer expressed the meaning of the fairy tale in symbols and thus, hid it.*

This work, no matter how we approach it, can be interpreted in multiple ways. The starting point for understanding the fairy tale is the philosophical and theological aspect, or its initial meaning, which is in its essence metaphysical.

The knowledge of analytical psychology is of great help for understanding its symbolism. However, this fairy tale, no matter how complicated it is thematically, is first and foremost a fairy tale, and can be thus enjoyed in all its poetical beauty.

Keywords: *fairy tale, heritage, alchemy, gnosis, image, symbol, archetype, religion.*

УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ
КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И ЊЕНА УЛОГА У ВАСПИТАЊУ
И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Технички уредник
Ненад Дејковић

Коректор
Сузана Златановић

Корице
Сунчица Денић

Штампа
„Аурора“ о.д. Врање

Тираж
300

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3::821.09-93(082)

821.163.41.09-93(082)

КЊИЖЕВНОСТ за децу и њена улога у
васпитању и образовању деце школског
узраста (2012 ; Врање)

Књижевност за децу и њена улога у
васпитању и образовању деце школског
узраста : тематски зборник / [главни и
одговорни уредник Сунчица Денић]. - Врање :
Учитељски факултет, 2013 (Врање : Аурора).
- 478 стр. ; 24 cm

"Одржавање научног скупа 'Књижевност за
децу и њена улога у васпитању и образовању
деце школског узраста' на Учитељском
факултету у Врању 23.11.2012. године, други
је део активности интерног пројекта
'Књижевност за децу и њена улога у
васпитању деце.'" --> стр. 8. - Радови на
срп. или мак. језику. - Тираж 300. -
Библиографија уз сваки рад. - Резимеи на
енгл. или срп. језику уз сваки рад.

ISBN 978-86-6301-005-5

a) Књижевност за децу - Настава - Методика
- Зборници b) Српска књижевност за децу -
Зборници

COBISS.SR-ID 199702540

