АКТУЕЛНИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ ПРОУЧАВАЊА И НАСТАВЕ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА

АКТУЕЛНИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ ПРОУЧАВАЊА И НАСТАВЕ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА

Међународна научна конференција
Комисије за наставу словенских језика и књижевности
Међународног комитета слависта

Зборник радова

Уредници:
проф. др Љиљана Бајић
доц. др Јелена Гинић
доц. др Наташа Станковић Шошо

Филолошки факултет
Универзитет у Београду
Београд, 2018

НАУЧНИ САВЕТ

проф. др Љиљана Марковић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
проф. др Љиљана Бајић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
проф. др Александра Вранеш, Филолошки факултет Универзитета у Београду
проф. др Божа Кракар Вогел, Филозофски факултет у Љубљани
проф. др Галина Леснаја, МГИМО у Москви
проф. др Ксенија Кончаревић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
проф. др Вељко Брборић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
доц. др Наталија Берницка, Универзитет Сорбона у Паризу
доц. др Марек Пјењонжек, Педагошки универзитет у Кракову

ОРГАНИЗАЦИОНИ ОДБОР

доц. др Јелена Гинић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
доц. др Наташа Станковић Шошо, Филолошки факултет Универзитета у Београду
доц. др Мина Ђурић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
мср Марија Лапигина, Филолошки факултет Универзитета у Воронежу

РЕЦЕНЗЕНТИ

проф. др Милорад Дешић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
проф. др Томислав Јовановић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
проф. др Маја Ђукановић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
доц. др Биљана Марић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
доц. др Далибор Соколовић, Филолошки факултет Универзитета у Београду
доц. др Лука Меденица, Филолошки факултет Универзитета у Београду
доц. др Предраг Обућина, Филолошки факултет Универзитета у Београду

СТРУЧНИ САРАДНИК

мср Никола Радосављевић, Филолошки факултет Универзитета у Београду

САДРЖАЈ

Реч уредника 9

Љиљана Бајић (Србија)
КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ И НАСТАВА СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА 11

Наталья Берницкая (Франция)
КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ ВО ФРАНЦИИ 26

Вељко Брборић (Србија)
ОБЈАШЊЕЊЕ НЕПОЗНАТИХ РЕЧИ ПРИ
ОБРАДИ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА 42

Boža Krakar Vogel (Slovenija)
SPREMEMBE SLOVENSKEGA SREDNJEŠOLSKEGA
KNJIŽEVNEGA POUKA V ZADNJIH DESETLETJIH 58

Јелена Гинић (Србија)
ФОНЕТСКИ СТЕРЕОТИП И УЏБЕНИЦИ
РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ 70

Нина Говедар (Република Српска)
НАРАТОЛОШКИ ПРИСТУП РОМАНУ *ПРОКЛЕТА АВЛИЈА*
У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ И МОГУЋНОСТИ
ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ 91

Мирјана Костић Голубичић (Србија)
РАД НА УСАВРШАВАЊУ ИЗГОВОРА СТУДЕНАТА
БЕОГРАДСКЕ ПОЛОНИСТИКЕ 106

Мина Ђурић (Србија)
МОГУЋНОСТИ ПРИРУЧНИКА ЗА ИНТЕРНЕТ
И КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВИ 121

Милена Ивановић (Србија)
ПРИНЦИПИ ОРГАНИЗОВАЊА ГРАМАТИЧКОГ МАТЕРИЈАЛА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ УКРАЈИНСКОГ ЈЕЗИКА 136

Валентина Илић (Србија)
БРОЈЕВНЕ РЕЧИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА: АКТУЕЛНО СТАЊЕ И ПРОБЛЕМИ 148

Ксенија Кончаревић (Србија)
ТЕОЛИНГВИСТИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВИ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА (НА МАТЕРИЈАЛУ ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИЈЕ РУСКОГ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА) 168

Весна Крајишник, Никица Стрижак (Србија)
СРПСКИ КАО СТРАНИ И СРПСКИ КАО НЕМАТЕРЊИ ЈЕЗИК – СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ 181

Зона Мркаљ (Србија)
ТИПОВИ КАРАКТЕРИЗАЦИЈЕ ЕПСКИХ ЈУНАКА У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ 194

Милка Николић (Србија)
МОДЕЛИ ПРЕНОШЕЊА ТУЂЕГ ГОВОРА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА 206

Зорана Опачић (Србија)
ИДЕНТИФИКАЦИЈА И ЊЕНА ОГРАНИЧЕЊА У ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА (ОД ПРЕТПОСТАВЉЕНОГ ДО КРИТИЧКОГ ЧИТАОЦА) 221

Marek Pieniążek (Polska)
POLITYKA JĘZYKOWA JAKO PERFORMATYKA KULTUROWA 237

Александра Секулић (Србија)
РЕАЛИЗАМ ПРОТУМАЧЕН ДЕЦИ:
ПОСТМОДЕРНО И РЕАЛНО У РОМАНУ *ОПСАДА ЦРКВЕ СВ. СПАСА* ГОРАНА ПЕТРОВИЋА 250

Драгана Вељковић Станковић (Србија)
ЧОВЕК У ВЕЛИКОМ КРУГУ ПОСТОЈАЊА
– КОГНИТИВНИ ПРИСТУП У РАДУ
ЛИНГВИСТИЧКЕ СЕКЦИЈЕ 259

Наташа Станковић Шошо (Србија)
МЕТОДИЧКА ГЛЕДИШТА НА ХУМОРИСТИЧКУ
ПРОЗУ БРАНИСЛАВА НУШИЋА 275

Записник 289

РЕЧ УРЕДНИКА

Зборник под насловом *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* настао је поводом Међународне научне конференције Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта. У зборнику су штампани радови изложени на конференцији Комисије за наставу словенских језика и књижевности, која је, уз међународно учешће професора универзитетске методике наставе књижевности и језика, лингводидактике и лингвокултурологије, одржана јуна 2017. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Високо ценећи научни и културолошки значај славистике, Комисија за наставу словенских језика и књижевности решена је да дугорочно и плански развија научноистраживачку и наставну делатност у овим областима. Схватајући њихову улогу у очувању и развоју научног и интеркултурног дијалога, Комисија је омогућила да се опишу, систематизују и проуче актуелни теоријско-методолошки проблеми словенских језика, књижевности и култура у наставном контексту и пружила нове подстицаје теоријском и практичном унапређивању методике, лингводидактике и лингвокултурологије.

Интердисциплинарна славистичка истраживања словенских језика и култура омогућавају да се идентификују и интерпретирају њихови развојни и синхронијски елементи и допринос унутар европског националног и културног наслеђа. У оквиру своје надлежности, Међународни комитет слависта, са циљем да побољша квалитет научноистраживачке праксе и сарадњу међу славистичким организацијама у међународном контексту, основао је комисије које, реализујући научну сарадњу, подстичу развој славистичке лингвистике, књижевности, историје, културе и наставе. Комисија за наставу словенских језика и књижевности, која делује у оквиру Међународног комитета слависта, окупља истраживаче из света са циљем да унапређује њихов научноистраживачки рад у домену наставе и развија научне и наставне компетенције истраживача у овој области.

Разумевање наставе као приоритетног подручја научног рада, посебно њене дисперзивности и сложености, која се у савременом свету доводи у везу са различитим образовним политикама, омогућило је да се на међународној конференцији разложно нађе значајан број тема и да се оне представе у овом зборнику. Верујемо да ће књига оснажити интересовање и мотивацију истраживача за рад и размену академског искуства. Уверени смо да ће допринети напретку/прираштају укупног, општег фонда знања о настави словенских језика, књижевности и култура и указати на могуће правце даљег изучавања и развоја науке о настави и славистичке науке у систему високошколске наставе у будућности.

Проф. др Љиљана Бајић

371.3::811.16
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch1

Љиљана Бајић
ica.bajic@gmail.com
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

КЊИЖЕВНИ ТЕКСТ И НАСТАВА СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА

У раду се испитује статус књижевног текста у учењу и настави страног језика. Када су у питању словенске студије, истиче се потреба за развијањем посебне методике изучавања српског, руског и осталих словенских језика као инословенских. Ово је разлог што аутор даје осврт на упоредно проучавање књижевних дела руских и српских писаца, која се узимају за пример. Методолошки основ упоредног тумачења има своје упориште у тематолошким, поетичким, књижевноисторијским и књижевнотеоријским чињеницама. Поредбено истраживање веза и прожимања, сличности, аналогија и утицаја између књижевних појава и текстова обавља се са циљем да се дела приближе једна другима или другим видовима уметности, културе и знања, те да се чињенице и текстови раздвојени језиком повежу и кроз интертекстуални однос боље схвате њихови књижевни, жанровски, традицијски, религијски, етички и културолошки елементи.

Кључне речи: словенски језици, књижевност, књижевни текст, настава, поредбени поступак.

Књижевни текст има више улога у учењу језика. Он може бити предложак за усвајање језичких знања (лексичких, граматичких, семантичких, стилских, правопосних...) и развијање језичких вештина (рецептивних, продуктивних, комуникативних). У зависности од нивоа и сврхе учења језика, књижевни текст је наставни материјал на коме се стичу и одговарајуће компетенције (од дискурзивних и референцијалних до књижевних и социокултурних). Адекватан избор књижевних садржаја, било да су они преведени, адаптирани или су на језику оригинала, у одломцима, или у посебним хрестоматијама, омогућава упознавање са другим културама и културним особеностима заједница чији се језик учи. Пружајући знање о другом, о другачијој култури, он

помаже разумевању и интегрисању интеркултурног искуства читаоца у сопствени културни модел понашања и веровања. На вишим нивоима учења страног језика (Ц1, Ц2) са књижевним текстом функционално се проширују лингвистичка, књижевна и културолошка знања, а у корелацијско-интеграцијском систему филолошких студија језика, књижевности и културе, ове три програмске области повезују се у интегрисана подручја научног и наставног рада.

Премда имају исти или сличан теоријско-методолошки оквир, студије страног језика, књижевности и културе, посебне су у мери у којој су посебне области и појаве којима се оне баве. Када су у питању словенске студије, међу српским славистима углавном је прихваћено становиште по коме се разликују три вида изучавања словенских језика и то као матерњих, инословенских и страних. Разложно се истиче потреба за развијањем посебне методике изучавања српског, руског и осталих словенских језика као инословенских. Али ова грана методике још се није конституисала као кохерентна и посебна у методолошком и теоријском смислу. Па ипак, може се закључити да су и у овој области рада одређене методе, као што је метода конфронтационе анализе у настави словенских језика у инословенским срединама и метода компаративног проучавања књижевног текста у инословенском контексту заузеле значајно место у нашој лингводидактици, методици наставе књижевности и лингвокултурологији. Ово је разлог што ћемо се у раду посебно осврнути на поредбени поступак и његове могућности у проучавању словенских књижевности. Са методолошког становишта образлажићемо компаративно гледиште на руску и српску књижевност у контакту, илуструјући га на примеру рецепције Гогољеве комедија *Ревизор* и *Сумњиво лице* Бранислава Нушића у наставном контексту. У другом примеру упоредним поступком даћемо осврт на жанровске, традицијске, етичке и социјалне елементе књижевне слике света бедних људи Ф. М. Достојевског и божјака Борисава Станковића и истражити њихов интертекстуални однос.

У стварању методичких пројеката за рад на делима српских и руских писаца узима се у обзир чињеница да је њихова рецеп-

ција посредована преношењем књижевног текста са једног на други језик, чиме се текст из матичне културе и књижевног система преноси у културу и књижевни систем другог језика, као и да је тиме условљено примање и деловање текста „отежано" у мери у којој се оригинал изворника разликује од (варијаната) превода. Зато се у проучавању изворни текстови, када год је то могуће, доводе у непосредан поредбени однос и на тај начин појачава њихово примање и деловање у настави.

Упоредно истраживање везе и прожимања, сличности, аналогија и утицаја између књижевних појава и текстова, обавља се са циљем да се дела приближе једна другима или другим видовима уметности, културе и знања, те да се чињенице и текстови раздвојени језиком повежу и кроз интертекстуални однос боље схвате њихови књижевни, жанровски, традицијски, религијски и културолошки елементи. Када се у корелативни методички наставни систем укључује компаративно изучавање дела Гоголља и Нушића, комедија *Ревизор* и *Сумњиво лице*, тада се у синхроној поставци анализирају њихови књижевни и сценски елементи. Начело двоструке корелације овде је повезано са схватањем драмског текста као посебне форме књижевног дискурса, специфичне по томе што садржи „текстуалну матрицу представљачког", односно, „иманентну театралност" (Miočinović 1981: 40). Отуда потиче и његова сложеност, посебан начин артикулације његових значења и ширина поља испитивања када он постане предмет тумачења. Из односа драме и позоришта развила се методичка теорија о литерарном и театролошком приступу драмском делу, о синхроности бинарних гледишта на драму као књижевну и сценску уметност. Та теорија пружа основу за компаративно литерарно и сценско читање комедиографских дела *Ревизор* и *Сумњиво лице*.

На позоришној сцени, али и у књижевној теорији, критици и у наставној пракси још је отворено питање како се чита Гоголь. Тумачења која реинтерпретирају или доводе у питање критичарску догму о Гоголу као реалисти за овога писца обично везују појмове критички реализам, гротескни реализам, фантастични реализам, антиреализам, симболизам, чак и уметност зла (Perišić 2013:

39–40). У том смислу Гогољево дело представља истраживачки изазов за читаоца који у њему налази стваралачку синтезу више елемената: реалистичких (на плану тематике и ликова), сатиричних и креатуралних (који се остварују превођењем животних појава на материјално-телесни план и њиховим снижавањем у ниско и ништавно), гротескних и фантастичних елемената (који се откривају како у врстама комике и смеха, тако и у необичним и зачуђујућим појавама, каква је Жандарова на крају комедије). Да би се одговорило изазову Гогољевог дела, неопходно је сазнајни процес уздићи на раван критичког (проблемског) мишљења, које обухвата следеће литерарне проблеме:

- реалност и привид у комедијама;
- смехотворне поступке у Гогољевој и Нушићевој комедиографији;
- Гогоља и српску књижевност реализма;
- жанровски контекст *Ревизора* и *Сумњивоī лица* (динамику заплета, јавно и приватно у комичном конфликту ова два комада, ликове као поредбене релате, присуство/одсуство визуелних и аудитивних сценских елемената и њихову драматуршку функцију у комедијама);
- *Ревизора* и *Сумњиво лице* на позоришној сцени (увид у позоришну историју комедија, репертоар и време њиховог сценског извођења, пријем комедија код публике и позоришне критике);
- позицију читаоца и позицију гледаоца комедија *Ревизор* и *Сумњиво лице* која омогућава виђење комичног предмета из двоструког угла.

Увид у литерарне проблеме саставни је део наставног тумачења књижевног дела. У сазнајном процесу они су претходница истраживачког рада, која покреће стваралачко мишљење и омогућава читаоцу да понире у свет дела и његову реализацију на сцени. Тумачење смехотворних поступака у Гогољевој комедији водиће ка издвајању каталога њихових бројних облика и врста. То су:

1. комика сличности и дублирање ликова (Бопчински и Допчински), која проистиче из близаначке аморфности ликова, из забуне коју они могу да произведу и алузије на њихову безличност;

2. истицање човековог физичког бића, посебно дебљине и физиолошких функција тела (на пример облапорност и халапљивост Хљестакова);

3. опредмећивање и обесмишљавање актера комедије као механичке масе на сцени путем хибридизације њеног живота и окамењености на крају комада;

4. исмевање и изругивање намерама и поступцима ликова градоначелника, чиновника и спахија;

5. комично преувеличавање бесмислица и лажи тобожњег ревизора, комика гестова и изражајног понашања (у виду упадица, сударања, замуцкивања, снебивања, скривања, падања актера на сцени у напетим ситуацијама).

Импулс комичној радњи у *Ревизору* дају комичне ситуације које су засноване на забуни градских чиновника у погледу Хљестакова и на превари Хљестакова, који ту забуну користи. Сликајући ружно и настрано у друштвеном поретку тога времена и померајући реалност ка хиперболи и гротески која га изобличава, Гоголь је своју комедиографску вештину усмерио ка томе да и читаоца придобије да се сложи са писцем о непожељности оног што је предмет смеха.

У литератури је познато да је Гоголь био подстицај за комедиографска остварења Бранислава Нушића писана осамдесетих година 19. века. То су *Народни посланик*, *Протекција*, а на првом месту *Сумњиво лице*. Талас ове литерарне везе дошао је заједно са јачањем утицаја руске књижевности на српску књижевност, у којој је Гоголъево присуство знатно дуже од столећа. Превођење Гоголъевих дела и њихово извођење на позоришној сцени, као и прилози о писцу и делу у српској штампи, посебно од 70-тих година 19. века, када је, како сматра Јован Скерлић, пишчев утицај на српску књижевност био нарочито велики, омогућили су Гоголъев вишеструки уплив у културни и књижевни живот код Срба.

О Гоголъевом утицају на Нушића у српској критици расправљало се у више наврата. Не налазећи истоветност између руске бирократије тридесетих година 19. века и српске бирократије за време Милана Обреновића, за које се везује Нушићево *Сумњиво лице*, Лав Захаров закључује да не постоји „унутрашња сличност"

два комада и да је Нушић теми пришао са „властитим мерилом" (Zaharov 1951: 117). За Владимира Петрића утицај Гогоља на Нушића омогућио је српском писцу да помоћу преузетих поступака створи оригиналне комичне ситуације (Petrić 1965: 146). Слично мишљење има Јосип Лешић. Налазећи да је Гоголь помогао Нушићу да савлада драмску технику, Лешић сматра да је српски писац помоћу ње створио оригиналну комедиографију (Lešić 1981: 21).

Не улазећи у анализу тога утицаја, закључићемо да извор комике у *Ревизору* и *Сумњивом лицу* чине појаве под маском великог и важног, које се показују као ниске и ништавне. Овај иначе уобичајен комедиографски поступак, који води драмску радњу, компликује се захваљујући заблуди, односно замени Хљестакова за ревизора и апотекарског помоћника Ђоке за сумњиво лице. Осим на тематском, између комедија постоји сличност и на мотивском плану. На пример, у оба дела важан је мотив писма које је отворено пре него што је стигло до адресата. Али овај мотив код српског писца нема функцију покретача заплета, као у *Ревизору*, већ добија истакнуто место у оригиналној драмској линији љубавног конфликта који је развијен у *Сумњивом лицу*. Материјал за комедију, како је писао Нушић, пружила му је бирократија, која код свих народа има опште и вечите елементе. Њој је писац скидао маске и откривао лице помоћу хумористичког смеха. Нушићев смех је, не претендујући на дидактичност, претресао бирократску нарав и институције власти. Његова комедиографија, једним делом отворена за карикирање, односно предимензионирање комичног несклада, извориште смеха налази у комичним поступцима заснованим на контрасту између жеља и способности драмских актера и нескладу између циљева и средстава којима се до циљева долази. Илустративан је пример капетана Јеротија Пантића: порочан је и кукавица, али пред министром би хтео да се покаже као извршилац јуначког дела; циљ му је да добије вишу класу, али да би могао да дође до ње, служи се лажима; неваљалство писара Виће оцењује као способност и изузетност јер овај зарађује на династији, „музе државу". Други извор Нушићевог смеха је вербална комика. Путем вербалне комике испољавају се драмски карактери и менталитет запарложене средине, за шта се

користе поступци мешања говорних стилова, омашке, алогизми, игре речима, као у примеру депеше о „кљуканој династији", или у примеру писама које Јеротије погрешно схвата јер не зна да га пишу његова заљубљена ћерка и апотекарски помоћник Ђока.

Поред сличности и разлика између *Ревизора* и *Сумњивоī лица*, интересовање за ове комедије може се објаснити присуством и виталношћу смеха у њима. У поетичком систему Гогоља и Нушића реакција на мане друштва и појединца открива непривлачно лице комичног предмета, али жигошући га, има особину да га поправља. У Гогољевој комедиографији смех добија значај већи него што је разонода и забава људи. Зато је писцу било жао што у *Ревизору* није запажено да постоји, као је писао, поштено и племенито лице смеха. Оно, сматра Гоголь, извире из „светле природе човекове" (Lešić 1981: 6), а његова прозирућа снага помаже да предмети које обухвати постану дубљи и да се виде боље. Са друге стране, за Нушића, чак и када је по сопственим речима писао брзо и небрижљиво, хумор се није могао делити на тежак и лак јер је само један и јединствен, „онај који изазивајући смех на уснама ублажава суровост живота". За Нушића позориште је – сам живот. Зато су мале теме, сиђушна ткива живота, какво је једно изгубљено писмо, били грађа за успешна комедиографска остварења писца. У њима се види двоструко лице смеха: немилосрдно према људским слабостима, а, у исто време, саосећајно према ономе ко је предмет комике. Гоголь и Нушић имају слично схватање о функцији смеха: смех поправља и катарзички прочишћава људе. Зато бисмо, парафразирајући Бергсона, закључили да је код оба писца смеху потребна јека, односно одјек до кога долази у интеракцији са читаоцем. Тада савремени читалац прихвата писце као своје сабеседнике.

Методолошки основ упоредног тумачења књижевних дела словенских писаца има своје упориште у тематолошким, поетичким, књижевноисторијским и књижевнотеоријским чињеницама. Крелативно становиште успоставља се према појединачним појавама које улазе у сферу утицаја и прожимања, као и према подручјима којима те појаве припадају. У наредном примеру у компаративном приступу делу Ф. М. Достојевског и Борисава

Станковића осврнућемо се на тему бедних људи у руској и српској књижевности.

Критички став према социјалним проблемима и разумевање малог човека традиционално је за руску класичну литературу. Судбина невољника, удес човека коме су несрећне околности притисле душу, довеле га у беду или га гурнуле још дубље, на дно живота, занимали су Пушкина (*Сшанични надзорник*), Гогоља (*Шињел*) и Достојевског (*Бедни људи*, *Понижени и увређени*, *Злочин и казна*).

Заробљени сиротињом, повређени, понижени и заборављени, али обдарени осетљивом душом и дубоким, драматичним осећањима – то су јадници, бедни људи Достојевског. Тема о пониженим и увређеним невољницима у делу Достојевског развија се од првог, епистоларног романа *Бедни људи*, преко *Понижених и увређених*, до *Злочина и казне*, као најзначајнијег. Али треба истаћи да је Достојевски већ у *Бедним људима* ишао другим путем од могућих утицаја, посебно Гогоља (*Шињел*). Пишући о проблемима поетике Достојевског, Бахтин је истакао најкрупнију особину овога писца – начелну посебност у третирању самог књижевног јунака. Јер књижевни јунак Достојевског не интересује као појава која поседује одређене социјално-типолошке и индивидуално-карактеролошке особине, већ као посебан угао гледања на свет и на себе самог, као „смисаони човеков став који оцењује самог себе и стварност што га окружује" (Бахтин 1967: 102). Како је Достојевском пре свега важно да открије шта за његовог јунака представља свет, а шта он сам за самога себе, ова специфичност у третирању јунака захтева другачију уметничку индивидуализацију, у којој се елементи од којих се лик ствара категоријално разликују од уобичајених. Према Бахтину, већ у првом, „гогољевском периоду" свога стваралаштва у лику Макара Девушкина Достојевски не слика сиромашног чиновника (бедног човека), већ његову самосвест, „као стварност другог реда" (Бахтин 1967: 104). Зато оно што је у Гогољевом видокругу било дато као свеукупност објективних својстава и уобличавало социјално-карактеролошки лик јунака код Достојевског постаје предмет јунакове мучне самосвести. Бахтин сматра да је Достојевски „у малим размерама извршио нешто попут Коперниковог преврата". У *Бедним људима*

писац је „први пут покушао да покаже, још непотпуно и нејасно, нешто унутрашње, незавршено у човеку, што Гоголь и други аутори прича о сиромашном чиновнику нису могли показати са својих монолошких позиција" (Бахтин 1967: 115). Према овом тумачењу, тек полифонијски роман Достојевског постаје моћан гносеолошки инструмент којим се продире у неопредмећену страну људског бића, понире у самосвест. За тему овог рада значајна је несумњива чињеница да је као писац Достојевски већ у свом првом делу наговестио радикално нов став према јунаку, малом човеку, унижeном чиновнику, а у том смислу и према постојећем моделу света, односно према жанру о јадницима/бедним људима и извесној идеји бића на коју је он усмерен.

У новој српској књижевности живот сиромашних, просјака и болесних људи посебно је обрадио Борисав Станковић. Према истраживању (Бабовић 1961: 14), први помен о Достојевском код Срба датира из 1847. године, када је „Подунавка" у рубрици „Смесице", уз неколико кратких вести о руској књижевности оног времена, објавила и вест да је међу новим појавама руске белетристике особиту пажњу изазвао роман *Сиромаси* Достојевског. Било је то годину дана пошто су *Бедни људи* објављени у *Петроградском зборнику* као прилог и знатно пре него што је 1888. године роман на српском језику објављен у Панчеву. У литератури остало је забележено да је Станковић читао *Бедне људе* и *Записе из мртвог дома* Достојевског. Осим занимања за необичне, бизарне судбине са маргине живота, легитимног за песнике, које привлачи оно што је бедно, унесрећено, ојађено и бездомо, Станковић је показивао интересовање баш за оваква дела Достојевског због карактера јунака и испољене човечности. Познато је и да су ова дела на њега оставила посебан утисак.

Свет бедних и ојађених људи Станковић је изнео у наративном циклусу тематски и жанровски повезаних кратких прича под насловом *Божји људи*. Од лирског света младости, заноса и бујности (*Из старог јеванђеља*, *Стари дани*) Станковић се окреће према непривлачном свету врањских просјака, видара и божјака. Са ликовима ових ојађеника, од којих су неки луди од рођења, у уметнички свет *Божјих људи* улазе болест, безумље и смрт.

Станковићеви божјаци припадају уметничком типу чудака и просјака. Њихов свет лишен је многих животних садржаја, међу којима се посебно истиче одсуство куће и породичног огњишта. Њихово бескућништво испољава се у виду биолошких, социјалних и психолошких мотива хладноће, глади, страха и повлачења од људи, нагона за поседовањем, жеље за доминацијом и болести. Код неких божјака, као у причи *Таја*, телесне потребе приказане су као неутољиве, тако да су праћене неодмереним и настраним начинима задовољавања: Тајина прилика посебно је живописна јер је он натрпан са неколико пари одела а оно што не може да обуче крије у угловима колибе или затрпава у земљу. У опису масе божјака истакнути су предметни детаљи, велике бисаге, торбе и тестије за пиће, као материјализовани облици њиховог живота редукованог на елементарне, физиолошке потребе.

Несумњиво је да се божјаци као културолошки феномен повезују са контекстом социјалне критике, као и да су типолошки у сродности са јуродивима руске књижевне традиције, посебно Достојевског. И сам Станковић своју заокупљаност светом божјака објаснио је речима према којима се мотив божјака може довести у ширу везу са поменутом традицијом.[1] Али када је у питању Станковићев однос према Достојевском, може се говорити само о усвајању његове основне концепције о јадним људима, док се изван тог контекста *Божји људи* повезују са великим утицајем фолклора на Станковића, у коме божјак, односно просјак, представља митског претка.

Као сликар Врања, Станковић је у циклусу *Божји људи* обрадио религијски контекст његовог живота. Посебно се задржао на божјацима, на тим, како се веровало, светим људима, према који-

[1] У писму Милану Савићу, уреднику „Летописа Матице српске", Станковић наводи:

„Имам једну збирку, т.з.в. [sic] *Божји људи*. У њој сам покупио и изнео један нарочити свет, поколење које је било у Врању пре ослобођења. То су били просјаци, слепи, гатари, видари, биљари и други. Сви су они живели од милостиње. Јер се веровало: да што се њима да, да они поједу у покој душа умрлих, као да се је самим мртвима дало и да су они то мртви, појели. Међ њима је било који су сматрани за свеце, божје људе. И кад би ти умрли, били су од највиђенијих (старих жена) купани, сарањивани...

Уопште налик на руске јуродиве...

Само у већој, јачој размери" (Станковић 1979: 340–341).

ма је врањски свет осећао страхопоштовање. Показујући однос патријархалне средине и просјака, писац је тематизовао архаичан поглед на свет колектива у коме се традиционално чува и негује култ предака.[2] Са мотивом божјака писац је у дело унео елементе колективног памћења. Додир са традицијом омогућио му је реконструкцију појмовника народне културе, у коме су исказана веровања и колективне представе наивне свести. Али модерна аналитичка, психолошка перспектива и поступак којим је Станковић обрадио божјачку проблематику чине да се *Божји људи* могу читати као књижевна проза која пружа пресек кроз различите слојеве човековог бића (биолошког, социјалног, психолошког), кроз живот и људску душевност. Ови аспекти дела доводе *Божје људе* Борисава Станковића у поредбени однос са *Бедним људима* Достојевског. Упоредно читање Достојевског и Станковића показаће нам да извесна сродност бедних и божјих људи потиче од типолошке сличности тематике: сиромаштво, манијакална тематика, страсти које се граниче са лудилом, болест, на једној, као и од хуманистичког става разумевања и симпатије за предочени свет, на другој страни.

Сиромах, просјак или невољник, чиновник, изневерени човек, кога за живот везује несрећа, пати и страда јер је заокупљен неком муком, страшћу, манијом или болешћу. Девушкин пише Варји:

> „Ја станујем у кухињи или, тачније речено, ево како: овде поред кухиње има једна соба (а наша је кухиња, морам вам при-

[2] Веселин Чајкановић божјаке тумачи веровањем примитивног човека, које се сачувало и у умотворинама модерних народа, да божанство, прерушено у неугледног човека, путника или просјака, путује светом, долази у домове људи, испитује људске врлине, награђује или кажњава. С обзиром на значај који култ предака има у религији Словена, Чајкановића не чуди што они претке сматрају за прворазредна божанства и што у просјаку, који треба да буде прерушено божанство, гледају „олицетвореног претка". Он сматра да наша реч „убог" или „божјак", за просјака, најбоље показује уверење да је просјак или експонент божанства или само божанство. Због тога се по народном схватању просјаку обавезно мора нешто уделити. На то се посебно пази о помену умрлим прецима, за славу, Божић, задушнице. Пошто се у доласку просјака некада претпостављала посета самог божанства (теофанија), Чајкановић је закључио да у опхођењу према њима поступци људи имају религијски, а не социјални и етички карактер. (в. Чајкановић 1973: 128-153).

> метити, чиста, светла, веома лепа), омања собица, скроман један кутак... то јест, још боље речено, кухиња је велика, са три прозора, па према попречном зиду имам преграду, тако да му дође као још једна соба, одељење прекобројно; све пространо, удобно, има и прозор, и све; једном речју, потпуно удобно. [...] Истина, има и бољих станова, а можда их има и много бољих, али удобност вам је најважнија ствар; јер ја то све због удобности, и не мислите да је то због нечег другог" (Достојевски 1977: 426).

Готово свака реч Девушкиновог писма води рачуна о осећању сабеседнице којој је упућено. Девушкинов однос са девојком сложен је услед чињенице да је он, као и девојка, сиромашан, да је воли, али због разлике у годинама и њеног деликатног положаја према њој изражава бригу и наглашено пожртвовање. Међутим такав став није карактеристичан само за однос са Варјом. Он је у основи јунаковог погледа на свет, део карактера који стрепи да би га други могли измучити, прекорити претњама и ружним погледима и чији понос и социјална самосвест не подносе сажаљење других. Зазирање и страх од света претежно су мотивисани његовим социјалним статусом (задах сиротиње која га притиска) и биолошким и психолошким разлозима (доживљај старости, љубав према знатно млађој Варји). Описујући кућу у којој живи, износи суморну слику сиротињског рејона и појединости свога живота:

> „Прво, у нашој су кући на главном улазу степенице сасвим приличне; нарочито парадне – чисте, светле, широке, све само ливено гвожђе и махагони. Али зато не питајте за споредне: вијугаве, влажне, прљаве, поломљени степеници, а зидови су тако масни да се рука лепи кад се човек одупре. На сваком одморишту налазе се сандуци, столице и поломљени ормани, повешане крпе, прозори поразбијани; корита стоје са свакојаком нечистоћом, прљавштином, ђубретом, љускама од јаја и рибљим мехурима; смрди... једном речју, не ваља" (Достојевски 1977: 434).

У градацијском односу са Девушкином може се посебно издвојити старац Покровски. Покровски је „необично чудан човек", мали, сед и здепаст старчић који је рђаво обучен и неспретан. „На први поглед оставља утисак као да се нечега стиди, као да га је

самога себе срамота" (Достојевски 1977: 448). Обележен је нејасном женидбом и очинством, бојажљив је и често пијан. Понижен и одбачен, он се са страхопоштовањем и ропски покорно односи према сину, сиромашном студенту, иако га овај не поштује.

Прича о Покровском и сину разрешава се смрћу и лудилом. Ти тренуци, испуњени симболиком, трагично су интонирани. Најпре зато што се последња жеља младог Покровског да види дан и сунце, симболично и светлост Божју, пре него што напусти овај свет, не остварује у тмурном дану, који је у пренесеном смислу мрачан и тежак баш као што је то и самртников живот који се угасио. Са друге стране, несрећни старац три дана, као луд и пошашавео, провео је поред синовљевог одра. Мноштвом детаља дочарано је његово махнито стање које се граничи са лудилом: бол и страх изазвани синовљевом смрћу, терају га да трчи за таљигама које носе сандук и да гласно плаче, док му глава кисне а измрзлица сече и штипа лице. Пролазници то као да изнутра гледају, па осећајући сву дубину његовог бола, пред потресним призором скидају капу и крсте се.

И на другој страни, код Станковића, јунаци су померили памећу или животом услед великог терета који не могу изнети на плећима. Биљарица је умрла у жељи да нађе тајанствени расковник, а Бекче сагорео лутајући за злокобном месечином. У најдаљој тачки тог удеса, Менко и Вејка помели су се и сишли с ума пред турским зулумима, а Марко је полудео пошто је нашао у земљи закопано благо. Сложена мотивација нарочито се испољава у причи *Митка*. Ту се повезује са комплексима и фаталном болешћу јунака (опседнутост пићем, алкохолизам), која је разорила вољни део његове личности и проузроковала породичну трагедију. Болест се код јунака највише познаје у његовом физичком држању: када иде, иде згрчено, крије се, уза зид и једнако трепће и шмркће као да плаче. У једном писму, износећи жалосну оскудицу у којој живи и подсмевање газдарице и другова, сличну слику о себи оставља и јунак Достојевског, Девушкин: мора од свакога да се крије, и када долази на дужност све иде по страни, да га нико не примети.

Свет унесрећеника код Достојевског и Станковића мери се аршином трпљења и патње. Станковићеви *Божји људи* и *Бедни*

људи Достојевског показују узроке патње и страдања у животу у коме лагодност и срећа узмичу пред тегобама, проблемима, поразима. Али и међу несрећним људима на маргинама живота постоје потребе за вишим вредностима: за љубављу, редом, лепотом и радостима. Живећи у паћеницима и страдалницима, оне подсећају да и у патњи и поразима има добра тамо где су сачувани снови и стремљења јунака.

Станковићеве приче о хуманизму и човечности, које је он нашао и код Достојевског, блиске су причама о бедним људима. Било да своје упориште налазе у критичком ставу или у хуманистичком и хришћанском ангажовању, етика добра и разумевање са невољницима као са ближњима у делима ова два писца повезује се са чињеницом да су пориви јунака, чак и лудило и чудачке страсти, ојађено и затамњено лице једног више-мање познатог, али несрећног људског света.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Бабовић М. *Достојевски код Срба*. Београд: Универзитет у Београду, 1961.

Бахтин М. *Проблеми поетике Достојевског*. Београд: Нолит, 1967.

Виноградов В. *Эволюция русского натурализма*. Ленинград, 1929.

Достојевски Ф. М. *Понижени и увређени*, *Бедни људи*. Београд: Рад, 1977.

Станковић Б. *Стари дани*, *Божји људи*. Београд: Просвета: Слово љубве, 1979.

Чајкановић В. *Мит и религија код Срба*. Београд: Српска књижевна задруга, 1973.

* * *

Lešić J. *Nušićev smijeh*. Beograd: Nolit, 1981.

Miočinović M. *Moderna teorija drame*. Beograd: Nolit, 1981.

Perišić I. *Utopija smeha*. Beograd: Službeni glasnik, 2013.

Petrić V. *Osobenosti smešnog u Nušićevim komedijama*. Beograd: Zavod za udžbenike SR Srbije, 1965.

Zaharov L. *Gogolj i Nušić*. Beograd: Književnost, 1951.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ТЕКСТ И ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

В данном докладе исследуется положение литературного текста в изучении и преподавании иностранного языка. Когда речь идет об изучении славянских языков, выделяется необходимость развивать особенную методику изучения сербского, русского и остальных славянских языков, как инославянских. Поэтому, в данном докладе автор рассматривает сравнительный анализ литературных произведений русских и сербских писателей, которые служат примером. Методологическая основа сравнительного истолкования имеет опору в тематологических, поэтических, литературно-исторических и литературно-теоретических фактах. Сравнительное исследование связей и проникания, подобности, аналогий и влияния между литературными явлениями и текстами проводится с целью взаимного приближения или приближения к другим видам искусства, культуры и знания. Таким способом, факты и тексты разделенные языком связываются друг с другом и посредством интертекстуального отношения лучше понимаются их литературные, жанровые, традиционные, религиозные, этические и культурологические элементы.

371.3::811.16(44)(091)
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch2

Наталья Берницкая
natalia.bernitskaia@yahoo.fr
Университет Сорбонна
(Paris Sorbonne)

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ ВО ФРАНЦИИ

Данная статья ставит своей целью рассказать о ключевых моментах в истории преподавания славянских языков во Франции. В своём изложении мы будем следовать принципу хронологии и совету Жана Брейара, который справедливо заметил, что, описывая историю славистики во Франции, нужно принимать во внимание два фактора: первый фактор – политический (или геополитический, или даже – геостратегический), а второй фактор – личностный, относящийся к деятельности конкретных людей [Breuillard 2010]. Объём и задачи статьи не позволят нам подробно рассказать о научной и педагогической деятельности всех французских славистов, и перечень цитируемых имён будет во многом неполным. Мы будем говорить о преподавании преимущественно с грамматических и лингвистических позиций, хотя, разумеется, невозможно изучать язык, не опираясь на культурно-исторические реалии и на литературные источники. В силу своей доминирующей роли среди славянских языков, изучаемых во Франции, ведущее место в статье будет занимать русский язык.

Ключевые слова: история, культура, славянские языки, Франция, русский язык.

1. Предыстория

Политические и экономические связи Франции со славянским миром установились довольно давно. Здесь можно вспомнить матримониальные союзы между королевскими семьями: Анну, дочь Ярослава Мудрого, которая становится супругой французского короля Генриха I в середине XI века, или брак Людовика XV с Марией Лещинской, дочерью свергнутого польского короля Станислава. Можно также вспомнить тот факт, что французский король Генрих III был также королём Польши, а Генрих IV за три недели до смерти открыл французское Консульство в Гданьске. Однако вплоть до XIX века вопрос о системном изучении славянских языков во Франции не стоял серьёзно. Одна из причин этой ситуации кроется в том, что Франция занимала весьма пре-

стижное положение на мировой и европейской арене, что подразумевало широкое распространение французского языка в политических и культурных сферах других государств, в частности, в России, где интеллектуальная элита во второй половине XVIII века и в XIX веке изъяснялась по-французски подчас гораздо лучше, чем по-русски. Исключение составляет, пожалуй, только эпоха Ярослава Мудрого: в этот период Киевская Русь была значительно могущественнее, чем французское государство. В XVIII веке, несмотря на визит Петра Великого в Париж в 1717 году, и позже, несмотря на европейские амбиции Екатерины II, Россия и славянский мир оставались для Франции довольно туманным объектом. Туман несколько рассеется с приходом к власти Наполеона Бонапарта. После падения Наполеона связи Франции и России станут ещё крепче.

На этом историческом фоне изучение славянских языков во Франции было скорее случайностью, чем закономерностью и существовало лишь благодаря интересу редких энтузиастов. Одним их этих энтузиастов был аббат Габриэль Жирар (Gabriel Girard), грамматист, автор первого словаря французских синонимов, переводчик с русского и старославянского при Филиппе Орлеанском, регенте Людовика XV. В том же XVIII веке, а именно в 1724 году, выходит первая грамматика русского языка, написанная на французском языке Жаном Сойе (Jean Sohier). В защиту Франции заметим, что почти полное безразличие к изучению славянских языков существовало практически во всех странах Западной Европы, за исключением Германии и Австрии. Германию можно по праву назвать колыбелью западной славистики. Славянские языки преподаются в Германии, в частности, в Халле, начиная с конца XVII в. На протяжении практически двух веков славистика в Западной Европе оставалась исключительно немецкой. В XIX в. Австрия становится вторым научным центром по изучению славянских языков.

2. XIX век. Мицкевич и Коллеж де Франс

Славянский мир официально вошёл во французскую академическую среду всего лишь 177 лет назад. В 1840 году Коллеж де Франс создаёт кафедру Славянского языка и литературы,

предназначенную специально для изгнанного польского поэта Адама Мицкевича. Тот факт, что первая славянская кафедра была отдана поляку, не случайность. Рождение кафедры было последствием русско-польского конфликта 1830-1831 гг., после которого сочувствующая Франция приютила на своей территории примерно 10 тыс. польских эмигрантов. В середине XIX века политика Франции по отношению к России была откровенно неприязненной. Эта политика достигнет своего апогея во время Второй Империи, особенно в период Крымской войны. Не может не удивить также единственное число в названии кафедры: славянский язык, а не славянские языки. Французский славист Жак Веренк в своей статье 1985 года иронически замечает, что это единственное число красноречиво свидетельствует об уровне знаний о славянском мире в ту эпоху [Veyrenc 1985 : 246]. Однако дело, видимо, не только в недостатке знаний: многие исследователи-полонисты утверждают, что единственное число было политическим выбором, навязанным Россией [Swiatkowska-Callebat 2014 : 194]. Как бы там ни было, множественное число в названии кафедры – славянские языки и литература (langues et littératures slaves) – появится только в 1884 году.

3. Основоположники славистики: период с конца Второй Империи до Первой мировой войны

В 70-е годы XIX-го столетия Франция входит в переломный период своей истории, охарактеризованный историком и филологом Клодом Дижоном (Claude Digeon) как «немецкий кризис французской мысли» [Digeon 1959]. Вслед за Седанской катастрофой, символом трагического поражения Франции во франко-прусской войне, ознаменовавшей конец Второй Империи, во франко-русских отношениях наступает потепление.

Незадолго до падения Второй Империи, в 1868 году, в Сорбонне впервые защищается диссертация по славистике, вернее, не одна, а две диссертации[1]. Их автор – двадцатипятилетний

[1] В XIX в. филологи во Франции обычно защищали одновременно две диссертации, одну на французском языке, а другую – на латыни. К началу XX в. эта традиция постепенно исчезла.

учёный Луи Леже (Louis Léger). Одна из диссертаций посвящена Кириллу и Мефодию, а также принятию славянами христианства (*Cyrille et Méthode, étude historique sur la conversion des Slaves au christianisme*), а вторая – Нестору Летописцу (*De Nestore rerum russicarum scriptore*). С 1869 по 1870 г. Луи Леже преподаёт в Сорбонне на добровольных началах историю южных славян, историю Богемии, грамматику русского и сербского языков. В 1876 году Леже добивается открытия кафедры русского и сербского языков при Школе Восточных языков[2] и становится её главой. Преподавание русского языка в этом учебном заведении наберёт силу благодаря Полю Буайе (Paul Boyer), который останется на кафедре с 1891 по 1937 год. Близкий друг и соратник Антуана Мейе (Antoine Meillet), Поль Буайе не оставил после себя богатого научного наследия, но его педагогический дар и, выражаясь современным языком, его харизма, притягивали небывалое количество студентов. Учебник русского языка (*Manuel pour l'étude de la langue russe*), написанный Буайе в сотрудничестве с Николаем Сперанским в 1906 году, послужит не одному поколению французских славистов.

Франко-русский союз 1892 года, положивший конец русофобской политике Франции, был отмечен другим знаменательным событием – открытием в Лилле первой университетской кафедры русского языка и литературы, которую возглавил историк Эмиль Оман (Emile Haumant). Вторая университетская кафедра русского языка и литературы откроется в 1902 г. в Сорбонне.

Среди первых учёных, способствовавших развитию славистики в период до Первой мировой войны, назовём также Жюля Патуйе (Jules Patouillet), Андре Лиронделя (André Lirondelle), Жюля Легра (Jules Legras).

[2] Эта школа, специализирующаяся на изучении восточных языков, была создана Кольбером в 1669 году в Турции под названием «Языковая школа для молодых людей». В 1700 году школа будет перенесена в Париж. Переменив несколько названий, она станет в 1971 году Национальным Институтом восточных языков и цивилизаций (Institut National des langues et civilisations orientales, INALCO). В настоящее время этот Институт является самым крупным центром изучения славянских языков во Франции, но до 1876 года в этом заведении славянские языки не преподавались.

Отдельно следует упомянуть Антуана Мейе, чья научная аура позволит французской славистике выдвинуться на первостепенные позиции во всём мире.

4. Институт славяноведения

Идея создания Института славяноведения (Institut d'études slaves) зародилась в начале Первой мировой войны, когда политическая ситуация как никогда сблизила Францию и Россию[3]. 13 января 1916 года в Актовом зале Сорбонны состоялось собрание, на которое Эрнест Дени, специалист по чешской истории, пригласил крупнейшего лингвиста Антуана Мейе, славистов Луи Леже, Эмиля Омана, Поля Буайе, Луи Легра, Андре Лиронделя, а также историков Луи Эйзенманна, Луи Рео, эллиниста Виктора Берара и Эдварда Бенеша, соратника Томаша Масарика, будущего первого президента Чехословацкой Республики. За этим собранием «Парижских славистов» последуют другие, а в ноябре 1919 года состоится открытие Института славяноведения в Париже, на улице Мишле, в доме номер 9, принадлежащем семье Эрнеста Дени. Институт находится в этом здании и по сей день, только теперь оно принадлежит университету Сорбонна (Université Paris-Sorbonne). 12 августа 1921 года чехословацкий Парламент принял решение пожертвовать миллион франков в помощь Институту славяноведения, а также на создание кафедры истории и цивилизации славянских народов, носящей имя Эрнеста Дени. И, наконец, 17 октября 1923 года Институт славяноведения отметил своё открытие вторично в более торжественных условиях: в присутствии Президента Франции Александра Мильерана и Президента Чехословакии Томаша Масарика.

В 1919 г. Эрнест Дени, первый Президент Института славяноведения, определил статус и цели Института славянских языков. Институт ставит своей основной целью – служить укреплению дружественных отношений между Францией и славянскими народами. Конкретные задачи Института заключаются в том, чтобы принимать студентов из славянских стран и помо-

[3] Сведения о создании Института почерпнуты из статьи Жака Веренка (Veyrenc 1985).

гать им, координировать преподавание предметов, связанных со славянским миром, в Париже; создать читальные залы, библиотеку и способствовать выпуску специализированных изданий. Библиотека при Институте откроется в 1924 году, а в 1921 выходит первый номер *Revue des études slaves*, журнала, основанного Антуаном Мейе и Полем Буайе при активном содействии Андре Мазона (André Mazon). В том же 1921 году, после смерти Эрнеста Дени, Антуан Мейе становится главой Института. Его наследником станет Андре Мазон, который будет занимать эту должность с 1937 по 1959 год. В настоящее время Институтом руководит Пьер Гонно (Pierre Gonneau), профессор русской истории и цивилизации в Сорбонне.

Три года спустя после Первой мировой войны о позитивных изменениях в отношениях между Францией и славянским миром свидетельствует не только появление Института славяноведения на улице Мишле. В Сорбонне наряду с кафедрой истории, носящей имя Эрнеста Дени и возглавляемой Луи Эйзенманном, действует Центр византийской истории и цивилизации, возглавляемый Шарлем Дилем (Charles Diehl), а в Практической школе высших исследований (Ecole pratique des hautes études) и в Институте политических исследований (Institut d'études politiques)[4] преподаётся история и цивилизация славянских народов и византийское христианство. Три новых университетских кафедры славянских языков, литературы и истории открываются в других городах: в 1919 году в Страсбурге во главе с Андре Мазоном, в 1920 году в Дижоне во главе с Жюлем Легра и в 1921 году в Лионе во главе с Жюлем Патуйе. Что касается разнообразия славянских языков, то постепенно, кроме русского, в преподавание вводятся польский, чешский, сербо-хорватский и болгарский языки.

5. Стержневое поколение

Понятие «стержневое поколение» объединяет славистов, родившихся в конце XIX - начале XX вв. и проявивших себя в преподавательской и исследовательской работе после Второй миро-

[4] В то время – Свободная школа политических исследований (Ecole libre des sciences politiques).

вой войны. Эти люди подхватили факел вслед за Дени, Мейе, Буайе и их соратниками, укрепили фундамент французской славистики, давший гарантии для её существования на долгие годы. Именно в этом «стержневом поколении», во многом благодаря влиянию Антуана Мейе, появилось несколько видных исследователей, которых можно по праву назвать лингвистами. До этого периода изучение языка рассматривалось лишь как средство доступа к литературе; Мейе являлся блестящим исключением из этого правила.

Один из самых талантливых учеников Антуана Мейе и Поля Буайе, Андре Мазон, оставил яркий след в истории французской славистики[5]. Мазон три года проработал лектором французского языка в Харькове (1905-1908), в 1911 году работал в Институте французского языка в Санкт-Петербурге[6]. В 1919 году, как мы уже говорили, Мазон возглавил кафедру в Страсбурге, а с 1923 по 1951 г. он стал преемником Луи Леже в Коллеж де Франс. В 1937 г., после смерти Антуана Мейе, Андре Мазон становится Президентом Института славяноведения.

Андре Вайан (André Vaillant) пришёл в славистику благодаря сербскому и хорватскому языкам. В 1924 г. он пишет совместно с Мейе «Грамматику сербо-хорватского языка» (*Grammaire du serbo-croate*). Однако всемирное признание ему принесут работы по старославянскому языку и по сравнительной грамматике славянских языков.

Люсьен Теньер (Lucien Tesnière), всемирно известный учёный в области общего языкознания, автор «Элементов структурного синтаксиса», начал свою карьеру в германистике. Но, будучи лектором в университете Любляны, он живо заинтересовался словенским языком. В 1924 году Теньер принимает заведование кафедрой русского языка в Страсбурге вслед за Мазоном, а в 1934 году публикует «Маленькую русскую грамматику» (*Petite grammaire russe*).

[5] В 2011 г. *Revue d'études slaves* посвятил отдельный номер Андре Мазону (Gonneau 2011).

[6] Институт французского языка в Санкт-Петербурге (Institut français de Saint-Pétersbourg) был создан в 1911 году при активном участии Поля Буайе. Первым директором этого заведения был Луи Рео.

В 1937 году после Мазона и Теньера заведование кафедрой славянских языков и литературы в Страсбурге доверено Борису Унбегауну. Унбегаун был русским эмигрантом. Он начал изучать славистику в Любляне, а затем переехал в Париж. Проработав двенадцать лет скромным библиотекарем в Институте славяноведения в Париже, Унбегаун защищает в 1935 году диссертацию по русскому языку XVI века. Эта работа сразу ставит его в один ряд с самыми видными славистами. Унбегаун будет преподавать также в Брюсселе, а свою университетскую карьеру закончит в Оксфорде[7].

К перечисленным именам нужно добавить имена Пьера Паскаля (Pierre Pascal), Илько Боршака (Il'ko Borschak), Рауля Лабри (Raoul Labry), Анри Граппена (Henri Grappin), Антуана Мартеля (Antoine Martel), Поля Казена (Paul Cazin), Леона Больe (Léon Beaulieux), Марсель Эрар (Marcelle Ehrhard), первой французской славистки, и многих других. Эли Боршак написал первый во Франции учебник украинского языка (*Lectures ukrainiennes avec grammaire*, *commentaire et lexique*, Paris, Droz, 1946), Леон Больe в сотрудничестве со Стефаном Младеновым выпустил «Грамматику болгарского языка» (*Grammaire de la langue bulgare*, *1-oe изд*. – *1933*, *2-e изд*. – *1950*, *3-e изд*. - *1965*), Анри Граппен, Поль Казен и Антуан Мартель способствовали развитию полонистики. Слависты той эпохи были незаурядными личностями. Об их жизненном пути можно писать целые тома. Жизнь Пьера Паскаля, например, больше похожа на приключенческий роман, чем на спокойное существование в храмах науки[8].

Конец 30-ых годов ознаменовал тяжёлый для французской славистики период. Мюнхенское соглашение 1938 года подписывает смертный приговор молодой Чехословацкой республике и тем самым основательно подрывает деятельность Института славяноведения в Париже[9]. Кроме того, ничтожное количество постов в университетах приводит к застою карьерного роста, не говоря о том, что многим славистам, не имеющим постоянного

[7] О деятельности Унбегауна см. Keipert 2000.

[8] См., например, биографию Пьера Паскаля, написанную Софи Кёре (Coeuré 2014).

[9] По этому вопросу см. Millet 1979.

места работы, трудно найти себе применение. Вторая мировая война остановила развитие славистики во Франции на несколько лет.

6. После Второй мировой войны

Благодаря своей роли в победе над фашистской Германией, а затем, в 60-е годы, своим космическим достижениям, Советский Союз притягивает к себе внимание многих стран мира, интригует и интересует как феномен. Изучение русского языка входит в моду. На этом гребне популярности русского языка славистика переживает благодатный период. Поль Буайе и Андре Мазон ратовали за введение русского языка в программу средней школы ещё до начала Второй мировой войны. В 1947 году официально открывается конкурсный набор преподавателей русского языка для средней школы[10] , а в 1955 объявляется конкурс преподавателей начальной школы[11]. Таким образом, русский язык начинает преподаваться во французской начальной и средней школе наряду с английским, немецким, итальянским и испанским языками; кафедры славянских языков создаются в разных городах Франции: 1945 г. – в Бордо, 1950 г. – в Ренне, 1953 г. – в Клермон-Ферране, 1955 г. – в Нанси, 1956 г. – в Экс-ан-Провансе, 1959 г. – в Пуатье, 1960 г. – в Кане, 1962 г. – в Гренобле и Тулузе, 1965 г. – в Нантерре, 1968 г. – в Руане и Венсене, 1969 г. – в Безансоне и Ницце. За двадцать лет, с 1950 по 1970 год, число изучающих русский язык в начальной, средней и высшей школе возрастает в 20 раз, достигая 20 тысяч человек

В 1967 году школьные учителя русского языка создают «Общество преподавателей русского языка» (Société des professeurs

[10] Эта конкурсная система набора, носящая название Agrégation – особенность французской образовательной системы. Посты во французской школе контролируются Министерством образования. Чтобы претендовать на постоянное место учителя в средней школе, нужно, получив университетский диплом, пройти серию устных и письменных экзаменов по выбранной специальности. Конкурс Agrégation устраивается ежегодно, количество постов в школе строго нормировано, поэтому посты распределяются между кандидатами, набравшими наибольшее количество баллов.

[11] Этот конкурс называется CAPES. Он устроен примерно, как Agrégation, но нацелен на преподавание в начальной школе.

de russe), переименованное в 1991 г. во «Французскую ассоциацию русистов» (Association française des russisants). При ассоциации издаётся журнал *La Revue Russe*.

В научном плане хотелось бы упомянуть о двух видных лингвистах из Экс-ан-Прованса о Поле Гарде (Paul Garde) и о Маргерит Гиро-Вебер (Marguerite Guiraud-Weber), начавших свою карьеру в 60-70-ые годы, а также об их более молодом парижском коллеге Жаке Фейе (Jack Feuillet). Поль Гард является автором незаменимой для французских славистов книги «Грамматика русского языка. Фонология и морфология» (GardeP., *Grammaire russe*. *Phonologie*. *Morphologie*, Institut d'études slaves, (1-oe изд. - 1980, 2-oe изд. - 1998, 3-e изд. - 2016), им написаны важные исследования по ударению (Garde P., *L'accent*, 1-eизд. – 1968, Presses universitaires de France, 2-eизд. – 2013[12]). Этот учёный посвятил также несколько книг и статей языковой и политической ситуации в бывшей Югославии (Garde P., *Vie et mort de la Yougoslavie*, Paris, Fayard, 2000). Маргерит Гиро-Вебер внесла большой вклад в изучение глагольного вида[13]. Жак Фейе, профессор болгарского языка в Институте восточных языков и цивилизаций, написал ряд важных работ по болгарскому языку и по сопоставлению балканских языков (Feuillet J., *Linguistique comparée des langues balkaniques*, Paris, Institut d'études slaves, 2012).

7. На стыке XX и XXI веков

Распад СССР в 1991 г. привёл к глобальной геополитической перестройке: биполярный мир, в котором противостояли две сверхдержавы, СССР и США, превратился в однополярный мир при явном господстве США. В этот переломный период на стыке XX и XXI веков преподавание русского и других славянских языков снова переживает спад. По подсчётам «Французской ассоциации русистов» число изучающих русский язык в начальной и средней школе в период с 1988 по 2002 год снизилось вдвое, в 1988 году

[12] Эта книга была переведена на русский язык: Гард, П. *Ударение*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СпбГУ, 2015.

[13] Со списком работ Маргерит Гиро-Вебер можно ознакомиться в сборнике «Questions de linguistiques slave. Etudes offertes à Marguerite Guiraud-Weber», Publications de l'Université de Provence, 2008.

насчитывалось 26 763 ученика, а в 2002 – 13 300 учеников (Comte 2006), количество преподавателей также сократилось. В университетах ситуация была, пожалуй, менее критическая, но этому во многом способствовал приток студентов из бывших республик Советского Союза и социалистического блока.

8. Славистика сегодня

В настоящее время можно отметить две тенденции по отношению к славянским языкам во Франции (и в Европе): 1) все славянские языки, кроме русского, с трудом выживают в образовательной системе; 2) ситуация с русским языком нестабильна; на общем фоне падения интереса к русскому языку наблюдаются время от времени вспышки энтузиазма. Обе эти тенденции, конечно же, связаны с политической и экономической ситуацией во Франции и во всём мире. Одним из последствий распада СССР является переоценка ценностей в современном обществе. Противостояние двух блоков – СССР и США – предполагало также противостояние двух идеологий. Сегодня, безусловно, можно при желании найти множество идеологий, но преобладает всё-таки одна единственная идеология – либеральная, что отражается также и на образовании, в частности, на выборе иностранного языка в школе. Если раньше в школах предлагалось на выбор несколько иностранных языков, то сегодня школы практически навязывают обязательное изучение английского в ущерб другим языкам. Только испанскому языку удаётся конкурировать с английским. Такое положение обусловлено финансовой политикой французского государства, в целом направленной на урезание бюджета. Количество классов сокращается, а количество учащихся в группе увеличивается. Например, если на уроке иностранного языка присутствует меньше семи учеников, предмет убирается из программы. Таким образом, количество преподавательских постов сокращается, а редкие языки исчезают из начальной, средней и высшей школы. Данная ситуация характерна и для средней, и для высшей школы. В результате такой политики университет Сорбонны, например, несколько лет назад был вынужден отказаться от преподавания украинского и болгарского языков.

Русский язык находится, конечно, в более выигрышном положении, чем остальные славянские языки, хотя слабая экономика и несколько померкшая слава России в научных и технических достижениях не способствуют пробуждению энтузиазма. К тому же в последнее время во Франции преобладает антироссийская политика, и образ России в средствах массовой информации оставляет желать лучшего. Хотя, как замечает Людмила Афанасьева [Afanas'yeva 2012], негативные стереотипы о России скорее распространены среди среднестатистических французов, а интеллектуальная и политическая элита нюансирует свои взгляды и относится к России скорее с симпатией. Положение русского языка в начальной и средней школе довольно шаткое, но в университете ему пока удаётся сохранять стабильные позиции. В последнее время отмечается даже лёгкая тенденция к увеличению количества студентов. Этот рост происходит, как мы уже отмечали, во многом за счёт студентов-выходцев из республик бывшего Советского Союза и из бывшего социалистического блока, а также благодаря занятиям, предназначенным исключительно для начинающих: такие специализированные программы, предусматривающие изучение русского как иностранного с нуля, введены практически во всех вузах Франции.

В настоящее время трудно найти точные цифры о количестве студентов, изучающих славянские языки. Секция славянских языков при Национальном Совете университетов (Le Conseil National des Universités)[14] как раз сейчас проводит подсчёты студентов, и можно надеяться, что через несколько месяцев в официальных источниках появятся точные данные обо всех университетах Франции. Приведём пока данные 2005 года, предложенные Французской ассоциацией русистов: в 2005 г. русский язык изучался в 25 университетах Франции, на 200 преподавателей всех рангов и категорий приходилось примерно 3000 студентов различных уровней [Comte 2006].

[14] Функции Национального Совета университетов можно примерно сравнить с российской Высшей Аттестационной Комиссией (ВАК).

9. Заключение

Несмотря на все трудности, о которых мы упомянули, наши выводы о ситуации и перспективах изучения славянских языков во Франции не будут пессимистичными. Правительства славянских стран, Ассоциация французских славистов, Институт славяноведения, различные культурные центры и просто отдельные преподаватели и энтузиасты делают всё, чтобы славянские языки не только не исчезли из интеллектуального пространства Франции, а, наоборот, набирали силу и процветали.

2010 год был объявлен во Франции годом России, а 2012 год – годом русского языка и литературы. В связи с этим во Франции проводились книжные ярмарки, выставки, чтения, концерты и т. д., посвящённые России. В 2009 г. открылись сразу два лицея, специализирующихся по русскому языку, в Страсбурге и Ницце. 19 октября 2016 года состоялось торжественное открытие Русского духовно-культурного центра в Париже. Территория центра является частью посольства РФ во Франции. Центр организует занятия по русскому и церковнославянскому языкам и проводит различные научные и культурные мероприятия.

Многие французские университеты подписали договоры о сотрудничестве с университетами России, Сербии, Польши, Болгарии, Чехии. Эти славянские страны продолжают направлять во французские университеты своих лекторов.

Наука также не стоит на месте, и мы можем отметить множество интересных событий и публикаций, например, «Грамматику боснийского, хорватского, черногорского и сербского языков» Поля-Луи Тома и Владимира Осипова (Thomas P.-L., Ossipov V., *Grammaire du bosniaque*, *croate*, *monténégrin*, *serbe*, Institut d'études slaves, 2012); «Синтаксис русского языка» Робера Руде (Roudet R., *Grammaire russe*. *Syntaxe*, Institut d'études slaves, 2016), первую во Франции серьёзную монографию по синтаксису современного русского языка, написанную как продолжение «Фонологии и морфологии» Поля Гарда; «Историю русского языка от истоков до XVIII в.» Жана Брейара и Стефана Вьеляра (Breuillard J., Viellard S., *Histoire de la langue russe des origines au XVIII*^{e} *siècle*, Paris, Institut d'études slaves, 2015), «Старославянский язык» Клер Ле Февр (Le

Feuvre C., *Le vieux slave*, Peeters, Leuven-Paris, 2009). Французские слависты принимают активное участие в различных конференциях и семинарах, можно, в частности, подчеркнуть заметную роль французской делегации на Международных Съездах славистов.

Примечателен тот факт, что с самого начала своего существования французская славистика привлекала к себе учёных, которые не ограничивались изучением только славянских языков, но являлись в то же время признанными специалистами по другим языкам. Один из основателей французской славистики Антуан Мейе является всемирноизвестным индоевропеистом, Люсьен Теньер, пришедший в славистику из германистики, получил широкое признание в области общего языкознания, Жак Фейе – автор нескольких книг по германистике, основной специальностью Клер Ле Февр является древнегреческий язык... Таким образом, сегодня можно по праву говорить о французской славистике как о солидной сложившейся традиции, в которой научная мысль и педагогический опыт передаются из поколения в поколение, но которая в то же время открывает свои двери новым людям и свежим идеям.

БИБЛИОГРАФИЯ

Coeuré S. *La Russie entre christianisme et communism*. Paris: éd. Noir sur Blanc, 2014.

Digeon C. *La crise allemande de la pensée française* (*1870–1914*). Paris: Presses universitaires de France, 1959.

Dominois F. «Louis Eisenmann», *Revue des études slaves*, volume 17, numéro 3 (1973): pp. 240–244.

Fichelle A. «Origine et développement de l'Institut d'études slaves (1919–1949)», *Revue des études slaves*, tome 27 (1951): pp. 91–103.

Girardet R. «Digeon Claude. – La crise allemande de la pensée française (1870–1914)», *Revue française de science politique*, volume 13, numéro 1 (1963): pp. 202–203.

Gonneau P. et al. «La slavistique française, 1980–2000.» Bercoff G. B., Gonneau P., Miklas H. (eds.). *Contribution à l'histoire de la slavistique dans les pays non slaves / Beiträge zur Geschichte der Slawistik in nichtslawischen*

Ländern / К истории славистики в неславянских странах. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (Schriften der Balkankommission, t. 46), Centre d'études slaves (Travaux publiés par l'Institut d'études slaves, t. XLVI), 2005.

Gonneau P. „André Mazon (1881–1967) et les études slaves." *Revue des études slaves*, tome 82, fascicule 1 (2011).

Keipert H. «Boris Unbegaun's Work in Contemporary Slavonic Philologie.» *The Slavonic and East European Review*, 78 (2000): pp. 601–611.

Mazon A. «Le patrimoine commun des études slaves, leçon d'ouverture du cours de langues et littératures slaves au Collège de France.» *Revue des études slaves*, volume 4, numéro 1 (1924): pp. 113–132.

Mazon A. *Les études slaves*. Paris: Larousse, 1933.

Mazon A. «L'abbé Gabriel Girard, grammairien et russisant.» *Revue des études slaves*, volume 35, numéro 1 (1958): pp. 15–56.

Millet Y. «L'Institut d'études slaves et la Tchécoslovaquie», in *Revue des études slaves*, volume 52, numéro 1 (1979): pp. 21-31

Siatkowska-Callebat K. «L'histoire de l'enseignement du polonais en France.», in: *Enseigner et apprendre le polonais langue étrangère (sous la dir. de L. Kolankiewicz et A. Zieniewicz)*. Centre de civilisation polonaise (Université Paris-Sorbonne) & Polonicum, Centre de langue et de culture polonaises pour les étrangers (Université de Varsovie), 2014.

Veyrenc J. «Histoire de la slavistique française» Hamm. J., Wytrzens G. (ed.). *Beiträge zur Geschichte der Slawistik in nichtslawischen* Ländern. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (Schriften der Balkankommission, Linguistische Abteilung, t. XXX), 1985.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ССЫЛКИ

Напомним, что все номера Revue des études slaves до 2012 года находятся в электронном варианте на сайте Persée – http://www.persee.fr/collection/slave

Afanas'yeva L. (2012), *L'enseignement du russe en France dans le système éducatif public (lycées) : états des lieux et perspectives*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry Montpellier III. – https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00824551/document

Boyer P., Mazon A. (1926), *Les relations scientifiques entre la France et la Russie*. – http://www.etudes-slaves.paris-sorbonne.fr/spip.php?rubrique277

Breuillard J. (2010), *Bref historique des études slaves en France*. – http://etudesslaves.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=100

Comte Ph. (2006), *Bulletin de l'Association Française des Russisants*. – http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article204

L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SLAVES EN FRANCE

L'exposé est consacré à l'histoire de l'enseignement des langues slaves en France, à partir du XIXème siècle à nos jours. Il est intéressant de décrire cette histoire en aordant des question de culture et d'histoire.

811.163.41'373.4
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch3

Вељко Брборић
brboricv@eunet.rs
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ОБЈАШЊЕЊЕ НЕПОЗНАТИХ РЕЧИ ПРИ ОБРАДИ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

У раду се говори о објашњењу непознатих речи у изучавању књижевних текстова у настави. Наиме, у методичкој литератури се као једна од методичких радњи у настави књижевности редовно наводи и објашњење непознатих речи у књижевном тексту. Тако је и у *Методици наставе српског језика и књижевности* Милије Николића овој методичкој радњи, с правом, посвећена посебна пажња. Није спорно да текстови који се обрађују на наставним часовима (основна и средња школа), без обзира на то да ли се текстови читају у школи (на наставном часу) или изван школе, садрже речи које су ученицима непознате, мало познате и неразумљиве. Свако непознавање неке речи или њено несхватање, делимично или потпуно, отежава пријем књижевног текста. Ово је данас веома актуелан проблем, посебно када се говори о „кризи читања" и о скромном лексичком фонду наших ученика (активном и пасивном). Покушаћемо да, консултујући релевантну литературу, објаснимо шта је овде задатак ученика а шта је задатак наставника на наставним часовима. Консултоваћемо и неке читанке и видети како се у њима приступа овом методичком проблему и да ли су потенцијалне непознате речи објашњене на ваљан начин. Посебно ће бити речи о коришћењу одговарајућих речника српског језика и богаћењу лексичког фонда ученика.

Кључне речи: књижевни текст, непознате речи, методички поступци, активни лексички фонд, пасивни лексички фонд, богаћење лексичког фонда ученика.

1. Увод

Када се ученици у основној или средњој школи сусрећу са читањем нових текстова, после читања следи анализа дела на часу, често наилазе и на непознате речи и изразе у конкретном књижевном остварењу. Књижевна дела се читају код куће и у школи, али се увек обрађују на наставном часу и реална је претпоставка

да се у делу појаве речи које су једном делу ученика непознате или мање познате. Разуме се да то почесто зависи од књижевног дела – има дела која немају превише непознатих речи, али има и оних где је број мање познатих речи веома изражен и то може отежати пријем и разумевање текста и тиме озбиљно утицати на анализу дела. Истина, вреди констатовати да и међу ученицима има велике неуједначености, па иста реч једном делу ученика јесте позната, али има и оних којима је непозната. Активни и пасивни лексички фонд ученика посве је неуједначен и зависи од неколико чинилаца.

Често се дешава да појединци (ученици, али и одрасли) кажу да знају шта желе рећи, шта нам желе објаснити, али да им за то **недостају одговарајуће речи**, па је и то предмет разних досетки и „проналажење" одговарајуће речи сматра се „малим подвигом".[1] Лексички фонд ученика директно зависи и од читања књижевних дела.

Неспорна је чињеница да наши ученици на почетку 21. века „беже од читања", све мање другују с књигом, почесто не читају ни текстове које налаже наставни програм, а читање изван обавезног наставног програма је чешће изузетак, а све мање правило.[2] Наши ученици, бар нам тако изгледа, не само што мање читају већ и мање разговарају, све више се друже са различитим апаратима (компјутери, мобилни телефони и други технички уређаји) и све то утиче да им је активни лексички фонд све мањи, јер су им главни „сабеседници" технички апарати, па ученици све мање говоре, па комуникација остаје једносмерна.

Методичка поставка је врло јасна, на часовима језика ученици су дужни да овладају језичком нормативистиком (језичком

[1] Тако смо се више пута на усменом испиту из методичких предмета са студентима суочили са чињеницом да и студенти имају овај проблем. Прво не могу да нађу одговарајућу реч, па када им „помогнете" кажу: „**то сам и ја мислио/мислила**" и друго – приликом писања припрема за наставне часове из књижевности не знају значење неке речи или непознату реч не објасне на најбољи начин. Овакви пропусти и код студената нису ретка појава.

[2] Ово се неупоредиво више односи на средњошколце. Наиме, текстови који се читају у основној школи су неупоредиво краћи и најчешће се читају на часу. У средњој школи се, по правилу, обрађују дела у целини, она су обимнија и читају се, по правилу, код куће.

правилношћу), на часовима књижевности изучавају све књижевне родове и врсте, тј. целокупни литерарни потенцијал српске и светске књижевности, и све то потврђују усменим и писменим изражавањем, односно културом језичког изражавања. Она је код ученика, врло често, на недопустиво ниском нивоу.

2. Објашњење непознатих речи у методичкој литератури

Овде ћемо урадити увид у методичку литературу и видети шта је задатак предметних наставника и школе, како поступати при објашњењу непознатих речи и израза у књижевном тексту и како поправити лексички фонд наших ученика, односно како да ученици лакше савладају овај проблем у настави књижевности.

У најрелевантнијем методичком приручнику за наш предмет, у *Методици наставе српског језика и књижевности* Милије Николића, тумачење непознатих речи и израза у тексту помиње се као једна од важних методичких радњи у проучавању књижевних дела (Николић 1992).[3] Наиме, говорећи о методичким радњама у проучавању књижевних дела, М. Николић каже: „Проучавање књижевних дела у настави обавља се помоћу више саодносних радњи. Свака од њих представља значајну компоненту у целовитом приступу књижевном остварењу" (Николић 1992: 159) и међу двадесет наведених методичких радњи, под бројем седам, налази се **тумачење непознатих речи и израза у тексту**. О овој методичкој радњи се посебно говори на четири стране, а помиње се и на другим местима у књизи (Николић 1992: 214–217). Методичка поставка је више него јасна и констатује да текстови који се користе у настави садрже речи које су ученицима непознате и неразумљиве и да свако несхватање једне речи може бити потпуно или делимично; некада је изражено код појединца, некада реч не разуме део ученика, а може бити да реч не познаје ни цео разред, тј. одељење. Свако несхватање речи отежава пријем и разумевање текста и тако остајемо без могућности за његово потпуно доживљавање, чиме је онемогућено и интерпретирање и ваљана анализа на наставном часу (Николић 1992: 214).

[3] *Методика* Милије Николића имала је више издања (прво издање, 1988) и сматрамо је нашом најбољом методиком. Користи се већ три деценије и биће коришћена и консултована и у деценијама које су пред нама.

Милија Николић сматра да се неразумевање неке речи може јавити у три вида: а) реч може бити непозната и по облику и по значењу, б) реч може бити позната, али је непознат појам који је њоме означен и в) може бити познат облик и основно значење речи, али остаје непознат њен смисао у контексту и ово се посебно односи на вишезначне речи и њихову фигуративну употребу. Јасно је да наставник приликом припремања анализе књижевног дела може предвидети неке непознате речи, али то није могуће урадити увек, тј. никада не можете знати која ће реч неком ученику бити непозната. Посебну групу чине архаизми, варваризми, неологизми, провинцијализми и неки термини и сваке од наведених категорија има у делима која се обрађују на наставним часовима. Наши ученици данас, по мишљењу М. Николића, немају у свом лексичком фонду сасвим обичне књижевне изразе и као примере наводи неке као што су: *нађве*, *ступа*, *брадва*, *чардак*, *долаш*, *ватраљ*, *мотовило*, *чунак*, *опута*, *мучњак*, *чекетало*, *узенпија*, *присоје*, *осоје*, *обданица*, *коначиште*, *пушкомет*, *отава*, *забран*, *чаир*, *пртина*... Свакако да је додатан проблем и то што се ученицима непознати појмови означени овим речима и да најчешће изостају и одговарајуће илустрације. Тако се, по тврдњи М. Николића, у одломцима из романа *На Дрини ћуприја* „Гуслар" и „Данак у крви" обично тумаче само речи *данак*, *кулук*, *сепет*, *сухарија*, *сејмени*. Међутим, детаљнијом провером је утврђено да појединци, па и групе ученика VII и VIII разреда основне школе не схватају из поменутих одломака следеће речи: *киван*, *бадава*, *дреждати*, *данпубити*, *појата*, *бдети*, *жерава*, *обојци*, *подланица*, *нетремице*, *разповетан*, *удивљен*, *пропиштати*, *скела*, *наочит*, *сакаштити*, *сати*, *самар*, *рашткан*, *алакање*, *запевати*" (Николић 1992: 215).[4]

Приступ М. Николића предлаже да наставник у току свога припремања за обраду књижевног дела на наставном часу предвиђа које би речи ученицима могле бити непознате и које речи имају нова, изузетна, пренесена и друга значења. Наставник је ду-

[4] Овде вреди напоменути да се лексички фонд језика непрестано мења и да је ово врло комплексно питање. Данашњим ученицима остаје нејасан велики број речи и израза из народне књижевности, али и из српског реализма. Из ових области наставни програми предвиђају обраду великог броја дела у основној и средњој школи.

жан и да проналази најбоље начине за тумачење тих речи и да се при томе служи одговарајућим речницима.[5] Такође се у истраживачко читање може унети захтев да ученици обрате пажњу на непознате речи, да их издвоје или подвуку. Ово се може односити и на оне речи у чија значења ученици нису сигурни. Разуме се да је ученицима најлакше и најфункционалније да објашњење потраже у конкретној књизи уколико такво објашњење постоји. Конкретна књига може бити читанка или одређено дело, али се не може искључити могућност да у њој нема ваљаног објашњења или да објашњење изостаје. Такви случајеви нису ретки. Значење речи могу објашњавати и сами ученици током анализе текста. Реална је претпоставка да има ученика који знају објашњења за оне речи и изразе који су једном делу ученика непознате. Задатак наставника је да такве ученичке одговоре подстиче и по потреби их коригује и допуњује. Овим се подстиче ангажовање бољих ученика, али истовремено пружа могућност оним слабијима да стекну нова знања, настава постаје активнија и мотивишу се додатно ученици који су вредни и имају боља знања, тј. већи лексички фонд.

Постоје и непознате речи које се морају тумачити у контексту, то значи да се реч мора прочитати у реченици у којој је употребљена, како би се избегло погрешно тумачење. М. Николић оставља могућност предметном наставнику да на табли бележи оне речи за које процени да би било корисно да постану саставни део активног речничког фонда ученика, али да то никако не сме бити искључиви захтев. Ту наводи примере из *Поварете* Симе Матавуља и констатује да неке речи ученици неће употребљавати, те да се никако не очекује да буду саставни део њиховог активног лексичког фонда. Њих није потребно памтити изван конкретног дела, већ је довољно кратко усмено образложење. Истина, и овде се ученицима морају објаснити значења тих речи, јер без њиховог разумевања не може се ваљано обрадити и разумети конкретно дело. Постоје и случајеви када је неопходно да предметни настав-

[5] Додатан је проблем што немамо одговарајући школски речник, па се предметни наставник мора ослонити на конкретно књижевно дело и објашњења која иду уз њега и наше основне речнике (једнотомник и шестотомник).

ник објасни значење непознатих речи и пре читања текста, посебно када се непознате речи налазе у насловима дела.[6]

Миодраг Павловић у књизи *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела* посебно говори о **тумачењу непознатих речи, појмова и израза** на девет страна, уз навођење конкретних примера (Павловић 2008: 135–144). Он констатује да: „Методичка радња тумачења непознатих речи, појмова и израза настоји да ученицима омогући разумевање језика дела како би се доживљај и значење садржаја остваривали у мери неопходној за ваљану интерпретацију" (Павловић 2008: 135). Неспорно је, каже М. Павловић, да ученици читањем књижевних дела богате и усавршавају језички фонд и сопствени језички израз и напомиње да је добро код ученика формирати услове за самосталан приступ речницима, лексиконима, селективним речницима, речницима речи страног порекла, појмовницима и енциклопедијама (Павловић 2008: 137).

Павле Илић (1997) и Симеон Маринковић (2003) у ауторским методикама не посвећују посебну пажњу тумачењу непознатих речи и израза. Њих нема ни међу регистрима појмова и то сматрамо озбиљним недостатком ових методичких приручника.

Вук Милатовић у *Методици наставе српског језика и књижевности у разредној настави* такође посебно говори о тумачењу непознатих речи и израза у одељку *Општи модел обраде уметничког текста* и констатује да: „Неки теоретичари методике овој етапи не само да не посвећују посебну пажњу него је и заобилазе као непотребну, као нешто што се подразумева само по себи" (Милатовић 2011: 281). Овде налазимо констатацију да непознате речи могу бити стране речи, али и „дијалектизми, локализми, старе речи, кованице, фигуративно употребљене речи итд." В. Милатовић констатује да је непознате речи најбоље тумачити после „тихог усмереног читања", као и да неке ваља објаснити пре читања текста, а да неке непознате речи вреди записати на табли. Притом додаје да у томе не треба претеривати, тј. да се овоме

[6] Међу такве текстове М. Николић сврстава неколико дела – *Notturno, Нирвана, На Газиместану, Астреа…*

мора приступати пажљиво.[7] Ипак, ми сматрамо да је после читања најбоље објаснити само тзв. „кључне речи", док је целовито објашњење мање познатих речи боље оставити за други део часа, када се говори о језику и стилу књижевног текста.

Посебан проблем представљају дела и текстови који су „(пре)засићени" мање познатим речима и она дела која су обимнија. Овде се проблем никако не може решити на часовима обраде конкретних књижевних дела, јер би за објашњење мање познатих речи и цео наставни час био недовољан. Таквих дела има у наставном програму за средњу школу. Међу оваква дела М. Николић убраја *Ивкову славу*, *Зону Замфирову*, *Поварешу*, *Кањоша Мацедоновића*, *Госпоу Глембајеве*, *Дунда Мароја*. Свакако да оваквих дела има још и можда је најрепрезентативнији пример Његошевог *Горскоī вијенца*. Овде је нужно да се ученицима на време скрене пажња да читају она издања која су намењена управо средњошколцима и која имају ваљана објашњења, тј. издања која су приређена за школу.[8] Ова издања често имају и предговор или поговор намењен средњошколцима, па је то додатан разлог да њих ученици користе као књигу из које читају дело. И М. Николић закључује да се непознате речи могу тумачити пре читања и после читања, али се ово увек мора радити на квалитетан и одговарајући начин (Николић 1992: 217).

Не можемо а да посебно не констатујемо да дела која имају доста непознатих речи и израза ученици не би смели читати ако немају издање са њиховим добрим објашњењем. Заправо, ученици би тако читали текстове које не би могли доживети и разумети, на час анализе би дошли без добре припреме, додатно би „омрзли" читање, утрошили драгоцено време, а анализа дела не би могла бити успешна.

Овде вреди напоменути да се лексички фонд језика непрестано мења и да је ово нормалан процес. Један део лексичког

[7] Сматрамо да је приступ В. Милатовића оправдан и да учитеље и ученике још у млађим разредима морамо обавезати на ваљан приступ непознатим речима и њиховом ваљаном објашњавању. Чини се да овај поступак у млађим разредима често изостаје и да то додатно слаби лексички фонд наших најмлађих ученика.

[8] Некада су озбиљне издаваче куће имале посебне едиције намењене ученицима основе и средње школе, а данас су таква издања реткост. Тиме су ученици остали без драгоцене помоћи и тиме је настава оштећена.

фонда стари, али зато стално у језик долазе нове речи, лексички фонд постаје богатији, али поједине речи и изрази полако нестају. То је само потврда раније изнете тврдње да је данашњим ученицима непознат велики број речи које сусрећу у делима које обрађују у школи, нарочито у оним насталим пре друге половине двадесетога века.

3. Речници у настави и њихово коришћење

Коришћење речника у настави књижевности важно је методичко питање. Овде можемо говорити о речницима уз књижевна дела која читају наши ученици, али и о речницима српског језика уопште. О коришћењу речника српског језика у настави посебно је говорила Рајна Драгићевић (2012). Она говори о томе како се могу користити речници српског језика, уз напомену да школске библиотеке морају имати *Речник српскохрватскоī књижевноī и народноī језика* Српске академије наука и уметности, али и речнике Матице српске. Посебно због тога што *Речник* САНУ није завршен, препоручује се коришћење *Речника српскохрватскоī књижевноī језика* (шестотомник) и *Речника српскоī језика* (једнотомник). Ученике средње школе можемо упутити и на *Рјечник хрватскоīа или српскоīа језика*, мада нам се он не чини погодним за наставу. Р. Драгићевић овде наводи и **специјалне речнике**. Нама се чини да су они пре свега намењени наставницима, мада се не искључује могућност да их користе и консултују и ученици, посебно се то односи на наше средњошколце. Овде се наводе фреквенцијски речници српског језика, деривациони речници, асоцијативни речници, фразеолошки речници, тематски речници, речници жаргона, етимолошки речници, речници нових и страних речи, али и други деривациони речници (Драгићевић 2012: 84–87). Наравно да су нашим ученицима посебно корисни речници страних речи и свакако се међу њима издвајају *Лексикон страних речи и израза* Милана Вујаклије и *Велики речник страних речи и израза* Ивана Клајна и Милана Шипке.

Већ смо констатовали да је посебан проблем што ми немамо одговарајуће школске речнике и то представља озбиљан недо-

статак наше наставе, односно њене ваљане реализације.[9] Тако Р. Драгићевић у књизи *Лексикологија и граматика у школи – методички огледи* у одељку *Једнојезични речници у настави српског језика* констатује: „Због тога је врло важно стално ученике упућивати на језичке приручнике, пре свега на правопис и речнике" (Драгићевић 2012: 75).[10]

Чини се да наши ученици данас највише користе двојезичне речнике, при учењу страних језика, па ми овде нудимо избор једнојезичних речника који би могли наћи место у настави српског језика и књижевности. Ово би био најкраћи избор одговарајућих речника:[11]

А) основни речници:

1. *Речник српскохрватскога књижевног језика*, Матица српска – Матица Хрватска, Нови Сад – Загреб, 1967–1976.

2. *Речник српскохрватског књижевног и народног језика* САНУ 1–18, Београд, 1959–2010. [до речи *оцарити*]

3. *Речник српскога језика*, Матица српска, Нови Сад, 2007. (једнотомни речник)

4. *Рјечник хрватскога или српскога језика*, I–XXIII, Загреб, 1880–1976.

Б) Међу речницима које било добро да имају школске библиотеке издвајамо:

5. Иван Клајн, *Речник нових речи*, Нови Сад, 1992.

---

[9] Овакав покушај израде школског речника забележен је у Новом Саду, када су Мирјана Јоцић и Вера Васић објавиле *Школски речник стандардног српскохрватског/хрватскосрпског језика* (књига прва А–Љ, 1988; књига друга М–По, 1989), али овај пројекат није завршен.

[10] Ово подразумева да имамо одговарајући правописни приручник за основне и средње школе и одговарајући школски речник (школске речнике). Не можемо да не констатујемо да овде имамо озбиљан проблем. Када је посреди правопис, онда морамо рећи да Матица српска од 2010. године, од када је објављено измењено и допуњено издање Правописа, нема одговарајуће школско издање или приручник за школе. Тај недостатак унеколико је амортизован *Правописом српског језика* Милорада Дешића. Већ смо констатовали да немамо одговарајући школски речник, па се ученицима оставља могућност да користе речнике Матице српске (шестотомник и једнотомник).

[11] Верујемо да ће овај проблем бити решен када нашим ученицима буду доступни електронски речници и да ће то бити најбољи начин да их ученици консултују и да тако долазе до ваљаног објашњења непознатих речи и израза.

6. Јован Ћирилов, *Нови речник нових речи*, Београд, 1991.

7. Мирослав Николић, *Обрнути речник српскога језика*, Београд, 2002. [најобимнији српски акценатски речник]

8. Јосип Матешић, *Фразеолошки речник хрватскога или српскога језика*, Загреб, 1982.

9. Твртко Прћић, *Нови транскрипциони речник енглеских личних имена*, Нови Сад, 1998.

10. Петар Скок, *Етимолошки рјечник хрватскога или српскога језика*, Загреб, 1971–1974.

11. *Етимолошки речник српскога језика*, САНУ и Институт за српски језик САНУ, 1. св. [тек је почео да излази]

12. Миодраг С. Лалевић, *Синоними и сродне речи српскохрватскога језика*, Београд, 2004. [фототипско издање]

13. Ранко Јовановић, Лаза Атанацковић, *Систематски речник српскохрватскога језика*, Нови Сад, 1980.

14. Вера Васић, Твртко Прћић, Гордана Негебауер, *Речник нових англицизама*, Нови Сад, 2001.

15. Павле Ћосић (и сарадници), *Речник синонима*, Београд, 2008.

16. Абдулах Шкаљић, *Турцизми у српскохрватском језику*, Сарајево, 1989.[12]

17. Вук Ст. Караџић, *Српски рјечник*, Беч, 1818.

18. Михаило Стевановић (и сарадници), *Речник Његошева језика I–II*, Београд, 1983.

19. Васа Павковић, *Речник поезије Милана Ракића*, Нови Сад, 1984.

20. Предраг Пипер, Рајна Драгићевић, Марија Стефановић, *Асоцијативни речник српскога језика*, Београд, 2005.

21. Боривој Герзић и Наташа Герзић, *Речник савременог београдског жаргона*, Београд, 2002.

[12] Ово је врло важан речник, јер је турски језик имао велики утицај на нашу савремену лексику. Тако је тешко претпоставити да ученици следеће речи осећају као турцизме: *чаршаф*, *јастук*, *јорган*, *сапун*, *пешкир*, *чарапе*, *папуче*, *сандале*, *чизме*, *ђон*, *јогурт*, *чај*, *кафа*, *кашика*, *шећер*, *кајгана*, *пита*, *сарма*, *пиринач*, *ракија*, *дуван*, *дуднме*, *џеп*, *маказе*, *чекић*, *ексер*, *аманет*, *бакар*, *боја*, *бубрег*, *кајмак*, *сандук*, *баклава* и др.

В) Нису класични речници, али су одлични и волели бисмо да их користе наставници:

22. Д. Срејовић и А. Цермановић, *Речник римске и грчке митологије*, Београд, 1979.

23. Дејвид Кристал, *Енциклопедијски речник модерне лингвистике*, Београд, 1988.

24. Дејвид Кристал, *Кембричка енциклопедија језика*, Београд, 1987.

Овде долазимо и до приче о томе колико је важна библиотека у настави нашег предмета. Мислимо на личне библиотеке наставника и ученика, али и на школске и градске библиотеке и њихово коришћење у наставне сврхе. Наше је мишљење да би школе поред школских библиотека могле у зборницама имати и **приручне библиотеке**. Приручна библиотека би била смештена у зборници и она би имала основне речнике. Истина, могла би имати и неке друге књиге. Таква (приручна) библиотека била би лако доступна и сигурно би је користили не само наставници нашег предмета већ и сви наставници и школи. Овакво улагање би се брзо исплатило и сасвим је сигурно да би се тиме поправио и лексички фонд наставника свих предмета. Та **приручна библиотека** у свом саставу морала би имати поред основних и наведених речника и све важеће уџбенике за наш предмет, неке од постојећих приручника за наш предмет, релевантне граматике и граматичке приручнике за српски језик. Временом би се она могла проширити и другим речницима и књигама, али и одговарајућим енциклопедијама.

Такође је важно да наставници пре читања обимнијег књижевног дела упуте ученике да дело читају из одговарајућег, а не из било ког издања. Немогуће је с разумевањем читати Сремца, Станковића, Његоша, Игњатовића, Лазаревића и многе друге писце ако уз књижевни текст немамо квалитетно објашњење мање познатих речи и израза. Читање дела без одговарајућег речника губи смисао и ученици га не могу ваљано разумети, чиме је анализа знатно отежана.

4. Положај ученика и положај наставника при читању дела

Када се ученик приликом читања књижевног дела сусретне са непознатом речју и изразом, он има најчешће три могућности. Прва је да потражи објашњење у конкретној књизи, а то значи да читанка или дело имају речник мање познатих речи. Друга могућност је да консултује неки од постојећих речника, а то значи да користи личну (кућну) библиотеку или да користи школску или неку другу библиотеку. Ова могућност не изгледа баш сасвим реална, али није искључена. Трећа могућност је да објашњење непознате речи добије на часу од предметног наставника, током анализе текста.

Уколико је нека реч непозната предметном наставнику, он нема три могућности, већ само две, тј. да објашњење потражи у конкретној књизи или да користи неку од библиотека (личну, школску, градску). Овде је јасно коју и колику важност имају библиотеке и одговарајући речници. Због тога сматрамо да би успостављање приручних библиотека био одличан посао.

5. Кратак увид у неколико уџбеника и објашњења непознатих речи[13]

Уколико се обрађује краће дело или одломак дела, онда се текст налази у читанкама за одређени разред. Веома је важно да читанке имају објашњења мање познатих речи и то је сада случај са нашим основним уџбеницима. Дешава се да објашњења непознатих речи налазимо одмах уз дело, после књижевног текста или на маргини, уз књижевни текст. Неке читанке имају објашњење и на крају уџбеника. Свако од ових могућности има неке предности, али мислимо да неуједначеност није најсрећније решење. Ипак, најважније је да објашњења буду добра и то за сваку појединачну реч. Због тога смо овде прегледали неке читанке и покушали навести неколико примера када објашњења непознатих речи нису дата на најбољи начин. Ово је посебно важан задатак и за аутора

[13] Уџбенике из којих су примери нећемо наводити у списку литературе, на крају рада. Овде је дат пун назив сваке читанке и име аутора, док издавача нисмо наводили. Ови примери су само послужили као илустрација за бољи приступ овом проблему у нашим читанкама.

и за издавача, не смемо се задовољити половичним решењима, јер и то може лоше утицати на лексички фонд наших ученика. Стога ћемо навести неколико примера у којима непозната реч није објашњена на најбољи начин, односно сматрамо да би објашњење морало бити потпуније. Овде нудимо и она објашњења која се налазе у *Речнику српскоīа језика* Матице српске (2007).

У уџбенику чији су аутори Љ. Бајић и З. Мркаљ, *По јуīру се дан īознаје, Чиīанка за 5. разред основне школе*, сусрећемо прилично коректно објашњење непознатих речи. Ово је иначе, по нашем мишљењу, квалитетан уџбеник, али при објашњењу речи ***чакшире*** стоји да је то *врсīа панīалона*. Сматрамо да је овде било нужно објаснити и какве су то панталоне. Уз објашњење речи ***амбар*** стоји да је *дрвена зīрада за зрнасīу храну (īшеницу или кукуруз); жиīница*. Ако погледамо *Речник* Матице српске, видећемо да је ***амбар*** поред *осīаве за зрнасīу храну* и *оīрађено месīо у води за хваīање рибе*.

Уџбеник Милке Андрић, *Крила īлаве īесме, Чиīанка за 6. разред основне школе*, објашњава да је ***бена –*** *неозбиљан човек*. Међутим *Речник* каже да реч ***бена*** поред значења *неозбиљноī човека* има значење *будала*, *луда*. Ова читанка има објашњење и за три црквена празника: *Преображење*, *Михољдан* и *рамазан.* За ***Преображење*** се каже да је то *хришћански верски īразник*, *свеīкује се 19. авīуса*, за ***Михољдан*** се каже да је *верски īразник у окīобру*, а за ***рамазан*** да је *муслимански īосī*. Мислимо да је овде понуђена објашњења потребно уједначити и прецизирати.

Тако *Речи мудросīи* – *Чиīанка за седми разред*, коју потписују аутори Зорица Несторовић и Златко Грушановић, има неколико непотпуних и непрецизних објашњења. Ова читанка на неколико места претпостављену непознату реч објашњава другом речју, што не можемо сматрати најбољим поступком. Тако налазимо следећа објашњења: *верīе – ланци*, *īлоба – īорез*, *була – суīруīа*, *дукаī – злаīник*, *кадуна – жена*. Ипак, права објашњења би била: ***верīе*** – 1. ланац над огњиштем; 2. окови, букагије (на ногама затвореника), ***īлоба*** – материјална, обично новчана казна и износ те казне; ***була*** – 1. муслиманска жена у трад. одећи; 2. округли метални средњовековни печат; 3. задужење у поенима и у игри карата; ***дукаī*** – златни новац различите вредности; ***кадуна*** – угледна, отмена жена, дама (само у муслиманки).

Читанка *Ризница речи – Читанка за седми разред основне школе* Наташе Станковић Шошо нуди и следећа објашњења: *блажен – срећан*; *образ – слика*; *иницијали – почетна слова имена и презимена*; *потка – основа*. *Речник српскога језика* нуди прецизна објашњења и нуди следећа објашњења: ***блажен*** – 1. испуњен осећањем највећег задовољства и среће, пресрећан [...]; 4. савршен у верском погледу, свети, који ужива вечиту срећу, благословен; ***образ*** – 1. једна страна лица, 2. част, поштење, понос... ; ***иницијали*** – велико почетно слово имена или презимена; украсно велико слово на почетку одељка у књизи, старим рукописима; ***потка*** – попречне нити које се уткивају у основу при ткању; 2. фиг. основа, основица.

Као илустрацију навешћемо и примере из две читанке намењене нашим средњошколцима. Прва је *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за други разред гимназије и средњих школа* Александра Јовановића, у којој уз текст *Бакоња фра Брне* налазимо следећа објашњења: ***пура*** *– жганци, качамак*; ***узенђија*** *– стремен*; ***тара*** *– разбој*. Уз приповетку *Повареда* налазимо да је ***злић*** *– пришт,* да је ***корацада*** *– оклопњача*, док уз објашњење топонима у Његошевом *Горском вијенцу* налазимо да су ***Трњине*** *– село у Цуцама*, а да су ***Штитари*** *– село у Љешанској нахији*.

Читанка за први разред гимназија и средњих стручних школа Босиљке Милић и Катарине Вучић такође често једну непознату реч објашњава другом речју или кратком синтагмом. Ево неколико примера: ***касаба*** *– варошица*; ***грабље*** *– шипражје*, ***ђого*** *– коњ белац*; ***каук*** *– чакма*; ***каурин*** *– неверник*; ***брод*** *– газ*; ***јаплук*** *– марама*; ***ага*** *– племићка титула*; ***бездање*** *– без дна*; ***чоха*** *– сукно*; ***ројте*** *– ресе*; ***јеспап*** *– роба*; ***петак*** *– петопарац*; ***удес*** *– судбина*; ***муж*** *– мушкарац*; ***образ*** *– лик, икона, слика* и др.

Ови примери неспорно показују да оваква објашњења нису добра решења. Један непознати појам се објашњава другим непознатим појмом. У неким случајевима је објашњење тачно за конкретну употребу неке речи, али то истовремено може ученике одвести у погрешном правцу. Објашњења морају бити боља, прецизнија, јаснија и потпунија.

6. Уместо закључка

Објашњење непознатих речи и израза је незаобилазна методичка радња у ваљаном тумачењу књижевних дела. При разговору о језику и стилу неког писца (књижевног дела) увек је добро да се наставник осврне на непознате речи и изразе у тексту, као што је добро да ученицима предочи да речи могу бити једнозначне и вишезначне.

Када затреба, ученицима се могу објаснити и метафора и метонимија, синонимија, антонимија и хомонимија, да им се напомене разлика између домаћих и позајмљених речи, затим да им се објасне шта су историзми, архаизми, дијалектизми, термини и фразеологизми.

Наставник у току свога припремања за обраду текста предвиђа које речи могу бити непознате ученицима, које познате имају нека нова значења и проналази најбоље начине за тумачење служећи се одговарајућим речницима и адекватном литературом.

У упутства за истраживачко читање текста уноси се захтев да ученици обрате пажњу на непознате речи. Наравно, ваља избећи понављање објашњених речи у уџбенику.

Наставник је дужан да допуњује лоша објашњења у постојећој литератури (читанкама и приручницима) и да, када је потребно, упућује ученике на коришћење одговарајућих речника. Ово се посебно односи на средњошколце. Читанке које се користе у настави сада имају пропуста, нека објашњења непознатих речи нису најсрећнија.

Верујемо да би оваквим приступом наставној обради непознатих речи на наставним часовима био побољшан лексички фонд ученика, и активни и пасивни.

Исто тако верујемо да би наставници на овај начин додатно могли мотивисати ученике за читање књижевних дела и да би им то могло додатно „**омилити књигу**", а и сами би били оспособљенији за ову методичку радњу.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Драгићевић Р. *Лексикологија и граматика у школи – методички огледи*. Београд: Учитељски факултет, 2012.

Илић П. *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси – методика наставе*. Нови Сад: Прометеј, 1997.

Маринковић С. *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар, 2003.

Милатовић В. *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет, 2011.

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

Павловић М. *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.

Речник српскога језика. Нови Сад: Матица српска, 2007.

THE EXPLANATION OF UNKNOWN WORDS DURING INTERPRETATION OF LITERATURE TEXT

The paper talks about the explanation of unknown words in the study of literary texts in teaching. Namely, in methodical literature, as one of the methodical acts in the teaching of literature, the explanation of unknown words in the literary text is regularly stated. Texts that are interpreted in class (primary and secondary school), whether they are read at school (in class) or out of school, contain words that are unknown to students, little known and incomprehensible. Ignorance and misunderstanding of a word, partially or completely, makes it difficult to receive a literary text. This is a current problem today and it is often said that the lexical fund of our students is scarce. Our classbooks often have omissions and explanations of unknown words are not always the best. In particular, the use of appropriate dictionaries of the Serbian language is discussed, as well as the enrichment of the student's lexical fund and the obligations of the subject teachers.

371.3::82
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch4

Boža Krakar Vogel
boza.krakar@guest.arnes.si
Filozofska fakulteta Ljubljana

SPREMEMBE V SLOVENSKEM SREDNJEŠOLSKEM POUKU KNJIŽEVNOSTI V ZADNJIH DESETLETJIH

Opisujemo ključne spremembe v teoriji in v kurikulu književnega pouka v desetletju pred osamosvojitvijo in po njej do sodobnosti. Pokažemo potek sprememb, od vsebinske ideologizacije in pozitivistične reprodukcije k intenzivnejši metodi interpretacije in komunikacijskega pouka, nato pa k pouku književnosti po načelih sistemske didaktike. Spremembe književnega pouka prikazujemo v povezavi z družbenimi in kurikularnimi spremembami v šolskem sistemu, ki so intonirale splošne okvire. Prikazani so tudi nekateri učinki aktualnega književnega pouka pri dijakih.

Ključne besede: reproduktivni pouk, eksterna matura, komunikacijski pouk, sistemska didaktika književnosti.

Uvod

Pouk književnosti velja v Sloveniji za družbeno občutljivo področje, posebno na gimnazijski stopnji. Razlog je v vlogi, ki jo je književnost imela v slovenski zgodovini. Podobno kot to velja za narode, ki v preteklosti niso imeli lastne države, je tudi pri nas kultura, posebno jezik in književnost, imela vlogo konstitutivnega elementa, ob katerem se je v tradiciji najbolj oblikovala slovenska nacionalna identiteta.[1] Tudi v sodobnosti, ko so to nalogo prevzeli drugi atributi državnosti, se ob kurikularnih spremembah na tem področju javnost pogosto intenzivno odziva in pokaže, kakšne so pri nas predstave o tem, kaj naj bi izvedeli bodoči izobraženci oz. katere so prednostne vzgojno izobraževalne naloge književnega pouka, in kaj vanj ne sodi. Ta, velikokrat nasprotujoča si mnenja so opozorilo, da morajo biti načrtovalci pouka materinščine pazljivi bolj kakor snovalci drugih predmetov in da poleg strokovne nosijo tudi precejšnjo družbeno in celo moralno odgovor-

[1] »Slovenci v okviru Avstrije oziroma Avstro-Ogrske pa tega (ustanovitve države, op. BKV) seveda tedaj nismo mogli uresničiti, zato smo svoje želje po samobitnosti sublimirali v kulturo in skoz kulturo, še posebej pesništvo« (Pirjevec 1978).

nost. Ker pa je obe slednji težko prevzemati brez temeljitih strokovnih podlag in argumentov o razlogih in učinkih posameznih rešitev, bomo v članku govorili predvsem o strokovno teoretičnih vidikih oz. paradigmah književnega pouka, kot so se razvijali v zadnjih nekaj desetletjih, pri tem pa se sproti dotikali tudi pedagoške prakse in javnih odzivov.

1. Burna 80. leta

V političnem pogledu je bil to še čas skupne države, Jugoslavije po Titovi smrti, ko so se na eni strani kazale težnje nacionalnih osamosvajanj, na drugi pa težnje po centraliziranem delovanju države, torej tudi izobraževalnega sistema. Tako naj bi se v šolstvu sredi 80. let uvedla t.i. skupna jedra, enotne vsebine za določene šolske programe po celi Jugoslaviji. To je pomenilo, naj bi dijaki v Srbiji, Sloveniji, Makedoniji idr. spoznali enako število avtorjev iz svoje nacionalne kulture kakor iz drugih republik z območja Jugoslavije (približno po deset iz vsake). Ker bi tako ne bilo dovolj priložnosti za prednostno spoznavanje razvoja in vloge lastne nacionalne književnosti, kulture in obenem temeljev nacionalne identitete, saj bi bile vse literature ponujene v enaki mešanici vsem jugoslovanskim dijakom iz skupnega talilnega lonca, so se posamezni narodi temu uprli in projekt skupnih jeder je usahnil.[2]

V Sloveniji so v tem času mimo »skupnih jeder« potekale tudi razprave in polemike o tedanjem nezadovoljivem pouku književnosti, ki je v praksi pretežno potekal kot pozitivistično spoznavanje literarno zgodovinskih kontekstualnih dejstev, branja literarnih besedil pa se dijaki niso naučili. Kritiki so čedalje bolj argumentirano zahtevali zmanjšanje obsega faktografije in pojačenje dejavnega branja pri pouku. V osemdesetih letih so se že pojavljala poročila nekaterih učiteljev o tovrstnih izkušnjah, a so bila kljub poskusom splošne implementacije v reformi usmerjenega izobraževanja redka.[3]

[2] O tem več v avtobiografskem romanu Cirila Zlobca *Spomin kot zgodba* (1998).

[3] Reforma usmerjenega srednjega izobraževanja (izobraževalni programi so že usmerjali v določene poklice) je bila vpeljana v Jugoslaviji v začetku 80. let. Slovenski snovalci književnega pouka so ob njej poskušali zmanjšati faktografijo in uvesti več interpretacije, vendar je bil poskus didaktično in idejno premalo osmišljen, kar je bil dodaten razlog za javne kritike v 80. letih.

Vse te javne debate ob usmerjenem izobraževanju, skupnih jedrih in didaktični neustreznosti obstoječe prakse so imele z didaktičnega vidika skupni imenovalec v tem, da se je zahteva po vzgoji bralne kulture pri dijakih, dosegljiv z dejavnim branjem in interpretacijo literarnih besedil pri pouku izkristalizirala kot osrednji cilj književnega pouka.

2. Uvedba eksterne mature

Eksterna matura[4] je bila v slovenski šolski sistem uvedena l. 1995, štiri leta po slovenski osamosvojitvi in tri leta pred uvedbo celostne šolske reforme, kurikularne prenove. V šolskem sistemu se je torej začela streha prenavljati pred temelji. A ker so se snovalci koncepta izpita iz slovenščine zavedali njegovega vpliva na nadaljnji učni proces, so kljub aktualni pretežno pozitivistični poučevalni praksi književni del izpita[5] oblikovali tako, da je od maturantov zahteval pisanje eseja na književno temo – kot dokaz sposobnosti branja, interpretacije in izražanja o književnosti. Esej je pomenil precejšnjo novost, ki je tudi sprožila ogorčene javne odzive. Kritičnost je zadevala poimenovanje besedilne vrste (esej so mnogi razumeli kot literarno formo, ne kot šolsko besedilo). Nerazumevanje je letelo tudi na poseben sklop literarnih besedil, ki jih morajo maturanti prebrati v zadnjem letu kot podlago za pisanje, a so pogosto nesprejemljiva za del javnosti.[6] Ne

[4] Eksterni maturitetni izpit pripravljajo in ocenjujejo zunanji eksperti, imenovani od ministrstva. To naj bi zagotovilo enoten izobrazbeni standard na določeni šolski stopnji. Hkrati je matura tudi vstopnica za univerzo, kjer posamezne fakultete določijo kot pogoj število točk, ki jih zbere kandidat pri petih maturitetnih predmetih. Sprejemni izpiti so ostali na nekaterih umetniških fakultetah oz. na šolah s specialnimi zahtevami.

[5] Izpit iz materinščine je sestavljen iz pisnega jezikovnega testa (30% ocene) in književnega dela (esej, 50% ocene) in iz ustnega izpita (20% skupne ocene – več v Predmetnem izpitnem katalogu, gl. Enoto v Bibliografijo na koncu prispevka). Kandidat pri izpitu lahko skupaj doseže 8 točk, kolikor pri drugih predmetih lahko doseže le, če jih opravlja na višji ravni (sicer pa le 5 točk). Z možnostjo, da vsak kandidat lahko pridobi 8 točk, brez nivojske diferenciacije, je materinščini zaenkrat priznan poseben status. – Vendar so težnje v delu pedagoške javnosti, da se tudi pri materinščini uvedeta dva nivoja izpita, češ da je tak poseben status slovenščine »nacionalistično ideološki«).

[6] V l. 2017 sta bila obvezno maturitetno branje dva romana: *Alamut* Vladimirja Bartola in *Krasni novi svet* Aldousa Huxleya. Nekateri, mdr. filozof Mladen Dolar, so kritizirali predvsem izbiro Alamuta, češ da nima literarne vrednosti. Vihar je sprožil tudi naslov za esej: *Samomor kot izstop iz represivnega sistema*.

glede na takšne odzive pa je nova zasnova mature sprožila intenzivnejši komunikacijski pouk literature, ki je celostno kurikularno podlago dobil nekaj let kasneje, z uveljavitvijo kurikularne prenove, prve celostne šolske reforme v samostojni Sloveniji.

3. Kurikularna prenova

Prva celostna reforma šolskega sistema v novi državi je potekala od 1995 do 1998, novi učni načrti pa so začeli veljati 1998/99. Poglavitna sprememba je bila uvedba devetletne osnovne šole, v pedagoško didaktičnemsmislu pa še poudarek na funkcionalnih ciljih, uporabnem znanju ter razbremenitev vsebin v učnih načrtih.[7]

Učni načrti za pouk materinščine/književnosti so šele zdaj oblikovali celostne didaktične podlage za komunikacijski pristop, ki se je poprej izvajal le deloma in pod vplivom mature.

Kot temeljna metoda za uresničevanje tega cilja je bila priporočena šolska interpretacija v sistemu sedmih faz (Krakar Vogel 1991, 2004).

Spremenil se je tudi nabor vsebin oz. predpisan/priporočen seznam literarnih del, med katerimi so bile nekatere enote izbirne, saj je bil skupni obseg vsebin zmanjšan zaradi časa, predvidenega za dejavno sodelovanje učencev.[8] Spremenil se je tudi kriterij uvrščanja literarnih vsebin. V jugoslovanski državi je bilo 60% vsebin (avtorjev in del) iz slovenske književnosti, po 20% pa iz jugoslovanskih in iz svetovne književnosti. Z reformo pa je sklop jugoslovanskih književnosti odpadel, nekatera besedila pa so bila uvrščena v sklop svetovne literature (zdaj 40% vsebin). V spodnji tabeli je prikazano, kako so od prenove dalje v okviru svetovne književnosti zastopane v dveh sestavih beril posamezne slovanske literature. (Ambrož, D. i dr. 2008, 2009, 2010; Blažić, M. i dr. 2014, 2015, 2016).

[7] V projektu je sodelovalo več kot 500 strokovnjakov za različna področja, piramidalno organiziranih po predmetnih komisijah in komisijah za vzgojno izobraževalne programe. Že pred uvedbo in po njej je bila vrsta razprav in seminarjev za učitelje, okroglih miz in medijskih predstavitev.

[8] Z longitudinalno empirično raziskavo smo ugotovili, da je minimum za povprečno obravnavo besedila 2-3 ure – poseben projekt pod mojim vodstvom pri ZRSŠ med 1992 in 1996, pri katerem je skupina učiteljev natančno poročala o didaktičnih in časovnih obravnavah besedil od 1. do 4. letnika.

Ruska KN	Češka KN	Srbska KN	Hrv. KN	Polj. KN	Slovaška, mak. KN
Pesem o Igorjevem poh., Belinski, Dostojevski, Tolstoj, Turgenjev, Čehov, Brodski, Blok, Majakovski, Jesenin, Pasternak, Cvetajeva, Bulgakov, Zamjatin Oš: Krilov, Tolstoj, Gogolj, Puškin	Macha, Hašek, Kundera, Hašek,	Njegoš, Andrič, Antič, Nušić	H. Lucič, Držić, Krleža	Kochanowski, Mickiewicz Szymborska	/ Janovic

Poglavitno načelo razvrstitve vsebin za gimnazije pa je kljub prevladujočim načelom recepcijske didaktike ostalo tradicionalno literarno zgodovinsko, z nekaterimi medbesedilnimi ekskurzi v sodobno književnost[9] (vidno v učnem načrtu, gl. bibliografsko enoto v Bibliografiji).

3.1 Recepcijsko komunikacijska didaktika književnosti

Specialno didaktična doktrina, na kateri temeljijo učni načrti za slovenščino v osnovnih in srednjih šolah v času kurikularne prenove, je komunikacijski pouk. Temelji na pedagoških načelih »na učenca osredinjenega pouka« oz. učenčeve dejavne komunikacije z učno vsebino, čemur na področju književnosti ustrezajo literarnovedna spoznanja teorije odziva in teorije recepcije. Zato to poučevalno paradigmo imenujemo tudi recepcijsko komunikacijska didaktika književnosti (Krakar Vogel, Blažić 2013).

Uspešnost pouka je po načelih recepcijske didaktike odvisna od upoštevanja bralčevih pričakovanj, ki naj se jim prilagaja izbira besedil,

[9] Učni načrt za gimnazije iz l. 1998, gl. Bibliografijo.

ter metode pouka – v sistemu šolske interpretacije je posebej poudarjena uspešna motivacija, doživljajski pogovor, druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizarjanje, uglasbitve, multimedijski projekti z izrabo računalniške tehnologije).

Učinki oz. cilji takega pouka se uresničijo v motiviranem bralcu, ki zaradi pozitivnih izkušenj z branjem rad posega po branju tudi sam in ob prostem času.

Za boljše zaznavanje literarnoestetskih prvin v branih besedilih bralec sicer potrebuje nekaj literarnega znanja, tj. literarne teorije in zgodovine, vendar je to v funkciji širjenja obzorja pričakovanj. Nadgrajevanje uporabnega literarnega znanja, potrebnega za razmišljujoče opazovanje besedila v sistemsko znanje (tj. umeščanje spoznanih prvin v hierarhično strukturo pojmovnih kategorij, npr. literarno morfoloških ali literarno razvojnih) ni cilj pouka v paradigmi recepcijsko komunikacijske didaktike. Zato je v času kurikularne prenove bila tudi za srednje šole močna težnja po redukciji sistemskega kontekstnega literarnega znanja (literarne in kulturne zgodovine), pač z namenom, razbremeniti učence faktografije, ki da jemlje prostor literarno estetski komunikaciji: »Izbor besedil torej ne izhaja več iz literarnozgodovinskega opredeljevanja pomena kakega besedila [...] učitelj pa ne posreduje več *tuje učenosti* v želji po doseganju čim večje literarne razgledanosti učencev« (Saksida 2003:104). Oziroma: »Pouk branja in dejansko spodbujanje in usvajanje bralne zmožnosti terjata izredno intenzivno in dolgotrajno delo z besedili [...], zato pri tako naravnanem pouku navadno ne bi smeli izgubljati časa s prekomernimi podatki iz literarne zgodovine in imeni avtorjev« (Grosman 2004: 32). Čeprav je, kot rečeno, razporeditev avtorjev in besedil za srednje šole ostala literarnozgodovinska, je bil kontekst okrnjen na najnujnejše, osrednja dejavnost pri pouku pa poglobljena interpretacija predpisanih literarnih besedil.

4. Posodobitvena reforma

Ker so se v desetih letih pokazale nekatere pomanjkljivosti pri uvedenih novostih in potrebe po nekaterih spremembah, se je oblast 2008 odločila za sicer manj korenito »posodobitveno reformo«.

Smernice za spremembe pri gimnazijskem književnem pouku so nakazovali rezultati raziskav (Ivšek 2007, Poznanovič Jezeršek 2008),

praktične izkušnje, pa tudi novosti v pedagoških pristopih, usmerjenih v razvijanje ključnih zmožnosti.[10] Pokazala se je šibka literarna, splošna kulturna razgledanost in odsotnost zgodovinske perspektive pri dijakih. Zato je bila v prenovljenem učnem načrtu za gimnazije spet bolj poudarjena vloga literarno- in kulturnozgodovinskih vsebin, tj. umeščanje posameznih interpretiranih besedil v literarni sistem ter ugotavljanje in vrednotenje vloge literature kot dela kulturnega in družbenega življenja v sodobnosti in preteklosti.

4.1 Sistemsko komunikacijska didaktika književnosti

Nakazane spremembe temeljijo na načelih druge literarno didaktične usmeritve, imenovane zaradi opiranja na sistemske teorije literature sistemska didaktika književnosti. V tej se pouk literature pojmuje kot spoznavanje teksta v kontekstu.[11] Pouk za razvito bralno in književno kulturo na višji ravni po tem pojmovanju vključuje tako branje in interpretacijo (doživljanje, razumevanje, vrednotenje) posameznih literarnih besedil kakor tudi sistematično spoznavanje in razumevanje dejavnikov literarnega in kulturnega konteksta (avtorja, dobe, recepcije pri bralcih ipd.) v slovenskem in mednarodnem okolju v sodobnosti in preteklosti. Kontekstna razgledanost nudi učencu referenčni okvir za ustvarjanje predstav o povezanosti posameznega v sklop širšega literarnega, družbeno-, kulturno- in duhovnozgodovinskega dogajanja ter za priklic informacij pri novem branju in refleksiji novih literarno-kulturnih pojavov (po Krakar Vogel, Blažič 2013). Zato je šolska interpretacija zastavljena tako, da prek doživljajsko problemske obravnave besedil (kaj in kako je napisano) vodi učence k umeščanju posameznih besedil v kontekst oz. v literarni sistem ter k sistematičnemu razvijanju ključnih zmožnosti kot čezpredmetnih ciljev.

[10] Ključne zmožnosti/kompetence so kompleksi znanj, sposobnosti in stališč, ki tvorijo posameznikovo usposobljenost na ključnih področjih življenja in dela. Dokument Deseco (gl. Bibliovrafijo) jih našteva osem, mdr. sporazumevanje v maternem in tujih jezikih, kulturno zavest … Pridobivajo se z medsebojnim povezovanjem pri različnih šolskih predmetih in sestavljajo t.i. čezpredmetne /kroskurikularne cilje.

[11] Sistemsko teorijo literature obsežno prikazuje Marjan Dović (2004). Citira tudi enega od poglavitnih akterjev v Nemčiji, Siegfrieda J. Schmidta, ki za pouk literature pravi: »Namesto da bi besedila le interpretirali, je smiselno preučevati vse štiri delovalne vloge« (Dović 2004: 86).

- Ponovni močnejši poudarki na kontekstu torej niso enaki kakor pri tradicionalnem dogmatsko reproduktivnem pouku, ko je bila dijakova interpretacija besedila s ciljem vzgoje bralne sposobnosti obrobna ali zapostavljena dejavnost (Rosandić 2005). V sistemski paradigmi velja, da se kontekst povezuje z večplastnim branjem besedil, njihovo primerjanje, umeščanje in aktualizacija pa temelji na dijakovem dejavnem sodelovanju.

Na osnovi zgornjega opisa je na vprašanje, ki se je zastavljalo v času kurikularne prenove, ali naj pouk književnosti na celotni šolski vertikali poteka po eni literarnodidaktični (recepcijsko komunikacijski) paradigmi, mogoče odgovoriti nikalno. Stopnjo bralne sposobnosti ter bralne in književne kulture, pa odnosa do literature kot posebne oblike družbenega delovanja, je v šolskem sistemu potrebno nadgrajevati. Zato je bolj smiselno oblikovati diferencirana uporabna načela, kar je deloma že izpeljano v praksi: sistemskodidaktični paradigmi se najbolj približuje pouk književnosti v gimnazijah, recepcijski paradigmi pa v osnovni šoli. V drugih programih gre za ustrezne kombinacije didkatičnostrukturnih prvin (Krakar Vogel, Blažič 2013).[12]

5. Učinki v praksi in nekaj misli o nadaljnjih smernicah

Učni načrti iz l. 2008 so še v veljavi. V zadnjih letih smo z empiričnimi raziskavami ugotavljali tudi praktične učinke didaktičnih usmeritev na znanje in stališča učencev in učiteljev.

Prvi in drugi se ocenjujejo zelo dobro: učitelji svoj trud za razvijanje znanja, sposobnosti in vrednot pri dijakih kar z oceno 4,5, učenci

[12] Temeljni cilji v osrednjih šolskih programih so v navedeni publikaciji formulirani takole: gimnazija: vzgoja kultiviranega bralca (bere različne zvrsti slovenske in tuje literature, pozornost posveča vsebini in obliki, ima razgled po literarnem sistemu, razvito kulturno zavest idr. socialno personalne zmožnosti); osnovna šola vzgaja motiviranega bralca, t.j. ga motivira in senzibilizira za estetsko, moralno in socialno doživljanje zanj ustreznih besedil; podoben namen ima pouk književnosti v dve- in triletnih poklicnih šolah, z didaktičnimi in vsebinskimi prilagoditvami razvoju dijakov; v štiriletnih srednjih šolah (za ekonomske, zdravstvene, strojne idr. tehnike, ki gredo lahko tudi na univerzo) se vzgaja razmišljujoči bralec, ki ob branju razmišlja o pomembnih socialnih, moralnih, osebnih problemih in je bolj kot na obliko pozoren na vsebino. Kot sistem naj bi spoznaval predvsem slovensko književnost ter nekatera besedila iz svetovne. – Ključne književne in kulturne pojave skozi čas (npr. reformacijo, Prešerna, Cankarja itn.) pa naj bi ustrezno prilagojeno spoznavali v zaključnih letnikih tudi učenci osnovnih in poklicnih šol.

pa s 3,5 na petstopenjski lestvici. Podrobnejši pregled rezultatov testa znanja, ki so ga dijaki v raziskavi reševali v prvem in tretjem letniku gimnazije ob Prešernovi Glosi, pa je pokazal le slabo dvojko! Dijaki so v vprašalniku sicer odgovarjali npr., da na splošno prepoznavajo stilna sredstva v besedilu ali da ga znajo pretvoriti v »prozo« ipd., v konkretnem primeru pa ni šlo tako zlahka. Kar tretjina jih namreč v testu ni napisala kratke obnove pesmi, tudi kulturno zgodovinskih pojmov v njej ni poznala ipd. (Jožef Beg 2015).

Dijaki sami ob prostem času ne berejo radi. Odgovarjajo, da nimajo časa in da jih branje ne zanima, pa da je prenaporno. Književni pouk se jim zdi dolgoročno »koristen« predvsem kot priložnost za boljše izražanje, za splošno razgledanost, za aktualizacijo izkušenj. Dosti manj pa zaznavajo književni pouk kot pot do koristnega razmišljujočega in kritičnega branja, razvijanje kulturne ali domovinske zavesti, možnosti za učenje učenja ali za kakovostno uporabo novih tehnologij (v njih se sicer zelo dobro znajdejo, vendar jih pri pouku slovenščine ne uporabljajo in jih tudi ne pogrešajo) – prav tam. – Na nekatere od naštetih sestavin so slabo pozorni tudi učitelji, npr. razvijanje domovinske zavesti je po osamosvojitvi zelo upadlo, medtem ko se je povečala senzibilizacija za socialno občutljivost, medkulturnost idr. Prav tako so pri pouku slabo prisotni mnogi elementi razvijanja kulturne zavesti (npr. kupovanje knjig, ustvarjanje domače knjižnice idr.) – Šebjanič Oražem 2016.

Vseeno pa dijaki mnoge elemente književnega pouka ocenjujejo tudi pozitivno. Radi sodelujejo pri zanimivih urah iz književnosti in berejo ter razpravljajo pri pouku (Krakar Vogel 2014). Ob vsej kritičnosti zaznavajo tudi pozitivne učinke mature: pri pripravah na esej pridobijo zmožnost branja literature in razpravljanja o prebranem ter zmožnost razumevanja in tvorjenja besedil.[13]

Tu zapisano želi pokazati, da spremembe književnega pouka potekajo skozi zadnja desetletja na strokovnih temeljih in da vodijo postopoma v kompleksno, raziskovalno in z izkušnjami podprto sodobno

[13] Učinke maturitetnega izpita za bivše maturante (sodelovalo je prek 1000 brucev različnih fakultet) in učitelje (preko 300) smo l. 2016 raziskovali v delovni skupini prostovoljcev pri Slavističnem društvu Slovenije. Rezultate je zbral Državni izpitni center v aprilu 2017. Slavistično društvo Slovenije bo o tej temi v jeseni 2017 organiziralo poseben posvet.

komunikacijo med učencem in literaturo. Poleg javno bolj razvpitih negativnih dajejo tudi pozitivne učinke, ki jih prepoznavajo tudi »uporabniki«, učitelji in dijaki. Dejstvo, da niso vedno in vsi na zaželeni stopnji, bi težko pripisali zgolj pomanjkljivi didaktični teoriji in praksi, pa naj gre za izbiranje vsebin, metod ali za delo učiteljev, ki so zdaj mnogo bolje usposobljeni kot pred desetletji. Mnogo na vrednotenje književnosti vplivajo tudi splošne aktualne razmere, ti. duh časa, ki marginalizira humanistiko in zahtevno ukvarjanje z besedili, ki ne prinašajo hitrih in neposrednih informacij, koristi ali zabave. Tem globalističnim antihumanističnim procesom je v sodobnem svetu antipod prav književnost, ki je mladim generacijam ne glede na kritike najbolj kompleksno ponujena prav pri pouku. Zato kaže dosedanje ugotovitve in argumente o dopolnjujočih se didaktičnih paradigmah in diferenciranih pristopih nadgrajevati in razvijati. Podleganje parcialnim subjektivnim pogledom in nedozorelim didaktičnim ekskluzivizmom se po izkušnjah iz preteklosti dolgoročno ne obnese. Mlade to še bolj kot zahtevni spoznavni postopki oddaljuje od kompleksne narave literature in možnosti za identifikacijo z vsaj katerim od njenih segmentov. Včasih je bilo tako oddaljevanje posledica težnje po literarni vzgoji v imenu krščanske ali komunistične ideologije, v prihodnosti bo nemara zaradi ideologije liberalizma in digitalizacije. Zlasti na šolskem polju velja paziti, da se ne bi specifike literarne komunikacije izgubile v digitalno komunikacijskem talilnem loncu, ki v duhu »znanja za prihodnost« daje prednost tehnologiji pred vsebino, površni komunikaciji pred estetsko in etično senzibilizacijo in kar je še prav prek literature drugih dosegljivih pogojev za bralno pismenost in druge ključne kompetence posameznika.

CITIRANA LITERATURA

Ambrož D. i dr. *Branja 1*, *2*, *3*, *4.:* Berilo in učbenik za pouk književnosti v gimnazijah. Ljubljana: DZS, 2008, 2009, 2010;

Blažić M. i dr. *Novi svet iz besed 7*, *8*, *9*. Učbeniki za pouk književnosti v 7., 8., 9. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus-Klett, 2014, 2015, 2016.

Dović M. *Sistemske in empirične obravnave literature*. Ljubljana: Založba ZRC, 2004.

Grosman M. *Zagovor branja*. Ljubljana: Sophia, 2004.

Ivšek M. (ur.) *Razmerje med razvijanjem in vrednotenjem sporazumevalne zmožnosti*. CRP. Razvojno-raziskovalni projekt 2004–2006. Sklepno poročilo. Ljubljana: ZRSŠ, 2007.

Jožef Beg J. *Razvijanje ključnih zmožnosti pri pouku književnosti v gimnazijah*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 2015.

Krakar Vogel B 1995/96: »Pouk književnosti v srednji šoli.« *Jezik in slovstvo*, letn. 41, št.1–2 (nov. 1995/96): 51–60.

Krakar Vogel B. *Skice za književno didaktiko*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 1991.

Krakar Vogel B. *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS, 2004.

Krakar Vogel B., Milena Mileva Blažić *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.

Literary Framework for Teachers in Secondary Education, (2012). http://www. literaryframework. eu. (dostop 27. 8. 2014).

Pirjevec, D. *Vprašanje o poeziji*, *vprašanje naroda*. Maribor: Obzorja, 1978.

Predmetni izpitni katalog za splošno maturo 2017 – slovenščina ... www.ric.si/splosna_matura/predmeti/slovenscina/. Dostop 21. 5. 2017.

Rosandić D. *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga, 2005.

Saksida I. »Komunikacijski pouk književnosti v osnovni šoli.« *Slovenski jezik*, *literatura in kultura v izobraževanju*. *39*. *seminar slovenskega jezika*, *literature in kulture* (2003). Boža Krakar Vogel (ur.). Ljubljana: Filozofska fakulteta: 93–108.

UČNI NAČRT. *SLOVENŠČINA*. *Gimnazija*. *Splošna*, *klasična*, *strokovna gimnazija*. Obvezni ... učnega načrta za predmet slovenščina v gimnazijah iz leta 1998. Www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../Gimnazije/UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf (Dostop 5.9. 2017)

UN_SLOVENSCINA_gimn.pdf. www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/.../ss/.../2008/... (Dostop 5. 9. 2017).

Virk T. *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko-teoretske osnove*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, 1999.

Zlobac C. *Spomin kot zgodba*. Ljubljana: Prešernova družba, 1998.

ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОВЕДЕНИИ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В СЛОВЕНСКИХ СРЕДНИХ ШКОЛАХ ЗА ПОСЛЕДНИЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ

В статье описываются ключевые изменения в теории и в куррикулуме уроков литературы перед провозглашением независимости и после него. Прослеживается ход изменений от идеологизации содержания и репродукции в духе позитивизма к более интенсивной интерпретационной и коммуникативной методике, а затем к преподаванию литературы по дидактическим принципам системного подхода. Изменения методики преподавания литературы показаны в связи с общественными изменениями и изменениями общеобразовательной школьной программы, которые повлияли на общие рамки проведения занятий. Приводятся также результаты влияния современных уроков литературы на учеников средних школ.

811.161.1'342
371.671:811.161.1
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch5

Јелена Гинић
jelena.ginic@fil.bg.ac.rs
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ФОНЕТСКИ СТЕРЕОТИП И УЏБЕНИЦИ РУСКОГ ЈЕЗИКА У СРБИЈИ

Корпус за ексцерпирање грађе (фонетског материјала) за наше истраживање били су неки од актуелних уџбеника руског језика за основну школу: за други страни језик (уџбенички комплет *Орбита*), за први страни језик (уџбенички комплет *Родничок*). У корпус су ушли и уџбеници за основну школу 60-их и 70-их година XX века у коауторству Петра Митропана. Они су нам послужили за повлачење паралела са савременим уџбеницима у вези с квантитетом, квалитетом и учесталошћу фонетског материјала. Из уџбеничких комплета ексцерпирали смо комплетан фонетски материјал који се тиче фонетских објашњења и фонетских вежби, подвргнувши га квантитативној, квалитативној и фреквенцијској анализи. Задатак квантитативне анализе био је да покаже удео фонетског материјала у целокупном уџбеничком материјалу, при чему смо правили разлику између сегментног и супрасегментног (прозодијског) материјала; задатак квалитативне анализе био је да покаже квалитет самих описа и квалитет вежби које се односе на фонетски материјал, док је задатак фреквенцијске анализе био да нам укаже на то који фонетски материјал доминира конкретним уџбеничким комплетом.

Узевши у обзир доминантни сегментни и супрасегментни материјал анализираних уџбеничких комплета обе генерације, дошли смо до закључка да централно место припада гласовима [ч'], [j], [ш':], [ж], [ш], [ц], [л] и [ы], које називамо фонетским стереотипом. Сматрамо да поменути гласови, иако важни за усвајање, не заврђују по квантитету и учесталости у уџбеницима место које им припада. Пошто су, традиционално, доминирали у старијим уџбеницима, а новији су продужавали искуство старијих, десило се да исти фонетски материјал доминира и генерацијом новијих уџбеника. Тематизацију датих гласова у овој мери сматрамо стереотипном: у оба језика имамо сличне гласове и пажњу треба указивати само на разлике у квалитету. Савремени уџбеници морали би, бар у погледу фреквенције, тематизовати доминантно следећи фонетски материјал: опозиције тврд/мек сугласнички глас, за којима треба да следе акцентовани и редуковани вокалски гласови, ИК-3 и специфична сегментација, пошто их артикулациона база српског језика не познаје и оне представљају огромну тешкоћу за изворне говорнике српског језика.

Кључне речи: фонетски материјал, уџбеници руског језика у Србији, артикулациона база, фонетски стереотип.

1. Артикулациона база руског језика у односу на српску

1.1. Тешкоће у овладавању изговором једног језика у целини лакше се превазилазе уколико се овлада специфичностима артикулационе базе руског језика. Шта је сама артикулациона база? Како овладати артикулационом базом? Артикулациона база најједноставније се дефинише као „скуп устаљених говорних навика", или „свеукупност изговорних тенденција" (Ахманова 1966: 55) изворних говорника једног језика. Иако неки аутору сматрају да описи артикулационе базе остају више на нивоу утисака (Кодзасов, Кривнова 2001: 313), данас су, ипак, конкретне особености артикулационе базе руског језика дефинисане. Још је Ј. А. Бризгунова 1963. године говорила о конкретним карактеристикама артикулационе базе руског језика, не посматрајући артикулациону базу само у „односу на одређене еталоне гласова и артикулационе покрете већ и у односу на читаву гласовну организацију речи, синтагме и фразе" (Логинова 2004: 14). Неке од карактеристика руске артикулационе базе експлициране су у уџбеницима С. В. Књазева и С. К. Пожарицке (2005: 144; 2011: 189–190) .

1.2. Тешко је овладати у потпуности артикулационом базом било ког страног језика. Овладати артикулационом базом руског језика би, у ствари, значило научити руски језик без примеса страног акцента, што може бити постављено као циљ само на студијама русистике, али нисмо сигурни да може бити и остварено, поготово у домену прозодије. Међутим, да би се сама настава фонетског материјала исправно поставила, морали бисмо знати све (или бар оне познате) особености које формирају руску артикулациону базу и њен однос према српској, како бисмо правилно дефинисали опсег фонетског материјала у програмима, а затим, према њима, артикулисали и опсег и интензитет фонетског материјала у уџбеницима руског језика у српској говорној средини.

1.3. Од једанаест карактеристика руске артикулационе базе које су наведене у уџбеницима С. В. Књазева и С. К. Пожарицке, шест се директно тичу прозодијских јединица и средстава. Управо се у овим карактеристикама које ћемо у тексту навести разликују карактеристике артикулационе базе српског језика у односу на руски. Како би се исправно формирале прозодијске навике и

умења, морамо имати у виду следеће, за говорнике српског језика, тешке за усвајање особености руске артикулационе базе у односу на српску: постојање „палатализације" као појаве у савременом руском језику (правилан изговор палатализованих гласова кључан је фактор за правилан изговор наредног акцентованог или неакцентованог вокалског гласа); постојање неједнородних вокалских акцентованих гласова, дифтонгоида и полифтонгоида у руском језику (српски језик овакве гласове не познаје, стога говорник српског језика мора да усваја нове навике у вези с „отвореношћу", односно „затвореношћу" конкретних вокалских гласова); постојање специфичне ритмике речи; постојање акценатског језгра које обухвата акцентовани и први предакцентовани слог; постојање узлазно-силазног мелодијског кретања тона с наглим узалазним покретом тона и почетком пада у оквиру истог вокалског гласа; могућност брзог пребацивања (рус. „переключение") с једног типа артикулације на други (меки сугласнички гласови могу да стоје поред тврдих гласова) (Князев, Пожарицкая 2005: 144; 2011: 189–190), или: „лакоћа прелаза с режима палатализације на режим непалатализације, лакоћа алтернирања „тврдих" и „меких" слогова у оквиру исте речи (Корниенко 1995: 52).

1.4. Додали бисмо још две особине које наведени аутори нису убројали у скуп устаљених говорних навика, па самим тим ни у одлике руске атикулационе базе, које дати репертоар одлика руске артикулационе базе у односу на српску допуњују: постојање квантитативне и квалитативне редукције неакцентованих вокалских гласова; постојање великог броја реалних и психолошких пауза у оквиру исказа.

1.5. Особине које приближавају српску и руску артикулациону базу су: концентрисаност артикулација сугласничких гласова у усној дупљи (нема увуларних, фарингалних, епиглоталних и ларингалних гласова); чешће су дорсалне језичке артикулације у односу на апикално-алвеоларне; регресивно усмерене асимилације; велики вокалски простор (од предњег реда гласа [и] до задњег реда гласова [о] и [у]); постојање фонационих разлика по тону, одсуство фонационих разлика према напрегнутости и аспирацији; неизразитост слоговних граница.

1.6. На питање колико уџбеници руског језика у Србији одражавају ове битне особине артикулационе базе руског језика битне за изворне говорнике српског, шта тематизују, у којој мери, колико квалитетно и колико често, потрудићемо се да одговоримо у следећем, истраживачком делу рада.

2. Начин анализе фонетског материјала уџбеничких комплета *Родничок* и *Орбита* и уџбеника у коауторству Петра Митропана (основна школа). Фонетска доминанта (воћица)

2.1. Фонетски материјал у уџбеницима руског језика анализирали смо на следећи начин: прво смо вршили **квантитативну анализу**, која нам је разоткривала удео фонетског материјала у целокупном материјалу уџбеника, показивала колико је места посвећено сегментним јединицама и средствима, колико прозодијским, колико је места посвећено теоријским објашњењима у вези са сегментним и прозодијским јединицама и средствима, а колико вежбама појединих јединица и средстава. Потом смо вршили **квалитативну анализу**, дајући критичко-аналитичке коментаре у вези с квалитетом презентације и вежби фонетског материјала, као и предлоге за унапређење самих објашњења или вежби.

2.2. Коначно смо, према уџбеничком комплету *Родничок*, чији фонетски материјал је први анализиран, шифровали сваки детаљ специјалног фонетског материјала који се презентује или увежбава у конкретној лекцији, назвавши га ***фонетском (сегментном или прозодијском) доминантом*** или ***воћицом*** (наш термин). Шифровање фонетских доминанти омогућило нам је **фреквенцијску анализу** (на нивоу целог уџбеничког комплета, не сваке лекције појединачно), која нам је показала које се фонетске јединице или средства у ком уџбеничком комплету најчешће понављају. Дата анализа пружила нам је материјал за обиље закључака разне врсте: зашто су одређене фонетске доминанте фреквентне, а друге не, да ли се фреквенција фонетских доминанти разликује између актуелних уџбеничких комплета, као и да ли има неке разлике између актуелних уџбеничких комплета и оних који су се користили седамдесетих година (на примеру уџбеника Петра Митропана) покушали да објаснимо зашто одређене, врло важне доминанте, потпуно изостају.

2.3. Због ограниченог простора нећемо представити шифровање фонетских доминанти сваког комплета појединачно, табеле којима показујемо квантитет фонетског материјала, табеле с фреквенцијом материјала у читавом комплету, нити квалитативна запажања у вези са сваком конкретном јединицом фонетског материјала, већ ћемо резултате представити у облику закључака које смо на основу истраживања (пропраћеног мноштвом табела) извели, наводећи најважније коментаре који се тичу квалитета тематизованог фонетског материјала.

3. Фонетски материјал уџбеничког комплета *Родничок*

3.1. *Родничок 1–Родничок 4*

3.1.1 После квантитативне анализе можемо закључити да аутори овог комплета у нижим разредима основне школе подразумевају много рада на правилном изговору, усавршавању акцентуације и интонације, много више него што бисмо могли закључити према презентацији фонетског материјала у самом уџбенику[1]. Квантитативна анализа разраде сваког часа у оквиру приручника препоручује у просеку 11,3 минута рада на фонетском материјалу (од укупних 45 минута колико траје час), што задовољава стандарде пратећег фонетског курса. Квантитативна анализа указала нам је на значајно место које аутори придају фонетском материјалу, задовољавајући квалитет обраде у уџбенику и приручнику.

3.1.2. Када се фокусирамо на прозодијски материјал који је у овим комплетима презентован, можемо закључити да је он минимално присутан: у вези с прозодијским средством „акценат", обрађује се само редукција вокалских гласова, изговор акцентованог гласа [ы] и ритмика речи. Изостају многе крупне партије које се тичу прозодијског материјала, а о којима смо писали у делу о артикулационој бази. Интонација се, као фонетско средство у ужем смислу, не помиње. Замерке које бисмо упутили квалитету описа фонетског материјала у комплетима *Родничок 1–Родничок 4*

[1] Од велике важности у анализи фонетског материјала за ниже разреде били су приручници за наставнике. У њима је детаљно описан сваки део часа, с препорученим оквирним временским интервалом.

тичу се, пре свега, недовољне прецизности самих фонетских описа, недовољног броја специфичних фонетских вежби за редукцију гласова (која се по први пут помиње у комплету *Родничок 3*, а озбиљније и детаљније обрађује у комплету *Родничок 4*) и ритмику речи (једино помињање у комплету *Родничок 4*). Уџбеник и радна свеска комплета *Родничок 3* и *Родничок 4* су целокупно акцентоване (присутан је графички знак за акценат), што сматрамо добром страном ових комплета.

3.2. *Родничок 5*

3.2.1. Специјални фонетски материјал заступљен у уџбенику је недовољан и квантитативно и квалитативно: квантитативна анализа фонетског материјала уџбеника нам показује да је специјалном материјалу посвећено врло мало места (око 4,5% у односу на укупан материјал уџбеника). У фонетском материјалу доминирају сегментна објашњења (2,9% у односу на укупни материјал уџбеника). Све сегментне доминанте су праћене одређеним сегментним вежбама, за разлику од прозодијских доминанти. Радна свеска се састоји од низа, најчешће, условно-комуникативних вежби с граматичким вежбама и вежбама превођења, без ужег увежбавања фонетског материјала. Фонетске доминанте које се обрађују у петом разреду су веома налик на уџбенике 70. година у коауторству Петра Митропана о којима ће бити речи касније.

3.2.2. Готово да потпуно одсуствују прозодијске доминанте: обрађује се само једна прозодијска доминанта (недовољно квантитативно и квалитативно заступљена): редукција вокалских гласова после тврдих и меких сугласничких гласова; у потпуности одсуствују прозодијске вежбе, док је прозодијских објашњења веома мало (свега 0,4% у просеку по лекцији). Прозодијска објашњења су заступљена свега у две лекције.

3.2.3. Добра страна датог уџбеника у фонетском погледу јесте у увођењу фонетске транскрипције: аутори минимизирају степене редукције – два степена редукције су сведена на један, реализације [а] после тврдих сугласничких гласова и [и] после меких. Нема квадратних заграда (синонима за фонетску транскрипцију), али је начином обележавања знакова транскрипције (само

спољна линија знака је оцртана) адекватно постигнута дистинкција слово – глас; самогласнички гласови су дати црвеном бојом, редуковани гласови су визуелно смањени (двоструко су мањи од пуних вокалских гласова); сугласнички гласови су обележени плавом бојом, тако да се дистинкција слово – глас веома добро визуелно усваја, као и дистинкција самогласник – сугласник.

3.2.4. Аутори нису довољно пажње посветили кључној сегментној доминанти, неопходној за правилно усвајање прозодијских, а то је изговор руских палатализованих гласова. Неопходно би било на датом узрасту увежбавати сегментне доминанте које се односе на парне тврде/меке сугласничке гласове. Дата доминанта би требало да се провлачи бар кроз половину лекција (у датом случају три лекције) и да буде увежбавана непосредно (усвајање изговора палатализованих гласова) и посредно (кратки дијалози, текстови у којима су заступљени палатализовани сугласнички гласови у различитим позицијама).

3.3. ***Родничок 6***

3.3.1. Као и у претходном комплету, врло је мали удео специјалног фонетског материјала, који у просеку заузима око 1,5 минут по часу. За разлику од претходног комплета, овде свака лекција садржи специјални фонетски материјал. У свим лекцијама доминирају неспецијалне фонетске вежбе, а сав фонетски неспецијални материјал равномерно је распоређен.

3.3.2. Прозодијски материјал заузима свега приближно 1% укупног материјала уџбеника. Редукција вокала није обновљена, редукција вокалских гласова после меких сугласничких гласова није презентована ни у једној од лекција.

3.3.3. Аутори почињу бележење гласова у квадратним заградама (иако се задржава црвена боја за вокалске, а плава за сугласничке гласове, одступа се од начина бележења гласа спољном линијом). По нашем мишљењу, овакво бележење представља помак унапред – ближе је научном бележењу фонетске транскрипције руског језика; утврђује се дистинкција слово : глас.

3.3.4. Нема концентричности у излагању фонетског материјала: он се даје као „фонетска етикета”, епизодно, како пише

Ксенија Кончаревић (2004: 133), провежбава (или не провежбава) само у једној наредној вежби и више се не обнавља.

3.4. *Родничок 7*

3.4.1. Квантитативна анализа фонетског материјала уџбеника нам показује да само три од шест лекција садрже специјални фонетски материјал, те да је укупан фонетски материјал заступљен у још мањој мери у односу на претходне уџбенике, са свега 2,4 % у односу на целокупан уџбенички материјал. Ретка сегментна објашњења нису у овом уџбенику пропраћена одговарајућим вежбама, док малобројна прозодијска објашњења прате вежбе сличног обима. У самом приручнику има доста материјала посвећеног прозодијским доминантама, тако да приручник надопуњује, донекле, фонетски материјал који је у уџбенику присутан у минималном обиму.

3.4.2. Прозодијске доминанте које се тичу редукције вокалских гласова у више наврата се обрађују и обнављају у комплету за седми разред, што је веома позитивно; већина доминанти се, пак, даје ван самог уџбеника (у приручнику). Сматрамо да би неопходно било све доминанте планиране за обраду презентовати у самом уџбенику.

3.4.3. Фонетски материјал се, у датом комплету, обнавља: исте доминанте се наизменично обнављају у свакој лекцији, принцип концентричности излагања материје је поштован.

3.5. *Родничок 8*

3.5.1. Квантитативна анализа фонетског материјала уџбеника нам показује да се у пет од шест лекција садржи фонетски материјал. Укупан фонетски материјал заступљен у још мањој мери у односу на претходне уџбенике, са свега 2 % у односу на целокупан уџбенички материјал. Сегментне и прозодијске вежбе надилазе квантитет самих објашњења. Вежбе се најчешће појављују самостално, односно нису праћене претходним објашњењима, што нам прелиминарно говори о чињеници да се у датом уџбенику махом обнављају фонетски садржаји.

3.5.2. Иако је најављено обнављање градива у предговору приручника, можемо закључити да се оно односи у већој мери

на граматички материјал (падежи, глаголске парадигме, глаголи кретања с бројним вежбама); фонетски материјал је такође присутан, доминантно у виду вежби, али се јавља спорадично, налик на „фонетске етикете", залепљене понегде без неког дубљег објашњења. Материјал није систематизован.

3.5.3. Из уџбеника за осми разред нестаје фонетска транскрипција. Аутори више не користе квадратне заграде (уведене у 6. разреду) и на овај начин занемарују усвајање и дубље разумевање дистинкције „слово : глас".

3.5.4. Иако је у предговору приручника најављена активна употреба зависносложених реченица и увођење везничких речи, оваква објашњења и вежбе се срећу тек спорадично: оне нису пратиоци сваке лекције; када се обрађује, пак, синтакса, ниједном се не указује на фонетске особености исказа: паузе, покрет мелодијског тона који представљају главни чинилац правилног фонетског уобличавања исказа. Синатакса се, као и граматика, даје изоловано од фонетике.

3.5.5. Редукција вокалских гласова која се обнавља и у седмом и осмом разреду, не обухвата нити у једном од уџбеника примере „икања": односно изговора гласа [и] после меких сугласничких гласова, на местима писања слова *е*, *я*, *а*. Икање је далеко теже за усвајање од акања, јер се јавља и проблематика изговора меког сугласничког гласа, а затим и квалитативне редукције самогласничког гласа.

3.6. Фреквенцијска анализа комплета *Родничок*

3.6.1. Сабравши појављивање сваке од доминанти у читавом уџбеничком комплету, дошли смо до следећих закључака: сегментне доминанте имају већи број појављивања у односу на прозодијске, тај однос је приближно 91: 54. Другим речима, готово су двоструко учесталије сегментне доминанте.

3.6.2. Међу сегментним доминантама преовлађују доминанте које се односе на меке сугласничке гласове (конкретно: [л'], [т'], [д'], [ч'], [ш:'], [j] и [с']).

3.6.3. Следе тврди сугласнички гласови (конкретно: [р], [ш], [ж], [ц], [в] и [л]);

3.6.4. За тврдим гласовима следе алтернације сугласничких гласова.

3.6.5. Тек 4 појављивања имају парни тврди/меки сугласнички гласови.

3.6.6. Звучни и безвучни помињу се само једанпут.

3.6.7. Најчешће прозодијске доминанте тичу се акцентованих и редукованих вокалских гласова. Од конкретних акцентованих гласова најчешће се понавља глас [ы].

3.6.8. Следе редукције гласова (34 појављивања од 42) после тврдих сугласничких гласова („акање", 22 понављања); после меких гласова („икање", 12 понављања).

3.6.9. Интонација исказа има упола мањи број појављивања у односу на вокалске гласове, тиче се доминантно једносинтагматских исказа.

3.6.10. Само једно појављивање има вишесинтагматски исказ, „интонација набрајања". Коначно, једно појављивање има и „фонетска реч" у оквиру одељка „акценатска целина".

4. Фонетски материјал уџбеничког комплета *Орбита*

4.1. *Орбита 1*

4.1.1. Врло је висок удео фонетског материјала у односу на укупан материјал уџбеника у лекцијама 5–11, 13, 15, 17 и 19. Уколико бисмо просечну вредност узели у обзир – видимо да фонетски материјал заузима око 11, 5 % целокупног материјала. Можемо закључити да у *Орбити 1* доминирају сегментна средства и јединице (у 12 лекција од 16 су присутна, што чини удео од 10,5 % у односу на целокупни материјал уџбеника), док су прозодијске јединице и средства присутна у свега 4 лекције (свега око 1% укупног материјала).

4.1.2. Свака лекција се, почев од прве писане лекције па до десете лекције, отвара фонетским материјалом. Без обзира на то што је овакав прилаз обради теме условљен почетним учењем, уџбеничка лекција би требало да почиње текстом, тј. да се ученици прво уведу у тему коју треба да обрађују, док наставник може да их упозори претходно на неке фонетско-словне новине, тј. новине приликом читања појединих речи, али сам фонетски материјал треба да буде уткан у смисаони садржај. О овоме пише

и М. Н. Шутова (2004: 14); фонетски материјал мора да извире из самог садржаја лекције, односно увек би морао да има „комуникативну љуштуру"; сам текст треба да буде засићен фонетским доминантама планираним за обраду у датој лекцији.

4.1.3. Потпуна је доминација сегментних доминанти у односу на прозодијске (10,5% према 1%).

4.1.4. Коначно, као и уџбеничком комплету *Родничок 3* који представља први комплет серије *Родничок* у ком се ученици описмењују, доминирају вежбе читања, а сам неспецијални фонетски материјал заузима велики удео у односу на целокупан језички материјал уџбеничког комплета.

4.2. *Орбита 2*

4.2.1. Фонетски материјал се појављује у 7 од 8 лекција. Његов удео нагло пада, нарочито када упоредимо квантитет фонетског материјала с комплетом *Орбита 1*. Од приближних 11,5% удела фонетског материјала у односу на целокупан материјал уџбеника у *Орбити 1*, спало се на приближних 5,3% удела фонетског материјала у материјалу уџбеника *Орбита 2*. Преовлађују сегментне доминанте (присутне у 7 од 8 лекција) у односу на прозодијске (присутне у само 2 од 8 лекција). Сегментне доминанте чине приближно 4%, док прозодијске чине приближно 1% целокупног материјала уџбеника.

4.2.2. Новину у односу на претходни комплет, као и на комплет *Родничок* представља начин увођења фонетског материјала путем дијалога. Својом динамичношћу и занимљивошћу сам дијалог доприноси повећању пажње код ученика, која може резултирати бољим памћењем самог материјала.

4.2.3. Први пут се у комплету *Орбита 2* дају вежбе за место акцента у речи (оваквих вежби нема у уџбеницима комплета *Родничок*).

4.3. *Орбита 3*

4.3.1. Фонетски материјал се појављује у 7 од 8 лекција. Удео фонетског материјала опада и чини само 4,2 % у односу на целокупан материјал уџбеника. Нешто већи удео припада прозодијском материјалу (2,15%), док остали део (нешто више од 2%)

чини сегментни материјал. Први пут у уџбеницима које смо до сада анализирали квантитет прозодијског материјала превазилази квантитет сегментног материјала.

4.3.2. Позитивна је и чињеница да се први пут у основношколском уџбенику руског језика појављује веома важна прозодијска доминанта која би требало да заузима централни концентар у настави прозодије – интонација унутрашњих фонетских синтагми и ИК-3. Аутори презентују исказе изоловано; не можемо знати у којим околностима и ком стилу су употребљени, шта им претходи и следи, што нас наводи на следеће запажање: када се презентује једна интонациона конструкција, морали бисмо је примарно дати у мини-контексту – исказ који нам служи као модел за одређено кретање тона мора имати бар једну реплику (уколико је дијалог) или још један исказ испред и иза себе (ако се ради о монологу). Он мора бити контекстуализован. О овоме су писале и Н. Е. Луцка (1983) и Д. Н. Антонова (1975: 60).

4.3.3. Сегментне доминанте се углавном обнављају. И њих карактерише непрецизност фонетског израза. Школска фонетска транскрипција замењена је транскрипцијом блиском научној, што представља позитивну промену.

4.4. *Орбита 4*

4.4.1. Фонетски материјал постоји у свакој лекцији. Удео фонетског материјала у односу на целокупан материјал уџбеника исти је као и у претходном уџбеничком комплету (4,15%). У датом комплету доминира сегментни материјал, док прозодијски обухвата тек 0,66% целокупног материјала уџбеника. Примећујемо и да су процентуално заступљеније сегментне вежбе у односу на претходне комплете, јер приближно 1,8% укупног материјала уџбеника припада сегментним објашњењима, док 1,7% чине сегментне вежбе (удео објашњења и вежби је готово исти).

4.4.2. Први пут се појављују прозодијске доминанте у вези с местом акцента у речима истог словног састава, или различитим облицима исте речи.

4.4.3. Први пут се у уџбеницима за основну школу појављује алтернација гласа [и] гласом [ы] после тврдих сугласничких гласова.

4.5. Фреквенцијска анализа комплета *Орбита*

4.5.1. Сегментне доминанте имају готово двоструко већи број појављивања у односу на прозодијске, тај однос приближно је 56:30.

4.5.2. Највећи број појављивања имају меки сугласнички гласови, доминанта 1.2. (најчешћи је глас [ј], следе [ч’] и [ш’]; укупно 22 пута.

4.5.3. Тврди гласови имају 20 појављивања (најчешћи су [ж], [ш] и [ц]).

4.5.4. Тек шест појављивања имају парни тврди и меки сугласнички гласови.

4.5.5. Алтернације сугласничких гласова се појављују 4 пута.

4.5.6. Звучни и безвучни гласови појављују се само једанпут у читавом комплету.

4.5.7. Најчешће прозодијске доминанте тичу се акцентованих вокалских гласова са дванаест појављивања и редукованих вокалских гласова са само 4 појављивања; најчешћи акцентовани глас је глас [ы], најчешће презентован у контрасту с гласом [и].

4.5.8. Тематика посвећена месту акцента у речи у ужем смислу појављује се четири пута у читавој серији уџбеника.

4.5.9. Интонација исказа има упола мањи број појављивања у односу на вокалске гласове, тиче се доминантно једносинтагматских исказа.

4.5.10. Само једно појављивање има вишесинтагматски исказ, представљен интонацијом унутрашње синтагме двосинтагматског исказа.

5. Фонетски материјал уџбеника у коауторству Петра Митропана

5.1. Уџбеници шездесетих и седамдесетих година настали су у коауторству Петра Митропана и других аутора. Дати уџбеници не представљају уџбенички комплет, намењени су средњошколском продужном и почетном учењу руског језика. Њихова анализа има за циљ да нам укаже на сличности и разлике у квантитету, квалитету и фреквенцији тематизованог фонетског и

прозодијског материјала између уџбеника различитих година настајања. Пошто су два уџбеника намењена почетном учењу, могу се поредити с актуелним уџбеничким комплетима за основну школу.

5.2. Уџбеник 1962 и Уџбеник 1970 су уџбеници за пету годину учења. Фонетски материјал је заступљен минимално, са 0,86 % у Уџбенику 1962 и готово двоструко већим процентом у Уџбенику 1970 (1,8%). Уџбеник 1971 је уџбеник за прву годину учења и самим тим је удео фонетског материјала у укупном материјалу уџбеника много већи у односу на остале уџбенике (6,5%). Већ у наредном уџбенику за другу годину учења, квантитет фонетског материјала опада петоструко и износи скромних 1,38%. Уколико бисмо дата два уџбеника упоредили с комплетом *Орбита* (уџбеницима *Орбита 1* и *Орбита 2*), могли бисмо закључити да је у модерним уџбеницима руског језика за почетно учење (прва и друга година) квантитет фонетског материјала двоструко већи (11,5% у *Орбити 1*, 5,3% у *Орбити 2*). Модерне уџбенике руског језика одликује и бољи квантитативни статус пратећег фонетског курса, који је у другој години учења заступљен са готово истим процентом као у уџбеницима седамдесетих година за прву годину учења.

Као и у модерним уџбеницима, заступљенија су фонетска објашњења у односу на вежбе, осим у Уџбенику 1970, у ком доминирају вежбе. Прозодијски материјал заступљен је у сва три уџбеника седамдесетих година, с тим што је његов удео много мањи у односу на конкретан сегментни материјал (осим у Уџбенику 1970).

5.3. Уџбеници се одликују непрецизношћу фонетског израза, мешањем појмова „слово : глас" (сличне непрецизности постоје и у модерним уџбеницима руског језика). Фонетске непрецизности се продубљују, аутори мешају појам „слово:глас"; непрецизност прелази и на виши ниво – мек или тврд глас из истог пара, по ауторима, припада истој фонеми.

5.4. Уџбеници, поготово Уџбеник 1970, тематизује самосталнa прозодијска објашњења и вежбе, што га сврстава раме уз раме с модерним уџбеницима руског језика почетка XXI века.

5.5. Фонетски материјал је много несамосталнији у односу на фонетски материјал модерних уџбеника руског језика; поједине фонетске теме се најчешће дају уз граматичка објашњења, док

сам фонетски материјал није повезан са централним, комуникативно-лексичким делом лекције.

5.6. У уџбеницима се не употребљава фонетска транскрипција, која је презентована у свим модерним уџбеницима руског језика.

5.7. Фонетски материјал је само у почетном уџбенику самосталан, свака лекција се отвара текстом који је засићен конкретним фонетским доминантама. Сматрамо да је овај принцип (отварање текстом) много бољи него принцип отварања фонетским објашњењем (као у модерном почетном уџбенику *Орбита 1*), после ког следи текст, јер се прво конкретизује проблем – а онда разреши, односно објасни.

6. Фреквенцијска анализа уџбеника у коауторству Петра Митропана

6.1. Сегментне и прозодијске доминанте се по броју појављивања приближавају, 52 пута се поновљају сегментне, 36 пута прозодијске. Према односу сегментних и прозодијских доминанти (1,44 пута су чешће сегментне) уџбеници шездесетих и седамдесетих година су, рекли бисмо, напреднији у односу на модерне уџбенике руског језика за основну школу.

6.2. Највећи број појављивања имају тврди сугласнички гласови, најчешћи су [ж], [ш] и [ц]; укупно 24 појављивања.

6.3. Меки гласови имају 17 појављивања (најчешћи су [j], [ш’:] и [ч’]).

6.4. Четири појављивања се везује за алтернације гласова.

6.5. Меки и тврди сугласнички гласови се понављају само три пута.

6.6. Најчешће прозодијске доминанте тичу се вокалских гласова (27 појављивања), и то су најчешћи акцентовани вокалски гласова са осам појављивања и редуковани вокалски гласови са само 4 појављивања; најчешћи акцентовани глас је глас [ы]; дати уџбеници су по овој особини готово идентични с модерним уџбеницима руског језика.

6.7. Тематика посвећена месту акцента у речи појављује се свега шест пута у у уџбеницима.

6.8. Интонација исказа има троструко мањи број понављања у односу на вокалске гласове, тиче се доминантно једносинтагматских исказа.

7. Доминанте модерних уџбеника у поређењу са уџбеницима шездесетих и седамдесетих година. ФОНЕТСКИ СТЕРЕОТИП

7.1. У модерним уџбеницима су нешто заступљеније сегментне доминанте које се односе на појединачне меке сугласничке гласове (то су у свим уџбеницима доминантно гласови [ч'], [j] и [ш'], заједно поновљени 82 пута од укупног броја појављивања свих сегментних доминанти у свим анализираним уџбеницима – 197) док су у уџбеницима шездесетих и седамдесетих година нешто заступљеније доминанте које се односе на појединачне тврде сугласничке гласове (и у модерним уџбеницима и у уџбеницима 60-их и 70-их година то су гласови [ж], [ш], [ц] и [л], заједно поновљени 74 пута од 197 пута). Врло ретко се појављује доминанта која се односи на опозицију тврд/мек сугласнички глас у обе генерације уџбеника (13 од 197 појављивања), а дата доминанта би по учесталости у говору и утицају на акцентоване вокалске гласове, односно својој прозодијској тежини, требало да представља **централну доминанту наставе фонетике**.

7.2. Када уопштимо прозодијске доминанте датих уџбеника, видимо да се највећи број појављивања односи на акцентоване вокалске гласове, нарочито на акцентовани глас [ы] (њему је посвећено 16 појављивања од укупних 28 појављивања акцентованих вокалских гласова).

7.3. Прозодијске доминанте које се тичу интонације исказа су минимално заступљене у обе генерације уџбеника руског језика (свега 30 појављивања у оквиру прозодијских доминанти у односу на укупних 120 појављивања).

7.4. Узевши у обзир доминантни сегментни и прозодијски материјал анализираних уџбеника руског језика, можемо закључити да централно место припада **гласовима [ч'], [j], [ш'], [ж], [ш], [ц], [л]** и **[ы]**, те из овога изводимо појам **ФОНЕТСКОГ СТЕРЕОТИПА**, који чине поменуте сегментне и прозодијске доминанте.

Зашто фонетски стереотип? Сматрамо да поменуте доминанте ни у ком случају не треба да представљају централно место у настави фонетике и да имају највећу учесталост појављивања. Они су традиционално били најзаступљенији у старијој генерацији уџбеника, па се то у наредном периоду (сваки следећи уџбеник се ослањао на претходни) почело понављати. Отуда **фонетски стереотип** доминира и у новијој генерацији уџбеника. Стереотип је да ове доминанте треба да заузимају централно место наставе фонетике у српској говорној средини. Извор датог стереотипа лежи у чињеници да се у гласовним системима два језика ове разлике најјасније уочавају: имамо пандане датих („истих") гласова у оба језика, али различит њихов квалитет, недовољна тврдоћа/мекоћа приликом изговора ученика најпре (али и најлакше) упада у очи. Сматрамо да модерни уџбеници руског језика морају заменити најфреквентније доминанте: уместо фонетског стереотипа, најучесталије треба да буду бинарне опозиције тврд/мек сугласнички глас, да за њима следе прозодијске доминанте: акцентовани и редуковани вокалски гласови, те ИК-3 и навике сегментације.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Антонова Д. Н. „О сопроводительном курсе фонетики и интонации в учебнике русского языка для иностранцев." *Русский язык за рубежом*, № 2 (1975): 59–62.

Ахманова О. С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.

Князев С. В., Пожарицкая С. К. *Современный русский литературный язык. Фонетика, графика, орфография, орфоэпия*. Москва: Академический Проект, 2005.

Князев С. В., Пожарицкая С. К. *Современный русский литературный язык. Фонетика, графика, орфография, орфоэпия*. Москва: Академический Проект; Гаудеамус, 2011.

Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф. *Общая фонетика*. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2001.

Кончаревић Ксенија. *Савремена настава руског језика*. *Садржаји*. *Организација*. *Облици*. Београд: Славистичко друштво Србије, 2004.

Корниенко, Е. Р. „Вводно-фонетический курс в системе обучения иностранных учащихся русскому языку." *Русский язык за рубежом*, № 2–3 (1995): 52–58.

Логинова И. М. „Концепция Е. А. Брызгуновой. Традиции и новаторство." *Вопросы русского языкознания. Вып. XI. Аспекты изучения звучащей речи. Сборник научных статей к юбилею Е. А. Брызгуновой*. (2004): 12–26.

Луцкая Н. Э. „Работа над ритмикой и интонацией русской диалогической речи." *Русский язык за рубежом*, № 3(1983): 35–41.

Шутова М. Н. „Фонетический курс русского языка для иностранных студентов-филологов на завершающем этапе обучения." *Русский язык за рубежом*, № 4 (2004): 12–16.

ИЗВОРИ

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 1. Руски језик за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2003.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 1. Руски језик. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2003.

Поповић Љ., Гинић, Ј. *Родничок 1. Руски језик. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2003.

Поповић Љ., Гинић Ј.*Родничок 2. Руски језик за други разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004.

Поповић Љ., Гинић Ј.*Родничок 2. Руски језик. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2003.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 2. Руски језик. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2003.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 3. Руски језик за трећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 3. Руски језик. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 3. Руски језик. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2005.

Гинић Ј., Тешић А. *Родничок 4. Руски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.

Гинић Ј., Тешић А. *Родничок 4. Руски језик. Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.

Гинић Ј., Тешић А. *Родничок 4. Руски језик. Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 5. Руски језик за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2007.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 5*. *Руски језик*. *Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2007.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 5*. *Руски језик*. *Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2007.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 6*. *Руски језик за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 6*. *Руски језик*. *Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 6*. *Руски језик*. *Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 7 Руски језик за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 7*. *Руски језик*. *Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 7*. *Руски језик*. *Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 8*. *Руски језик за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2010.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 8*. *Руски језик*. *Радна свеска*. Београд: Завод за уџбенике, 2010.

Поповић Љ., Гинић Ј. *Родничок 8*. *Руски језик*. *Приручник за наставнике*. Београд: Завод за уџбенике, 2010.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 1*. *Руски језик за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 1*. *Руски језик*. *Радна свеска за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 1*. *Руски језик*. *Приручник за наставнике за пети разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 2*. *Руски језик за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 2*. *Руски језик*. *Радна свеска за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 1*. *Руски језик*. *Приручник за наставнике за шести разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 3*. *Руски језик за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 3*. *Руски језик*. *Радна свеска за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 3. Руски језик. Приручник за наставнике за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2009.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 4. Руски језик за осми разред основне школе*. – Београд: Завод за уџбенике, 2010.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 4. Руски језик. Радна свеска за осми разред основне школе*. – Београд: Завод за уџбенике, 2010.

Пипер П., Петковић М., Мирковић С. *Орбита 4. Руски језик. Приручник за наставнике за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2010.

Ридановић Љ., Митропан П. *Руски језик за први разред гимназије*. Београд: Завод за издавање уџбеника Народне републике Србије, 1962.

Живковић-Штефан Љ., Митропан П. *Руски језик за први разред гимназије*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије, 1970.

Станојевић Р., Митропан П. *Руски језик за ученике гимназија*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије, 1971.

Станојевић Р., Митропан П. *Руски језик за ученике гимназија*. Београд: Завод уџбенике и наставна средства Србије, 1972.

ФОНЕТИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП И УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕРБИИ

Фонетический материал для нашего исследования извлечен из актуальных учебников русского языка в восьмилетних школах Сербии: из комплекта учебников *Орбита*, русский язык – второй иностранный язык и из комплекта учебников по русскому языку *Родничок* (первый иностранный язык). Фонетический материал был извлечен и из учебников «старшего поколения» – учебников 60-х и 70-х годов XX века, соавтором которых был Петр Митропан. С ними мы сравнивали современные учебники по следующим параметрам: количество, качество и частотность фонетического материала. Из приведнных выше комплектов мы выписывали фонетический материал, касающийся фонетических объяснений и упражнений, подвергая его количественному, качественному и частотному анализу. Задача количественного анализа – показать долю фонетического материала в совокупном материале учебника, причём мы разграничили сегментный и суперсегментный фонетический материал; задача качественного анализа – показать качество фонетических объяснений и упражений, касающихся фонетики; задача частотного анализа – указать на то, какой именно фонетический материал доминирует в конретном комплекте учебников.

Имея в виду доминирующий сегментный и суперсегментный материал данных комплектов учебников, мы пришли к выводу, что центральное место

отдается звукам [ч’], [j], [ш’:], [ж], [ш], [ц], [л] и [ы], которые мы назвали фонетическим стереотипом. Мы считаем, что хотя и важно овладеть данными звуками, они по количеству и частотности не должны занимать центральное место. Они традиционно занимали центральное место в учебниках старшего поколения; учебники нового поколения, продолжая опыт предыдущих учебников, снова отводят им слишком значительное место. И в русском и в сербском языках присутствует большинство приведенных звуков, различие заключается лишь в качестве. Нужно, конечно, обращать на это внимание учеников. Современные учебники должны уделить особое внимание количеству и частоте употребления следующего фонетического материала: оппозиции твердый/мягкий согласный, ударный/редуцированный гласный, ИК-3 и типичному синтагматическому членению в высказываниях русского языка. Приведенные особенности русской артикуляционной базы очень трудно усваиваются носителями сербского языка, ибо в сербском языке они отсутствуют.

821.163.41.09-31 Андрић И.
371.3::811.163.41
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch6

Нина Говедар
nina.govedar@flf.unibl.org
Универзитет у Бањој Луци
Филолошки факултет

НАРАТОЛОШКИ ПРИСТУП РОМАНУ *ПРОКЛЕТА АВЛИЈА* У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ И МОГУЋНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ У СРЕДЊОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ

У овом раду ћемо се бавити могућностима тумачења романа *Проклета авлија* са аспекта посткласичне наратологије, те разматрањем различитих аспеката које такав приступ омогућава при интерпретацији дјела у универзитетској настави. Своје интересовање усмјеравамо на могућности рада са студентима студијских програма за српски језик и књижевност, наставничког смијера. Циљ нам је да сагледамо што више могућности за што квалитетнију интерпретацију наведеног књижевног дјела у универзитетској настави. Такође, у раду ћемо се посебно осврнути на могућности методичке интерпретације романа *Проклета авлија*у средњошколској настави, а на основу датог наратолошког тумачења.

Кључне ријечи: *Проклета авлија*, когнитивна наратологија, могућности тумачења, универзитетска настава, средњошколска настава, наставна интерпретација књижевног дјела.

1. Увод

Књижевно дјело Иве Андрића свакако је један од најзначајнијих сегмената наше књижевне баштине. Својим вишеструким литерарним, естетским и универзално-животним вриједностима и дан-данас једнако привлачи и читаоце и проучаваоце. Вишеслојност коју његова дјела носе као општу одлику допушта нам да им прићемо са небројено много аспеката, откривајући сваки пут нове вриједности и нове могућности за тумачење.

Један од таквих приступа који се развио у савременом постеоријском (према Иглтону), односно посткласичном (према Херману), виртуелној реалности окренутом друштву, јесте пост-

класична наратологија. Њен развојни пут темељи се на јачању и примјени нових технологија и методологија, кретању изван самих литерарних наратива и проширивању наратологије на нове медије и „наративне логике" (Милутиновић 2014: 360). У том контексту, ми смо се одлучили за представљање могућности наратолошког приступа у кључу постструктуралистичке наратолошке праксе роману *Проклета авлија* у универзитетској настави књижевности, из чега произилазе могућности методичке апликације ове теорије на наставу у средњој школи.

2. Наставна интерпретација у универзитетској настави

Будући да тумачењу *Проклете авлије* на универзитетском нивоу приступамо у кључу когнитивне наратологије, студенте је првенствено потребно упознати са основним теоријским значајкама које доноси постструктуралистички приступ у оквиру когнитивних истраживања наратива. Основне елементе теорије, на које је потребно упутити студенте, како би се припремили за час на коме ће се тумачити књижевно дјело, дајемо у одјељку 2.1. даље у раду.

Како би се студенти мотивисали за самостално истраживачко читање и што квалитетније тумачење текста, потребно је усмјерити њихову читалачку пажњу ка одређеним елементима који ће бити у центру проучавалачке пажње на самој настави. Најбољи начин да то постигнемо јесте да формулишемо смјернице, односно истраживачке задатке који ће студентима бити нека врста водиље кроз дјело.[1] У складу с тим, у наставку наводимо могуће задатке за истраживачко читање и тумачење *Проклете авлије* у универзитетској настави.

[1] Према наставним програмима већине факултета у региону на којима се изучава српска књижевност, *Проклету авлију* студенти читају у оквиру предмета који се бави српском књижевношћу 20. вијека, који је најчешће дио програма четврте године студија. Ово напомињемо будући да су студенти четврте године већ увелико оспособљени за самосталан истраживачки приступ књижевним дјелима, те да посједују основна знања из савремених књижевних теорија. У складу са овим претпоставкама, студентима треба дати задатке који ће им представљати за један нов и другачији приступ књижевном дјелу. Такође, важно је имати на уму да су се студенти са овим дјелом читалачки сусрели најмање једном раније (у средњој школи), те да одређена сазнања о елементима књижевног дјела (као што су структура, композиција, ликови, просторно-временски односи и идеје у дјелу) већ посједују.

– Присјетите се на који начин се из структуралистичке праксе развијају наратолошка истраживања. Дефинишите значајне домете у истраживању наратива највећих представника класичне наратолошке школе (Жерар Женет, Мике Бал, Шломит Кимон Ренан и др.). – Запазите које то новине у проучавању наратива доноси посткласични наратолошки приступ. – Када су у питању когнитивна наратолошка истраживања, она се наслањају на постигнућа одређених природних наука. Образложите на који су начин испитивања когнитивних процеса у природним наукама допринијела развоју наратолошке теоријске мисли. – Наведите најзначајније појмове који произилазе из савремених наратолошких проучавања.

– Читајући роман, обратите пажњу на приповједне низове из којих се састоји. – Установите колико се различитих приповједача јавља и именујте их. – Примијетите који од приповједача отвара приповједни круг. Зашто о доживљајима фра Петра приповиједа непознати младић, а не он сам? – Образложите шта аутор постиже увођењем објективног приповједача који о догађајима у Авлији приповиједа према туђем сјећању. – Запазите какви су Петрови ставови о причи и причању. – За кога од ликова-приповједача из дјела можете везати те ставове? – Примијетите како фра Петар описује Заимово и Хаимово приповиједање. – Образложите сличности и разлике између ова два лика и њиховох причања.

– Запазите како Ћамил приступа фра Петру. Окарактеришите његово приповиједање о судбини Џем султана. – Примијетите у ком тренутку и зашто се Ћамилов начин приповиједања мијења. – Образложите зашто кажемо да је Ћамил приповједач чије причање стоји на граници реалног, исповједног и историографског.

– Дефинишите појам виртуелног наратива. – Примијетите у којим се све приповиједањима ликова из *Проклете авлије* јављају могућности за конституисање виртуелног наратива. – Образложите у чему се огледа виртуелност у сваком од појединачних наратива у дјелу. – Закључите шта происходи као поетичка одлика дјела из таквих процјепа и како се они све манифестују.

2.1. Когнитивна наратологија и виртуелни наратив

За разлику од постструктуралистичке наратологије, која наративу прилази као затвореном и јасно дефинисаном конструкту носиоца приче, посткласична наратолошка истраживања окрећу

се проучавању управо оних аспеката наративности које су њихови претходници узимали здраво за готово. Наиме, док су се класични наратолози бавили, прије свега, дефинисањем самог појма наратива и његових особина, маркирањем позиција које за разумијевање одређеног наратива могу бити од значаја (наратор – онај који приповиједа, фокализатор – онај који види, наратер – онај коме се приповиједа, итд) и њиховим међусобним односима, савремена наратологија се ослања на сазнања природних наука о комплексности когнитивних процеса, те проширује своје поље истраживања.

Класична наратологија првенствено је одвајала приповиједање од дјелања (текст или причу од представе или извођења), дефинишући наратив као приповиједни низ који у себи садржи најмање један догађај, да би каснији теоретичари заступали став како наратив мора садржати најмање два догађаја, и то повезана истим субјектом, односно представљати јединствену цјелину (Принс 2011: 154–155). Врло брзо, ипак, теоретичари наратива одбацују став Жерара Женета да извођење одређеног низа догађаја није наратив, те укључују (првенствено) филм и позоришну игру у своја истраживања[2]. Савремена наратологија данас подразумијева и филм и драму, рачунарске игре и свијет виртуелне реалности у својим проучавањима. Штавише, теоретичари данас наратив дефинишу као било какву условљену, цјеловиту догађајност, ослањајући се на теорију могућих свјетова и Бодријаров појам симулакрума, према којима наратив не мора ни на који начин да се реализује у стварности, тј. може да буде дио менталних процеса, у коначници, само замишљен или виртуелно конструисан, а не нужно и испричовиједан. Моника Флудерник (Fludernik) дефинише наратив као „репрезентацију могућег свијета у језичком и/или визуелном медију, у чијем је центру један или више протагониста антропоморфних карактеристика који су егзистенцијално увезани у временском и просторном смислу и коју (углавном) дјелају према одређеном циљу (радња и заплет)“ (2009: 6).

[2] Абот наводи како би искључивост одређених теоретичара да без наратора нема ни наратива искључивала драму и филм, који приповиједају догађаје иако најчешће немају наратора (2009: 361).

2.2. Наративност у роману *Проклета авлија*

Теорија могућих свјетова почива на семантичкој логици да је свијет чији смо дио нужно централизован према свачијој појединачној идеји стварност, а на чијој се периферији налазе туђа виђења стварности[3]. Према Мари Лор Рајан (Ryan), примјењивост овог модела доживљаја свијета може се транспоновати на текстуалне свјетове пројектујући дистинкцију стварно/могуће, при чему се суштина доживљаја текста темељи на разликовању његовог актуелног домена и домена менталних активности ликова (2001: 103). Уколико у том контексту тумачимо оквир романа *Проклета авлија* у коме нам имплицитни аутор[4] даје слику фра Петрове самостанске ћелије, крај чијег прозора младић посматра његов гроб у снијегу[5], и присјећа се фра Петрових причања о свом боравку у Цариграду, можемо констатовати како је све, осим ове оквирне приче коју нам приповиједа имплицитни аутор, заправо виртуелни наратив, јер све јесте дио младићевих присјећања.[6] Он је својеврстан посредник у току нарације, и уколико се присјетимо неке од многих схематизација наративних кругова унутар романа, закључујемо да је заправо, што се више ближимо централној приповијести, степен поузданости нарације потенцијално мањи. Наиме, будући да младић непосредно слуша фра Петрове приче, евидентно је да би тај наративни слој требало да буде најаутентичнији и најпоузданији. Међутим, чак и ту нам аутор оставља простора за преиспитивање приповједачеве поузданости реченицом: „Наравно да је при таквом начину причања остало доста празнина и необјашњених места, а младићу је било незгодно да прекида причање, да се враћа на њих и поставља питања" (Андрић 1988: 19). Све приче у роману читалац сазнаје

[3] Више о овом питању види у Ryan 2001: 101–102.

[4] Код Вејна Бута, у контексту неоаристотелизма чикашке школе, означава „друго ја" стварног аутора.

[5] Из ове позиције дата је и уводна слика гробља прекривеног снијегом, чиме имплицитни/свезнајући аутор преузима фокализацију младића крај прозора.

[6] Снежана Милосављевић Милић их, према Мари Лор Рајан и Алану Палмеру, именује уметнутим причама и констатује како се може рећи да је „роман испричан техником *психонарације*, изузимајући његове оквирне делове" (Милосављевић Милић 2016: 206).

посредно – преко фра Петра. Како већину тих наратива младић евоцира у свом сјећању према сажетом и испрекидном фратровом причању, његовом приповиједању се нужно приписује елиптичност и претпостављања изостављање одређених наративних елемената који консеквентно код читаоца активира потребу за допуном процјепа и неизречених дијелова наратива. Милосављевић Милић наводи како „Виртуелни карактер садржаја ове приче није само последица елипсе и процепа већ је додатно интензивиран итерацијама које такође траже актуелизацију из дискурса изостављених делова. Ауторско тумачење фра Петрове приче парадигматично је својство свих каснијих прича, пре свега, њихове неактуелизоване димензије" (2016: 209).

Управо се на овом мјесту отвара могућност урањања, односно покушаја актуелизовања и тумачења виртуелног аспекта наратива за читаоца. Наиме, наша рецепција одређеног текста условљена је самим његовим садржајем, али и нашом способношћу као читаоца да препознамо његове различите слојеве, односно да разликујемо догађајност о којој неко приповиједа и потенцијалне „менталне моделе" о различитим догађајностима које могу бити експлицитно или иплицитно уткане у текст. У свом истраживању Дејвид Херман (Herman) се ослања на чињеницу да је онтолошка вриједност наратива једнака и кад је у питању приповиједање и дјелање, односно да се он на једнаке начине остварује како у вербалним, тако и у невербалним чиновима (Herman 2004: 171).

Више пута у роману и сам хетеродијегетички приповједач отворено констатује како је заправо више казано него што је читаоцу предочено: „Ово је само окосница Ћамилове приче, штуро и кратко казана" (Андрић 1988: 64), односно како онај наратор који првобитни наратив прелама (у овом случају је то експлицитно фра Петар, а затим имплицитно и младић крај прозора) нешто и прећути, скрати, изостави или сажме. Ту недореченост једним дијелом изазива околина која је непријатељска, завјереничка и исљедничка, а са друге стране она је неминовност наративности као такве. Сваки је наратив вјештачки конструкт, без обзира на то да ли препричавамо неки догађај који се десио или наше приповиједање проистиче из неке врсте конструисане реалности. Виртуелни наратив, на том трагу, можемо посматрати у контекту

теорије Мери Лор Рајан, која дефинише два његова аспекта – виртуелни наратив као могући дио постојеће приповијести и виртуелност наратива као лажну наративну путању (Милосављевић Милић 2014: 339).

Виртуелне реалности постоје у свим наративима започетим у *Проклетој авлији*. Заим „говори тихо али сигурно и одушевљено, а говори увек о себи и казује све само у крупним потезима. Прича увек о истој ствари и толико је увеличава и умножава да би требало бар сто педесет година живота да један човек све то доживи" (Андрић 1988: 22), док се за Хаима каже да се „видело да говори више због себе, што не може друкчије, него због оног што говори и оних којима говори" и да је „његова потреба за говором била већа и јача од његове невоље и великог стаха", те на концу да „ту где се завршавало једно, почињало је друго причање. Краја није било" (Андрић 1988: 44), постављајући га тако у положај архетипског приповједача коме живот зависи од приче и чије приповиједање никада не стаје, већ се једна прича одмах надовезује на другу. Његов газ у виртуелно највише се одражава у коментару да је „Хаим све знао, и видео и оно што се није могло видети" (Андрић 1988: 70).

И Ћамил је приповједач чије причање стоји на граници реалног, доживљеног и исповједног и историографског, чиме он заузима позицију актера сопственог виртуелног наратива. Како наводи Милосављевић Милић „Унутар миметичког контекста Ћамилова прича је натурализована психолошком мотивацијом, као симптомом патолошког стања" (2016: 212). Ипак, без обзира на то колико луцидно дјеловало ово увлачење себе самог у наративни дискурс, односно пројектовање себе у постојећи наратив, у контексту уланчаних приповиједања, ово Ћамилово заправо остварује савршенство миметичког приповиједања, у коме приповиједач и прича постану једно. Док се Хаим плаши свих и свега око себе, и свачију трагичну причу доживи врло лично, али је врло брзо и заборави, Ћамил је опсједнут једном причом, једним наративом, чији дио постаје. У истом тренутку он остварује три метапозиције: читаоца историографског штива, наратора повијести о Џем султану и лика о коме се приповиједа, односно Џем султана самог. У том контексту је и сљедећи приповједачев ко-

ментар: „Оно што није, што не може и што не треба да буде било је јаче од оног што јесте и што постоји, очигледно, стварно и једино могуће" (Андрић 1988: 67).

2.3. Простор и вријеме

Свако фра Петрово ново причање у роману најављује звук часовника који откуцавају. У дјелу се стално инсистира на подвојености временских слиједова – једно, стварносно вријеме (механичко) означавају и представљају управо ови часовници који откуцавају у времену када младић слуша фра Петрове приче; друго је вријеме саме приповијести, вријеме које граничи са митским, које има неки свој почетак и крај, независно од времена које паралелно тече у реалности. Контекст сазнавања наратива дефинишу простор и вријеме приповиједања (не догађања!). У овом роману, стога, јавља се, поред овог митског које их све спаја, и неколико индивидуалних времена, која протичу сама за себе.

Сви приповиједни кругови, осим иницијалног, отварају се у том „ђаволском острву, изван свега што је до тада значило [за њега] живот" (Андрић 1988: 24), међутим, само Хаимово приповиједање проистиче из Авлије и завршава се са Авлијом и њеним становницима као главним актерима. Једино се он као приповиједач у потпуности поистовећује са својом улогом свезнајућег наратора и хроничара Авлије – онога који о свему све зна, чак и оно што се не може знати. Онога тренутка када Ћамила одведу из Авлије и он престаје да се интересује за његову судбину, и узалуд фра Петар покушава са њим да започне разговор о Ћамил ефендији – Џем султану. Самим тим, Хаим постоји само у контексту боравка у Проклетој авлији, он као лик и као личност не постоји мимо ње.

О Ћамилу, са друге стране, сазнајемо читаву сторију – једнако као и о његовом Џем султану. Сазнајемо (од Хаима) и његово поријекло, његов животни пут и разлог зашто је доведен у Авлију. Чак и архетипске појединости које ће га довести у најповршнију везу са јунаком својих историјских истраживања – обојици су мајке биле хришћанке. Прича о Ћамилу исприповиједана је хронолошки, са много детаља (опет детаља које није било могуће знати), а на њу се надовезује Ћамилово причање фра Петру о не-

срећној судбини младог султана, која је хронолошки дата у грубим цртама, да би затим „почело причање издвојених призора са свим појединостима" и након чега фра Петар „није одмах ни право приметио тренутак, тешки и одлучни тренутак, у коме је Ћамил јасно и први пут са посредног причања туђе судбине прешао на тон личне исповести и стао да говори у првом лицу" (Андрић 1988: 66). Управо је то тренутак у роману када се спајају временске и просторне вертикале и млади Турчин из Смирне једном рјечју – „ја", зарања у сопствени виртуелни наратив. Његова приповијест о Џем султану дата је хронолошки, ослањајући се на литературу коју млади Ћамил опсесивно проучава. Ипак, у његовом причању с времена на вријеме појављују се наговјештаји да младић из Смирне и Џем султан дијеле доста тога заједничког. У тренутку када се унутар сопствене приповијести Ћамил поистовијети са несрећним султаном, долази до коначне манифестације његовог патолошког стања, које је мотивисано у самој његовој историји (Џаџић 1997: 93).

3. Могућности наставне интерпретације у средњој школи

Роман *Проклета авлија* Иве Андрића према наставном програму обрађује се у четвртом разреду средње школе. Према наставном програму, од ученика четвртог разреда очекује се да разумију обиљежја савремене књижевности, самостално интерпретирају књижевне текстове и изводе закључке о карактеристикама пјесничког језика, мотива и форми (НПП 2014: 18). Наставна интерпретација романа *Проклета авлија* требало би управо да омогући ученицима самосталнији приступ тексту, разумијевање специфичне структуре романа, самостално препознавање најзначајнијих мотива и однос између ликова и нарације. Стога се наставни циљеви проучавања овог романа могу дефинисати на сљедећи начин:

> **Образовни циљеви**: Мотивисање ученика за читање, доживљавање и проучавање романа *Проклета авлија*. Упознавање са специфичном структуром романа. Сагледавање поетских карактеристика Андрићевог дјела и тумачење његових поетичких ставова о причи и причању. Маркирање карактеристика ликова који се налазе у стамболском затвору са фра Петром и њихових опсе-

сивних тема. Дефинисање улоге приповједача у роману и препознавање специфичних приповједних позиција на којима се сваки од приповједача-ликова налази. Навести ученике да спознају и освијесте структуру романа кроз приповједачке кругове, те да исту представе кроз графичку скицу.

Проучити просторне позиције које су дефинисане у роману и припадност појединих приповједача-ликова одређеном простору. Тумачити временску неодређеност романа у контекту универзалности његове предметности. Аналитички приступити дефинисању специфичних одлика приповиједања ликова (фра Петар, Хаим, Заим, Ћамил), те тумачити неодређености у њиховим наративима. Тумачити наративне слиједове у роману у контексту Андрићевог става о причи и причању. На примјерима из романа поткријепити став о Хаиму као архетипском приповједачу (разговарати са ученицима о темама Хаимових причања, његовим побудама за причом и специфичношћу његових наратива). Аналитички тумачити Ћамилов лик и његову опсесију личношћу Џем султана. Навести ученике да закључе зашто се и на основу чега Ћамил поистовјећује са младим султаном. Истражити Заимове опсесивне приповиједне теме. Анализирати са ученицима особине његових наратива и приповједачког поступка.

Васпитни циљеви: Кроз разговор са ученицима сагледати и образложити умјетничко богатство романа. Анализирати значај причања и комуникације у животу сваког појединца. Тумачити идејно богатство дјела. Разговарати са ученицима о лику Карађоза и навести ученике да процјењују његов лик са психолошког и моралног аспекта. Тумачити животне околности из прошлости ликова које се у роману наводе као узрок његових ставова и понашања у садашњости. Навести ученике на морално просуђивање поступака одређених ликова. Анализирати однос фра Петра и Хаима у стамболском затвору, те разматрати са ученицима људску потребу за друштвом и дружењем у свим животним ситуацијама. Кроз лик Заима тумачити посљедице лажи и претјеривања у причању, те навести ученике да закључе како се остали односе према Заиму када спознају ове његове особине. Тумачити узроке који главне ликове доводе у Проклету авлију, те са ученицима разговарати о проблему кривице и значају праведног поступања. Посебно се осврнути на кривицу која се приписује фра Петру и Ћамилу и поредити страдања интелектуалца са другим дјелима која су ученицима блиска.

Функционални циљеви: Навести ученике да се активно уживе у умјетнички свијет књижевног дјела. Навикавати их на што самосталнији приступ књижевном тексту. Подстицати ученике на активно истраживачко читање са биљежењем. Његовати истраживачки и аналитички приступ књижевном тексту. Подстицати код ученика аргументован приступ анализи књижевног дјела и његових структуралних елемената. Разговарати са ученицима о естетским вриједностима дјела које су их посебно узбудиле. Навести ученике да одређене аспекте дјела сагледају у контексту моралног и правичног поступања. Подстицати их да дефинишу особености наратива са којима су се сусрели у роману и да их упореде са разговорима које свакодневно слушају. Освијетлити процјепе, недореченост и виртуелност наратива у роману у контексту свакодневне комуникације која је ученицима блиска. Навести ученике да закључују чему доприносе овакви поступци у књижевности. Наводити ученике на препознавање и тумачење одлика савременог романа. Сагледати роман у контексту српске књижевности половином 20. вијека и у контексту Андрићевог стваралаштва. Навести ученике да неке од естетских вриједности дјела упореде са другим пишчевим дјелима. Побуђивати интересовање за читањем и доживљавањем и осталих Андрићевих дјела.

Прије читања књижевног дјела ученике треба истраживачким задацима упутити на што дубље и свестраније уживљавање у умјетнички свијет дјела и усмјерити њихову читалачку пажњу ка елементима који су важни за тумачење дјела и који ће на часу бити предмет анализе. Истраживачки задаци треба да буду конципирани тако да усмјеравају ученичку пажњу током читања и побуђују на промишљање о дјелу. Будући да у овом дијелу рада говоримо о могућностима методичке апликације наративног приступа роману, у наставку ћемо предложити модел истраживачких задатака који ученицима може да буде водич при тумачењу управо наративних сегмената.

– Уживите се у умјетнички свијет романа *Проклета авлија* – Сагледајте из чије перспективе сазнајемо о дешавањимо у Авлији? – Замислите простор стамболског затвора у коме се „стварају тихи или гласни кругови". Око кога се ствара први круг који срећемо у дјелу? – Окарактеришите Заимово приповиједање. Шта вам је у

вези с њим посебно упечатљиво. – Примијетите у каквом односу стоје Заимово приповиједање (које је такво да би „требало бар сто педесет година да један човјек то доживи") и начин његовог живота, односно разлог зашто је доведен у Авлију.

– Уочите како се упознају фра Петар и Хаим, Јеврејин из Смирне. – Обратите пажњу на то како фра Петар доживљава Хаима и његово причање. Шта је у вези с њим упечатљиво? – Наведите најизраженије карактеристике Хаимовог приповиједања. – Запазите о чему Хаим нашироко приповиједа фра Петру и како је дата историја младића из Смирне.

– Примијетите како се воде разговори између фра Петра и Ћамила. О чему разговарају двојица затвореника и ко је у разговору отворенији и говорљивији? – Запазите како Ћамил почиње своју причу о Џем султану. – Примијетите на који начин је ова повијест дата у дјелу, а како ју је фра Петар чуо од Ћамила. – Образложите зашто се каже да је читаоцу представљена само окосница Ћамилове приче.

– Обратите пажњу на то када се и како Ћамилово приповиједање мијења. О чему он говори фра Петру након што је завршио са приповиједањем цијеле историје о Џем султану. – Запазите како се завршава Ћамилова прича о Џем султану. Да ли је испричао све што је желио? – Окарактеришите младићев однос према јунаку своје приче. На којим се све нивоима он поистовјећује са младим султаном? – Размислите о томе зашто у једном тренутку Ћамил прелази на приповиједање у првом лицу и образложите овај његов поступак.

– Након Ћамиловог нестанка, у Авлији се наставља живот. Кругови се и даље окупљају око приповједача, Хаим свакодневно долази до фра Петра. – Обратите пажњу на Хаимово причање у овом тренутку. Које му теме окупирају мисли?

– Запазите коме се обраћа фра Петар када говори о својим доживљајима у Смирни. – Образложите ко је приповиједач који завршава приповијест о фра Петру у *Проклетој авлији*. Размислите о томе која је његова улога као приповједача. – Образложите зашто фра Петар није онај из чијих уста сазнајемо о његовом времену проведеном у Проклетом авлији. – Закључите каква би била разлика да је прича испричана од стране фра Петра, а не према његовом сјећању. Којих елемената не би било у дјелу? – Образложите на који начин ауторски коментари доприносе самом дјелу и читаочевом доживљају и разумијевању.

4. Закључак

Будући да се студенти ријетко на основним студијама сусрећу са најсавременијим теоријским концептима, а и када за то имају прилику то подразумијева стицање основних знања о појединим теоријским струјањима или бављење њима кроз изборне курсеве (дакле, не на обавезним предметима које слушају сви студенти), овакав приступ књижевном дјелу, који подразумијева познавање основа одређеног књижевнотеоријског приступа, захтијева и конкретне истраживачке припремне активности студената. Наиме, према увиду који смо имали у програме већине факултета у региону (Бања Лука, Источно Сарајево, Београд Ниш, Нови Сад, Крагујевац) на којима се изучава књижевност (било српска, било општа, било нека од других националних књижевности) савремене књижевне теорије тек су овлаш обухваћене предметима који су категорисани као обавезни, и у најбољем случају обухватају зачетак постструктуралистичке промјене парадигме.

Стога би студентима као припремне задатке за овакав начин изучавања романа *Проклета авлија* требало дати врло конкретне смјернице о основној литератури са којом треба да се упознају, али и прије самог изучавања књижевног текста са њима разговарати о усвојеним новим знањима и могућностима њихове примјене у широком контексту изучавања књижевности уопште. Заједно са великим бројем квалитетних студија и критика написаних о овом роману, на које свакако треба упутити студенте, те увођењем савременијих књижевних приступа, остварује се цјеловит сазнајно-интерпретативни процес, који у сваком случају доноси ново, свестраније и квалитетније тумачење овог књижевног дјела.

Иако књижевне теорије 20. вијека стоје као темељ савременог проучавања књижевности, вјерујемо како би било више него сврсисходно студенте упутити на актуелне теорије (не само књижевне него културолошке, уопште), како бисмо им дали неку врсту смјернице и стручног упућивања за даље самообразовање. За разлику од основне и средње школе, гдје се câмо књижевно дјело налази у средиштву наставе књижевности (Бајић 2007: 147), у

универзитетској настави примат се даје теорији и историји књижевности, управо из разлога утемељења различитих методолошких приступа проучавању књижевности. Да би студенти били спремни да сутра у учионици мотивишу ученике на усвајање нових знања и тумачење нових књижевних дјела, наша је обавеза да их за то обучимо. Стога, не само да је значајно у факултетску наставу уводити нову методологију и приступе проучавању књижевних дјела, него је неопходно студентима пластично и врло конкретно показати на који начин новоусвојена знања могу примијенити у основношколској или средњошколској настави, развијајући са њима различите могућности методичке апликације усвојених знања. Ажурно, конкретно и сврсисходно повезивање књижевне и наставне теорије, један је од изузетно битних начина сталног унапређивања теоријских сазнања методике наставе књижевности и, коначно, самог наставног процеса.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Абот Х. П. *Увод у теорију прозе*. Београд: Службени гласник, 2009.

Бајић Љ. „Рецепција и деловање књижевног текста на ученика." *Норма*: *образовање учитеља јуче*, *данас*, *сутра*. Год. 12, бр. 1 (2007): 147–156.

Милосављевић Милић С. „Редефинисање наратива у постклasичној наратологији." Тематски зборник радова са научног скупа *Свет у књижевности*, *књижевност у свету*. Наука и савремени универзитет 2, II том. Ниш: Филозофски факултет, 2014.

Милутиновић Д. „Постклasична наратологија." Тематски зборник радова са научног скупа *Свет у књижевности*, *књижевност у свету*. Наука и савремени универзитет 2, II том. Ниш: Филозофски факултет, 2014.

Наставни програм за четврти разред гимназије. Бања Лука: Министарство просвјете и културе, 2014.

Принс Џ. *Наратолошки речник*. Београд: Службени гласник, 2011.

Џаџић П. *О Проклетој авлији*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1996.

* * *

Andrić I. *Most na Žepi*; *Prokleta avlija*. Sarajevo: Svjetlost, 1988.

Milosavljević Milić S. *Virtuelni narativ – ogledi iz kognitivne naratologije*. Sremski Karlovci - Novi Sad: Izdavačka knjižernica Zorana Stojanovića, Niš: Filozofski fakultet, 2016.

Fludernik M. *An Introduction to Narratology*. London and New York: Routledge, 2009.

Herman D. *Story Logic*. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2004.

Ryan M-L. *Narrative as Virtual Reality*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2001.

НАРРАТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РОМАНУ «ПРОКЛЯТЫЙ ДВОР» В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ПРЕПОДАВАНИИ И ПРОИСТЕКАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В данной работе будем заниматься возможностями интерпретирования романа «Проклятый двор» с точки зрения когнитивной нарратологии, а также рассмотрим различные возможности, которые данный подход позволяет осуществить в интерпретации произведений в университетском преподавании. Наш интерес сосредоточен на возможностях работы со студентами учебных програм сербского языка и литературы, преподавательского направления. Наша цель состоит в том, чтобы рассмотреть как можно больше вариантов для наилучшей интерпретации указанного литературного произведения в университетском преподавании. Кроме того, в работе будут конкретно рассмотрены методологические возможности интерпретации романа «Проклятый двор» в преподавании в средней школе, основанные на данной нарратологической интерпретации.

811.162.1+821.162.1(497.11 Београд)
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch7

Мирјана Костић Голубичић
zoran.golubicic@gmail.com
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

РАД НА УСАВРШАВАЊУ ИЗГОВОРА СТУДЕНАТА БЕОГРАДСКЕ ПОЛОНИСТИКЕ

Рад представља покушај презентовања метода које се примењују у настави пољског језика у циљу постизања што већег степена билингвалности када је реч о двама словенским језицима. Будући да по својој природи пољски језик спада у групу консонантских језика, проблеми на које се наилази приликом усвајања овог језика нису везани за изговор вокала, већ консонаната и њихове дистрибуције. Постоји мишљење да пољски језик, међу словенским језицима, има најтежи изговор. Због тога су неопходна добро промишљена вежбања како би се носилац српског језика привикао на сугласничке комбинације карактеристичне за пољски језик. У раду се истиче неопходност повезивања језичке теорије са практичним вежбама у циљу превазилажења компликованости изговора у почетним фазама изучавања пољског језика.

Кључне речи: пољски, српски, самогласник, сугласник, носни самогласник, изговор, правопис, теорија, пракса.

Сваке године у јуну месецу београдски Филолошки факултет, за сада једини у Србији, прима нову групу студената која се уписала на славистичке студије, на студијску Групу за пољски језик, књижевност и културу. У нашу славистичку породицу улазе нове, младе снаге које обично не знају ни речи пољског. Група је увек веома разнолика, има међу њима велики број оних који су желели да се упишу на нешто друго, па нису успели, али све чешће има и оних, који су баш желели да студирају пољски, што нâс, који држимо наставу на полонистици, веома радује. Приметно је да је интересовање за пољски језик порасло са уласком ове земље у Европску унију, са тренутком када је и пољски постао „język unijny". Пољски, наравно, нема статус који у нашој (и не само нашој) средини има енглески, као нека врста „другог матерњег језика". Могло би се рећи да је, по броју особа које га код нас знају, он прилично „егзотичан". Није чак ни језик националне

мањине, ако се изузме место Остојићево, једино насеље у Војводини у коме живи скупина староседелаца који су из места Висла, са извора истоимене реке, пристигли у наше крајеве средином 19. века, и у чијој се основној школи може чути пољски језик.

Упознавање студената са фонетско-фонолошким системом пољског језика почиње на првим часовима пољског језика као страног.[1] Последњих година одређена нам је квота за упис која броји 20 студената, тако да је реч о релативно малој групи, са којом се може добро и квалитетно радити. Предност овако малих група је у томе што се сваком студенту може посветити довољно времена, што је веома важно за примену одређених метода у вежбању изговора у почетној фази учења језика. Из разговора са студентима који се обавља на дан пријема нове генерације, првог дана нове школске године, сазнајемо да један број оних који су желели да студирају управо пољски језик као разлог свог избора наводи чињеницу да га уписују баш зато „што је тежак", или зато „што је необичан" (што год то значило). Утолико је веће задовољство радити са таквим студентима у савладавању свих тешкоћа везаних за формалну страну језика, за сферу изговора. Пољаци су и сами свесни тога да се њихов језик, у породици словенских језика, третира као језик са најтежим изговором. Зато је веома важно да се код наших студената, још у почетној фази наставе језика, добро постави артикулациона основа, јер ако се у тој фази не посвети довољно пажње раду на изговору, касније је све теже исправити. Пољска деца, природно, брже усвајају тежак пољски изговор, а нашим студентима, који започињу са учењем пољског језика као страног у узрасту од 18 година, потребно је много више времена и рада на његовом савладавању. Не треба заборавити да је много теже, понекад чак и немогуће, касније исправљати погрешну артикулацију појединих гласова.

[1] Од изузетног значаја су нам сви радови фонетичара, фонолога и балканолога Ирене Савицке који говоре о односу пољског и српског језика, као и два рада двеју ауторки настала као резултат њиховог дугогодишњег рада у настави: V. Mitrinović, *O trudnościach studentów belgradzkich w przyswajaniu wymowy polskiej*, „Język polski" 1972, nr 5, s. 358-369; T. Sikorska, *System fonologiczny języka polskiego w porównaniu z serbskim*, ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców 7/8, 1996, s. 145-152.

Тема посвећена актуелним теоријско-методолошким проблемима проучавања и наставе словенских језика може се посматрати и кроз призму статуса филолошке науке данас и улоге учења и проучавања језика као феномена у данашње време. Живимо у времену у коме се полако, али сигурно губи разлика између опште информисаности и образовања, брз темпо живота условљава младу генерацију да све осваја „сада и одмах", јер нема се времена за студиозност и детаље. Оно што у највећој мери разликује учење страног језика на Филолошком факултету, са једне стране, и у школама страних језика, са друге стране, јесте чињеница да је у школама језика основни циљ формирање комуникацијске компетенције. Другим речима, школе страних језика немају ни времена, а ни концепцију посвећивања пажње изговору – сем оних најосновнијих напомена без којих се не може. Овакав приступ, односно тенденција ка што бржем савладавању језичке материје може се уочити и у структури савремених уџбеника страних језика, који су конципирани тако да нуде што више различитих тема које треба обрадити за што краће време. Задатак наставника страног језика јесте да омогући студенту да стекне лингвистичку компетенцију (теоријско знање о језику) као и комуникацијску компетенцију (практично знање језика). Дипломирани филолог, осим способности реализовања основне функције језика, комуникацијске, треба да по завршеним студијама покаже своја знања и вештине и у двема важним областима примењене лингвистике, као будући преводилац (између осталог, и симултани и консекутивни, где се у великој мери оцењује и његов изговор) и/или као будући професор пољског језика (где се перфектан изговор коме обучавамо друге сам по себи подразумева). Стога је веома важно да се добро постави артикулациона основа, јер кад студент „уплови" у граматички систем, по правилу усмери пажњу на њега и престаје да води рачуна о изговору.

У нашим размишљањима о језику, пре свега о његовој формалној страни, уочили смо занимљиву чињеницу која може и треба да буде важна за нас као носиоце једног од словенских језика, а то је следеће: у оквиру наше словенске језичке заједнице приметна је и интересантна појава да се сродност словенских језика јавља као велика препрека која представља сметњу у настојању

да се у потпуности овлада другим словенским језиком. Пошто се сматра да је улога језика првенствено комуникацијска, код учења другог словенског језика може се уочити чињеница да се врло рано постиже та фаза задовољавања комуникацијске функције и да после тога слаби настојање да се пређе на даље усавршавање и напредовање. Приметно је да се више пажње обраћа на граматички систем, а најмање на начин изговора, јер се сматра да питање савршености изговора представља неку врсту финесе, будући да у само ретким случајевима (углавном када су у питању разни видови говорних мана) може да дође до препрека у комуникацијском чину. Када је у питању артикулација гласова, запазили смо у оквиру словенске породице језика велики степен негативне интерференције. На пример, говорници руског или украјинског језика, који су одлично савладали наш језик и говоре га без икаквих граматичких грешака, и поред свега нису у стању да елиминишу из својих језика карактеристичан изговор латерала *л*, већ ту врсту маркираности обавезно преносе и у наш језик. Или, у обрнутом смеру, за природне говорнике пољског језика велики проблем представљају две српске фонеме: наше *љ* и наше вокално *р*, тако да Пољаке који су научили српски препознајемо по томе што српско *љ* изговарају декомпоновано као *л* + *ј*, а вокално *р* у примерима типа *на врх брда врба мрда* изговарају на следећи начин: *на верх берда верба мерда*, мада у свом инвентару имају једносложне речи код којих се вибрант *r* јавља у иницијалној и финалној позицији, као што је то случај у примерима *wiatr*, *trwać*, *rwać* (у овим случајевима београдским студентима полонистике морамо да нагласимо да су у питању једносложне речи, које тако треба и изговорити).

Добро познавање страног језика подразумева и добар изговор говорног лица. Није немогуће код особе која учи страни језик постићи изговор који је најближи изговору изворног говорника. Такво настојање, међутим, захтева мало више времена, стрпљивости и упорности. На самом почетку потребно је да студенте упознамо са акустичком и артикулационом структуром сваког гласа понаособ. Акустичку структуру пољских гласова карактерише висина, снага (односно интензивност), боја звука, дужина (која је повезана са темпом говора). У овој фази захтева се од стране наставника брижљив изговор који подразумева спори темпо

са продуженим временом трајања гласа које изразитије показује међусобни утицај једних гласова на друге. Упознавање студената са артикулационом структуром показује им разлике које настају услед различитих положаја говорног апарата неопходног за изговор сваког појединачног гласа. Артикулациона класификација гласова подразумева обраћање пажње на следеће:

- на правац кретања ваздушне струје кроз говорне органе (експиративност);
- на понашање гласних жица (звучност или безвучност);
- на положај меког непца (подела на усне и носне);
- на начин артикулације и степен приближавања говорних органа (подела на отворене, носне, бочне, вибранте, полусамогласнике, фрикативне, африкате, експлозивне);
- на место артикулације (подела на уснене, односно двоуснене и уснено-зубне, предњојезичне, односно предњојезично-зубне и предњонепчане, средњојезичне, односно препалаталне и постпалаталне, задњојезичне, односно веларне);
- на хоризонталне и вертикалне покрете језика (карактеристике самогласника).

Уз регистар пољских гласова студентима се истовремено даје и пољски терминолошки апарат са еквивалентима српских појмова из фонетике.

Имајући у виду ове чињенице, конципирали смо наставу пољског језика на првој години студија (дакле, у почетној фази) на тај начин што је студентима омогућено стицање знања истовремено из теоријске наставе (у оквиру предмета Пољски језик 1 и Пољски језик 2) и практичних вежбања које држе наставници и сарадници уз помоћ нативног говорника пољског језика – лектора из Пољске (чија је улога, свакако, најважнија, јер то је директан контакт студената са језиком који изучавају). Истичемо да је у настави пољског језика као страног веома важно повезивати језичку теорију са практичним вежбањима, и то радити упоредо. Већ на првим часовима илуструје се примерима разлика између изговора и правописа, тако да се обухвате све јединице пољског фонетско-фонолошког система, како вокалске, тако и консонантске, као и два назала, које је од словенских језика пољски као једини наследио из прасловенског (има их, додуше и кашупски,

чији је статус спорaн).[2] Добро одабрани примери показују начин изговора ових такозваних носних самогласника, а из примера студенти сами могу извући закључак да се њихов изговор разликује у зависности од њихове позиције у речи. Посебна пажња се посвећује управо оним фонемама које немају своје еквиваленте у српском језику. Назали сачувани у пољском језику од изузетног су значаја за славистичка дијахронијска истраживања, јер нам стање у савременом пољском језику отклања хипотетичност и даје тачан одговор на питање да ли је на конкретном месту у прасловенском стајао назал предњега или задњега реда. Истиче се статус пољских назала који нису ни вокали ни консонанти, иако их у појединим позицијама (финална и испред *l* и *ł*) деназализовани изговор приближава вокалима, а асинхрони (декомпоновани) изговор у неким другим позицијама приближава и вокалима и сонантима. Даје се прецизно формулисан начин њиховог изговора, јер је примећено да студенти прве године, који по програму још нису имали градиво из морфологије, у писменом делу испита не разликују финалну позицију назала задњега реда *–ą* од наставка именица у дативу множине *–om*. Због тога је неопходно вежбати са студентима текстове оваквога типа:

> *„Tym widzom, którzy widzą nas po raz pierwszy, jesteśmy winni kilka słów wyjaśnienia, a tym uczestnikom przedstawienia, którzy przychodzą regularnie, życzymy sercem i duszą dobrej zabawy. Improwizacja jest sprawdzoną formą, jaką się posługujemy w naszej działalności. Spektakl zależy od was. Osobom, które chcą, które pragną razem z nami tworzyć, udostępniamy tę część sali, a pozostałym paniom i panom życzymy miłego wieczoru przy telewizorze w sąsiednim pomieszczeniu. A teraz na przekór przesądom, normom i skostniałym zwyczajom wszyscy wstają i się rozbierają."*[3]

[2] Још увек се воде расправе о томе да ли је реч о посебном западнословенском језику или само о једном од дијалеката пољског. Када је реч о кашупском, често се може срести и термин који га одређује – етнолект.

[3] Madelska L., Witaszek-Samborska M., *Zapis fonetyczny. Zbiór ćwiczeń*. Poznań 2000, s. 57.

Недостатак знања из области морфологије у овој почетној фази учења пољског као страног може се донекле компензовати сталним подсећањем студената да се носни самогласници или назали јављају само у речима словенског порекла. Тиме се студенти побуђују на размишљање о језику, а не на само површно прихватање језичких појава.

1. Изговор пољских назала

• у позицији испред струјних сугласника **w**, **f**, **s**, **z**, **sz**, **ż**, **ś**, **ź**, **h –** изговор је назални: [**eų**], [**oų**];

• у позицији испред уснених сугласника **p**, **b**, **m** – изговор је асинхрон (декомпонован): [**em**], [**om**];

• у позицији испред зубних сугласника **t**, **d**, **c**, **dz** – изговор је асинхрон (декомпонован): [**en**], **[on**];

• у позицији испред непчаних сугласника **cz**, **dż** – изговор је асинхрон (декомпонован): [**eņ**], [**oņ**];

• у позицији испред предњонепчаних (палаталних) сугласника **ć**, **dź** (према пољској класификацији spółgłoski środkowojęzykowe) – изговор је асинхрон (декомпонован): [**eń**], [**oń**];

• у позицији испред задњонепчаних сугласника **k**, **g** (према пољској класификацији spółgłoski tylnojęzykowe) – изговор је асинхрон (декомпонован): [**eŋ**], [**oŋ**];

• у позицији испред алвеоларног/алвеоларно-препалаталног **l** и билабијалног **ł** – изговор је деназализован (изговарају се као чисти вокали **e**, **o**);

• у финалној позицији назал предњег реда **ę** изговара се деназализовано, или чува слабу назалност, назал задњег реда **ą** увек чува назалност.

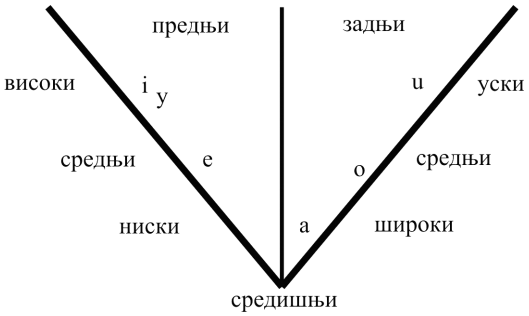
Вокалски систем се даје у поређењу са српским, при чему се наглашава да су пољски вокали краћи од српских и да се њихов изговор може упоредити са изговором српских вокала у речима са краткосилазним акцентом. Вокали обично не представљају проблем студентима чији је матерњи језик српски, ако им се добро објасни природа пољског акцента и ако се увек инсистира на краткоћи пољских вокала као кључној њиховој особини за го-

ворнике српског језика. У објашњавању природе пољских вокала, студентима се графички приказује класификација свих шест вокала по хоризонтали и вертикали у облику словенског вокалског троугла и четвороугла. Имамо у виду чињеницу да поједини студенти лакше и брже памте текст, а поједини визуелне приказе:

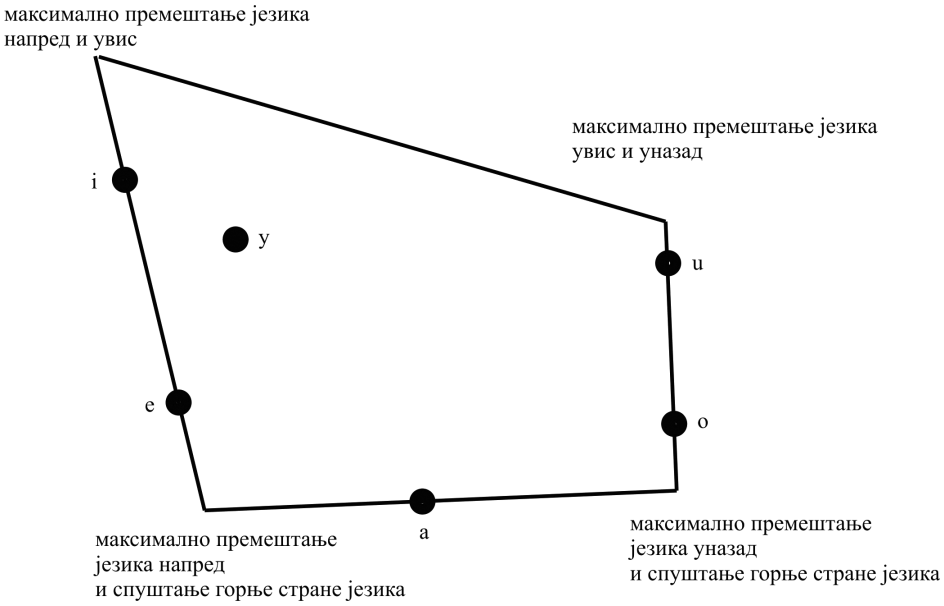
2. Карактеристике самогласника

За њихову артикулацију важно је хоризонтално и вертикално кретање језика. Класификација самогласника може се шематски представити помоћу самогласничког троугла или четвороугла:

самогласнички троугао



самогласнички четвороугао



Нарочита пажња се посвећује прецизном дефинисању изговора фонеме *y* (која се раније сматрала варијантом фонеме *i*), будући да је то једна од фонема које српски језик нема.[4] Да би се избегао изговор ове фонеме који се, најчешће, у извесној мери приближава изговору руског *ы* (*еры*), нарочито код оних студената који су учили руски, истиче се да при артикулацији ове пољске самогласничке фонеме нема никаквог напора, већ је потребно да се само претходни сугласник изговори тврдо.

Будући да спада у консонантски тип језика, пољски није милозвучан, пре би се могло рећи да је „рогобатан", али је чињеница да је то један моћан језик због природе акцента који је мешовитог тонско-динамичног карактера, он је скоро увек парокситоничан (што значи да је углавном на претпоследњем слогу, са неким изузецима) и, по правилу, представља проблем на самом почетку учења, док се студенти на његово место не навикну. На часовима теорије студентима се напомиње да пољски богат консонантски систем садржи три низа консонаната – веларне, палаталне и палатализоване – и таква карактеристика пољског гласовног система има значајну улогу у процесу усвајања пољског изговора. Пре него што се приступи вежбама везаним за дистрибуцију фонема у пољском, студенти морају бити упознати са природом јединица консонантског система, са њиховом класификацијом према месту творбе, начину творбе, звучности (односно безвучности) и мекоћи (односно тврдоћи):

3. Карактеристике сугласника

b билабијални, експлозивни, звучни, тврд;
b' билабијални, експлозивни, звучни, мек;
c предњојезичко-зубни, африката, безвучни, тврд;
dz предњојезичко-зубни, африката, звучни, тврд;
ć препалатални, африката, безвучни, мек;
dź препалатални, африката, звучни, мек;
cz предњојезичко-непчани, африката, безвучни, тврд;

[4] При објашњавању артикулације увек подвлачимо чињеницу да се код вокалског система не може говорити о тврдоћи и мекоћи, већ о реду и висини (студенти доносе из основне и средње школе појмове „тврдо и меко і", па то настојимо да исправљамо).

dż предњонепчани, африката, звучни, тврд;
d предњојезичко-зубни, експлозивни, звучни, тврд;
d' препалатални, експлозивни, звучни, мек;
f уснено-зубни, фрикативни, безвучни, тврд;
f' уснено-зубни, фрикативни, безвучни, мек;
g задњонепчани, експлозивни, звучни, тврд;
g' задњонепчани, експлозивни, звучни, мек;
h задњојезички, фрикативни, безвучни, тврд;
h' задњојезички, фрикативни, безвучни, мек;
j полуотворени задњојезичко-непчани, звучни, мек;
k задњонепчани, експлозивни, безвучни, тврд;
k' постпалатални, експлозивни, безвучни, мек;
l алвеоларно-препалатални или алвеоларни, латерални, звучни или безвучни, тврд;
l' алвеоларно-препалатални или алвеоларни, латерални, звучни или безвучни, мек;
ł билабијални или предњојезички, латерални, звучни, тврд;
m билабијални, носни, звучни, тврд;
m' билабијални, носни, звучни, мек;
n предњојезичко-зубни, носни, звучни, тврд;
n' препалатални, носни, звучни, мек;
p билабијални, експлозивни, безвучни, тврд;
p' билабијални, експлозивни, безвучни, мек;
r алвеоларно-препалатални или алвеоларни, вибрант, звучни или безвучни, тврд;
r' алвеоларно-препалатални или алвеоларни, вибрант, звучни или безвучни, мек;
s предњојезичко-зубни, фрикативни, безвучни, тврд;
s' препалатални, фрикативни, безвучни, мек;
t предњојезичко-зубни, експлозивни, безвучни, тврд;
t' предњојезичко-зубни, експлозивни, безвучни, мек;
w уснено-зубни, фрикстивни, звучни, тврд;
w' уснено-зубни, фрикативни, звучни, мек;
z предњојезичко-зубни, фрикативни, звучни, тврд;
z' препалатални, фрикативни, звучни, мек;
sz предњојезичко-непчани, фрикативни, безвучни, тврд;
ż (rz) предњојезичко-непчани, фрикативни, звучни, тврд.

Разлика између пољског изговора и пољског правописа најбоље се огледа у обележавању мекоће пољских сугласника. Специфичну улогу ту игра фонема *i*, која у регистру пољских фонема врши двојаку функцију, функцију вокала и функцију информатора мекоће претходног сугласника (тада представља само врсту дијакритичког знака за умекшавање). Због тога нарочиту пажњу треба посветити примерима типа *nadzieja* : *nadziemny*, *odżyć* : *dżem*, *odzierać* : *podziemie*, *drżeć* : *drzeć* и сл., где се јасно разликује граница слога односно префиксалног дела и мекоћа унутар корена речи.

Пажњу, такође, треба посветити и изговору гемината, односно удвојених сугласника, који нису карактеристични за српски језик. Могућност њиховог двојаког изговора, као једног дугог или два кратка, најбоље показују сами примери типа *Anna*, *hobby*, *oddać*, *pizza*, *zza*, *netto*, *wwozić*, *lekki*, *Jagiełło*, *jagielloński*, *bezzębny*, *gamma*, *dżdżysty*, *arras*, *ssać*, *attyka* и сл. Сами примери одређују која је врста изговора гемината у конкретном примеру најпогоднија и најлакша. Приближавање изговору какав имамо код гемината налазимо и у примерима следећег типа, код којих асимилација по звучности сведочи о степену сложености пољског изговора: *rozstać*, *bezsilność*, *zziajany*, *bezżeństwo*, *rozszalały*, *rozżalony*, *niższy*, *zszarzały*, *zszyć*, *zzielenieć*, *rozciągnąć*, *oddział*, *Białostocczyzna*, *rozszerzyć*, *bezsens*, *zsiniały*, *bezsporny*, *bezszelestny* и сл.

Улога прозодије у изговору пољских гласова такође је значајна. По својој природи пољски акценат је углавном парокситоничан (са наким изузецима), што значи да је он од утицаја на изговор појединих позиција у речи, па тако у примерима типа *agraryzm*, *agrometr*, *algorytm*, *amfiteatr*, *minimalizm* сонанти у финалном сегменту ће се изговарати нешто другачије него у другим позицијама. Слабљење звучности у финалној позицији или његово потпуно губљење, као једна од значајних карактеристика пољског језика, најбоље се види на примерима различитих облика именица и глагола: *żubr*, *tembr*, *spektakl*, *semestr*, *pasm*, *pism*, *taśm*, *piętn*, *blizn*, *sióstr*, *szyfr*, *dóbr*, *bóbr*, *schudł*, *plótł* и сл. Разлика између писања и изговора види се и у примерима следећег типа на које треба да обратимо пажњу: *jabłko*, *pomyślny*, *pomyślmy*, *rzekłszy*, *przyszedłszy*, *nadświetlny*, *łkać* и сл. Као илустрација за ово последње и вежба за добар изговор могу да послуже и следећи стихови Мирона Бјалошевског:

czosnek jak perła... – dlaczego? czosnek jak czosnek

miastko nijakie
zima mu się łuszczy

nad miastkiem
niebo

czosnku
więc miastku
dni
jak czosnkowe łańcuchy [...][5]

У циљу доброг постављања артикулационе базе, неопходно је у првој фази наставе пољског језика радити са студентима полонистике систематски вежбе следећег типа:

а) *sa – sza – sia, ca – cza – cia, za – ża – zia, dza – dża – dzia*;
б) *sa – sia, za – zia, ca – cia, dza – dzia*;
в) *sza – sia, ża – zia, cza – cia, dża – dza*;
г) *sia – sja, zia – zja, cia – cja, dzia – dzja*;
д) *sa – sza – sia – sja*;
ђ) *ca – cza – cia – cja*;
е) *za – ża – zia – zja*;
ж) *dza – dża – dzia – dzja*;
з) *ca – co – cu – ce – cy, sa – so – su – se – sy, cza – czo – czu – cze – czy, sza – szo – szu – sze – szy, cia – cio – ciu – cie – ci, sia – sio – siu – sie – si, ca – sa, cza – sza, cia –sia*;
и) *zża – zże – zży – zżo – zżu, zza – zze – zzy – zzo – zzu, zzia – zzie – zzi – zzio – zziu*;
ј) *zła – złe – zły – zło – złu, zwa – zwe – zwy – zwo – zwu, żła – żłe – żły – żło – żłu, żwa – żwe – żwy – żwo – żwu*;
к) *la – lo – lu – le, ra – ro – ru – re – ry, la – ra – lo – ro – lu – ru – le – re, ra – la – ro – lo – ru – lu – re – le*;

[5] Białoszewski M., *Garwolin – miastko wieczne*. [y:] Ostaszewska D., Tambor J., *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, PWN, Warszawa 2004, s. 79-80.

л) *dla – dlo – dlu – dle, dra – dro – dru –dre*.[6]

Овде смо приказали само део вежбања са фонемским паровима који се најчешће јављају као проблем у почетној фази учења пољског језика као страног (*sz* : *ś*, *ł*, w). Упорним вежбањем могу се савладати ова два нивоа – гласовни или фонацијски и изговорни или артикулационо-акустички. После слогова пожељно је прећи на реченице. Оне могу бити, на пример, оваквога типа (на пољском: *łamańce językowe* – брзалице):

A/i cóż, że cesarz ze Szwecji?

Baba bada baobaby. Baba dba o obu baobaby.

Bezczeszczenie cietrzewia cieszy moje czcze trzewia.

Cesarz często czesał cesrzową.

Chrząszcz z dżdżownicą.

Córka cesarza całuje piekarza.

Czy rak trzyma szczypcami strzęp szczawiu, czy trzy części trzciny?

Czy tata czyta cytaty Tacyta?

Czy trzy cytrzystki grają na cytrze, czy jedna gwiżdże, a trzecia łzy trze?

Ćma ćmę ćmi.

Dom z powybijanymi oknami.

Dziewięćsetdziewięćdziesięciodziewięciotysięcznik.

Dżdżystym rankiem gżegżółki i piegże,zamiast wziąć się za dżdżownice, nażarły się na czczo miąższu rzeżuchy i rzędem rzygały do rozżarzonej brytfanny.

Ej, lej olej.

Grzegorz Brzęczyszczykiewicz. Chrząszczyżewoszczyce, powiat Łękołody. (из филма: Jak rozpętałem drugą wojnę światową).

I cóż, że ze Szwecji?

Idzie Sasza suchą szosą.

Jeż Jerzy leży na wieży i nie wierzy, że leży.

Jola lojalna, Jola nielojalna.

[6] За вежбање изговора користимо, између осталог, и примере из књиге: Majewska-Tworek A., *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*. Wrocław 2010, s. 142.

Jola nielojalna, Jola lojalna.

Konstantynopolitańczykowianeczka.

Król Karol kupił królowej Karolinie korale koloru koralowego.

Leży Jerzy koło wieży i nie wierzy, że na wieży siedzi żołnierz, co ma kołnierz pełen jeży i paździerzy.

Pchła pchłę pchała, pchła płakała.

Rozrewolwerowany rewolwer.

Rozrewolwerowany rewolwerowiec rozrewolwerował urewolwerowanego rewolwerowca.

Spadł bąk na strąk, a strąk na pąk. Pękł pąk, pękł strąk, a bąk się zląkł.

Stół z powyłamywanymi nogami.

Szły pchły po linie. Pchła pchłę pchała, a pchła płakała, że pchła pchłę pchała.

Tamta tapeta tu, tamta tapeta tam.

Trzy pstre przepiórzyce przefrunęły przez trzy pstre kamienice.

Trzy wszy w szwy się zaszywszy szły w szyku po trzy wszy.

W czasie suszy szosa sucha.

Zagadki Agatki to gratki dla tatki.

Zamień kamień w krzemień, przemień krzemień w kamień.

Ząb zupa zębowa, dąb zupa dębowa (Łamańce językowe – *Wikicytaty*).

Најмање проблема са усвајањем изговора примећујемо код студената који имају језички (а нарочито и језички и музички) слух. Они имају мање проблема у савладавању пољског изговора – брже га усвоје. Потребан је, међутим стрпљив систематски рад са свим студентима, како би свако од њих са лакоћом био у стању да изговори/прочита следећи текст (стихове Јана Бжехве):

„Nie pieprz, Pietrze, pieprzem wieprza,
Wtedy szynka będzie lepsza”.
„Właśnie po to wieprza pieprzę,
Żeby mięso było lepsze”.
„Ależ będzie gorsze, Pietrze,
Kiedy w wieprza pieprz się wetrze!” (Ostaszewska, Tambor 2004).

И, на крају, поменимо само да рад на „вајању" изговора представља један филигрански посао, ексклузиву која се ради са љубављу, као кад вајар од комада дрвета направи лепу скулптуру. Нема већег задовољства и поноса него кад група пољских студената славистике из Гдањска, која је недавно у неформалној посети нашој земљи пожелела да сврати на Филолошки факултет у Београду и један дан проведе на Катедри за славистику са студентима свих година полонистике, на крају дружења истакне како студенти београдске полонистике имају одличан пољски изговор.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Łamańce językowe – Wikicytaty.

Madelska L. Witaszek-Samborska M. *Zapis fonetyczny*. *Zbiór ćwiczeń*. Poznań, 2000.

Majewska-Tworek A. *Szura*, *szumi i szeleści*. *Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*. Wrocław, 2010.

Ostaszewska D. Tambor J. *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Warszawa: PWN, 2004.

РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОИЗНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ БЕЛГРАДСКОЙ ПОЛОНИСТИКИ

Работа является попыткой представления методов, используемых в преподавании польского языка студентам белградской полонистики, в целях достижения большей степени билингвизма. Поскольку по своей природе польский язык относится к типу языков, в которых доминируют согласные, проблемы, возникающие в процессе усвоения этого языка в инославянской среде, связаны не с гласными, а с согласными и их распределением. По мнению многих лингвистов, польский язык, среди славянских языков, один из сложнейших, если речь идет о произношении. Поэтому необходимы хорошо продуманные упражнения, чтобы носитель сербского языка мог привыкнуть к сочетаниям согласных, характерным для польского языка. В докладе указывается на необходимость соединения лингвистической теории с практическими упражнениями в целях преодоления сложности произношения на ранних этапах изучения польского языка.

371.3::821.163.41
371:004
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch8

Мина Ђурић
mina.m.djuric@gmail.com
Универзитет у Београду
Филолошки факултет[1]

МОГУЋНОСТИ ПРИРУЧНИКА ЗА ИНТЕРНЕТ И КЊИЖЕВНОСТ У НАСТАВИ

Имајући у виду циљеве и основне исходе у доменима припремања студената за извођење савремене наставе српског језика и књижевности у компаративном, интердисциплинарном и интермедијалном контексту са другим словенским и светским изучавањима језика, књижевности и културе, у раду се испитују неке могућности приручника за проучавање односа интернета и књижевности у настави. Свестраност, сложеност и разгранатост питања које се везама интернета и књижевности у настави пружају (активност реципијента нелинеарног текста, динамизовање читалачких стратегија, особености хипертекста и хипермедијалности као основа књижевности дигиталног модернизма и др.) подразумевају и промишљања о организацији савремене образовне праксе, у виду једног од актуалних теоријско-методолошких праваца дискусије поводом могућих типова промена у процесима модернизације наставе књижевности.

Кључне речи: књижевност, интернет, настава, корелација, историја књижевности, поетика књижевности дигиталног модернизма, приручник.

Поред разумевања процеса и последица медијаморфоза (уп. Fidler 2004), нарочито у књижевним текстовима настајалим у 20. и 21. веку, као и проматрања о заснованости укључивања таквих остварења у наставне процесе на различитим образовним нивоима, један од резултата истраживања о могућностима приручника који би се бавио односима интернета и књижевности у настави[2]

[1] Текст је настао као резултат рада на пројекту Института за књижевност и уметност, Београд, Смена поетичких парадигми у српској књижевности двадесетог века: национални и европски контекст (178016), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

[2] Основне премисе овог истраживања проистекле су из сарадничког искуства аутора на предмету који се бави корелацијом интернета и књижевности у настави. Већ више од једне деценије у оквиру студијских програма Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима Филолошког факултета Универзитета у Београду, реализују се часови на једносеместралном изборном предмету

био би и истицање начина повезивања већег броја диференцираних области, које услед другости медија, променом корпуса и/или истраживачких тежишта, подстичу и разноврснију методологију стварања, предавања и тумачења текста, што поткрепљује и прилике за интердисциплинарне приступе књижевности у основним и средњим школама.[3] Уколико се има у виду да и у другим истраживачким центрима постоје на сродан начин постављене интермедијалне корелације међу пољима изучавања (нпр. Рачунарска хемија, Рачунарска графика, Рачунарска лингвистика и др.), претпоставке поводом основних циљева, очекиваних постигнућа и предвиђаних исхода предмета посвећеног темама у вези са интернетом и књижевности у настави воде и ка питањима књижевноисторијске детерминисаности поетике електронске, виртуалне и дигиталне књижевности, као и стратегија њихових рецепција, интерпретација и критичарског вредновања на различитим нивоима, а у контексту текстова из канона школских и студијских програма.

Како би потенцијални приручник,[4] усредсређен на проблеме и изазове *литернета*,[5] на одговарајући начин пратио аспекте опцртаних планова и антиципираних резултата, засигурно би у себи садржао делове који би из теоријске перспективе, у виду речника и/или појмовника, са адекватним прилозима из хре-

Интернет и студије српске књижевности, односно Интернет и књижевност у настави. Захваљујући заинтересованости и посвећености колега и студената, настава се на предмету годинама успешно одвија. Предмет који припада групи психолошких, педагошких и методичких дисциплина током протеког периода су водили и на њему сарађивали доц. др Предраг Станојевић, проф. др Бошко Сувајџић, проф. др Ненад Николић, мр Миодраг Павловић, проф. др Љиљана Бајић, др Тања Ракић, мср Бранко Вранеш и др Мина Ђурић.

[3] О могућностима и потешкоћама примене интернета у настави српског језика и књижевности у основним и средњим школама в. Станојевић 2008: 193–203; поводом начина инкорпорирања дигиталних садржаја као упоришта за стваралачке активности у настави књижевности в. Павловић 2014: 286–297; о закључцима проистеклим из изучавања веза интернета и књижевности на дипломским академским студијама в. Stanojević 2007: 632–641.

[4] Међу постојећим приручницима, по сродности и разликама, у овој дискусији уп. и Browner, Sears, Pulsford 2000.

[5] За полисемију овог термина в. Gordić-Petković 2004: 83.

стоматије критичких и есејистичких погледа на назначену тему и уз препоручен избор из веблиографије, образлагали одреднице које се јављају у сферама прожимања интернета и књижевности, а између осталих и појмове као што су електронска, виртуална и дигитална књижевност, нелинеарно писмо, текстон, хипертекст, медијаж, хипермедијалност, сајбер драма, сајбер роман, твитер проза, СМС роман, роман у мејловима, роминг роман, веб-издање, сајбер читалац, веб-култура, интерактивна проза, интернетски наратив, електронски дискурс, интерактивна настава, електронско учење, е-књига, рачунарска, информатичка, медијска, дигитална писменост, образовни софтвери и софтверски инжењеринг у настави књижевности, читач и многе друге. Поетички дубоко заснован циљ оваквог *глосарија литернета* била би мотивација ученика и студената за испитивања која подразумевају претпоставке и анализе у вези са тим како након треће медијаморфозе (уп. Fidler 2004: 113–185), кроз ангажовања компаративних и интердисциплинарних приступа, долази до промене погледа на грађу из историје српске и словенских књижевности у оквирима светске, и то у домену истицања аспеката историје нелинеарног текста и његових преображаја, као погодних за изучавање најава поетике књижевности дигиталног модернизма у настави (уп. Pressman 2014). Увиђањем како услед медијалне долази и до поетичке промене, овакав приручник би представио и потврдио основну хипотезу у вези са тим да је литература дигиталног модернизма у ствари књижевноисторијски припремљена (уп. Gir 2011; Pressman 2014), што би утицало на донекле измењено сагледавање књижевности претходних епоха,[6] а нарочито литерарних остварења у којима је нека врста материјалности текста изразито наглашена (уп. Гордић Петковић 2015: 248).

У ширем смислу речи, извесне типолошке одлике *историје мишљења мрежом*, у оквирима поетике варијантности, отворене структуре дела, активне улоге реципијента и контекста, уочавају

[6] Поводом интригантног размишљања о томе да ли и колико, према некаузалном времену књижевности, аутори из прошлости имају прилике да плагирају ауторе из будућности в. Bajar 2010.

се још од усмене књижевности (уп. Foley 2012),[7] док се „промена у медијским екосистемима" усмено/писано кроз античку књижевност и културу тумачи као основа за проучавање свих каснијих медијалних промена (Kennerly, Pfister 2018: 6). Повезујући корелацијску парадоксалност (бес)коначности протејске природе усменог и дигиталног текста, кроз видове хипермедијалне платформе и *књиīе-чвора*,[8] Фоли указује на значај интерактивне доступности разноврсних контекстуалних информација и честу угроженост динамички ограничавајуће рецепције дела у линеарној, једномедијалној организацији текста (уп. Foley 2005: 233–263). Важност не(пре)познате *виртуалне заједнице* (уп. Rheingold 1993) за конституисање смисла литерарног остварења *друге усмености*, проистекле као последице појаве и утицаја електронских медија (уп. Ong 2002: 10), претпоставља и (ре)активност предтекста *īлобалноī чиīалишīа*,[9] које интензивира уланчавање (не)предвидљивих асоцијација из баштине *колекīивних* и *инīринзичних библиоīека* (уп. Bajar 2009), и то не искључиво књижевних токова. Стога, на нивоу друштвених, технолошких и културолошких упоришта, издвајање књижевноисторијске условљености извесних одлика литературе дигиталног модернизма (уп. Pressman 2014), поред скицирања динамике разноврсних медијалних утицаја на књижевни жанр, доприноси и истицању промене рецепцијске парадигме – након маркирања кључне речи или одређења кроз помно и аналитички усредсређено примање

[7] О упоредивости карактеристика жанра СМС романа са поетичком парадигмом усмене књижевности – односима варијантности, формулативности, интерактивности стваралаца и реципијената, али и о везама које овај жанр успоставља према експресионистичкој употреби елемената *поеīске īелеīрафије* или модернистичким аспектима тока свести – в. Ђурић 2012: 52–61.

[8] У том смислу уп. и страницу чувеног пројекта којим се Фоли бавио (http://pathwaysproject.org/, последња посета 10. 9. 2017), као и богату збирку архивираних аудио и видео записа Универзитета у Кембрицу (http://www.oralliterature.org/collections/, последња посета 10. 9. 2017).

[9] У оквирима креирања и активирања веза глобалне библиотеке (не) литерарних остварења уп. Маклуаново становиште о променама које је условила електронска средина: „Električno pisanje i brzina, trenutno i neprestano, obasipaju čoveka brigama svih drugih ljudi. On opet postaje plemenac. Ljudska porodica ponovo postaje jedno pleme" (Makluan 1971: 221).

дела, превагу узима праћење које је дисперзивно, непредвидљиво и зависно од појединачног случаја, а према немогућој сагледивости контекста који је реципијент у прилици да активира, како из дијахроније других медија, тако и из синхроније потенцијалних хипертекстуалних веза, услед тежње ка формалној и смисаоној потпуности у моментима рецепције, могло би се назвати (*мулти*)*модалним*.[10]

Иако би тип *мултимодалног читања* у својим могућим подврстама обухватао и *скакутаво* (Павић 2005: 57–58), односно *стакато-читање* (уп. Kar 2013: 7, 117–118), за разумевање претеча извесних одлика књижевности дигиталног модернизма посебно је важна интерпретација потекла из карактеристика подврста које би се могле именовати као *тенуто* и *вортекс модално читање*. *Тенуто-читање*, односно *тенуто-рецепција*, означила би дужу концентрацију пажње на одређеном сегменту, који у контексту постаје наглашено издвојен и обележен као могући хронотоп суспрегнутих асоцијација ка другим појмовима,[11] након чега следи *вортекс-модално читање*, у виду рецепције која подразумева максимални коефицијент узајамности привидно удаљених елемената, подвргнутих непрекидном, вишесмерном, вртложном флуиду живог механизма формалног и садржинског превредновања међупротежних књижевних и/или културних парадигми.[12]

У оквирима тако постављених принципа мултимодалног читања дигиталне књижевности, увиђа се, на пример, да унутрашња, нелинеарно-асоцијативна садржајност само наизглед линеарне структуре тока свести (уп. Петровић 2013: 49), позната из остварења англосаксонског модернизма (нарочито дела Џејмса Џојса и Вилијама Фокнера), а стваралачки реципирана у српској, словенским и другим књижевностима 20. века као најизазовнија међу поетичким провокацијама и посебно присутна у романима са доминацијом јунака урбаних пејзажа, својим устројством, ком-

[10] За уочавање разлика овде актуализованог *мултимодалног читања* у односу на вишесферне анализе *мултимодалне писмености*, као и *теорије мултимодалности* у контексту промена читања током електронског доба уп. Birkerts 1994, Kress, van Leeuwen 2001, Kress, Jewitt 2003.

[11] О значењу термина *тенуто* у сфери музичких релација уп. Vukičević 2006.

[12] Поводом поетичких карактеристика вортицизма као уметничког правца уп. Pound 1914: 153–154.

позицијом и иманентном организацијом предвиђа и неке од елемената текстуалних навигација у савременим системима сајбер простора. У анализи хронотопа кинетичке протежности јунака кроз град, брзине промета и снаге утисака паралелне виртуалности хипнотичког света огласа, плејаде читалачких покрета усмерених ка рекламном дискурсу урбане средине и типова читања кроз медијална посредовања таквих трансфера, истиче се геометријски ритам синаптичких судара свести приповедача, протагонисте, текста и реципијента, који је вишеструко усложњаван у етапама развоја нових медија. Ако се облици и методе уланчавања у техникама тока свести могу разумети као својеврсне претече хипертекста и хипермедијалности,[13] тиме се заправо потврђује на које начине најекстремнији параметри модернистичке књижевности формирају један од канонских аспеката књижевности дигиталног модернизма (уп. Јоцић 2015: 241). Уколико је уместо одређеног типа унутрашњих говора, као непосредованог приказа свести јунака, преовладао хипертекст и као својеврсна актуализација (над)свести текста, претходна ослобађања од ауторитета приповедача или материјализације текста у виду књиге, усмеравају претпоставку о тоталном футуристичком текстуалном поретку *хиперпростора*, кроз кога ће се кретати читалац, све док тај хронотоп не буде без посредства конституисан директно у свести реципијента. Стога је и очекивано, кроз парадигму *тенуто* и *вортекс модалног читања*, поставити питање у вези са тим који ће екстремни аспекат књижевности дигиталног модернизма постати канонски елемент будуће поетичке парадигме, што би се у одговарајућем приручнику, кроз систематизацију досадашњих изазова проучавања и дискусија о корелацији интернета и књижевности у настави, засигурно и проблематизовало.

Поменутим методама *тенуто* и *вортекс модалног читања* издвајају се и могућности анализе начина интерполација разли-

[13] У вези са тим уп. и следеће запажање о наглашеним променама које подстиче „култура екрана" у односу на „културу странице": „Начин на који функционише хипертекст требало би да се подудара са начином на који функционише људски мозак – ослањајући се на законе асоцијација и сличности који дејствују другачије него алфабетска и нумеричка класификација података" (Гордић Петковић 2015: 247). За анализу појединачних примера в. Pressman 2014: 113–126.

читих облика мултимедијалности у делу. У шестој књизи *Живота и назора благородног господина Тристрама Шендија*, на почетку четрдесетог поглавља, коментаром досадашњег поступка излагања, Тристрам закључује: „[…] nimalo ne sumnjam da ću biti kadar da u podnošljivo-pravoj liniji nastavim povest moga strica *Tobija* kao i moju sopstvenu. Dakle, [...] To su one četiri linije kojima sam se ja kretao kroz svoju prvu, drugu, treću i četvrtu svesku" (Stern 2011: 471). Како цитирати четири наративне линије које се исцртавају на тој страници Стерновог романа, а које су од изузетне важности за разумевање статуса дигресија у тексту и начина на који их ауторефлексивна перспектива јунака реципира? У последње време поступак је скоро подразумевајући: одласком на неки од сајтова на коме се налази дигитализована верзија романа *Тристрам Шенди* и једноставним копирањем слике.[14] Међутим, колико је то некада представљало изазов, сведоче и разлике које су се међу опцртаним линијама приповедања појављивале у неким штампаним издањима.[15] Сродна вишемедијална „провокација" јавља се и у шестој глави Павићевог дела *Шешир од рибље коже*: „У Микаинином сну лебдела су два дивна конца звука, а затим се појавио ковчежић, отворио се и на његовом поклопцу било је исписано неколико златних речи и бројева, које Аркадије прочита, али не разумеде: […] И то јој рече. А затим, он отвори врата Микаининог кавеза и пусти све снове у свет. И њен са њима" (Павић 1996: 42–44). Након двотачке следи својеврсна визуална демистификација тог „кључа будућности" „златних речи и бројева", што се појављује као укрштај женских и мушких снова, пуштених „у свет" (Павић 1996: 36, 43–44), у „ковчежићу", који је, у ствари, сада скоро „антички" модел усијаног екрана ноутбука са почетка 90-их година 20. века („IBM – Notebook ThinkPad 500", Павић 1996: 43). У петом поглављу другог дела сајбер романа *Ми*, *избрисани* Слободана Владушића, пре него што на улицама „virtuelnog Pariza"

[14] В., нпр., http://www.tristramshandyweb.it/testo/vol6/v6ch40.html, последња посета 10. 9. 2017.

[15] Уп., нпр., Sterne 1849: 287 и Sterne 1873: 72. Разлике у формама приказаних линија умногоме мењају перспективу тумачења позиције, врсте и функције дигресија у израженој метапоетичкој свести о структури текста.

јунак сусретне многа „matematički lepa lica" (Vladušić 2013: 145), налази се у једном локалу, где, услед мистериозних догађаја и из реакција присутних људи покушава да ишчита евентуалан траг ка разрешењу ситуације: „I tada sam dobio SMS obaveštenje da neko ko je u blizini želi da mi pošalje nešto na moj mobilni, preko *bluetooth*-a. Okrenuo sam se ponovo prema gomili… […] …ali nisam ni po čemu mogao da pogodim ko je taj neko. Pritisnuo sam *yes*" (Vladušić 2013: 138–139). Између назначених пауза у тексту овог романа ситуирана су три реда познатог емотикона који представља насмејано лице, дакле, укупно шездесет шест *смајлија*. Док би уз усмено читање Стерновог текста била неопходна, на пример, табла за цртање линија или пак неко друго средство којим би се линије представиле, уз читање Павићевог дела наглас потребан, рецимо, одговарајући снимак наведеног модела уређаја (пошто је могућност да се другачије има увид у предметност сразмерно ретка), у случају усменог читања одломка Владушићевог романа би, без обзира на начин визуализације, однос семантичког и семиотичког у овом делу текста и даље остао енигматичан и отворен за тумачење, а посебно у вези са његовом репетитивношћу у роману – од варијаната интерпретације једноличности, извештачености, маскираности, незаинтересованости групе, до обезличености звука, суштински пасивне или изманипулисане гомиле и других варијација о појавности наизглед присутних, а у бити избрисаних чланова друштва. Ако се у наведеним примерима, имајући у виду предметност дела, утврђује да „prostorni odnosi između znakova" ипак „odgovaraju […] odnosima između stvari" (Moris 1975: 42), а тиме се и поспешује разноврсност интерпретације полисемантичне семиотике текстуалности, то значи да би и простор теоријског текста или приручника, посвећеног анализи ових и сличних примера, требало да обухвата и подразумева могућност медијалне вишеслојности тумачења текстуалних и вантекстуалних структура.[16]

[16] У вези са тим уп., нпр., како је организована платформа хипермедијалних текстова који се заснивају на изучавању књижевног дела Џејмса Џојса, а који се, услед инкорпорирања визуалних, аудитивних и других хипертекстуалних садржаја, са тешкоћом усредсређују на папирну форму (http://hjs.ff.cuni.cz/, последња посета 10. 9. 2017).

Када се узме у обзир бахтиновска перспектива, према којој „чути само један језик у роману значи ослушкивати интерес само једне друштвене групе" (Јерков 1996: 129), јасно се истиче да је тип романа какав је *Финеганово бдење* (Joyce 1975), као вишејезично текстуално упориште етимске, квантне фикционалности,[17] заснован, а вероватно једино и могућ, у утопијској идеји отеловљеног тумачења кроз мноштво читалаца, у бескласју полиглосије као идеалног херменеутичко-комуникативног обрасца, што је пример демократичности и нерестриктивности, доминантних када је у питању и активност реципијената књижевности дигиталног доба (уп. Kardon 2013: 81). У дигиталној поставци таквог типа романа, својеврсни редакторски приступ читалаца у истраживању дела са израженим хипертекстуалним везама које, кроз увид у варијанте из бележака, нотеса, писама, лектире аутора и другог, указују на порекло и генезу појединачних речи и сегмената у тексту, омогућава да „процес писања" буде „саставни део објављеног текста" (Van Hulle 2008: 139 и даље)[18] и потврђује утисак да се дело управо пред читаоцем ствара. Енигма хипертекста се усложњава до приче *Поподне* Мајкла Џојса (Joyce 1990), где су одређене везе невидљиве и условљене претходним корацима (уп. Арсет 2015: 273), те ма колико би се могао замислити *менаџер хипертекста*, и колико год би се усавршавале транслаторне и лудичке рецептивне вештине читања, *литернаути* таквих остварења (уп. Kardon 2013: 83) априори пристају на демократичан статус подједнако важних улога прочитаних и непрочитаних одломака текста. Одлучити се само за један медијум дела, у Павићевој интерактивној прози, која се на претходан низ примера саговорнички наставља, значило би не омогућити сусрет полиморфних и полимедијалних ентитета, сабраних у реченици немогућег „Епилога" *Звезданог плашта*, *астролошког водича за неупућене*: „Dragi čitaoci, vreme je da se upitate kuda vas je odveo bog priče?", а тиме и укинути читаоцу можда једину божанску моћ – када већ

[17] О поставкама квантне (теорије) књижевности на примерима дела Џејмса Џојса и Милорада Павића в. Ђурић 2017: 115–130.

[18] Поводом феномена хипертекстуалне демократизације дела и анотација в. Landow 2006: 45.

њега „nema ko da izbavi", да бар он руководи причом, макар и по цену неспасавања јунака (Pavić 2006: 159–160).[19] *Бог приче* уступа разрешавање поглавља читаоцу-претраживачу, од чије умешности претраживања,[20] као, у ствари, начина ангажовања *тенуто* и *вортекст модалног читања*, директно зависи онтологија приче.

Екоова концепција *отвореног дела* (уп. Eco 1989), проматрања о питањима интертекстуалности код Кристеве (уп. Kristeva 1980: 64–91), развој Нелсонове теорије хипертекста (уп. Nelson 1987), постструктуралистички интерес за граматологију код Дериде (уп. Derrida 1997), ризомско устројство књиге *Хиљаду равни* Делеза и Гатарија (уп. Deleuze, Guattari 1987), околности су које претходе, прате и/или омогућавају развој услова за преобликовање модернистичких, авангарних и постмодерних поступака кроз стварање и тумачење дигиталних аспеката књижевности, и то пре свега у оквирима разраде идеја о одступањима „од текста као једнодимензионалног линеарног простора" (Петровић 2013: 49), што се на различите начине актуализује кроз примере дела каква су *Сто хиљада милијарди песама* Кеноа, *Школице* Кортасара, *Ако једне зимске ноћи неки путник* Калвина или *Хазарски речник* и *Предео сликан чајем* Милорада Павића (уп. Петровић 2013: 49; Gir 2011: 154–156). *Анатомија мултимодалног читања* наведених остварења, у *тенуто* и *вортекс ефектима* неумитна као својеврсна припрема за изучавање одлика дигиталне књижевности на различитим нивоима, придобија сликовито поређење статуса реципијента дисконтинуираних текстова са утисцима времена и простора потеклим из перспективе промишљања о доживљају путника у авионској летелици:

> „Letenje je *suprotno putovanju*: *prolaziš kroz neki prostorni diskontinuitet*, iščezavaš u praznini, pristaješ da ne budeš ni na jednom mestu u jednom trajanju koje je takođe neka vrsta vremenske praznine; *potom ponovo iskrsavaš*, *na nekom mestu i u nekom trenutku koji nisu ni u kakvoj vezi sa mestom i vremenom u kojima si iščezao*" (Kalvino 2016: 212; подвлачења М. Ђ.)

[19] Уп. http://www.khazars.com/sr-YU/bik-i-vaga-1, последња посета 10. 9. 2017.

[20] Поводом размишљања о (не)адекватностима претраживања мреже у односу на трагања за есенцијом књижевности в. Петровић 2017: 119–121.

Актуализовање метафора *ишчезавања* и *искрсавања прекинутих прича* или *промаклих читања*, у виду „delova koje tek treba sklopiti i rasklopiti" (уп. Kalvino 2016: 212, 258, 117), у својеврсној хиперлинкованој библиотеци „neobaveznih poglavlja" (уп. Kortasar 2012: 55), прокламује појединачну околност *мултимодалног читања уметничким делом по себи*.[21] У том смислу се и запажа како, након интензивног дијалога са (пост)модернистичким остварењима, у литератури дигиталног модернизма форма дела подразумева и образац текстуалног трансфера (уп. Eco 1989: 14; Jerkov 1992: 175), односно експлицитну пројекцију неке врсте *кинетичке књижевности*. Стога се услед околности које обухватају условљеност иманентне поетике текста у односу на медиј и његову конвергенцију,[22] може говорити не само о облицима *нове текстуалности* (уп. Јерков 1996: 113–180) већ и о структури *нове текстуалне медијалности*, која успоставља ефективне саодносе између технологије, медијских, комуникацијских средстава и литературе, што би засигурно ангажовало посебну пажњу приручника посвећеног темама интернета и књижевности у настави, али подстакло и друге научне гране да се, поводом аспеката промена текстуалности медија у властитим областима, осврну и на теоријско и критичко мишљење о овом предмету кроз поље књижевности. Тако би *тенуто* и *вортекс мултимодална читања нове текстуалне медијалности* поспешила и упоришта за креативна интердисциплинарна испитивања књижевности.

На основу претходних разматрања може се закључити да идеје које настава посвећена проучавањима корелације интернета и књижевности покреће представљају изразито актуалан теоријско-методолошки правац дискусије о варијантама поетичких преображаја у контексту стварања, проучавања и предавања књижевности, и то у оквиру интермедијалног и интердисциплинарног испитивања промена парадигми у литератури у од-

[21] За могући пример тексту иманентног поступка *мултимодалног читања као остварено дела*, насталог путем уланчавања сегмената у жанровски полиморфном облику, односно у виду библиотеке као „*димензије* у којој се текст реализује пред корисником" (Гордић Петковић 2015: 247), уп. Кишов *Час анатомије* (Kiš 1983).

[22] О примерима медијске конвергенције в. Fidler 2004: 44.

носу на друге области знања. Једно од најинтригантнијих интересовања које се назначеним проматрањем актуализује и чије се могућности одговора овако организованим излагањима кроз приручник предупређују засигурно је оно о форми и значењу евентуалног новог медија у 21. веку, његовог утицаја на промене књижевног текста, као и на методе заснивања иновативних поставки критичког ангажовања. Према том следу, имајући у виду динамику модернизма из првих деценија 20. века, можда би се могло очекивати да ће се најбоља међу постигнућима дигиталног модернизма тек умножавати.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Арсет Е. Ј. „Нелинеарност и теорија књижевности" (превео с енглеског Драган Бабић). *Летопис Матице српске*, год. 191, књ. 496, св. 3 (септембар 2015): 253–291.

Гордић Петковић В. „Култура странице, култура екрана: читање у доба интернета." *Летопис Матице српске*, год. 191, књ. 496, св. 3 (септембар 2015): 245–252.

Ђурић М. „Small Media Syndrome (SMS)." *Jezik, književnost, komunikacija, Književna istraživanja*. Ur. V. Lopičić, B. Mišić Ilić. Niš: Filozofski fakultet, 2012.

Ђурић М. „Квант у књижевности – Џојс и Павић." *Прилози за књижевност, језик, историју и фолклор*, књига 83 (2017): 115–130.

Јерков А. „Од нове текстуалности до културне поетике." Поговор *Сабраним делима Милорада Павића*. Павић М. *За увек и дан више: позоришни јеловник, Сабрана дела Милорада Павића*. Београд: Издавачка кућа „Драганић", 1996.

Јоцић М. „Отисци на дигиталном мору." *Летопис Матице српске*, год. 191, књ. 496, св. 3 (септембар 2015): 235–244.

Павић М. *Шешир од рибље коже, љубавна прича*. Београд: Издавачка кућа „Драганић", 1996.

Павић М. *Роман као држава и други огледи*. Приредила Јелена Павић. Београд: Плато, 2005.

Павловић М. *Спреми се да говориш*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2014.

Петровић Г. *Претраживач: записи*. Београд: Службени гласник, 2017.

Петровић П. *Откривање тоталитета*: *романи Растка Петровића*. Београд: Службени гласник, 2013.

Станојевић П. „Примена интернета у наставу књижевности." *Књижевност и језик*, год. 55, бр. 1/2 (2008): 193–203.

* * *

Bajar P. *Kako da govorimo o knjigama koje nismo pročitali?*. Prevela Snežana Kalinić, Beograd: Službeni glasnik, 2009.

Bajar P. *Anticipirani plagijat*. Prevela s francuskog Mira Popović. Beograd: Službeni glasnik, 2010.

Birkerts S. *The Gutenberg Elegies*: *The Fate of Reading in an Electronic Age*. Boston: Faber and Faber, 1994.

Browner S. Sears, R. Pulsford S. *Literature and the Internet*: *A Guide for Students*, *Teachers*, *and Scholars*. New York: Garland, 2000.

Deleuze G. Guattari, F. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Translation and foreword by Brian Massumi. London, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

Derrida J. *Of Grammatology*. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: John Hopkins University Press, 1997.

Eco U. *The Open Work*. Translated by Anna Cancogni, with an Introduction by David Robey. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

Fidler R. *Mediamorphosis: Razumevanje novih medija*. Prevela sa engleskog Aleksandra Popović. Beograd: Clio, 2004.

Foley J. M. „Oral Performance to Paper-Text to Cyber-Edition." *Oral Tradition*, 20/2 (2005): pp. 233–263.

Foley J. M. *Oral Tradition and the Internet*: *Pathways of the Mind*. Urbana: University of Illinois Press, 2012.

Gir Č. *Digitalna kultura*. Preveo s engleskog Aleksandar Luj Todorović. Beograd: Clio, 2001.

Gordić-Petković V. *Virtuelna književnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2004.

Jerkov A. *Nova tekstualnost*: *ogledi o srpskoj prozi postmodernog doba*. Nikšić: Unireks, Beograd: Prosveta, Podgorica: Oktoih, 1992.

Joyce J. *Finnegans Wake*. London: Faber and Faber, 1975.

Joyce M. *Afternoon*, *a story*. Watertown: Eastgate Systems, Inc, 1990.

Kalvino I. *Ako jedne zimske noći neki putnik*. Prevela sa italijanskog Ana Srbinović. Beograd: Plato Books, 2016.

Kar N. *Plitko*: *kako Internet menja način na koji mislimo*, *čitamo i pamtimo*. Prevod Ognjen Strpić, Bojan Stojanović. Smederevo: Heliks, 2013.

Kardon D. *Internet demokratija*, *Obećanja i granice*. S francuskog preveo Duško Vitas. Beograd: Fabrika knjiga, 2013.

Kennerly M. Pfister D. S:. „Introduction", in: Kennerly M. Pfister, D. S. (eds.). *Ancient Rhetorics and Digital Networks*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 2018.

Kiš D. *Čas anatomije*. Zagreb: Globus, Beograd: Prosveta, 1983.

Kress G. Van Leeuwen, T. *Multimodal Discourse*. London: Routledge, 2001.

Kress G. Jewitt, C. (eds.). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang, 2003.

Kristeva J. „Word, Dialogue, and Novel." in: Roudiez, Leon S. (ed.), Gora T. et al. (trans.). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia U. P., 1980.

Kortasar H. *Školice*. Sa španskog prevela Silvia Monros-Stojaković. Zrenjanin: Sezam Book, 2012.

Landow G. P. *Hypertext 3.0*: *Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore, London: The Johns Hopkins University Press, 2006.

Makluan M. *Poznavanje opštila – čovekovih produžetaka*. Preveo sa engleskog Slobodan Đorđević, Beograd: Prosveta, 1971.

Moris Č. *Osnove teorije o znacima*. Prevod Radoslav Konstantinović. Beograd: BIGZ, 1975.

Nelson T. H. *Literary Machines*. Ed. 87.1. Swarthmore: Theodor Holm Nelson, 1987.

Ong W. *Orality and Literacy*: *The Technologizing of the Word*. London and New York: Routledge, 2002.

Pavić M. *Zvezdani plašt*: *astrološki vodič za neupućene*. Beograd: Dereta, 2006.

Pound E. „Vortex." *Blast*, I (June 1914): pp. 153–154.

Pressman J. *Digital Modernism*: *Making It New in New Media*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2014.

Rheingold X. *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Boston: Addison-Wesley, 1993.

Stanojević P. „Internet i studije književnosti." *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*, zbornik radova. Pr. J. Vučo. Beograd: Filološki fakultet, 2007.

Stern L. *Tristram Šendi*. Prevod s engleskog Stanislav Vinaver. Beograd: Dereta, 2011.

Sterne L. *The Works of Laurence Sterne*: *Containing the Life and Opinions of Tristram Shandy*, *Gent*., *Sentimental Journey Through France and Italy*, *Sermons*, *Letters*. London: Henry G. Bohn, 1849.

Sterne L. *The Life and Opinions of Tristram Shandy*, *Gent*., *The Works of Laurence Sterne*, in Four Volumes, Vol. II. Edited by James P. Browne. London: Bickers and Son, 1873.

Van Hulle D. „Hypertext and Avant-texte in Twentieth-Century and Contemporary Literature." In: Schreibman, S. Siemens, R. (Eds.). *A Companion to Digital Literary Studies*. Oxford: Blackwell, 2008.

Vladušić S. *Mi*, *izbrisani*. Beograd: Laguna, 2013.

Vukičević B. *Muzički leksikon*. Beograd: Jezikoslovac, 2006.

ВОЗМОЖНОСТИ СПРАВОЧНИКА ДЛЯ ИНТЕРНЕТА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

В реферате будут представлены основные концепции факультативного курса Интернет и литература в процессе преподавания, получившего аккредитацию и проводимого в течение нескольких лет в рамках программы обучения на кафедре сербской литературы с южнославянской литературой на филологическом факультете Белградского университета. Наряду с представлением целей курса, основных результатов в области подготовки студентов к современному подходу к преподаванию сербского языка и литературы в компаративном, междисциплинарном и межмедийном контексте с другими славянскими и мировыми методами изучения языка, литературы и культуры, а также с комментариями результатов предыдущих обзоров, проистекающих непосредственно из преподавательской практики, откроется рассмотрение возможностей справочника для изучения взаимодействия интернета и литературы в процессе преподавания. Именно разносторонность, сложность и разветвленность вопросов появляющихся при взаимодействии интернета и литературы (активность реципиента, повышение динамики читательских стратегий, поэтика гипертекста и гипермедийность, как основы изменений в цифровой литературе и т.п.) подразумевают актуализацию концепции справочника современной академической практики. Таким образом, с одной стороны, был бы внесен вклад в более удобный обзор хрестоматии теоретических и художественных текстов, занимающихся упомянутой темой, а с другой стороны, было бы подчеркнуто – каким образом взгляд на материалы по истории славянской литературы в рамках мировой, может быть изменен посредством задействования компаративних и междисциплинарных подходов, которые предоставляет обучение по литературе и интернету, как одно из весьма актуальных теоретическо-методологических направлений дискуссии о вариантах совершенствования преподавания литературы.

371.3:: 811.161.2’36
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch9

Милена Ивановић
ivanovic.milena@gmail.com
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ПРИНЦИПИ ОРГАНИЗОВАЊА ГРАМАТИЧКОГ МАТЕРИЈАЛА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ УКРАЈИНСКОГ ЈЕЗИКА

Учење страног језика има неколико аспеката. Један од њих је граматика: познавање граматичких облика и њихових функција неопходно је како за добро разумевање усменог или писменог говора, тако и за правилну формулацију исказа. Питања приступа настави граматике украјинског језика као страног, поготово у инословенској средини, нису била предмет ширег интересовања методичара. Циљ нашег рада је да представимо једну од могућности методичке организације граматичког материјала у настави украјинског језика на почетном нивоу. Реч је о таквој организацији материјала која се базира на функционалном принципу који обједињује семасиолошки и ономасиолошки приступ. Такав приступ подразумева упознавање студената са граматичким формама и њиховим основним функцијама, када се полази од форме ка значењу, на првој етапи учења украјинског језика, док се на другој етапи усвојени облици понављају и утврђују полазећи од комплекса различитих значења (значења места и правца, времена, објекта, адресата итд.) ка падежним облицима и предлошко-падежним конструкцијама који учествују у њиховом изражавању, уз увођење других средстава (прилози, заменице). Други битан принцип организације граматичког материјала јесте и основно методолошко начело „од лакшег ка тежем”. Ово начело у конкретном случају подразумева одбацивање како традиционалног редоследа учења падежа (номинатив – генитив – датив – акузатив – инструментал – локатив – вокатив) тако и оног који је уобичајен у новијим методикама и уџбеницима (номинатив – локатив – акузатив – генитив – инструментал – датив – вокатив) у циљу поступног управљања формама које студенти треба да усвоје. У таквом редоследу (номинатив – локатив – инструментал – датив – генитив – акузатив – вокатив) генитив је, на пример, премда облик са великим бројем најразличитијих функција, а с обзиром на већи избор наставака и сложенија правила њихове употребе, представљен тек после датива, облика са знатно мањим бројем функција. Акузатив је пак, иако један од централних падежа украјинског падежног система, иако релативно лак за усвајање за говорнике српског језика, обрађен тек након генитива, јер се код већине именица његов облик подудара управо са генитивом или номинативом. Трећи принцип организације граматичког ма-

теријала можемо одредити као комуникативни. Настава граматике неодвојива је од учења лексике, а комуникативна оријентација наставе подразумева обраћање пажње студената не само не облике, не само на њихово значење, већ и на употребу усвојених облика у комуникацији. Распоред граматичког материјала у том смислу мора пратити редослед увођења нове лексике и говорних тема које се обрађују у оквиру почетног курса савременог украјинског језика.

Кључне речи: граматика, функционални принцип, принцип „од лакшег ка тежем", комуникативни принцип, лексика.

Украјински језик предаје се на Филолошком факултету Универзитета у Београду од 1991. године као други словенски језик, а од 2002. као главни језик. Недостатак уџбеника као и методичких приручника[1] за наставу украјинског језика као страног наметнуо је потребу разраде сопствене концепције организације и презентације градива.

Дуго година украјински језик предаван је у оквиру једног курса који је обухватао теоријска предавања и практична вежбања. Увођењем болоњског система студирања дошло је и до измена, које су подразумевале раздвајање наставе језика у два курса – Украјински језик (1–8) и Савремени украјински језик (1–8, односно 1–4 за оне који украјински уче као други језик). Предмет Украјински језик (УЈ), са фондом од два часа недељно, теоријски је усмерен, а језичке чињенице презентују се и изучавају по језичким нивоима: фонетском (УЈ 1 и 2), морфолошком (УЈ 3 и 4), творбеном (УЈ5), лексичком (УЈ6) и синтаксичком (УЈ 7 и 8). Предмет Савремени украјински језик (СУЈ) усмерен је практично, за њега је предвиђено 8 часова недељно, и то по два за наставу граматике и правописа и четири за тзв. говорна вежбања, а језичке чињенице презентују се и изучавају по нивоима Заједничког европског оквира за живе језике (CEFR) од нивоа А1 до нивоа С1.

Граматика се, дакле, изучава у оквиру оба курса, али са различитим циљевима и са различитих позиција. Циљ предмета

[1] Настава граматике украјинског језика као страног, поготово у инословенској средини, тек у последње време привлачи пажњу методичара. Рецимо, у зборнику научних радова *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, који излази једном годишње од 2006. године овим питањима посвећено је у просеку два до три чланка по броју, а они се махом тичу појединачних граматичких проблема у настави украјинског као страног.

УЈ јесте теоријско познавање језичког система стандардног украјинског језика односно стицање систематизованих теоријских знања о сваком нивоу језика, као и навика компаративног и контрастивног проучавања украјинског и српског језика, док је циљ курса СУЈ усвајање и развијање језичких умења и вештина, стицање одговарајуће језичке компетенције. У оквиру оба курса граматика се предаје са позиција и системско-категоријалног и функционалног приступа, с тим што је у оквиру УЈ нагласак на првом, а у оквиру СУЈ на другом.

Настава граматике у оквиру предмета СУЈ базира се на програму чији су елементи граматички облици и структуре, с једне стране, и лексика којом се „попуњавају“ дате структуре у одређеним комуникативним ситуацијама. Приликом одабира граматичког материјала који ће бити обрађиван на почетном нивоу (предмет СУЈ 1 и 2, односно А1 ка А2 нивоу европског оквира) ослањали смо се на препоруке *Навчальні мінімуми з української та російської мов для іноземців* (Зайченко, Воробйова 1995) године, а затим и на стандарде Министарства просвете Украјине *Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної* (*рівні*: *А1*, *А2*; *В 1*, *В 2*; *С1*) (Ніколаєва, Бондарєва и др. 2014, 2014а); организација одабраног материјала базира се на неколико принципа, о којима ће даље бити реч.

Методика наставе језика неодвојива је од науке о језику. То не значи само да се настава језика ослања на оне чињенице које је лингвистика описала и анализирала већ и да „усвајање граматичког аспекта треба да буде адекватно нивоу развијености савремене лингвистичке науке” (Кончаревић 2004: 148). За методику је посебно значајна функционална граматика, усмерена ка повезивању нивоа и обједињавању парадигматског и синтагматског аспекта, укључивању семантичког и комуникативног момента (Кончаревић 2004: 148; Мацюк 2007: 33). Функционални принцип организације градива у методици, као и функционална граматика обједињује у себи два приступа: семасиолошки (од форме ка садржају) и ономасиолошки (од садржаја ка форми). То подразумева упознавање студената са граматичким формама и њиховим основним функцијама, када се полази од форме ка значењу, на првој етапи учења украјинског језика. Реч је о хори-

зонталној обради падежа, када се дају одабрана значења једног падежа, која се усваја на материјалу разних врста речи, а затим се уводи следећи падеж (Балыхина 2007: 101). На другој етапи усвојени облици се понављају и утврђују полазећи од комплекса различитих значења ка падженим и предлошко-падежним облицима који учествују у њиховом изражавању, уз увођење других средстава (прилози, заменице и сл.). Студенти на тај начин стичу не само граматичку већ и семантичку компетенцију.

Други битан принцип јесте комуникативни. Граматика у курсу СУЈ није сама себи циљ, већ је неопходна за правилно разумевање и продуковање говора, она је средство стицања практичних језичких вештина и умења. Примена комуникативног принципа у настави значи да су часови усмерени на граматику, али су чисто теоријска објашења сведена на минимум, да се дају основна, али не обавезно и сва правила образовања и употребе граматичких облика, те да се граматички материјал уводи тако да се одмах може укључити у говор. Примена овог принципа у организацији граматичког материјала значи пак да се градиво распоређује тако да прати редослед обрађивања говорних тема и лексичких јединица (номинатив: *Мене звати Тарас*; *Я студент*; *Ми студенти*, локатив: *Я живу в Белграді*; *Я навчаюся на філологічному факультеті*, инструментал: *Я розмовляю українською мовою*; *Я* займаюся спортом; *Я цікавлюсь сучасною українською музикою*, датив: *Мені подобаються українські художні фільми*; *Мені двадцять років* итд.). Води се рачуна о томе да различити елементи језика (фонетски, лексички, граматички) у говору наступају заједно (Балыхина 2007: 98). Лексичко-морфолошки материјал даје се на синтакичкој основи – предмет рада нису изоловане форме већ облици употребљени у реченици, говорним обрасцима, конкретним говорним ситуацијама. Уз то, студентима се обавезно скреће пажња на изговор наставака (рецимо асимилације у облицима датива и локатива *книжці*, *дочці* или промени повратних глагола *сміємшся*, *сміється*) и њихово писање, то јест успоставља се веза са фонетским нивоом језика.

За организацију граматичког материјала веома су важни резултати контрастивних лингвистичких истраживања (Мацюк 2007: 32). Они одређују примену једног од основних методичких

принципа „од лакшег ка тежем": граматички материјал се градира према степену тежине тако што се најпре обрађују оне јединице које показују сличност у облицима и/или функционисању у украјинском и српском језику, како би се постигао позитиван трансфер. С друге стране, непрестано се указује на разлике између ова два језика како би се минимализовала интерференција. Поред достигнућа контрастивне лингвистике учење украјинског језика српским студентима, с обзиром на његову сродност са њиховим матерњим, могу олакшати и достигнућа компаративне лингвистике. Студенти, рецимо, лакше усвајају појаву непостојаних вокала *о* и *е*, ако знају да они, као и српско непостојано *а* потичу од полугласника.

Упознавање са граматиком почиње од номинатива, као основне, полазне форме и падежа једног од два основна реченична члана – субјекта. Даје се четрнаест именица, чији ће облици касније послужити као обрасци и за усвајање осталих падежних форми: пет мушког рода *брат*, *батько*, *товариш*, *хлопець*, *край* (скреће се пажња да су мушког рода и именице типа *Микола*, *суддя*), четири средњег: *село*, *плече*, *поле*, *заняття* и пет женског рода: *сестра*, *душа*, *пісня*, *аудиторія*, *ніч* (скреће се пажња да је женског рода и именица *мати*, која се мења по посебном обрасцу) у облицима номинатива једнине и множине. Именице средњег рода IV деклинације не обрађују се на овој етапи учења украјинског језика с обзиром на њихов ограничен број и специфичну промену. Одмах се уводе и придеви, као и личне, присвојне и показне заменице. Кроз вежбања се имплицитно усвајају нека од значења овог падежа (субјекат – вршилац радње *Хлопець читає*, предикат – *Ми студенти*, назив особе, предмета: *Це Тарас*. *Ось книжка*, идентификација лица *Мене звати Олена*). Експлицитно се издвајају две функције: субјекта и (именског дела) предиката, уз напомену о разлици између украјинског и српског због одсуства глагола-свезе у именском предикату у првом (*Петро студент – Петар је студент*). Остала значења дају се имлицитно (*У мене є сестра*, *Завтра понеділок* итд.) и експлицитно (*один зошит*, *два зошити* итд.) касније. И код овог и код осталих падежа материјал је распоређен концентрично: представа о свакој гра-

матичкој појави се све више продубљује и шири (Балыхина 2007: 99).

Следећи падеж који се обрађује јесте локатив. Иако у односу на остале падеже има веома ограничен број функција (изражавање места и времена), облици локатива, барем када је реч о именицама, лаки су за усвајање – већина именица сва три рода без обзира на тип промене (тврда, мека, мешовита) има исти наставак *-і*. Наставак *-у*, који има одређени број именица мушког и средњег рода, такође не представља проблем за усвајање код говорника српског језика: правила његове употребе су једноставна и лака (са изузетком једносложних именица на којима се на овом нивоу не инсистира), а наставак *-у*, осим тога, наставак је за локатив именица мушког и средњег рода и у српском језику. Најпре имплицитно, а затим и експлицитно усваја се основна функција локатива – месна (*жити в Белграді*, *стояти на полиці* итд.), док ће временска бити усвојена касније. Истовремено се студенти упознају са глаголима који захтевају овај облик или се обично употребљавају у конструкцијама с њим (*бути*, *знаходитися*, *жити*, *мешкати*, *працювати*, *навчатися*, *займатися* итд.), што представља увод у следећу наставну јединицу – облике презента, најпре прве, а затим и друге конјугације. На овој етапи обрађују се пре свега глаголи код којих нема алтернација последњег сугласника или самогласника унутар основе или они код којих се одговарајуће алтернације срећу и у српском језику.

У даљем редоследу падежа донекле се одступа не само од традиционалног распореда већ и од оног који је уобичајен у новијим методикама и уџбеницима[2], односно генитив и акузатив се обрађују после инструментала и датива. Разлога за ово одступање има више. С једне стране, примењује се принцип „од лакшег ка тежем" због комплексности правила за образовање облика генитива једнине код именица мушког рода, као и облика генитива множине за сва три рода (који су, за разлику од датива, инструментала, локатива и делом номинатива множине диференцира-

[2] Упоредити, на пример, редослед који предлаже М. Џура, који се базира пре свега на принципу „од лакшег ка тежем", односно од падежа који имају мање функција ка онима који их имају више (Џура 2007: 197–198)

ни по родовима, а тиме и тежи за усвајање). Акузатив, чији се облици код именица које означавају живо подударају с генитивом у украјинском језику, за разлику од српског, и у једнини и у множини, логично се обрађује после генитива. С друге стране, сродност украјинског и српског језика омогућава имплицитно обрађивање и интуитивно усвајање оних форми ових падежа које су блиске у овим језицима (генитив и акузатив једнине аниматних именица мушког рода *брата*, генитив и акузатив једнине именица средњег рода *села* и *село*, акузатив једнине именица женског рода *книгу*, *любов*) у оним функцијама које се подударају (посесивни генитив *міста України*, акузатив директног објекта *бачити друга*, *читати книгу*) или су фреквентне и неопходне за што ранији развој говорних умења (припадност лицу: *У мене є сестра*). Најзад, облици инструментала неопходни су студентима за прве теме које се обрађују на часовима говорних вежби, као што су упознавање, разговор о себи, о породици и сл. (*знайомитися з ким*, *вітатися з ким*, *розмовляти (володіти) якою мовою*, *жити де і з ким*, *займатися чим*, *цікавитися чим*, *працювати ким* итд.). Од значења инструментала на овој етапи се усвајају социјативно (*жити з батьками*), атрибутско (*чай з цукром*, *кава з молоком*), те значења оруђа и средства (*писати ручкою*, *їхати трамваєм*), индиректног објекта (*користуватися словником*) и именског дела предиката (*бути*, *стати перекладачем*).

Будући да датив има мањи број функција од инструментала, иако је лакши за усвајање (наставци једнине за сва три рода се практично потпуно подударају са српским наставцима), обрађује се после инструментала. Од функција овог падежа експлицитно се обрађује само значење адресата (*купити дочці*), као и конструкције за изражавање узраста (*Їй 23 роки*). У оквиру последњих имплицитно се уводе и облици генитива множине именица мушког рода (*25 років*). Уз датив се лексички уводе и нови глаголи (*телефонувати*, *вірити*, *дарувати* и сл.), а затим понављају облици садашњег и обрађују облици прошлог времена.

Приликом обрађивања генитива полази се од облика једнине мушког рода на *-а* код именица које означавају живо, следи средњи род (код оба имамо подударност са српским језиком), затим женски, облици множине сва три рода и тек на крају се обја-

шњавају и усвајају облици једнине мушког рода на *-у*. Градивом нису обухваћена сва правила употребе једног од два наставка генитива једнине мушког рода *-а* или *-у*, већ само основна. Од функција генитива најпре се експлицитно обрађују оне које су претходно интуитивно усвајане – посесивни генитив и генитив лица коме нешто припада. Приликом обраде посесивног генитива уводе се и присвојни придеви (творба и промена: *зошит Тараса – Тарасів зошит*, *книжка Тараса – Тарасова книжка*) и указује на различиту фреквентност ових синонимичних средстава у украјинском и српском језику. Експлицитно се обрађује функција генитива у одричним конструкцијама (*У мене немає брата*. *У місті немає театру*. *Вчора не було заняття*), партитивни генитив и генитив количине са бројевима и речима типа *скільки*, *багато*, *трохи*, *декілька* и сл. (*випити води*, *п'ять зошитів*, *багато студенток*, *трохи цукру*). Обрађују се и неке предлошко-падешке конструкције с генитивом: предлози *без*, *для*, *крім*, као *від* и *до* (*залежати від батьків*, *відрізнятися від інших*, *готуватися до іспиту*, *звернутися до лікаря*), док су просторно и временско значење остављени за касније.

Акузатив се обрађује последњи и усваја релативно брзо с обзиром на то да су студенти већ имплицитно, како кроз позитиван трансфер из матерњег језика, тако и кроз различита вежбања и текстове, већ савладали облике једнине. Од функција акценат је на такође имплицитно обрађеној функцији директног објекта и функцији индиректног објекта у конструкцијама с предлогом *про*. Када је реч о функцији директног објекта, паралелно са акузативом у потврдним обрађује се и генитив у одричним реченицама (*Я не бачив цього фільму*), а при обради индиректног лексички се уводе нови глаголи (*думати*, *забувати*, *мріяти* и сл.), након чега се приступа обнављају форми садашњег времена уз проширење градива облицима у којима долази до различитих алтернација (*свистати – свищу*, *берегти – бережу*, *вести – веду*, *ходити – ходжу*, *ловити – ловлю*, *брати – беру*, *лити – ллю*, *сісти – сяду*, *взяти – візьму*) и атематским глаголима (*дати*, *їсти*, *відповісти*), као и обради облика будућег времена. Обрада ове граматичке јединице подудара се са обрадом теме *Мој дан* на говорним вежбама, у оквиру које се имплицитно обрађује још једна

од функција локатива и генитива – временска (*о котрій годині*, *з першої до другої години*).

Овај део градива, усмерен од форме ка значењима, завршава се обрадом облика компаратива, који се, будући да су претходно савладани сви падежни облици, одмах уводи у конструкције (*вищий від брата – вищий за брата – вищий*, *ніж брат*). Истовремено студенти у оквиру часова говорних вежбања обрађују тему *Опис човека* (*характер и изглед*), где употребљавају велик број придева.

Други део градива, коме се приступа након усвајања свих горепоменутих облика[3] усмерен је од значења ка средствима њиховог изражавања и обухвата просторне односе, изражавање времена, објекта и адресата. Начин обраде градива илустроваћемо на примеру значењског комплекса просторних односа. Студентима се најпре указује на разлику семантике *места* и *правца*, указује се на то да једни те исти предлози али са различитим падежима учествују у конструкцијама којима се изражава место (*знаходитися в університеті*, *на факультеті*, *перед будинком*, *за будинком*, *між будинками*, *над ліжком*, *під ліжком*) и правац (*іти в університет*, *на факультет*, *вийти перед будинок*, *зайти за будинок*, *між будинки*, *повісити над ліжко*, *сховати під ліжко*). Студентима се скреће пажња на разлике у употреби предлога *в*(*у*) и *на* у украјинском и српском (*у домовини – на батьківщині*, *на планини – у горах*). Даље се указује на разлику изражавања оријентира адлативног кретања и аблативног кретања, односно употребу конструкција с предлозима *з*, *від*, *з-під*, *з-над*, *з-за*, као и на разлике у употреби предлошко-падешких конструкција када је оријентир представљен аниматном или инаниматном именицом (*іти в театр (до театру*) и *іти до брата*, *бути в театрі* и *бути у брата*, *повернутися з театру* и *повернутися від брата*). Лексички се уводе основни глаголи кретања *іти/ходити*, *їхати/їздити*, као и глаголи каузације кретања и положаја у простору

[3] Овде ваља нагласити да се усвајају облици који се могу образовати на о-снову најопштијих граматичких правила, док се мање фреквентне или нерегуларне форме обрађују само код најучесталијих речи које улазе у лексички минимум, то су рецимо облици множине именица *людина*, *дитина*, *друг*, *око*, *плече*, *гість*, *гроші*, облици глагола *жити*, *хотіти*, *пити*, *підняти*, *іти*, *лягти*, суплетивни облици компаратива итд.

ставити/поставити, *стояти*, *класти/покласти*, *лежати*, *вішати/повісити*, *висіти*. Поред наведених конструкција обрађују се и конструкције с предлозима *по* (овде се указује и на форму локатива једнине свих именица мушког и средњег рода на *-у* уз овај предлог), *біля*, *коло*, *мимо*. Најзад, имплицитно се уводе и друга средства изражавања просторних односа: упитне заменице *куди*, *де*, *звідки* и заменички прилози *туди*, *сюди*, *там*, *тут*, *звідти*, *звідси*, прилози *далеко*, *близько*, *вгору*, *вгорі*, *вниз*, *внизу*, *додому*, *водма*.

Овакав начин организације градива показао се као најефикаснији. Комбинација неколико принципа уз коришћење позитивног трансфера (захваљујући генетској сродности украјинског и српског језика) омогућава студнетима не само лако и релативно брзо усвајање основних граматичких облика већ и њихову правилну употребу у комуникацији на почетној етапи учења украјинског језика.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Балыхина Т. М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов*. Москва: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007.

Джура М. „Порівняльно-зіставний аналіз у вивченні категорії відмінка“. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 2. (2007): С. 195–200.

Зайченко Н., Воробйова С. (укл.) *Навчальні мінімуми з української та російської мов для іноземців*. Київ: Інститут системних досліджень освіти, 1995.

Кончаревић К. *Савремена настава руског језика*: *садржаји*, *организација*, *облици*. Београд: Славистичко друштво Србије, 2004.

Мацюк З. „Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної“. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 2. (2007): С. 31–39.

Ніколаєва Н., Бондарєва Н., Дем’янюк А., Шевченко М. Овдіюк В., Якубовська М. (укл.). *Стандарт з української мови як іноземної*. *Початковий рівень (А 1)*. <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/ > 06.09.2017.

Ніколаєва Н., Бондарєва Н., Дем'янюк А., Шевченко М., Овдіюк В., Якубовська М. (укл.). *Стандарт з української мови як іноземної. Базовий рівень (А 2)*. <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/ > 06.09.2017.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРЕПОДАВАНИИ ГРАММАТИКИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ

Изучение иностранного языка имеет несколько аспектов. Одним из них является грамматика: знание грамматических форм и их функций необходимо как для лучшего понимания устной или письменной речи, так и для правильного составления высказываний. Вопросы о подходе к изучению грамматики украинского языка как иностранного, особенно в инославянской аудитории, не были предметом широкого интересованния методистов. Цель нашей работы – представить одну из возможностей методической организации грамматического материала в преподавании украинского языка на начальном уровне. Речь идет о такой организации материала, которая основывается на функциональном принципе, объединяющем семасиологический и ономасиологический подходы. Такой подход предусматривает ознакомление студентов с грамматическими формами и их основными функциями, идя от формы к значению на первом этапе изучения украинского языка, в то время как на втором этапе усвоенные формы повторяются и устанавливаются, идя от комплекса различных значений (значения места и направления, времени, объекта, адресата и т.д.) к падежным и предложно-падежным формам, формулирующим их значение, с введением других средств (наречий, местоимений). Вторым важным принципом организации грамматического материала является основной методологический принцип „от более легкого к более трудному". Этот принцип в данном случае предусматривает как отступление от традиционального порядка изучения падежей (именительный – родительный – дательный – винительный – творительный – предложный – звательный), так и порядка, принятого в новых методиках и учебниках (именительный – предложный – винительный – родительный – творительный – дательный – звательный) с целью постепенного использования форм, которые студенту необходимо усвоить. В таком порядке (именительный – предложный – творительный –дательный – родительный – винительный – звательный) родительный падеж, например, хотя и является формой, выполняющей множество различных функций, дается, учитывая большой выбор окончаний и сложные правила их употребления, только после дательного падежа, падежа со значительно меньшим количеством функций. Винительный, хотя и является центральным падежом в украинской системе падежей и сравнительно легким для восприя-

тия носителями сербского языка, рассматривается после родительного падежа, поскольку в большинстве имен существительных его формы совпадают именно с родительным или именительным падежом. Третий принцип организации грамматического материала можно охарактеризовать как коммуникативный. Преподавание грамматики неотделимо от изучения лексики, а коммуникативная ориентация преподавания предполагает акцентирование внимания студента не только на формы и их значения, но и на употребление усвоенных форм в коммуникации. Распределение грамматического материала в этом смысле должно соответствовать порядку изучения новой лексики и разговорных тем, рассматриваемых в рамках начального курса современного украинского языка.

371.3::811.163.41
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch10

Валентина Илић
vlil@ymail.com
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

БРОЈЕВНЕ РЕЧИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА: АКТУЕЛНО СТАЊЕ И ПРОБЛЕМИ

Предмет овог рада тиче се наставе бројевних речи у српском језику, које нашим ученицима, студентима, па и наставницима, неретко стварају недоумице. Структуру главног дела рада чине четири целине: 1) бројеви у актуелном наставном програму за основни и средњи циклус образовања; 2) обрада бројева у уџбеницима за српски језик за основну и средњу школу; 3) истраживање којим се испитује степен ученичких знања о бројевним речима у двема гимназијама – у Београду и Смедереву; и 4) закључна разматрања. На основу спроведеног истраживања указује се на кључне проблеме у настави бројевних речи, дају се могућа објашњења и нуде могуће перспективе за њихово решење.

Кључне речи: бројевне речи, методика наставе српског језика, основна и средња школа, наставни програм, уџбеници, истраживање.

1. **Тема, предмет, циљ и методе истраживања.** Бројеви као врста речи у настави српског језика врло често ученицима стварају дилеме када су у прилици да о њима размишљају, одговарају на постављена питања, категоризују их или пак употребљавају у контексту. И не само ученицима већ и студентима филологије, па и наставницима српског језика, бројевне речи умеју да стварају недоумице у вези са начином приступа, њиховом класификацијом и објашњењима. Овакво стање није нимало случајно. Одговор лежи у хетерогености граматичких категорија које су им иманентне и не тако уобичајене другим врстама речи. У србистичко(-кроатистичко)ј литератури о бројевима није много писано – поред граматика, у којима налазимо њихове класификације, дефиниције и објашњења (Белић 1998; Стевановић [3]1975; Klajn 2005; Станојчић и Поповић [12]2010; Silić i Pranjković

[2]2007, Пипер и Клајн 2013),[1] аутори се њима баве у краћим радовима – са општим или посебним осврtом на конкретну бројевну врсту описујући њихове морфолошке, семантичке, синтаксичке и прагматичке особености (Tafra 1989, 2000; Белић 2000; Милановић 1963; Cvitanušić, Gulešić 2012; Станојевић 2006; Јовановић, Шћепановић 2009, Зељић 2016а) или пак дају монографску публикацију посвећену бројевним речима (Зељић 2016б).[2] Аутор се у наведеној монографији бави и методичким питањима о бројевним речима, што се види и у његовим радовима посвећеним истој теми (Зељић 2013, 2014). У страној литератури много је више публикација посвећених бројевима са различитим приступима у контексту других научних дисциплина (исп. Зељић 2016б: 9). Испитамо ли наведене (а и многе друге) радове, видећемо да различити аутори у њима споре о статусу бројева у систему врста речи (Tafra 1989: 218–221), наводе се различите класификације проузроковане другачијим граматичким и семантичким карактеристикама, а ни питање саме терминологије није потпуно унификовано. У граматикама се углавном сусрећемо са трочланом – тзв. традиционалном – поделом бројевних речи на основне, редне и збирне (нпр. Станојчић и Поповић [12]2010: 102; Klajn 2005: 95; Стевановић [3]1975: 311–312), док је модерна подела бинарна: збирни бројеви сврставају се у подврсту основних (Кликовац 2010: 95). Такође, категорија бројевних именица код свих аутора нема исте границе, односно није потпуно јасно који све елементи припадају скупу бројевних именица, а аутори нису сагласни ни око тога чији је он подскуп – скупа бројева или скупа именица. (Или се можда налази на пресеку тих скупова?) И сама терминологија показује се флексибилном: *бројне речи*, *бројне именице*, *бројни ӣридеви* и сл. или *бројевне речи*, *бројевне именице*, *бројевни ӣридеви*. Ми ћемо у раду користити другу, дужу наведену

[1] Није нам циљ да граматике, монографије и радове о бројевним речима на овом месту набројимо у свеукупности, већ да наведемо неке илустративне и најкоришћеније публикације.

[2] Ову монографију сматрамо изузетно значајном и јединственом у домаћој литератури, будући да је у целости посвећена морфолошким и семантичким карактеристикама бројевних речи, са богатом грађом и исцрпном домаћом и страном литературом. Она представља, заправо, текст докторске дисертације Г. Зељића.

варијанту,[3] на којој инсистира и Тафра (2000), а коју експлицитно образлаже Зељић (в. 2016б: 18). Из наведеног јасно излази да међу категоријама бројевних речи и њихових класификација у историји питања влада својеврсно замешатељство проузроковано амалгамношћу њихових граматичких обележја.[4] Различит степен променљивости бројевних речи (од апсолутно променљивих, преко оних које се чешће не мењају до оних које су непроменљиве), друкчији типови деклинационих парадигми, амбигвитет граматичког и семантичког обележја, те варијантан степен самосталности, стварају препреке у њиховом савладавању. Задатак овога рада није да представи у целини граматику и семантику бројевних речи – његова намена а ни простор то не дозвољавају,[5] нити да постојећу шароликост уједначи, већ да очитује актуелне наставне проблеме који се у вези са бројевним речима јављају и укаже на могуће правце њиховог решавања. Циљеве рада можемо поделити у неколико етапа: 1) конфронтативно представити начин презентовања лингвистичких знања о бројевима као врсти речи у уџбеничкој литератури за основну и средњу школу и њихову међусобну усаглашеност, као и корелацију са наставним програмом; 2) тестом проверити познавање бројевних речи наших гимназијалаца; 3) детектовати најслабија места; 4) претпоставити њихове узроке и понудити начине за превазилажење проблема. Наведени циљеви заправо су реализовани наведеним редом, и то: методом дескрипције – наставног програма, уџбеника и приручника – и њихове компарације, истраживачком тест-

[3] У домаћој лингвистичкој литератури облик једнине – *број* – примарно се односи на граматичку категорију броја (једнина и множина), док се множинским обликом упућује на *бројеве* као врсту речи, те се и изведени облици граде од овог облика у сврху транспарентне везе са *бројевима*.

[4] Тако, на пример, А. Белић, говорећи о бројевима *један*, *два*, *три* и *четири*, истиче на једном месту да се они „употребљавају придевски, иако *један* има заменичку промену, а остала три броја именичку" (1998: 89; подвукла В. И.), а М. Стевановић о бројевима ће рећи: „[Бројеви су] несамосталне речи. Али се бројеви по своме значењу и по неким особинама разликују и од несамосталних речи с којима су најсличнији" ([3]1975: 311; подвукла В. И.) и нешто ниже: „Бројеви су само једним делом променљиве речи" (Ibid., 318; подвукла В. И.).

[5] О приступу бројевима у српским граматикама од 19. века до данас исп. Ломпар 2016: 249–288.

методом, те аналитичко-синтетичким приступом добијеним резултатима (укључујући статистички метод приликом анализе података). Дакле, бројевне речи у овом раду представљају се из методичке перспективе, о чему је на српском језику веома мало писано (исп. Зељић 2013, 2014; Кликовац 2002). Наше интересовање за ову прилику усредсређено је највише на средњошколско познавање бројевних речи и проблематику наставе на овом образовном нивоу, мада ћемо се осврнути и на обраду ове теме у наставном програму и уџбеницима за основношколско образовање.

2. **Бројевне речи у наставном програму.** Премда се наши ученици први пут са бројевима сусрећу већ у нижим разредима основне школе (исп. Зељић 2014), у петом разреду они их усвајају као посебну врсту *промењивих* речи, која има своја граматичка и семантичка обележја, те класификацију. У наредним разредима то знање утврђују и увежбавају. Касније, у средњој школи, у оквиру системског усвајања граматике српског језика, они своја знања надовезују на већ постојећа, проширују их и систематизују. Бројеви се тада посебно обрађују у другом разреду, у оквиру наставе морфологије. Градиво о бројевним речима у наставном програму појављује се у оквиру граматичке, а потом и као део правописне области која се у датом разреду треба усвојити.

2.1. **Бројевне речи у наставном програму за основну школу.** У садржају програма из граматике за пети разред, између осталог, стоји: „Појам променљивости и непроменљивости речи. Променљиве речи: именице, заменице, придеви, бројеви, глаголи; непроменљиве речи: прилози, предлози, везници, узвици, речце", а потом се за сваку од ових врста речи донекле прецизира шта се под њиховом обрадом подразумева, односно аутори програма у кратким цртама наводе ауторе уџбеника и наставнике на опсег обраде ове језичке деонице: „Бројеви – појам и употреба бројева; систематизација врста; главни (основни, збирни) и редни; значење бројева", и даље, у оквиру правописа увежбава се писање „основних и редних бројева" (Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања; подвукла В. И.). Из ис-

такнутог јасно видимо да се у наставном програму бројеви традиционално категоризују као променљива врста речи, док је њихова подела на врсте савремена: деле се на главне и редне, док се збирни бројеви сврставају у подврсту главних. Примећујемо да се у наставном програму за наведени ниво образовања не помињу бројевне именице, а ни бројевни придеви. У наставном програму за седми разред налаже се систематизација и проширивање знања о променљивим и непроменљивим врстама речи, али се бројеви на овом месту не наводе експлицитно, те је на ауторима уџбеника и наставницима да сами креирају начин и обим проширивања знања о врстама речи.

2.2. **Бројевне речи у наставном програму за средњу школу.** Погледамо ли наставни програм за српски језик и књижевност за гимназију општег типа, поред тога што можемо уочити да настава језика заузима тек једну четвртину од укупног броја часова у школској години, видимо да се бројеви, као што је изнад поменуто, обрађују у оквиру наставе морфологије у ужем смислу – дакле, у другом разреду. Ту можемо прочитати: „Бројеви: главни и редни бројеви. Врсте главних бројева: основни бројеви, збирни бројеви, бројне именице на -ица (двојица, тројица итд.), бројни придеви (једни, -е, -а, двоји, -е, -а, итд.)" (Наставни програм за гимназије: Српски језик и књижевност; подвукла В. И.). Очекивали бисмо да се бројеви помињу и у деоници о правопису, али је она прилично уопштена (нпр. *Састављено и растављено писање речи*),[6] те цитирано место остаје једино на коме има речи о бројевима. Децидно навођење променљивих и непроменљивих врста речи у наставном програму је избегнуто, а из наглашених места у цитату видимо да је и овде заступљена савремена, бинарна подела бројевних речи, која се даље грана, па у оквиру главних бројева диференцирају се четири њихове подврсте. Од бројевних именица наводе се само оне на *-ица*. Наставни програм, запра-

[6] „Наставни планови и програми морају бити конкретизовани за сваки образовни ниво у делу који се односи на правопис. Сада се не зна колико часова у току једне школске године или у укупном школовању припада настави правописа. Дакле, настава правописа је у целини препуштена процени предметних наставника" (Брборић 22015: 121).

во, врло сведено наводи градиво које треба обрадити: наведена је основна подела бројева, уз тек понеки пример који илуструје одабрану бројевну подврсту. Нема наглашене употребе бројева, а ни њихове семантике.

На основу наведеног излази да се аутори наставног програма држе водећег мишљења у науци о подели бројевних речи и да ауторима уџбеника и приручника дају само основне путоказе о обради поменуте језичке деонице, тек узгредно упућујући на опсежност у тумачењу градива. Остаје нам да се задржимо на првом следећем реализатору наставног програма – појединим граматичким уџбеницима и приручницима и сагледамо их у светлу програмског (дис)континуитета.

3. **Бројевне речи**[7] **у граматичким уџбеницима.** За потребе овог рада размотрили смо уџбенике за српски језик тријe издавача за основну[8] и средњу школу у којима се обрађују бројевне речи. Како се њиховој анализи може посветити цео један рад, ми ћемо због ограниченог простора овде синтетички донети само најважнија запажања.[9]

3.1. **Бројевне речи у граматикама за основну школу.** Аутори уџбеника за основну школу имају донекле неусаглашен однос према садржају наставног програма. У првом реду то се односи на основну двочлану поделу бројева на *гла̄вне* и *ре̄дне*, од које одступа аутор уџбеника НЛогос, који нуди трочлану, традиционалну класификацију (*основни*, *редни* и *збирни бројеви*). Потом, иако се у наставном програму не наводи упознавање ученика са бројевним именицама, оне се помињу у свим овим уџбеницима, мада са несинхронизованим објашњењима о њиховом месту у

[7] Од два могућа лика термина заступљена у науци – *бројни* или *бројевни* – у школским граматикама употребљава се први: *бројне речи*, *бројна именица*, *бројни ӣридев*.

[8] Под нашом лупом налазе се граматике (и радне свеске) за пети разред: Завода за уџбенике (аутор Р. Драгићевић, 32011), издавачке куће Klett (аутор В. Лопар, 82015) и Новог Логоса (Ј. Срдић, 52015). У раду ћемо на ове уџбенике упућивати на следећи начин, и то наведеним редом: Завод, Klett, НЛогос.

[9] О бројевима у уџбеничким граматикама у основној школи исп. Зељић 2014.

систему бројевних речи,[10] као и о томе шта се све бројевним именицама сматра.[11] Мишљења смо да известан отклон од наставног програма има смисла, будући да су писци уџбеника ти који би требало да својом стручношћу и искуством конструктивно на њега делују, односно они имају „обавезу *да отклањају недостатке наставних програма*, *па и да по слабом програму напишу добар уџбеник*" (Николић [6]2012: 923).[12] У свакој од наведених граматика има речи о деклинацији бројева, о којима једино Klett-ов уџбеник експлицитно наводи да су то *делимично променљиве речи*. Промена основних бројева *два*, *три* и *четири* у овим граматикама има неусаглашен статус,[13] као и промена збирних бројева.[14] Једино решење које је уједначено тиче се придевског понашања редних бројева и основног броја *један*. Деклинацију бројевних речи, чини нам се, најпажљивије и најадекватније доноси Заводов уџбеник, који на једном месту, прегледно даје прецизно уобличене тврдње и објашњења. Уколико пак погледамо приступ ауторâ значењу и употреби бројевних врста, као и правописним партијама у вези са бројевима, видећемо да су они на том пољу прилично синхронизовани, како међусобно, тако и у односу на наставни програм. На крају, узевши све анализиране параметре у обзир, како тумачење граматичке теме, потом њено методичко обликовање,[15] као и раз-

[10] У Заводовом и НЛогосовом уџбенику оне се представљају *независно од основне поделе* бројевних речи. Завод – главни (основни или збирни) и редни. НЛогос – основни, редни и збирни. Klett – главни (основни, збирни, бројне именице на *-ица*) и редни.

[11] У Заводовом уџбенику у бројевне именице се убрајају и апроксимативни бројеви (нпр. *десетак*).

[12] Оправдано, ови уџбеници не наводе бројевне придеве. Такође, нема ни назнака о конгруенцијским правилима у синтагмама с бројевном речју – на овом узрасту то није ни потребно.

[13] Граматика НЛогоса представља ове деклинације као потпуно живе у савременом језику, док друге две граматике истичу да је њихова промена делимична и ретка (у Klett-овом уџбенику чак се деклинација броја *четири* и не спомиње).

[14] У уџбенику НЛогоса збирни бројеви се одређују као непроменљиви, Klett-ов уџбеник ову деклинацију и не помиње, док се у Заводовом уџбенику истиче да се они *ретко мењају*.

[15] Уџбеници Завода и Klett-а негују индуктивни пут до сазнања и ангажују

новрсност задатака за вежбање, Klett-ов уџбеник бисмо у обради ове наставне области издвојили као најпримеренији за ученике петог разреда.

3.2. **Бројевне речи у граматикама за средњу школу**. У даљем раду испитали смо начин представљања бројевних речи у средњошколским уџбеницима трију наведених издавача,[16] те смо покушали утврдити постоји ли континуитет у тумачењу градива у односу на анализиране основношколске уџбенике, јесу ли средњошколски уџбеници у међусобном сагласју, у којој мери се градиво проширује и у каквом је односу са наставним програмом. Анализа је показала да уџбеници немају унитаран однос како према тумачењу градива, тако ни према актуелном наставном програму. На пример, у граматици Завода за уџбенике заступљена је традиционална, трочлана подела бројевних речи,[17] по којој се бројеви деле на главне, редне и збирне. Следствено томе, термини *главни*, *основни*, *кардинални* сматрају се синонимним, што је у раскораку са хипонимијским односом термина *главни* → *основни* у савременој класификацији бројевних речи. Дисконтинуитет се тиме огледа и у односу на Заводов уџбеник за основну школу, у коме је заступљена бинарна класификација (бројеви се деле на главне и редне), коју смо могли уочити и у средњошколским уџбеницима Klett-а и НЛогоса. Овај потоњи издавач пак у основној школи доноси трочлану поделу (в. т. 3.1). Даље, иако се свуда наводе, бројевне именице имају у уџбеничкој литератури неуједначен статус у систему бројевних речи, а нису потпуно усаглашена ни мишљења око чланова који тај скуп чине. Заводов уџбеник

ученика да на основу примера сам долази до спознаје и, потом, дата дефиниција само је нека врста самопотврде спознатог. Са друге стране, у трећем уџбенику (НЛогос) приметан је дедуктивни сазнајни пут: ученицима се најпре даје дефиниција појма, а потом се она у даљем тексту и задацима појашњава.

[16] Предмет наше анализе јесу граматике за други разред средње школе следећих издавача: Завод за уџбенике (аутори Ж. Станојчић, Љ. Поповић, 122010), Klett (аутори В. Ломпар, А. Антић, 22016) и Нови Логос (аутори С. Савовић, Д. Ћећез-Иљукић, В. Кецман, 2016). У даљем раду ћемо ове граматике означавати на исти начин као и до сада (в. фусноту 7).

[17] Иста класификација задржана је и у најновијим издањима (2014; 2016).

их представља потпуно маргинализовано,[18] док се у Klett-овом и НЛогосовом[19] уџбенику оне категоризују у оквирима савременог приступа, као подврста главних бројева. Облици *стотина*, *хиљада*, *милион*, *милијарда* или се наводе као (бројне) именице (НЛогос, Завод), или се ово питање оставља отвореним ученицима за размишљање (Klett). Иако доноси њихову деклинацију у целини, НЛогосов уџбеник не помиње тенденцију ка петрификацији акузатива (исп. *хиљаду динара*), као општем облику ових именских бројева у савременом језику. Према наставном програму, у средњој школи ученици се први пут сусрећу са бројевним придевима као категоријом у оквиру главних бројева. Уџбеници НЛогоса и Klett-а их подобно томе и обрађују, док се у Заводовом уџбенику они профилишу према творбеном принципу, као множина збирних бројева (*четворо*[20] → *четвори*, *четворе*, *четвора*). Свака од наведених граматика истиче делимичну променљивост бројевних речи и доноси специфична обележја њихових парадигми, уз напомену да су све оне, изузев броја *један*, у језику ретке или потпуно архаичне, те маргинализоване. Заводов уџбеник парадигму основног броја *један* карактерише као заменичко-придевску (док остале граматике наводе да се он мења као придев). Једино се у овом уџбенику наводи да се бројеви *два*/*три*/*четири* мењају по обрасцу старе двојине, и изузетно у њему можемо пронаћи ијекавску варијанту парадигме *две*, *обе* (*двије*, *обје*). Говорећи о основним бројевима од *пет* па надаље, једино уџбеник НЛогос експлицитно наводи сличност са прилошким речима, а у Klett-овом уџбенику се у одељку *Занимљивости* скреће пажња на проблем датива код конструкција са непроменљивим бројем.

[18] На самом крају у напомени се наводи да постоје и бројне именица на *-ица*, које *имају службу* основних бројева.

[19] У овом уџбенику се у бројне именице сврставају и апроксимативни бројеви (*десетак, петнаестак* и сл.).

[20] У 11. издању овог уџбеника у напомени уз збирне бројеве налази се и опаска: „Збирни бројеви *четворо*, *петоро*, *шесторо* и сл. у књижевном језику имају и своје дублетне облике *четверо*, *петеро*, *шестеро* и сл.” ([11]2008: 105), од које аутори у наредним издањима одустају, иако је овај облик уобичајен за западне делове српског књижевног језика. Ови дублетни облици у нашем језику били су предмет интересовања и недомаћих слависта (исп. Дмитриев и Соболев 1998: 52–58).

Деклинација збирних бројева у свим граматикама оцењена је као раритет у савременом језику. Када је о деклинацији бројних именица реч, њу доносе само уџбеници НЛогоса и Klett-а, док промену бројних придева они одређују као придевску. Исти тип промене имају и редни бројеви, на шта сви аутори указују једногласно. Истоветно су објашњена и значења (и употреба) бројевних речи, а важност семантике аутори истичу посебним поглављем о значењу бројева (НЛогос), односно истицањем основног критеријума за њихову поделу (*Подела по значењу*, Klett). На полисемантичности бројевних речи нарочито инсистира уџбеник НЛогоса, који различитим примерима и задацима показује ученицима да бројеви у контексту могу развити и друга, заменичка или придевска значења.[21] Конгруенција у синтагмама са бројевном речју први пут се обрађује у средњошколским уџбеницима,[22] иако о томе нема напомена у наставном програму, будући да се конгруенција обрађује у четвртом разреду гимназије, у оквиру наставе синтаксе. Аутори анализираних граматика отуда према овом делу градива имају поливалентан однос: од потпуног одсуства конгруенцијских обележја (Завод),[23] преко делимично истакнутих (Klett), до прилично објашњених (НЛогос). Ни правописним правилима у вези са писањем бројева нема места у наставном програму, а аутори уџбеника придају им неуједначен значај – у Заводовом уџбенику не можете наићи на правописне подуке у оквиру ове области, док су у другим уџбеницима оне ипак, у већој или мањој мери, заузеле своје место. Ту се нарочито истиче уџбеник НЛого-

[21] Начелно, бројеве у језику не карактерише полисемантичност. Тако, пишући о бројевима, на једном месту А. Е. Супрун наводи: „Для числительных не типична полисемия" (1969: 30). Међутим, у случају основног броја *један*, или неких редних бројева (*пр̄ви*, *друг̄и*) ипак можемо уочити развој секундарних значења (нпр. *један* = *неки* = *ист̄и*). О вишезначности бројева писао је и Зељић (2016б: 89–97; 160–164).

[22] У *Грамат̄ици срп̄ског̄ језика за основну школу* Д. Кликовац наводе се, примерено узрасту, основна конгруенцијска обележја синтагми са бројевном речју (2010: 95–98). Ауторка их прегледно наводи и граматици за други разред гимназија (2014: 101–114), као и у приручнику *Језик и језичка култ̄ура* за други разред средње школе (Николић и др. ^{3}2004: 86–99).

[23] Овај уџбеник намењен је свим разредима гимназије, те је конгруенција с партитивним и паукалним синтагмама детаљно објашњена у одељку о синтакси (исп. 122010: 307–308).

са, који у посебном поглављу насловљеном *Састављено и растављено писање бројева и бројних изведеница* табеларно, прегледно и детаљно доноси правила о писању бројевних речи, са вежбама којима се она утврђују.

Закључимо. Сваки од наведених уџбеника обликује градиво о бројевним речима на нарочит начин, па је отуда неки приступ више, неки мање прикладан. Разуме се да радикалних раскорака у односу на наставни програм не може бити, а различитости се највише огледају у класификацијама, ширини обраде научних сазнања или методичком приступу. Исти издавач понекад не нуди усаглашена решења у основној и средњој школи. У том смислу је издавач Klett најдоследнији, највероватније због тога што је исти аутор писао оба уџбеника. Сви аутори за овај узраст проширују програмске захтеве, али у мери која је оправдана и, чини се, неопходна за заокружену и целовиту обраду бројевних речи. Међутим, уочљив научни стил граматике Завода ученику неретко делује непривлачно. Нема задатака који ће утицати да у сазнајном процесу он буде активни учесник, а не само пасивни реципијент граматичких (а тако и сувопарних) законитости. Са друге стране, друга два уџбеника негују савременији приступ, са илустрацијама, табелама, графичким издвајањем дефиниција, које се налазе на крају укупног разматрања једне бројевне подврсте и њених граматичко-семантичких обележја. Ученику се скреће пажња на битне и(ли) занимљиве, а тиме мотивишуће, језичке појаве, а лекција је прожета бројним задацима за вежбу који га додатно мисаоно ангажују. Отуда нам се уџбеници Klett-а и НЛогоса чине пријемчивијим и тиме употребљивијим у наставној пракси, бар када је реч о настави бројева.

4. **Истраживање**. У априлу 2016. године спровели смо истраживање којим смо хтели установити у ком степену средњошколци из двеју различитих средина познају бројевне речи.[24] Том приликом тестирано је стотину ученика другог разреда гимна-

[24] Истраживање је обављено за потребе испита на докторским студијама на предмету *Методичка истраживања у настави српског језика* под менторством проф. др Вељка Брборића.

зије, и то два одељења друштвено-језичког смера из Девете београдске гимназије и два одељења друштвено-језичког смера Гимназије у Смедереву. Тест је обухватао, у складу са наставним програмом, целокупно градиво о бројевним речима које су ученици у текућој школској години обрадили. На њему се испитује њихово (пре)познавање у контексту и ван њега, граматичка и семантичка обележја, терминолошка решења, као и правопис у вези са бројевним речима. Тест се састојао од 17 задатака затвореног и полузатвореног типа (са захтевима *допуни*, *препиши*, *прецизно одреди*, *напиши*), који су имали по један, два или три захтева, а њихова репартиција изгледала је овако:

Сегмент градива који се проверава	*Број захтева на тесту (П+Т)*[26]
Најопштија подела бројевних речи	1 (0+1)
Основни бројеви	7 (6+1)
Збирни бројеви	6 (5+1)
Бројевне именице на *-ица*	4 (3+1)
Бројевни придеви	4 (3+1)
Редни бројеви	3 (2+1)
Правопис: бројевне речи	3 (3+0)
Укупно:	28 (22+6)

Табела 1: *Распоред захтева на тесту*

Анализом ученичких одговора хтели смо испитати степен познавања бројевних речи, њихових именовања и класификације, граматике и употребе; интересовало нас је да ли ученици праве грешке, и ако праве, у којој мери; да ли београдски и смедеревски ђаци греше на истим местима, или се међу њиховим грешкама не може уочити никаква подударност. Најзад, да ли су њихова знања приближно једнака или пак нека од школа у томе предњачи. Такође, хтели смо утврдити узроке евентуалним слабим одговорима и понудити могућа решења за њихово превазилажење. У раду ћемо укратко представити резултате и закључке наше анализе.

[25] Ознака П упућује на број практичних захтева (који су садржали примере, на основу којих је требало дати одговор), док се ознака Т односи на број теоријских питања. Таквих питања није било много, а и често су се надовезивала на претходни практични захтев у истом задатку.

4.1. Најопштију **поделу бројевних речи**, на коју се односио први захтев на тесту, гимназијалци су показали да познају неједнако (Б: 70%, С: 88%).[26] У том захтеву требало је поред *главних* (*кардиналних*) бројева дописати *редне*, са чим се већина испитаника успешно снашла (79%).

4.2. **Основни бројеви**. Тест је садржао седам захтева који проверавају препознавање основних бројева од *један* до *четири*, значење и категоризовање основног броја *пет*, деклинацију броја *два*, те граматичко понашање бројева *стотина*, *хиљада*, *милион*.

4.2.1. Очекивано, ученици су се најбоље снашли са препознавањем основних бројева у контексту (Б: 90%, С: 96%), а за разлику од тога, слабије се сналазе са граматичким понашањем бројева *стотина*, *хиљада*, *милион* (Б: 58%, С: 62%). Ово упућује на то да је ученицима тешко да схвате амбивалентну граматичку природу неких бројевних речи.

4.2.2. Посебан коментар заслужује и познавање деклинације броја *два*. Када су у прилици да се определе за падежни облик броја *два* за женски род (нпр. *двема другарицама*), са тим захтевом ће се одлично снаћи (Б: 88%, С: 96%). У једном задатку, у коме је требало датим именицама у дативу множине (*сестрама*/*супружницима*/*друговима*) придружити облик броја *два*, чак 100% ученика смедеревске гимназије је облик *двема* придружило облику *сестрама*. Међутим, анализа ученичких одговора у истом задатку показује њихову несигурност у деклинацији броја *два* у мушком роду (48% тачних одговора), односно интерференцију ове парадигме и парадигме збирног броја *двоје* (*двама* : *двома*) (52% тачних одговора).[27]

4.2.3. Најслабији резултат ученици су показали када је требало прецизно одредити врсту подвучене речи у синтагми *пет*

[26] Б – Београд, С – Смедерево. Вредности дате у заградама показују проценат тачних одговора.

[27] На основу анализе богатог корпуса Зељић доноси закључак: „Променљивост основних бројева у свим падежима [се] не губи превасходно уз именице женског рода" (2016б: 96). О томе се говори и у анализираном уџбенику Klett-а за средњу школу: „У женском роду се падежни облици овог броја чешће употребљавају него у мушком, јер за мушки постоји и бројна именица на *-ица* са истим значењем" (Ломпар [2]2016: 110). Наша анализа потврдила је ове закључке и објашњења.

ученика (Б: 36%, С: 42%),[28] а није било једноставно ни определити се за значење подвученог броја у синтагми (Б: 44%, С: 34%).

4.2.4. Вредност постигнућа у вези са основним бројевима на тесту изражавају проценти: Б: 65%, С: 69%.

4.3. **Збирни бројеви**. Шест захтева на тесту односило се на проверу знања о збирним бројевима – препознавање у контексту, њихово именовање, разликовање збирног броја од број(ев)ног придева, деклинација, значење и употреба.

4.3.1. Ученици су најбољи резултат, иако по себи не нарочито висок, остварили на утврђивању значења синтагме са збирним бројем (*њих троје* – особе мушког и женског пола) (Б: 58%, С: 72%). У истом задатку су имали да у датом контексту наведену синтагму употребе у облику инструментала. Испод 50% ученика (49%) одговорило је тачно.[29] Још слабије су се снашли са задатком у коме је требало одредити врсту подвучених речи у синтагмама *троје панталоне* и *троје пријатеља* (за ову потоњу резултат је био Б: 26%, С: 38%). Чини се да подударност форме ових двеју врста бројевних речи има негативан утицај на њихову диференцијацију и тачне одговоре.

4.3.2. У задатку у коме је требало детектовати именице *дуīмад* и *дечаци* као оне уз које не може стајати збирни број, ученици су показали најслабији резултат, нарочито ако погледамо препознавање друге наведене именице (Б: 22%, С: 34%). За разлику од ње, ученици су били нешто сигурнији у детектовању именице *дуīмад* (Б: 56%, С: 46).

4.3.3. Вредност постигнућа која се односи на збирне бројеве износи: Б: 45%, С: 51%.

4.4. **Број(ев)не именице на -*ица*** су на тесту испитане у четири захтева: њихово препознавање у контексту, облик, значење, као и граматичка обележја синтагме са бројном именицом.

4.4.1. Захтев са највећим бројем тачних одговора био је онај у коме је требало употребити бројевну именицу у датој реченици

[28] Интересантно је било осврнути се на неке погрешне одговоре: *прилоī*, *прилоī за количину*, *прилошка одредба за количину*, који показују ученичко језичко осећање за прилошку вредност непроменљивог броја.

[29] Међу нетачним одговорима преовладавао је облик њих троје, што потврђује језичку тенденцију ка индеклинабилности збирних бројева.

(Б: 82%, С: 84%). Интересантно колико је мање ђака одговорило на захтев који је претходио овоме (у истом задатку), у коме је требало определити се за врсту бројевних речи којом се изражава скуп особа мушког пола (Б: 68%, С: 60%). Поред тачног одговора, као дистрактори, били су понуђени збирни број и редни број.

4.4.2. Одговорити тачно на питање у ком падежу стоји именица употребљена уз бројну именицу *тројица*, ученицима је било најтеже (Б: 60%, С: 46%).

4.4.3. Вредност постигнућа на задацима који се тичу бројевних именица је: Б: 72%, С: 62%.

4.5. **Број(ев)ни придеви** су се на тесту нашли такође у четири захтева. Испитано је њихово препознавање у ужем контексту, употреба, граматика и терминологија (именовање).

4.5.1. Најуспешније је решен задатак у коме су испитаници имали да се определе за правилан израз (*десет врата*/*десеторо врата*/*десетора врата*) (Б: 80%, С: 82%).

4.5.2. Веома слабе резултате ученици су постигли у задатку у коме је требало показати познавање употребе и именовања бројних придева (Б: 8%, С: 46%), док су изразито лош резултат показали приликом одређивања врсте бројевне речи у синтагми *троје панталоне* (која се у задатку нашла заједно са синтагмом *троје пријатеља*) (Б: 0%, С: 42%). Ни у једном другом задатку на тесту није постојала овако висока разлика између одговора београдских и смедеревских ученика.

4.5.3. Познавање бројевних придева на овом тесту има следећи резултат: Б: 42%, С: 61%.

4.6. Три захтева проверавала су знање **редних бројева** – препознавање у контексту или у низу са другим бројевним речима, познавање њиховог именовања и граматичких особености.

4.6.1. Најбољи резултат на овом пољу односи се на препознавање речи која не припада низу (*прва*, *двоја*, *четвора*, *петора*) (Б: 98%, С: 92%), док ће утврђивање бројевне речи у контексту (*прве санке из детињства*) за ученике бити захтевније (Б: 60%, С: 62%).

4.6.2. Ипак, ученици су најнесигурнији код познавања граматичког понашања редних бројева (Б: 50%, С: 62%).

4.6.3. Укупна вредност постигнућа на провери знања редних бројева је Б: 69%, С: 72%.

4.7. Најзад, један задатак на тесту односио се на **писање вишечланих бројевних речи**. Од датог броја 652 требало је словима написати основни број, збирни број и редни број. Када се у обзир узму сва три захтева у овом задатку, укупан резултат познавања правописних правила износи: Б: 37%, С:47%. Не само да је ниском постигнућу у овом задатку допринело непознавање растављеног писања вишечланог броја него и фонетски лик броја *шесто*, као и избор врсте бројевне речи коју је требало написати у сваком од захтева.

4.8. **Важнији резултати истраживања.** Спроведена анализа ученичких одговора недвосмислено упућује на неколико закључака. Видели смо да у познавању сваког издвојеног сегмента који се односи на бројевне речи предњаче смедеревски гимназијалци, осим у познавању бројевних именица на *-ица*, где вођство преузимају ученици београдске гимназије. Значајније разлике међу школама уочљиве су претежно у познавању основне класификације бројева, као и у знању бројевних придева (које боље познају смедеревски ученици) и бројевних именица (које су успешније савладали београдски гимназијалци). Познавање градива које се тиче осталих подврста бројевних речи углавном је у овим школама приближно. Ученици најслабије владају збирним бројевима, а ниском резултату познавања правописа додатно доприноси и не тако завидно знање о употреби бројевних речи, које је у овом задатку истовремено требало применити. Велика разлика међу школама у знањима о бројевним придевима и бројевним именицама, као и низак ниво знања о збирним бројевима, наводи нас на закључак да су ове три подврсте бројевних речи највећи генератори проблема и дилема. Најзад, целокупно знање ниједне од подврста бројевних речи не прелази 72%, што чини ове резултате незадовољавајућим, с обзиром на чињеницу да је тестирање спроведено непосредно након обраде ове наставне области. Узевши у обзир све вредности постигнућа испитаних сегмената овог градива, укупан резултат познавања бројевних речи у Деветој београдској гимназији износи **57%**, док је у Гимназији у

Смедереву нешто виши – **64%**. Уколико бисмо на скали од 0 до 100 одредили степене познавања неког градива и сваком опсегу доделили оцену од 1 до 5, могли бисмо то учинити овако: 0–20 (веома ниско) [1]; 21–40 (ниско) [2]; 41–60 (просечно) [3]; 61–80 (задовољавајуће) [4]; 81–100 (одлично) [5]. Примењена на финални резултат нашег тестирања, ова скала означава да познавање бројевних речи у београдској гимназији има оцену 3 (57%), док у Гимназији у Смедереву оцену 4 (64%).

5. **Закључне напомене.** Као хетерогена врста речи, бројеви често постају заметна предметност не само за наше ученике већ и за наставнике, који су вођени уџбеницима и приручницима написаним према прилично таксативно датим наставним програмима. Анализа уџбеника показала је поливалентан однос аутора према тумачењу градива и обради садржаја наставног програма и на хоризонталној и на вертикалној равни. Наиме, уџбеници за пети разред основне школе међусобно немају синхронизован приступ градиву. Са друге стране, различити аутори чије уџбенике издаје иста издавачка кућа немају увек истоветан приступ градиву, што доводи до неуједначеног тумачења градива на вертикалној релацији основна школа – средња школа. Уочене недоследности само су одраз немонолитне природе бројевних речи која доводи до различитих приступа и тумачења у науци у језику. Истраживањем које смо спровели хтели смо испитати у којој мери ученици владају знањем о бројевним речима и који се проблеми ту највише јављају.[30] Анализом ученичких одговора откриле су се неке законитости: 1. препознавање дате бројевне речи у реченици има врло висок степен постигнућа; 2. ученици много успешније употребљавају потребну бројевну реч у контексту него што познају граматичке односе у које она ступа; 3. тешко се сналазе са значењем и употребом основног непроменљивог броја (*пет*), а са друге стране, одлично препознају значење употребљеног збирног броја у контексту; 4. најмање су способни да именују дату бројевну реч: не познају добро терминологију (разлог је њена неадекватност?

[30] Иако је узорак истраживања био поприлично сведен, он може истраживачу указати на основне тенденције проблематике усвајања бројевних речи. Свакако би било умесно истражити наведену област на већем броју испитаника.

– која доводи до неразумевања); 5. висок степен обличке подударности утиче и на интерференцију термина (*троје пријатеља – троје панталоне*) или на интерференцију самих парадигми (*двама – двома*). Управо наведено упућује на наставну потребу да терминологију бројевних речи ученицима треба представити у светлу њихових семантичких и граматичких обележја која су дубоко утемељена у именовању самих врста. Било би умесно ученицима сучелити категорије попут *збирна именица – збирни број – бројна именица* (*именски број*?) – *бројни придев* и објаснити по којим критеријумима је, на пример, збирна именица – именица, а бројевна именица – и број и именица. Осветлити улогу граматичког обележја који бројевну именицу чини именицом и улогу семантичког фактора који исту ту бројевну именицу чини бројем и њихово садејство које овакве врсте речи смешта у подручје пресека скупова бројева и именица. Ученицима треба будити свест о фази границама и прелазним формама, јер је таква слика језичког система, чини се, његова најверодостојнија представа. Најзад, овим радом указано је само на неке сегменте проблематике савремене наставе бројевних речи. Њиме смо ову тему начели: тек предстоје даље анализе, разматрања и могућа разрешења.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Белић А. „Двојица, неколицина и слична образовања.” *О различитим питањима савременог језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2000.

Белић А. *Општа лингвистика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1998.

Брборић В. *Правопис и школа*. 2. издање. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2015.

Дмитриев А. П., Соболев Н. А. „Собирательные числительные с суффиксами *-ор-/-ер-* в сербохорватском, сербском и хорватском языках.” *Число–язык–текст: Сборник статей к 70-летию Адама Евгеневича Супруна* (ред. колл. А. А. Киклевич, и др.) 1998: 52–58.

Зељић Г. „Бројеви као врста речи у граматичким уџбеницима за основну школу.” *Иновације у настави*, XXVII (2014): 42–54.

Зељић Г. (а) „Бројни придеви.” *Српски језик,* XXI (2016): 641–656.

Зељић Г. (б) *Морфолошко-семантичке карактеристике бројева у српском језику*. Београд: Учитељски факултет, 2016.

Зељић Г. „Читање и писање бројева цифрама (бројкама) и словним знацима у школској и општој пракси." *Иновације у настави* XXVI (2013): 52–59.

Јовановић Ј., Шћепановић М. „О бројевима 'два', 'оба', 'три' и 'четири' у српском језику." *Српски језик,* XIV/1–2 (2009): 275–305.

Кликовац Д. Николић Љ. *Српски језик 2*: *за други разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Eduka, 2014.

Кликовац Д. *Граматика српског језика за основну школу*. Београд: Креативни центар, 2010.

Кликовац Д. „О неким граматичким питањима из наставе језика у основној школи." *Књижевност и језик,* XLIX/3–4 (2002): 309–315.

Ломпар В. *Врсте речи и граматичка пракса* (*од Вука до данас*). Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2016.

Милановић Б. „Употреба збирних бројева са именицама у множини." *Наш језик*, књ. XIII, св. 1–2 (1963): 48–56.

Наставни програм за гимназије: Српски језик и књижевност.

Наставни програм за пети разред основног образовања и васпитања.

Николић Љ., Станојчић Ж. Кликовац Д. *Језик и језичка култура*: *за други разред средње школе*. – 3. издање. Београд: Српска школска књига, 2004.

Николић М. *Методика наставе српског језика и књижевности*. – 6. издање. Београд: Завод за уџбенике, 2012.

Пипер П., Клајн И. *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска, 2013.

Станојевић В. „Денотациони и динамички аспекти значења кардиналних бројева." *МСЦ*: *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 36 (2006): 353–365.

Станојчић Ж., Поповић Љ. *Граматика српског језика за гимназије и средње школе*. – 11. издање. Београд: Завод за уџбенике, 2008.

Стевановић М. *Савремени српскохрватски језик I*. – 3. издање. Београд: Научна књига, 1975.

Супрун Е. А. *Славянские числительные*. Минск: БГУ имени В. И. Ленина, 1969.

* * *

Cvitanušić T., J. Gulešić M. M. „Opis brojevnih imenica u hrvatskome kao inom jeziku." *Lahor*, *Članci i rasprave* 14 (2012): 183–203.

Klajn Ivan. *Gramatika srpskog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005.

Silić J., Pranjković I. *Gramatika hrvatskoga jezika, za gimnazije i visoka sveučilišta*. – 2. izdanje. Zagreb: Školska knjiga, 2007.

Tafra B. „Morfološka obilježja brojevnih riječi." *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje,* knj. 20 (2000): 261–275.

Tafra B. „Što su brojevi? (gramatički i leksikografski problem)." *Rasprave ZJ,* sv. 15 (1989): 219–237.

АНАЛИЗИРАНИ УЏБЕНИЦИ

Драгићевић Р. *Српски језик и језичка култура: за 5. разред основне школе*. – 3. издање. Београд: Завод за уџбенике, 2011.

Ломпар В. *Граматика 5*: *српски језик за пети разред основне школе*. – 8. издање. Београд: Klett, 2015.

Ломпар В., Антић А. *Граматика*: *српски језик и књижевност за други разред гимназија и средњих стручних школа*. 2. издање. Београд: Klett, 2016.

Савовић С., Ћећез-Иљукић Д., Кецман, В. *Граматика српског језика за други разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Нови Логос, 2016.

Срдић, Ј. *Граматика за пети разред основне школе*. – 5. издање. Београд: Нови Логос, 2015.

Станојчић Ж., Поповић Љ. *Граматика српскога језика: за гимназије и средње школе*. 12. издање. Београд: Завод за уџбенике, 2010.

ЧИСЛИТЕЛЬНЫЕ В ОБУЧЕНИИ СЕРБСКОМУ ЯЗЫКУ: АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Предметом этой работы является вопрос современного обучения числительных в сербском языке, которые часто создают путаницу для наших студентов и преподавателей. Структура основной части работы состоит из четырех частей: 1) числительные в актуальном учебном плане восмильетних и средних школ; 2) обработка числительных в учебниках по сербскому языку в восмильетних и средних школах; 3) исследование которые исследует уровень студентов знаний числительных в двух гимназиях – в Белграде и Смедерево; и 4) заключительные замечания. На основе проведеного исследовании указываются ключевые проблемы в преподавании числительных, дана возможная объяснения и предлагается возможные перспективы их решения.

371.3::811.161.1'367
371.3::811.163.41'367
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch11

Ксенија Кончаревић
kkoncar@mts.rs
Универзитет у Београду
Филолошки факултет[1]

ТЕОЛИНГВИСТИЧКИ ПРИСТУП НАСТАВИ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА (НА МАТЕРИЈАЛУ ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИЈЕ РУСКОГ И СРПСКОГ ЈЕЗИКА)

У раду се на материјалу лексичких и фразеолошких теонема руског и српског језика спроводи демонстрирање методолошких поступака њихове наставне презентације са становишта теолингвистике, са наглашеном интердисциплинарношћу у приступу (ослонцем на теолошка и религиолошка знања).

Кључне речи: теолингвистика, методика наставе руског језика као страног, методика наставе српског језика као страног, теонема, сакрална лексика, фразеологија са религијском компонентом значења.

0.1. Једна од новијих истраживачких парадигми у славистици јесте теолингвистички приступ. Предмет теолингвистичких истраживања, најјезгровитије речено, представља језик сакралног и сакрално у језику, односно „појаве религије које су нашле свој израз и одраз у језику, али и језик као форма религије, као начин манифестовања, конзервације и трансмисије религијских садржаја". Објекти истраживања теолингвистике јесу: сакрални језик (и сакрални језици), појаве у развоју лингвистике условљене конфесионалним факторима, теорије о пореклу језика (пре свега теорија о божанској суштини и пореклу језика), питања функционисања језика у домену религијског, као и све појаве које су везане за сакралну сферу, а које су нашле свој одраз и израз у језику. Циљ теолингвистике јесте изучавање свега што је

[1] Рад је израђен у оквиру пројекта „Српска теологија у XXI веку: фундаменталне претпоставке теолошких дисциплина у европском контексту – историјска и савремена перспектива", који финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (евиденциони број пројекта ОИ 179078).

везано за сакралну сферу, а што је нашло одраза у језику и што је фиксирано самим језичким средствима, као и примена резултата добијених фундаменталним истраживањима (детаљније в.: Кончаревић 2016: 11–138).

0.2. Теолингвистички приступ језичком материјалу у настави словенских језика као страних надовезује се на већ општеприхваћени лингвокултуролошки оквир наставе и учења *језика посредством културе* и *културе посредством језика*. Теолингвистика се дидактички транспонује тако да пружи систем чињеница и генерализација посредством којих ће они који уче страни језик боље разумети структуру и функционисање језичких јединица у контексту културе сакралног. Иако су теолингвистички маркиране јединице – теонеме – присутне на свим или готово свим језичким нивоима, у лингводидактичком погледу највеће изазове пружају јединице лексике и фразеологије, а то је комплекс који у усвајању страног језика на највишем нормативном нивоу подразумева највише захтеве (на филолошким студијама, по методичким препорукама, потребно је усвојити лексички фонд од 25 до 35 јединица, од чега активно 4–5000 лексема и око 1200 фразеологизама – исп. Слесарева 1984: 59; Васильева 1984: 72–77). У даљем излагању илустроваћемо примену теолингвистичког приступа на усвајање руске лексике у српској и српске у руској средини.

1.1. Теолингвистички коментар неопходан је, најпре, при усвајању лексема из домена религије и духовности којима је својствено неједнако језичко означавање појава стварности, односно које се у два језика одликују неједнаким опсегом значења, као у примерима:

> **говеть** – припремати се за Причешће [*по̄сто̄м*, *редовним одлажењем на бого̄служења*, *домаћом молӣтво̄м*, *испо̄вешћу*]; **христосоваться <похристосоваться>** (*с кем*) – честитати Васкрс [*традиционалним по̄здравом «Христо̄с воскресе!»*]; **Святки** – период од Божића до Крстовдана [*7–18. јануара по̄ новом календару*], или **једноничити** – вкушать пищу раз в день; **тримирје** – полное воздержание от пищи и пития в понедельник и вторник первой седмицы Великого поста; **читуља** – газетное объявление о чьей-либо смерти; **задужбина** – задужбина

(имущество, пожертвованное или завещанное на благотворительные или культурно-просветительные цели, а также учреждения и сооружения, созданные на завещанные средства); **хаџи, хаџија** – [*код хришћана*] хаджи (на Балканах: почётный титул христианина, совершившего паломничество в Иерусалим, ходившего на поклонение Гробу Господню), итд.

1.2. Дужна пажња поклања се експликацији лингокултуролошке компоненте значења код нееквивалентних лексема:

воскресная школа – недељна школа [*форма парохијске катихезе у Руској православној цркви*]; **голбец, голубец** – крст на гробу са ливеном или дрвеном надстрешницом; **двадцатка** – црквеноопштински одбор [*у Руској православној цркви*] *разг.*; **девятины** – помен у девети дан по упокојењу; **киот** – застакљени ормарић за иконе [*у руским храмовима*]; **богомољачки: богомољачки покрет** – богомольческое движение (народное движение ревнителей благочестия в Сербии между двумя мировыми войнами, возглавленное св. Николаем Сербским); **василица** – праздничный хлеб, который готовится ко дню памяти святого Василия Великого (1/14 января); **Материце** – второе воскресенье перед Рождеством, Неделя святых Праотец (праздник, посвящённый в Сербской Православной Церкви матерям; в этот день матери дарят подарки детям); **светосавље** – особое почитание духовного наследия святого Саввы Сербского и всех последовавших за ним сербских святых.

1.3. Експликација диференцијалних компоненти значења врши се код лексема које означавају реалије присутне у страној и у култури земље студента. У ситуацији српско-руског билингвизма такви би примери били:

кутья – кољиво [*справља се од пиринча*, *а не од жита*, *као у Срба*] ‖ **сочельницкая кутья** – варица [*културно јело за Бадњи дан*]; **семинария** – богословија [*у Русији: петогодишњи факултет струковних студија*, *а не средња богословска школа*, *као у образовном систему СПЦ*]; **управляющий делами Патриархии** – секретар Синода, отправник послова Патријаршије [*у РПЦ – у архијерејском чину*, *док је у СПЦ на тој дужности лице у јерејском чину*], итд.

2.0. На фразеолошком нивоу такође је присутан доста широк инвентар теонема[2]: у питању су или фразеологизми у којима је денотат носилац теолингвистички релевантне информације (типа: рус. *со своей колокольни*, *мука мученическая*, *злачное место*, *вкушать от пищи святого Антония*, срп. *као Божић и Бадњи дан*, *украо би и Богородичин покров*, *свецком и пецком*), или оне јединице фразеолошког фонда (фразеологизми са унутарњом формом) у чијој се основи налази извесна прототипска ситуација из сфере сакрума (рус. *начать за здравие, а кончить за упокой*, *предать анафеме*, *хоть святых выноси*, срп. *бежати као ђаво од крста*, *запалити коме свећу*, *пристајати као пасуљ на Божић*).

2.1. Фразеолошком теонемом у ужем смислу називаћемо јединице фразеологије које садрже конкретну, типичну, релевантну религијску компоненту везану за неки појам из сакралне сфере, односно лексему која именује конкретан религијски појам. Таква лексема (најчешће именица) може означавати различите религијске појмове (овде спадају по категоријалној припадности компоненте и придеви или прилози изведени од именица) или религијско-обредне радње (најчешће глаголи), на пример (илустрације дајемо из српског језика):

• духовно биће: *Боī* (отићи Богу на истину), *ђаво* (ђаво и по кошта /стаје, ружан као ђаво), *враī* (врагу свећу палити), *сотона* (бити у савезу са сотоном), *анђео* (добар / леп као анђео), *Божји* (иза божијих леђа), *ђавољи* (ђавољи нокат), *вражији* (вражја посла), или духовно посвећена особа: *светац* (чудан светац, осушио се као лесандријски светац), *Мајка Божија* (искрен као Мајка Божија);

[2] Фразеолошке јединице с компонентама религијског садржаја (фразеолошке сраслице, јединства и спојеви, без фразеолошких израза), како је на основу лексикографских извора (Речник српскохрватског књижевног и народног језика РСАНУ (том 1–18), Речник српскохрватскога књижевног језика РМС (том 1–6), *Фразеолошки рјечник хрватскоīа или српскоīа језика* Јосипа Матешића и *Српске народне пословице* Вука Караџића) утврдила Н. Вуловић, у српском језику веома су бројне (има их преко 600) (инвентар по азбучном редоследу в. у: Вуловић 2015: 319–331, што служи као репрезентативна полазна основа за монолингвална и конфронтациона истраживања у овом домену. Бројност и типолошку разуђеност овог сегмента фразеолошког фонда показују и други словенски језици.

• библијске личности: *Адам*, *Ева* (од Еве и Адама), *Јуда* (Јудин пољубац), *Метузалем* (стар као Метузалем), *Богородица* (украо би и Богородичин покров), *Соломон* (мудар / паметан као Соломон), *Св. Јован* (везати Богом и светим Јованом), *Св. Ана*, *Св. ап. Тома* (неверни Тома), *адамски* (адамско колено, адамско племе), *апостолски* (ићи апостолски), *метузалемски* (метузалемски стар), *Адамов* (Адамов век), *Аврамов* (отићи / преселити се, бити примљен у Аврамово крило) и др., као и догађаји и личности из библијске историје: *Понтије Пилат* (прати руке као Пилат);

• празници из хришћанске и народне традиције (и псеудопразници): *Божић* (као Божић и Бадњи дан), *Бадњи дан* (није сваки дан Бадњи дан), *Врбица* (удесити се као за Врбицу), *Ђурђевдан* (о Ђурђеву дне, дан по дан па ће доћи и Ђурђевдан), *свети Живко* (на светог Живка), *светац (к)* (као општи назив за празник – светком и петком);

• појмови везани за религијску и црквену праксу: *амин* (стићи на амин), *крстити* (крстити (некога) батином/штапом), *крштен (бити крштен)*, *душа* (мирише као душа), *Вјерују* (упасти као Пилат у Вјерују), *Оченаш* (као амин у Оченашу), *крсно име* (не зна му се крснога имена), *Јеванђеље* (пето Јеванђеље), *исповест* (казати све као попу на исповести), *литанија*, *катавасија*, *проповед* (очитати (некоме) литанију/катавасију/проповед/Оченаш), *молитва* (од луда попа луда и молитва), *парастос* (танак/танушан као свећа о сиротињском парастосу), *крштен* (бити крштен), *црквени* (го/сиромашан/сиромах као црквени миш) и др.;

• предмети (реалије) ортопраксије: *крст* (липов крст), *икона* (леп као икона), *тамјан* (милује (некога, нешто) као враг тамјан), *свећа* (испалити све свеће), *Библија*, *олтар* (лизати олтаре/лизање олтара), *кољиво* (мирисати на тамјан/пана(х)ију/кољиво), *масло* (свештати (некоме) дрвена масла), *мантија* (раса не чини калуђера, ни мантија владику), *пана(х)ија* (изјести/појести (некоме) кољиво /пана(х)ију), *кандило* (палити (некоме) кандило) и др.;

• сакрална места (локуси): *рај* (лепо/слатко као рај / као у рају), *пакао* (мучити се као ђаво у паклу), небо (девето/седмо небо), *црква* (срећан као пас у (хришћанској) цркви);

• појмови чија је конотација искључиво везана за Библију, који улазе у састав библизама: *Содом(а) и Гомор(а)* (содом(а) и гомор(а), содомски и гоморски), *мана* (мана с неба).

Наведене компоненте јесу заправо маркиране лексеме, термини или симболи библијског, или религијско-митолошког порекла: *анђео*, *крст*, *пакао*, *тамјан*, *Пилат* итд., али не и лексеме које су добиле конотативне вредности под библијским утицајем: *пастир*, *риба*, *вино*, *хлеб*, *љубав*, *правда* и сл., које могу бити симболички маркиране са становишта хришћанске етике или погледа на свет, али то је асоцијацијативно значење у односу на њихова основна денотативна значења, које се такође експлицира теолингвистичким коментаром.

2.2. У ширем смислу, у фразеолошке теонеме спада велики број јединица библијског порекла (*блудни син*, *обесити (воденични) камен о врат*, *забрањено воће*, *као песка у мору* (рус. *как песку в море*), *звезда водиља*, *вратити мач у корице*, *бацати бисере пред свиње*, *обећана земља*, *стар као Метузалем*, *бити Петар и Павле* и др.) или инспирисаних неком прототипском ситуацијом везаном за верске обичаје, стереотипима, реалним или имагинарним догађајима који су постали саставни део колективног сећања (такви су, примера ради, поредбени фразеологизми *молити (некога) као бога*, *дерати се као враг*, *врпољити се као ђаво на јомби*, *уздише као Циганче за даћом*, *посветио се као Гојко у ћивоту*).

2.3. Примарни задатак усвајања фразеологије са теолингвистичког становишта јесте семантизовање фразеолошких јединица на основу теолошких и других релевантних знања (најчешће етнолошких, етнопсихолошких, историјских, културолошких – у зависности од семантичких слојева сваког конкретног фразеологизма). Илустроваћемо то на неколико примера.

2.3.1. Значење руског фразеологизма *подвести под монастырь* («привести кого-нибудь в невыгодное положение») може се објаснити уколико се поткрепи чињеницама из националне и црквене историје. С једне стране, треба имати у виду податак да су манастири у средњем веку углавном грађени у градовима или у њиховој непосредној близини (изузетак су представљали они на руском Северу, лоцирани у непроходним шумама,

далеко од насеобина). Већина градских манастира оснивана је по благослову не само јерархије него и грађанских власти, а једна од намена манастирских здања, посебно у немирним временима, била је фортификацијска: под њиховим зидинама заустављане су непријатељске војске и разбојничке дружине (Смолич 1999: 115). С друге стране, семантика овог фразеологизма може се извести из праксе насилног одвођења политичких противника и приморавања непожељних лица на примање пострига у циљу њиховог уклањања из јавног живота: такву је судбину доживео кнез Васијан Патрикејев, као и многи други постриженици северних обитељи, посебно манастира преп. Кирила Белојезерског, а по прибегавању овој мери најпознатији су међу руским владарима били велики кнез Иван III (1462–1505) и цар Иван IV Васиљевич Грозни (1533–1584) (Смолич 1999: 169).

2.3.2. На основу фразеолошког фонда можемо идентификовати и стереотипе везане за духовну сферу. Рецимо, један од њих је веза светости са испошћеношћу (велики број канонизованих угодника Божијих, посебно анахорета, прославио се управо строгошћу свога подвига уздржања у храни и потоњом нетрулежношћу моштију). Фразеолошким јединицама *осушити се као лесандријски светац*, *живе мошти*, изражава се стереотип о испошћености као обавезном атрибуту светости. Фразеологизам *лесандријски светац*, по нашем мишљењу, има реалан прототип у личностима неколико у Срба веома поштованих светитеља – св. Атанасија Великог, епископа александријског († 373), његовог духовног оца преподобног Антонија Великог († 356) и св. Јована Милостивог, патријарха александријског († 616/620); сва тројица светкују се у нашем народу и као крсне славе, а житије св. Антонија једно је од вековима најраширенијих на словенском тлу[3] – отуда и у Руса

[3] *Житије преподобног Антонија* у историји средњовековне књижевности оцењује се као темељно, репрезентативно и конститутивно, дело ове врсте, које је управо због ових квалитета извршило огроман утицај на потоња житија. Како истиче Димитрије Богдановић, „са *Житијем преподобног Антонија*, од Атанасија Александријског (IV век) створено је ново дело и коначно обликован житијни жанр као синтеза хеленистичке биографије, пустињачке повести и похвале, прожете изразитим морализмом и аскетизмом, са склоношћу ка истицању чудесних догађаја" (Богдановић 1980: 71). Ово дело своју популарност дугује како значају Антонија Ве-

фразеологизам *вкушать от пищи святого Антония* са значењем „гладовати“[4]. Фразеолошка јединица *живе мошти*, стилски квалификована као оксиморон, означава изузетно мршаву, изнемоглу, обично старију особу, за чије се значење у РСАНУ наводи пример Драгише Васића („Стари телеграфиста... живе мошти у некој црвеној блузи револуционара“). Аналогна јединица, са истоветним значењем, посведочена је и у руском фразеолошком корпусу (*живые мощи*).

2.3.3. У бројним случајевима теолошка позадина фразеологизама разоткрива се тек дубљим понирањем у систем богословских дисциплина (систематска теологија, библистика, литургијско богословље, црквена историја, канонско право, црквена уметност, музикологија и др.). Тако, фразеологизам *држати се* (*учитити се*) *као дрвена Марија*[5], са значењем непредузимљивости, неактивности, уврстили бисмо у групу библијски мотивисаних фразеолошких јединица: њен прототип, по нашем тумачењу, јесте јеванђељска парабола о Марти и Марији (Лк. 10, 38–42), која се чита о свим Богородичним празницима (Марта се труди да што боље послужи Господа, а њена сестра Марија седи крај ногу Исусових и слуша беседу Његову, што изазива Мартино незадовољство). Или: поредбени фразеологизам *срећан као пас*

ликог у историји монаштва (он је оснивач анахоретског подвижништва, за разлику од Св. Пахомија Великог, који уводи установу киновије – општежића), тако и несумњивим литерарним квалитетима, пре свега описима путињског подвига, борбе са демонима, супротстављања сваковрсним искушењима, задобијања чудесних дарова – пророковања, исцељивања, изгоњења злих духова). *Надилажење чулности*, сматра И. В. Попов, представља основну тему *Житија* и уједно основно средство достизања његовог подвижничког идеала на путу ка обожењу (Попов 2009: 109).

[4] У *Житију преподобног Антонија* инсистира се на његовом уздржању од хране: „Јео је једанпут дневно, након заласка сунца, некада једном у два дана, а често чак и у четири. Храна су му били хљеб и со, а пиће само вода. О месу и вину сувишно је и говорити [....] . 'Јер душевни ум је онда чврст када су тјелесна задовољства потиснута', говорио је" (Дојчиновић 2014: 87). Аскетски однос према узимању хране карактерише и друга два поменута светитеља из Александрије – Атанасија Великог (Гурјев 2006: 254–256) и Јована Милостивог (Гурјев 2006: 304–312).

[5] О могућем пореклу антропонима *Марија* у овој фразеолошкој јединици исп. истраживања о два аспекта маре у српској фразеологији: сложени, амбивалентни паганске бабе или благи, Богородичин (исп. Мршевић-Радовић 2008: 119–130).

у хришћанској цркви као прототипску ситуацију има истеривање пса из храма, а она се ослања на типиком прописано правило да у случају оскрвњења храма уласком животиње у њу, опогањењем, рођењем или смрћу животиње, свештеник мора извршити мало освећење храма (одговарајуће молитве наводи Велики требник, гл. 44) (Мирковић 1983: 226–227). Фразеологизам *очитати коме катавасију* са значењем „изгрдити некога“ (синоними: *очитати коме буквицу/слово/вакелу*) само на први поглед може деловати као ситуативно немотивисан, односно као ефектна употреба стране речи чије значење већини говорника српског језика није позната ради постизања утиска о кажњавању као изрицању нечег необичног, несвакидашњег, страшног. Познавање литургике и црквеног појања открива прототипску ситуацију која је инспирисала појаву овог фразеологизма. Катавасија је, наиме, ирмос канона – дуже богослужбене химне која се чита на повечерју и на јутрењу (већина канона састављена је од осам песама, са по неколико строфа, најчешће четири). Комбиновањем материјала из *Октоиха* (односно, *Посної* и *Цветної Триода*) и *Минеја* долази се до тога да се на сваком повечерју и јутрењу чита по неколико канона, услед чега се тропари канона изговарају седећи. Док се читају или, ређе, пају тропари, сви присутни у храму, укључујући и појце, седе на својим местима (појци – са леве и десне стране солеје, остали – у својим стасидијама), али када дође ред да се отпоје катавасија, после сваке песме канона, сви морају устати, а појци заузети место на средини храма (Мирковић 1982: 228–231). Ово нагло устајање свих присутних и премештање појаца у средишњи део храма у народу је доживљено као својеврсно позивање на одговорност, што се рефлектовало у семантици фразеологизма.

2.3.4. На конфронтационом плану презентација фразеолошких теонема у условима српско-руског билингвизма подразумевала би меколико момената: а) одређивање, прецизирање корпуса у сваком од конфронтираних језика, опис и увид у састав и природу фразеолошких јединица с компонентама религијског садржаја уз идентификовање међујезичких истоветности, сличности и разлика; б) структурно-семантичка класификација фразеолошких јединица с компонентама религијског садржаја у конфронтираним

језицима са дескрипцијом примера сваког са становишта напоредне анализе релевантног структурно-семантичког модела; в) семантичка анализа фразеолошких јединица с компонентама религијског садржаја у конфронтираним језицима (класификације према лексичком и фразеолошком значењу); г) идентификовање специфичности анализираног корпуса фразеолошких јединица са религијском компонентом значења са становишта резултата проучавања опште фразеолошке семантике у српској и словенској фразеологији, као и са лингвокултуролошког аспекта. Конфронтациона анализа полази од идентификације истоветности, сличности и разлика у структури руских и српских фразеолошких јединица које припадају анализираној сфери. Уколико бисмо као полазну основу прихватили концепцију Ј. П. Солодуба (Солодуб 1985), могли бисмо успоставити овакву класификацију међујезичких структурно-типолошких релација: 1. међујезички фразеолошки еквиваленти – (а) апсолутни, са истоветношћу својствене им семантике, формалне организације и прототипа садржаног у њиховој основи: *звонити у сва звона – звонить во все колокола*, и (б) релативни, са извесним разликама на плану лексичког састава или граматичке структурираности, које нису релевантне са становишта семантике и прототипа испитиваних фразеологизама: *книга за семью печатями – књиīа са седам īечаīа*, *предать анафеме – бациīи анаīему*, *причислять к лику святых – īравиīи од коīа свеца*, *звонить во все колокола – даīи шīа на велика звона* 2. међујезички фразеосемантички адеквати, са истоветношћу семантике и блискошћу прототипске основе: *курить/воскурять фимиам – īалиīи кандило;* 3. семантички адеквати, којима је својствена истоветност на семантичком плану и различитост на плану прототипске организације (при чему прототип може да припада истом или неком другом лингвокултуролошком пољу): *до морковкина заговенья – на свеīо ниīарјево*, *на свеīоī Живка*, *одним миром мазаны – једне īоре лисīи;* 4. псеудоеквиваленти, са различитом семантиком и истим или блиским прототипом: *ни Богу свечка*, *ни черту кочерга – īалиīи свећу и Боīу и ђаволу*, *вот тебе, бабушка и Юрьев день – добиīи шīа на Јурјево*, *такой-сякой*, *немазаный – биīи крīшен*. У највећем броју случајева, међутим, фразеолошкој јединици једног

језика у другоме језику одговара само лексички еквивалент: *вкушать от пищи святого Антония – ѣладовати*, *чепуха на постном масле – будалаштина*, *бесмислица*, или опис (тумачење семантике приликом превођења, са могућим коментаром): *подвести под монастырь – довести у велику неприлику*, *крстити се левом руком – быть в крайнем удивлении*.

Са конфронтационог аспекта занимљиви су и фразеологизми у којима је оличен систем еталона (поредбени фразеологизми)[6], који „репрезентују не само националну слику света него и национални поглед на свет, будући да они (еталони) представљају продукт национално-типолошког сагледавања света“ (Маслова 1997: 18). Свој језички израз еталони задобијају у устаљеним поређењима типа: *дом*, *что монастырь*, *жут као восак*, *прав као свећа*, *леп као уписан / као икона*, *чисто као у цркви*, *тишина као у цркви* и сл. У позадини оваквих еталона стоје шири комплекси културолошких знања: тако, рус. *дом*, *что монастырь*, где је манастир послужио као еталон раскоши, обиља, богатства, може се разумети само уколико се има у виду благостање у већим руским обитељима (умесно је тим поводом сетити се и полемике између јосифљана и прековолшких стараца „нестјажатеља"); или срп. *тишина као у цркви* инспирисано је правилима благочестивог понашања у дому Господњем. Анализа еталона показује, између осталог, карактер нормативних представа и социо-психолошке процене разних аспеката црквеног живота и духовности уопште: нпр. у колективној свести носилаца српског језика свештенички позив доживљен је као лагодан, лишен напора (*ићи лако као попу код олтара*), молитва Господња сматра се за једно од најелементарнијих знања (*једноставно/лако као оченаш*), икона је идеал лепог (*леп као уписан / као икона*), итд. (исп. Кончаревић 2006: 143–145).

3. На основу изложеног, можемо закључити да су лексеме са сакралном семантиком и фразеолошке јединице са рели-

[6] Ова врста фразеологизама у корпусу на који се фокусирамо (јединице са религијском компонентом значења) заступљена је са око 20% (Вуловић 2015: 319–331), што додатно потенцира значај њеног монолингвалног и конфронтационог проучавања.

гијском компонентом значења захвалан објект теолингвистичке презентације у настави, која подразумева синтезу интралингвистичког и екстралингвистичког приступа, а у овом потоњем изразито ослањање на теолошка и религиолошка знања у приступу језичкој материји.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Дојчиновић Д. (ур.). *Житије светог Антонија*. Превод, предговор и коментари Д. Дојчиновић. Бања Лука: Филолошки факултет, 2014.

Богдановић Д. *Историја старе српске књижевности*. Београд: Српска књижевна задруга, 1980.

Васильева А. Н. „Единая методическая периодизация полного практического курса русского языка для иностранных студентов-русистов." *Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов*. *Сборник статей*. Ур. Н. А. Лобанова, И. П. Слесарева. Москва: Русский язык, 1984.

Вуловић Н. *Српска фразеологија и религија*. Београд: Институт за српски језик САНУ, 2015.

Гурјев В. *Минеји за читање у поукама за сваки дан у години*. Т. I–IV. Краљево: Епархијски управни одбор Епархије жичке, 2006.

Кончаревић К. *Настава страног језика на филолошким студијама*; *теорија и пракса*. Београд: Филолошки факултет, 1996.

Кончаревић К. *Језик и православна духовност*. *Студије из лингвистике и теологије језика*. Крагујевац: Каленић, 2006.

Кончаревић К. *Поглед у теолингвистику*. Београд: Јасен, 2016.

Маслова В. А. *Введение в лингвокультурологию*. Москва: Наследие, 1997.

Мирковић Л. *Православна литургика: први, општи део*. Београд: Св. архијерејски синод СПЦ, 1982.

Мирковић Л. *Православна литургика*: *други, посебни део* (*свете Тајне и молитвословља*). Београд: Св. архијерејски синод СПЦ, 1983.

Мршевић-Радовић Д. *Фразеологија и национална култура*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 2008.

Попов И. В. *Религиозни идеал св. Атанасија*. Београд: Отачник, 2009.

Слесарева И. П. *Проблемы описания и преподавания русской лексики*. Москва: Русский язык, 1990.

Смолич И. К. *Русское монашество 988–1917*. Москва: ЦНЦ «Православная энциклопедия», 1999.

Солодуб Ю. П. *Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица)*. *Автореф. дис*. ... *д-ра фил*. *наук*. Москва: МГПИ, 1985.

Столић Х. *Православни светачник. Месецослов Свеших*, т. I–II, Крагујевац: Каленић, 1988–1989.

ТЕОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЮ СЛАВЯНСКИМ ЯЗЫКАМ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКИ И ФРАЗЕОЛОГИИ РУССКОГО И СЕРБСКОГО ЯЗЫКОВ)

В работе, на материале русского и сербского языков, обосновываются методологические приемы учебной подачи лексических и фразеологических единиц русского и сербского языка из перспективы теолингвистики, с привлечением интердисциплинарных, преимущественно богословских и религиоведческих знаний как необходимого компонента их качественного усвоения. В рамках сакральной лексики автор анализирует безэквивалентую и фоновую лексику сакральных реалий. Предметом обсуждения являются также единицы фразеологии, содержащие конкретный, типичный, релевантный компонент, принадлежащий сакральной сфере (лексему, именующую конкретное понятие из сферы религии) и/ или базирующиеся на ситуациях из данной сферы.

811.163.41'243
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch12

Весна Крајишник
krajisnikv@gmail.com
Никица Стрижак
snikica@gmail.com
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

СРПСКИ КАО СТРАНИ И СРПСКИ КАО НЕМАТЕРЊИ ЈЕЗИК – СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКЕ

Наставу Српског као нематерњег језика у Републици Србији похађају ученици различитих матерњих језика (у већој или мањој мери сродних српском, али и изразито структурно различитих у односу на српски језик), при чему неки живе у претежно хомогеним, а неки у језички мешовитим срединама. Предзнање с којим ови ученици полазе у школу, могућности у погледу нивоа, темпа и обима овладавања српским језиком током свих циклуса образовања, изразито су различити. Нереално је и контрапродуктивно очекивати да сви ученици достигну исти ниво владања српским језиком. Једна од неминовних последица таквог очекивања јесте демотивација и ученика и наставника, будући да се пред једне ученике постављају недостижни захтеви, док су други суочени са захтевима који су испод њихових могућности.

У ситуацији када ученици имају додир са српским језиком једино у учионици, јер живе у језички хомогеној средини, а њихов матерњи језик није сродан српском језику, наставу српског као нематерњег језика потребно је усагласити са одговарајућим методичким активностима које највише одговарају методици страног језика. У овом раду ћемо указати на могућности и начине усклађивања ова два методичка приступа, у складу са потребама Наставног плана и програма за обавезан школски предмет и лингвистичким и социјалним предиспозицијама ученика који у школама уче српски као нематерњи језик. С обзиром на то да методика српског као нематерњег језика није јединствена и зависи од многобројних лингвистичких и нелингвистичких чинилаца, у настави овог предмета потребно је, као што ће се показати, вешто ускладити концепте методика српског као матерњег и српског као страног језика.

Кључне речи: српски као страни језик, српски као нематерњи језик, методика наставе језика, хомогена и хетерогена средина.

1. Увод

Предшколско, основно и средње образовање у Републици Србији могуће је завршити на српском језику, али и на једном од званичних језика националних мањина. Настава српског као нематерњег језика, према информацијама којима располажу Национални савети националних мањина, одвија се у 88 основних и у 20 средњих школа. Предмет Српски као нематерњи језик део је основношколског и средњошколског система образовања у Републици Србији и то као обавезан наставни предмет за ученике који остале предмете слушају на свом матерњем језику. Настава на матерњем језику постоји за припаднике албанске, бошњачке, бугарске, хрватске, мађарске, румунске, русинске и словачке заједнице. Пошто су матерњи језици припадника наведених заједница веома различити, као што су различити и услови у којима ученици живе, у реализацији овог предмета постоје различити изазови и проблеми.

Значај овог предмета превазилази само педагошке аспекте учења другог језика јер је познавање званичног језика државе кључни фактор друштвене интеграције. И управо на овом пољу, непознавање или слабо познавање српског језика, доноси низ проблема припадницима мањинских заједница, од који су најважнији немогућност даљег школовања[1], немогућност запослења, као и смањено учешће у доношењу одлука релевантних за ширу заједницу у којој живе.

У овом раду ћемо најпре изнети законски оквир у којем се реализује овај предмет, затим ћемо објаснити специфичности предмета и различите услове његове реализације. Затим ћемо са методичког аспекта осветлити везе методике наставе српског као нематерњег језика са методиком наставе страног језика, и указати на могуће путеве развоја овог предмета и његовог усклађивања са савременом методичком праксом.

[1] Према чл. 80 Закона о високом образовању, високошколска установа може омогућити полагање испита, изводити поједине делове студија и организовати израду и одбрану завршног рада на језику националне мањине и на страном језику, у складу са статутом те високошколске установе. Студијски програм на језику националне мањине или на страном језику се може остваривати уколико је такав програм акредитован.

2. Законски оквир

Република Србија је потписница низа међународних докумената који утврђују норме и стандарде у области људских и мањинских права, која подразумевају и право на образовање. Најважнији међународни документи којима се регулишу мањинска права у области образовања су: Конвенција УНЕСКО против дискриминације у образовању (1960), Декларација УН о правима припадника националних или етничких, верских и језичких мањина (1992), Оквирна конвенција за заштиту националних мањина Савета Европе (1995) итд. Право на неговање колективног идентитета кроз мањинске језике мора бити у равнотежи са интеграцијом и учешћем у ширем друштву, што значи да се у земљама у којима се остварује право школовања припадника националних мањина на матерњем језику, обавезно учи и званични језик те државе.

Основни документ којим се гарантују права националних мањина у Србији је Устав Републике Србије. Када је реч о остваривању права мањинских заједница на образовање на матерњем језику, значајни су и следећи посебни закони: Закон о основама система образовања и васпитања, Закон о основној школи, Закон о службеној употреби језика и писма и Закон о заштити права и слобода националних мањина.

Припадницима националних мањина гарантовано је право на школовање на свом матерњем језику у образовним установама чији је оснивач држава, као и право на коришћење свог језика и писма. За остваривање овог права може се прописати одређени минимални број ученика, и по Закону о основном образовању и васпитању, то је 15 ученика[2].

Ако ученик образовање стиче на свом матерњем језику, односно на језику националне мањине, школа је у обавези да организује наставу српског језика[3], која се реализује кроз наставни предмет Српски као нематерњи језик.

---

[2] Реч је о броју ученика приликом уписа у први разред основне школе.

[3] Чл. 12 ст. 4 Закона о основном образовању и васпитању и чл. 5 ст. 4 Закона о средњем образовању и васпитању.

3. Специфичности предмета Српски као нематерњи (језици, средине, програм и уџбеници)

Основни циљ предмета Српски као нематерњи језик јесте оспособљавање ученика којима српски није матерњи језик и који живе у језички хомогеним или хетерогеним окружењима да остваре комуникацију на српском језику као предуслов за изградњу социјалног, образовног и културног аспекта њиховог живота.

Од успешности наставе овог предмета у великој мери зависи способност ученика да се укључе у ширу друштвену заједницу, као и њихова мотивација за учење и могућност даљег школовања, запошљавања, као и формирање става према већинском народу и другим народима и њиховим културним особеностима.

С обзиром на комплексну језичку структуру националних мањина које живе на територији Републике Србије, наставне активности и процеси морају да буду довољно флексибилни и морају да се прилагоде језичким предиспозицијама и језичком окружењу ученика. Језичке предиспозиције ученика зависе од тога да ли језик националне мањине припада истој језичкој породици као српски језик или језик националне мањине припада различитој језичкој породици у односу на српски језик.

Језичко окружење ученика може да буде двојако: средине у којима преовлађује српски језик као средство комуникације или средине у којима преовлађује језик националне мањине као средство комуникације.

Узимајући у обзир ове чињенице, неопходно је да циљеви и задаци буду прилагођени реалним језичким могућностима ученика а исходи добро усмерени на начин да свим ученицима омогуће достизање стандарда одговарајућег нивоа постигнућа.

У ситуацијама када је матерњи језик припадника националне мањине лингвистички несродан српском језику и када је језичко окружење хомогено – преовлађујући је језик националне мањине, припадници немају прилике да комуницирају на српском језику, а са српским језиком се сусрећу тек са поласком у школу. Такав је случај са албанском националном мањином на југу Србије (општине Прешево и Бујановац) и са мађарском националном мањином на северу Србије (општине Кањижа и Хор-

гош). С обзиром на то да ученици почињу да уче српски језик као апсолутни почетници и да је њихово усвајање језика везано искључиво за време у учионици, може се говорити о истоветном приступу као српском као страном или L2 језику. Ово подразумева развијање језичких вештина на исти начин као када се учи било који страни језик на основношколском и средњошколском нивоу.

4. Веза између српског као страног и српског као нематерњег језика

Језичка комуникација на било ком језику представља владање рецептивним и продуктивним језичким компетенцијама – слушање, писање, читање и говорење. Основно обележје савременог методичког приступа настави језика јесте развијање ученичких способности у све четири активности упоредо и њихово прилагођавање когнитивним способностима и језичком окружењу ученика. С обзиром на то да се, као што је напред речено, настава српског као нематерњег језика креће у распону од нивоа страног језика (чисто хомогене језичке средине) до нивоа који је скоро идентичан матерњем језику (хрватски и босански језик), њоме се мора, са једне стране, обезбедити остваривање минимума језичких компетенција, али и, са друге стране, не ограничити ученике који су у могућности да остваре већи напредак. Због спефичности ове наставе, предвиђене исходе (пре свега када су у питању хомогене језичке средине) потребно је остваривати методама и активностима које су, са методичког аспекта, сличније настави страног него матерњег језика – кроз језичке активности (компетенције), те према томе, ускладити са *Заједничким европским оквиром за живе језике*. Овај документ „представља заједничку базу за израду програма, уџбеника, референци и провјеру знања у настави страних језика у Европи. Исцрпно се објашњава како треба учити неки страни језик за потребе комуникације и наводе знања и вјештине којима треба овладати ради стицања дјелотворног језичког израза. Посебна пажња се посвећује културном контексту одређеног језика". Њиме се дефинишу „нивои компетенција/способности који омогућавају праћење постиг-

нуђа учења по етапама и током цијелог живота" (Заједнички европски оквир 2003: 9).

Предвиђене су основне четири компетенције, језичке вештине/активности, које се у процесу учења језика развијају паралелно и синхронизовано, али се њихово савладавање може евалуирати појединачно.

Слушање је прва језичка активност са којом се ученици сусрећу у настави српског као страног језика. Она омогућава ученику да упозна мелодију језика, а затим и његов гласовни систем, интонацију речи и реченице. Коначни циљ слушања треба да буде разумевање, као предуслов за вербалну продукцију, односно – комуникацију.

Читање је језичка активност која подразумева познавање графијског система језика (слова), њихове гласовне реализације, повезивање гласова у речи и спајање речи у реченицу, уз поштовање одговарајућих ритмичких и прозодијских правила. Циљ читања мора да буде разумевање прочитаног јер само тако оно представља језичку компетенцију, а не пуку вербализацију словних карактера.

Писање је продуктивна језичка компетенција која подразумева исказивање језичког садржаја писаним путем, правилном употребом одговарајућих словних карактера и уз поштовање морфолошких и синтаксичких законитости језика. Српски језик има врло развијен систем гласова дистинктивне вредности за које често не постоје еквиваленти у другим језицима, о чему је потребно водити рачуна и настојати да се сви гласови и слова усвоје у стандардним облицима. Друга карактеристика српског писма просистиче из фонетског правописа, по коме сваком гласу одговара једно слово. Ово је посебно карактеристично у писању личних имена страног порекла. И коначно, српски језик има два писма – ћирилицу и латиницу, а ученик, још у првом циклусу образовања, треба да усвоји оба.

Говорење је најсложенија језичка компетенција која подразумева владање свим елементима језика (фонетско-фонолошким, морфолошким, синтаксичким и лексичким). Говорење се најчешће реализује у дијалошкој форми, те према томе подразу-

мева разумевање (саговорника). Поред тога, говорење је вештина која захтева одређену брзину и правовремену реакцију, како у вербалном тако и у семантичком смислу. Као продуктивна компетенција, заједно са писањем, омогућава ученику да се изрази на српском језику, постави питање, интерпретира неки садржај и учествује у комуникацији са другима.

5. Усклађивање предмета Српски као нематерњи језик са савременим принципима наставе језика

Констатујући свеобухватним анализама да ученици основне школе чији је матерњи језик албански (Студија о могућностима унапређења наставе) не поседују скоро никакво знање српског језика, закључено је да је узрок томе, у највећој мери, језичка хомогеност средине и лингвистичка несродност двају језика. Језичка хомогеност у којој се ученици школују и одрастају онемогућава спонтани контакт са српским језиком, те тако школа (учитељи, наставници, уџбеници и наставни програм) постаје једино место где ученици уче српски језик.

Са друге стране, лингвистичка несродност двају језика отежава учење језика услед немогућности трансфера лексичких и граматичких садржаја без експлицитне инструкције. Ова два аспекта су пресудна у процесу учења нематерњег језика, без обзира на матерњи језик ученика, што је у Србији истраживањима потврђено за албански и мађарски језик. Да би укупна ситуација постала одржива, усаглашен је низ активности којима би се унапредило знање српског језика до жељеног нивоа. Оне подразумевају промене у методичком приступу настави (оспособљавање постојећег наставног кадра за извођење наставе у складу са принципима савремене глотодидактике; прилагођавање постојећих наставних материјала и програма потребама и могућностима ученика; увођење асистената у наставу) и перманентно праћење ученичких постигнућа (периодична тестирања током школске године). Имплементацијом ових активности у изабраним школама забележен је значајан напредак ученика у знању српског језика. Међутим, да бисмо могли говорити о системском и трајном решавању проблема наставе српског као нематерњег

језика, потребно је применити нове Стандарде[4], у којима су нивелисани нивои постигнућа ученика у складу са лингвистичким (сродност језика) и демографским чињеницама (хомогеност језичке средине), а у вези са тим и нове програме и уџбенике. Поред тога, неопходно је спроводити континуирано образовање наставника за предмет Српски као нематерњи језик који се, својим специфичним садржајима и методама, значајно разликује од предмета Српски језик.

Настава српског као нематерњег језика, према новим Стандардима, треба да буде заснована на функционалном приступу. То подразумева познавање формалне стране језика, али тежиште треба да буде на његовој употреби, актуализацији језичких елемената у контексту. Неопходно је нагласити да циљ учења није формално познавање граматичких правила, већ управо разумевање исказа у којима су граматичке и лексичке јединице употребљене, као и способност њихове примене у говорној или писаној комуникацији.

Језичке компетенција током наставног процеса (основна и средња школа) треба да се надовезују једна на другу, да се нова знања надограђују на она већ стечена и да се постепено проширују, усложњавају и обогаћују.

Будући да је рецепција предуслов за продукцију, односно да без разумевања одређене језичке појаве није могућа њена квалитетна примена, по правилу се најпре од ученика очекује да развију способност препознавања, разликовања и разумевања одређених лексичких јединица и граматичких елемената, а затим и да их употребљава (Крајишник, Звекић-Душановић 2017: 15–16).

Током наставног процеса на наставнику лежи озбиљна одговорност да усклади компоненте језичког садржаја, граматичке и лексичке, могућностима ученика и циљу предмета. Иако су ти садржаји углавном одређени наставним планом и програмом, исходима и стандардима, наставник све време мора да се руководи принципом сврсисходности садржаја за потребе комуникације

[4] Правилник о општим стандардима постигнућа за крај основног образовања за страни језик објављен је у „Службеном гласнику РС", бр. 78/2017 од 18. 8. 2017, који је ступио на снагу 26. 8. 2017. године.

ученика. Ово се, пре свега, односи на избор лексике. Чињеница је да речи постоје као изоловане јединице, али своју праву примену, често и конкретно значење, добијају тек у контексту. С друге стране, да би се усвајали граматички елементи неопходно је попуњавати и лексички фонд.

Од ученика, који се са српским језиком сусрећу први пут у учионици, након првог циклуса образовања очекује се да овладају минималним бројем лексичких јединица неопходних за комуникацију у складу с узрастом. Лексички фонд је потребно постепено повећавати, а избор нових речи треба бити условљен узрастом, језичким и ванјезичким искуством ученика. Од наставника се очекује да разликује фонд речи којим ученици активно владају од пасивног фонда, те да радом на часу и организовањем разноврсних лексичких вежби, утиче на његово постепено прелажење у активни фонд.

У настави српског као нематерњег језика, усклађеној са савременим методичким принципима наставе страног језика, тежиште се не ставља на план форме, него на план употребе. У складу са тим је потребно приступати и граматичким садржајима језика. Они су свакако неопходни за правилно разумевање и употребу језика, али граматичка правила је потребно, пре свега, уводити индуктивно. „Код индуктивног учења не уче се правила директно, већ се ученику препушта да их сам открије кроз искуство у употреби језика" (Стојановић 2007: 65) или на основу јасно и експлицитно датих примера од стране наставника. Јасно је да ће се у појединим фазама рада на часу указивати на неопходна морфолошка и синтаксичка обележја, да ће се она усвајати, учити и увежбавати, међутим тај рад треба да резултира оспособљеношћу ученика за њихово разумевање и примену.

Будући да сви ученици које уче српски као нематерњи језик „већ владају (најмање) једним језиком, у настави Српског као нематерњег језика никада не треба сметнути с ума, будући да познавање матерњег језика несумњиво утиче на овладавање другим језиком. Утицај матерњег језика у процесу усвајања/учења другог језика може бити и позитиван и негативан. Током развијања компетенција у српском језику нужно је имати у виду и један и други

моменат. Наиме, многа знања из матерњег језика (као и она која су стечена из других извора – осталих школских предмета и личног искуства) могуће је и потребно активирати у току наставе српског језика. Повезивање новог с оним што се већ зна делује подстицајно на ученике, а свакако доприноси и економичности наставе. С друге стране, познато је да владање једним језиком може и ометати учење другог. У питању је деловање интерференције, које резултира грешкама у циљном језику како под утицајем матерњег језика (тзв. међујезичка интерференција) тако и услед саме структуре језика који се учи (тзв. унутарјезичка интерференција). У раду с конкретним ученицима потребно је наћи праву меру коришћења позитивног трансфера и смањивања дејства интерференције" (Крајишник, Звекић-Душановић 2017: 16-17).

Током наставног процеса реално је очекивати јачи утицај интерференције, поготово код ученика основног нивоа знања, који пре уласка у школу нису имали никакво предзнање из српског језика. Подразумева се да ученик прави типичне граматичке и лексичке грешке, али је циљ наставе достигнут уколико грешка не омета комуникацију, односно када је исказ разумљив упркос грешци. На средњем нивоу очекују се спорадичне грешке, углавном у нетипичним и сложенијим граматичким облицима и структурама. За ученике на напредном нивоу подразумева се да владају стандардним српским језиком, „али се и на том нивоу могу појавити мање уочљиве (тзв. скривене) грешке, граматичке, лексичке и стилске варијације очекиване код двојезичних/вишејезичних особа" (Крајишник, Звекић-Душановић 2017: 17).

Знање језика није познавање језичких правила и довољног броја речи, нити механичког писања (преписивање са једног писма на друго). Знање језика подразумева функционалну употребу језичких садржаја чији је циљ комуникација. Комуникација се развија у два правца: а) иницирање комуникације (започињање разговора, упућивање молбе, писмене или усмене итд.); и б) реакција на језички импулс (одговарање на постављена питања, укључивање у разговор итд.). Сложеност процеса комуникације проистиче из паралелне и синхронизоване примене све четири језичке вештине, о чему је већ било речи. Наиме, рецептивним

језичким вештинама (слушање и читање) прима се информација на коју се реагује продуктивним језичким вештинама (писање и говор). Скоро да не постоји ситуација која не захтева употребу различитих активности језичког комуницирања.

Објашњавајући ученицима граматичка правила и учећи их новим речима, наставник стално треба да се преиспитује: „Ако ученици ово науче, шта ће они моћи даураде са тим знањем?" Управо је то основно питање које води ка функционализацији језика и зато, још на самом почетку учења, када су средства за језичко исказивање врло ограничена, наставник треба да подстиче и развија жељу ученика да се изразе у границама својих могућности, да пренесу основна знања о себи, свом окружењу, својим намерама и потребама, својим интересовањима итд. У почетку ће то бити једноставни искази типа *Ово је књига*, да би временом искази постајали све сложенији *Ово је моја књига* и сложенији *Ја сам заборавила књигу* или: *Морам да купим нову књигу*, *Јуче сам ишао у књижару да купим књигу*, *Моја омиљена књига је...*, *зато што...* итд.

6. Закључак

Република Србија је потписница бројних међународних докумената којима се гарантује право и заштита националних мањина и, у вези са тим, право на школовање на матерњем језику, уз обавезно учење и службеног језика земље.

С обзиром на бројност и различиту лингвистичку структуру матерњих језика припадника националних мањина који живе на територији Републике Србије, те њихово демографско окружење, организовање и реализација наставе српског као нематерњег језика подразумева сагледавање и уважавање бројних лингвистичких, социјалних и културолошких аспеката. Досадашња свеобухватна истраживања показала су да ова настава не даје увек очекиване резултате, а узрок томе је углавном у језичким предиспозицијама и језичком окружењу ученика. Језичке предиспозиције ученика зависе од тога да ли њихов матерњи језик припада истој или различитој језичкој породици у односу на српски језик. Језичко окружење ученика може да буде двојако: средине у којима

преовлађује српски језик или средине у којима преовлађује језик националне мањине као средство комуникације.

Предмет Српски као нематерњи језик веома је сложен и за успешно остваривање овог предмета неопходно је имати у виду све наведене разлике. То значи да образовање и стручно усавршавање наставника овог предмета мора узети у обзир одлике средине и матерњег језика присутног у учионици, а ово даље значи да наставници морају бити спремни да свој рад, избор метода и језичког садржаја, прилагођавају језичким биографијама, односно претходном језичком искуству својих ученика. Основне методичке смернице везане за савремену наставу страног/нематерњег језика представљене у овом раду могу послужити као путоказ у образовању наставника за предмет Српски као нематерњи језик. Као што смо видели, наставник који предаје овај предмет мора да поседује методичке вештине и компетенције наставника страног језика, као и знања и компетенције наставника српског језика.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Заједнички европски оквир: *учење наставa*, *оцјењивање*. Подгорица: Министарство просвјете и науке, 2003.

Закон о заштити права и слобода националних мањина (*Сл. гласник РС*, бр. 97/2013)

Закон о основама система образовања и васпитања (*Сл. гласник РС*, бр. 55/2013)

Закон о основној школи (*Сл. гласник РС*, бр. 22/2002)

Закон о основном образовању и васпитању (*Сл. гласник РС*, бр. 55/2013)

Закон о службеној употреби језика и писма (*Сл. гласник РС*, бр. 30/2010)

Закон о средњем образовању и васпитању (*Сл. гласник РС*, бр. 55/2013)

Крајишник В., Звекић-Душановић Д. *Општи стандарди постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих*: *приручник за наставнике*. Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији, 2017.

Службени гласник РС, бр. 78/2017 од 18. 8. 2017.

Стојановић С. „'Откривена' и 'скривена' граматика." *Српски као страни језик у теорији и пракси*. Београд: Филолошки факултет, 2007.

Студија о могућностима унапређења наставе и учења српског као матерњег језика у општинама Прешево, Бујановац и Медвеђа. Београд: Служба Координационог тела Владе Републике Србије за општине Прешево, Бујановац и Медвеђу, 2014.

СЕРБСКИЙ КАК ИНОСТРАННЫЙ И СЕРБСКИЙ КАК НЕРОДНОЙ ЯЗЫК: СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Занятия сербского языка как неродного в Республике Сербия посещают ученики с разными родными языками (в большей или меньшей степени сродных сербскому, но и чётко отличающихся структурно от сербского языка), причём некоторые из них живут в гомогенной, а некоторые в гетерогенной языковой среде. Предварительные знания, с которыми эти ученики приходят в школу, возможности с точки зрения их уровня, темпа и объема овладения сербским языком в течение всех циклов образования, очевидно, различаются. Нереально и непродуктивно ожидать, что все студенты будут владеть сербским языком на одном уровне. Одно из неотвратимых последствий такого ожидания – это демотивация ученика и преподавателя. Перед одними учениками ставятся недостижимые цели, в то время как другие сталкиваются с требованиями, которые ниже их возможностей.

В ситуации, когда студенты соприкасаются с сербским языком только в аудитории (потому что живут в гомогенной среде, а их родной язык не является родственным сербскому), преподавание сербского как неродного языка должно быть согласовано с соответствующей методической деятельностью, которая в большей степени отвечает методике иностранного языка. В этой работе мы укажем на возможности и способы согласования этих двух методических подходов, в соответствии с потребностями учебного плана и программы обязательного школьного предмета, лингвистических и социальных предрасположенностей учащихся, которые в школах изучают сербский язык как неродной язык. Учитывая, что методика сербского языка как неродного не является единственной и зависит от многих языковых и неязыковых факторов, при преподавании этого предмета необходимо, как это будет продемонстрировано, искусно сочетать концепции методики сербского как родного языка и сербского языка как иностранного.

371.3::[821.163.41-34:398
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch13

Зона Мркаљ
mrkalj@ikomline.net
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ТИПОВИ КАРАКТЕРИЗАЦИЈЕ ЕПСКИХ ЈУНАКА У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

У раду се наводе и образлажу, увидом у примере из одабраних текстова народне и ауторске књижевности који се обрађују у старијим разредима основне школе, различити типови карактеризације епских јунака. Разматра се способност ученика узраста од 11 до 15 година да уоче начине на које писци врше карактеризацију ликова. Анализирају се различити начини поимања карактеризације у народној епици и ауторској прози. Образлаже се како облици казивања (форме приповедања), као један од кључних интерпретативних чинилаца, обликују карактере у приповеци или роману. Указује се на појмове психолошке, језичке, социјалне и етичке карактеризације и њихов удео у откривању идејног слоја текста.

Потреба за разумевањем поступка карактеризације доводи се у везу и са драматизовањем прозног текста. Проблематизује се однос појмова: лик – јунак – тип – карактер – карактеризација, у сврху адекватног разумевања ових књижевних термина у настави и њиховог коришћења приликом тумачења књижевноуметничког текста.

Кључне речи: типови карактеризације, карактер, тип, лик, епски јунак, народна епика, ауторска проза, старији разреди, основна школа

Тумачење књижевних ликова само је један од елемената тумачења књижевног дела у настави, али је разумевање представљања различитих типова јунака у тексту често кључни чинилац у заснивању интерпретације. У композицији књижевноуметничког дела књижевни лик заузима важно место и у структурном и у семантичком смислу. Он је комплексан, сложен од више елемената на које се мора обратити пажња, како би наставна обрада литерарног предлошка и његово вредновање били ваљани. При анализирању естетских, етичких, идејних, тематских и других вредности дела, тумачење књижевног лика узима се као једна од неопходних и иманентних радњи, која ће подробно указати на све важне квалитете књижевног текста као целине.

Формирање књижевног лика у свести читалаца непосредно зависи од способности сваког појединог читаоца (у нашем случају ученика) да књижевни лик посматра као обједињујући фактор наставне интерпретације, који се ослања на друге чиниоце тумачења. Типологија карактера непосредно се везује за литерарни жанр; структура књижевног дела и његове жанровске особености условљавају формирање и понашање ликова, док се избор теме и мотива непосредно може везати за њихово обликовање; идејни контекст директно нас усмерава ка доживљају који стичемо; језичкостилске особености „говора" јунака или приповедачеве сугестије о њему формирају читалачки поглед на карактер ликова и чине вештину разумевања прочитаног још комплекснијом.

Књижевни лик је увек двојако дефинисан: као релативно самосталан део целине која има сопствену организацију, али и као неодвојиви део текста као система у који је интегрисан и чијим је осталим елементима одређен. Њега је тешко разматрати независно од фабуле, јер представља организован систем особина, понашања, међуљудских односа, ставова, идеја, карактерних особина, темперамента, физичких карактеристика итд., на које истовремено делује сплет спољашњих утицаја и чинилаца.

Под књижевним термином „карактеризација" подразумевају се поступци помоћу којих су изграђени и представљени ликови у књижевноуметничким текстовима. Рашчлањујући, уочавајући и тумачећи етичке, идејне, социолошке и психолошке компоненте књижевног лика, ученици развијају сопствене етичке и естетичке критеријуме. Интерпретирањем психолошке и друштвеноисторијске мотивације, ставова и погледа на свет које одређени књижевни јунак заступа, тј. чији је носилац, ученици се подстичу да откривају односе међу ликовима, да их пореде, вреднују, образлажу њихове поступке, откривају разноврсне узрочно-последичне везе и тумаче експлицитне и имплицитне информације.

Значај проучавања типова карактеризације епских јунака[1] у настави српског језика и књижевности је широк. Карактериза-

[1] Синтагма *епски јунак* овде се не односи на јунака епске народне песме, већ на јунака сваког прозног текста народне или ауторске књижевности.

ција се мења према књижевном роду у којем се примењује (Поповић 2010: 329), а њена природа зависи и од поетичких захтева епохе. Стилски критеријум упућује на један од следећих типолошки условљених видова карактеризације лика: романтичарски, реалистички, натуралистички и модернистички. Романтичарски јунак је личност изузетних особина, снажних страсти и емоција, у сталном сукобу са светом. Реалистички јунак реализује се као карактер с индивидуалним цртама које су, истовремено, типичне за неку друштвену групу или слој којој она припада, односно коју у датом књижевном делу репрезентује. Његова карактеризација се најчешће остварује елементима говора јунака, спољашњих карактеристика, амбијента; класним и професионалним одликама. Као врста реалистичког наводи се често и натуралистички поступак који поменутим реалистичким елементима придодаје снажну физиолошку компоненту, биолошку мотивацију, нагоне и страсти. Модернистички приступ темељи се на поступцима који упућују на мисаону и психолошку слојевитост лика. У модерној прози свест, духовни свет, осећања, асоцијације, размишљања о свету – све су то важни елементи сложене концепције књижевног јунака. Њихова комплексност остварује се коришћењем различитих облика казивања, као што су: типови нарације; дијалози, монолози, унутрашњи монолози, портретисање, пејзажи и остали видови дескрипције, пишчеви коментари и други одговарајући приповедачки поступци[2]. Техника обликовања лика као критеријум тумачења подразумева да се књижевном лику приступа и са аспекта композиционих елемената књижевноуметничког текста.

Увидом у методичку праксу у српским школама, запажа се потреба да се у наставним оквирима додатно објасне књижевни термини *лик*, *јунак*, *карактер* и *тип*. У појединим књижевним делима јунак може добити и статус *хероја*. У складу с тим, примећује се да се појму лик додељује највиши степен општости: ликови су и позитивни и негативни, главни, споредни, епизодни, позадински, они су и штеточине и помагачи, док јунак, у ученичкој свести, не може бити сваки лик. Он мора бити наглашено одређен својим карактером (и када је позитиван, и ако је негативан, и

[2] Више о овоме видети у: Диклић 1978.

када је сличан нама), у складу с Аристотеловом типологијом. Те посебне особине јунака издвајају од осталих типова ликова који се у делу појављују.

Јунак се, према одредници у *Наратолошком речнику* Џералда Принса (2011), одређује као протагонист или главни лик у књижевном делу и за њега се обично везују позитивне вредности. Иако јунак поседује негативне особине, он на неки начин мора бити привлачан и симпатичан публици. Могућност разврставања ликова на главне и споредне, динамичне и статичне, доследне и недоследне, плошне и рељефне (који се могу систематизовати и по одређеној улози или типу), везују се за јунаке по томе колико је представљен делокруг радње јунака или противника итд. У настави је значајно и разумевање термина лик, који се понекад користи и да означи приповедача (онога који приповеда) или наратера (онога коме се приповеда), док се, углавном, појмови карактер и лик узимају као синоними.

Како је у основној школи садржај програма из књижевности груписан по књижевним родовима, а у средњој школи успостављен према хронолошком редоследу појављивања литерарних остварења у различитим епохама и стиловима, то се савладавање улоге и значаја карактеризације у оквиру наставне интерпретације шири и на друге чиниоце тумачења. Тако се *директна карактеризација*, тј. поступак у којем аутор или нека друга личност у делу непосредно објашњава својства дате особе, везује за приповедање у којем се процењују јунакове способности, поступци и мотиви понашања, док се у *индиректној карактеризацији* карактер открива кроз поступке самог јунака, његово делање и говор. Мада се у тумачењу лектире, намењене ученицима старијих разреда основне школе више пажње придаје разумевању директног објашњавања јунака кроз описе и коментаре, онако како је аутор дела то осмислио, одабраним питањима и задацима подстиче се и разумевање *индиректне карактеризације*, којом јунак преко својих поступака открива своју природу и осећања.

У највећем броју случајева, у књижевним делима се јављају здружено два различита типа карактеризације: *спољашња* и *унутрашња*, који су међусобно повезани: јунаков изглед, приро-

да или окружење у непосредној су вези са његовим психолошким портретом. Посебан проблем који се може разматрати у вези са карактеризацијом јунака књижевног дела, тиче се и система мотивације целокупне активности лика (на пример, у случају дечака из Цанкарове приповетке „Десетица"). С обзиром на то да је књижевни лик, као и личност, увек спој система особина (спољашњих, унутрашњих, интерперсоналних, темперамента и сл.) и система друштвеноисторијских, културолошких, географских, климатских и других утицаја, важно је откривати шта је све утицало на формирање лика, као и на његово понашање и одлуке које доноси. Међутим, карактеризација варира и у зависности од идеја и васпитних ставова за које се залаже сам писац, од одлика стилске епохе у којој је стварао и од специфичности књижевне врсте, чиме се интерпретација вишеструко усложњава.

> „Једног јесењег јутра пробудио сам се рано; тек је свитало, у соби је био сумрак. Соба је била велика, па ипак ми се тог јутра чинила уска и тесна, сва набијена и претрпана стварима, као при селидби. Уза зидове стајала су четири кревета, међу њима полице за књиге, велики дрвени ковчези који су личили на сандуке, ормани за одело, на средини огроман сто покривен књигама и свескама. Све је то у сумраку добило чудне, изобличене, некако непријатељске облике и чинило утисак неописиве беде и жалости" (Бајић, Мркаљ 2003: 13).

У *Причи о кмету Симану* Иве Андрића удружују се елементи директне и индиректне карактеризације. Портрет књижевног лика и пејзаж који га окружује, карактеристике простора, превирања у души епског јунака служе као путоказ ученицима да о епском јунаку закључују и суде на основу његовог физичког изгледа, размишљања, осећања и поступања, као и путем анализе начина на који јунак говори и језика који користи, увидом у порекло и средину којој тај књижевни лик припада и његове моралне ставове (што све одговара структурној анализи лика).

> „Први дани септембра. Сунчано јутро. У шљивику на трави лежи Симан, руке затурио под главу, над њим се модре и савијају

> гране пуне рода. Не мисли ништа, само се смешка, јер га од главе до пете испуњава једно једино осећање: да је све ово његово. Као кроза сан чује доле шкрипу вратница и гласове. Погледа једним оком само, и одмах види шта је. Његов ага Ибрага, сарач, дошао са четири коња и једним момком да обере своју половину шљива. Симан га је пустио да му прође посве близу, правећи се да га не чује и не види" (Несторовић, Грушановић 2016: 187).

Посебно занимљив тип карактеризације за ученике представља називање јунака према њиховим особинама (тзв. когномија). Овај пример препознаје се и код епских и код драмских јунака. На пример, у драми за децу *Биберче* Љубише Ђокића (где ликови носе следећа имена: Биберче, Добриша, Свадиша, Стогодан, Дивна, витез Страха, принц Кукавички, Звездан, Туњо, Грдило...), или у неким делима Бранислава Нушића и Стевана Сремца итд.

Физичка, а потом и психолошка карактеризација директног типа одређују се кроз описивање ликова и природе, дескрипцијом или нарацијом (као у примеру из приповетке „Аска и вук" Иве Андрића):

> „Дивни предео, који је опијао и заносио Аску, дигао се одједном као танка и варљива завеса, а пред њом је стајао вук ужагрених очију, подвијена репа и као на смех малко искежених зуба, страшнији од свих мајчиних опомена. Крв се у Аски следила и ножице су под њом одрвенеле. Присећала се да треба да дозове своје, и отварала је уста, али гласа није било. Али смрт је пред њом била, невидљива а једина и свугдашња, грозна и невероватна у својој грозоти" (Несторовић, Грушановић 2012: 112).

Мада се у овом раду пре свега разматрају типови карактеризације епских јунака, тј. јунака који егзистирају у народној епици и у прозним делаима народне и ауторске књижевности, у основној школи је веома тешко разлучити начине формирања карактера епског јунака у односу на јунака драмског дела. Како се, на пример, у комедији карактера мане или пороци јунака сагледавају као основни покретачи драмске радње, ове комедије су на

известан начин постављене и као психолошка интерпретација карактера и личности, са циљем како да забаве, тако и да поуче (уп. Поповић 2010: 364).

Док се комичност у драмским делима заснива на духовитим репликама, а донекле подстиче и у дидаскалијама, дотле се у прозном тексту, поред сликања епских јунака кроз дијалоге ликова, карактеризација јунака осликава и приповедачевим речима, а расположење ликова често се доводи у везу са описом природе која рефлектује душевно стање јунака. Разумевању особина јунака прозног дела доприносе и бројна језичкостилска средства. У народној епици, одличја јунака препознају се и преко предмета или бића која јунак поседује: бритка сабља, сиви соко, верна љуба, ђогат итд., уз које се обавезно уводе стајаћи епитети којима се јунак типски карактерише.

Занимљиво је колико на карактеризацију ликова утиче структура дела, тј. његова композиција. У основној школи се, ради лакшег разумевања прозног дела или народне епске песме, у оквиру стварања плана текста често прибегава одређивању назива целина према драмским елементима: експозиција, заплет, кулминација, перипетија, расплет. Ови елементи обавезно се везују за главног носиоца радње. Тако у *Женидби Милића Барјактара* управо Милићева потреба да има оно што је најлепше и што највише жели, без обзира на опасност која се иза његове жеље крије (у овом случају урок), изазива заплет. „Основа за деловање карактера назива се мотивација, а поступци уз чију помоћ се они представљају назива се карактеризација" (Поповић 2010: 329).

Произвођење комичких или трагичких ефеката драме кроз ситуацију, карактеризацију и говор јунака у драми изазива другачију читалачку реакцију. Читалац „домишља" многа „празна" места, док су му у прозном тексту она детаљније објашњена.

Зависно од ученичких могућности на узрасту петог и шестог разреда, при интерпретацији књижевног дела у школи удружују се елементи директне и индиректне карактеризације, те се оваквим комбиновањем подстиче размишљање о узроцима и последицама нечијег понашања; откривају се разлози који могу представљати разрешења појединих поступака ликова и сл.

У читанкама, као најзначајнијим уџбеницима, у оквиру систематизације наставних садржаја повезаних са карактеризацијом ликова у епици, наводе се следеће врсте карактеризације према посебним и општим особинама лика:

1. физичка карактеризација – на основу описа физичког изгледа јунака;

2. психолошка карактеризација – на основу његових размишљања и осећања;

3. језичка карактеризација – на основу начина на који говори и језика који користи;

4. социјална (друштвена) карактеризација – на основу порекла и средине којој припада;

5. етичка карактеризација – на основу моралних ставова (Несторовић, Грушановић 2016: 190).

Познавање морално-психолошких особина лика ученицима омогућава поузданије разумевање идејног слоја књижевноуметничког текста и зарањање у богати уметнички свет литературе. Није редак случај да се различити типови карактеризације књижевних ликова преплићу (најчешће је то случај са психолошком карактеризацијом, у комбинацији с другим типовима). Одређивање физичке, социјалне и језичке карактеризације ученицима је знатно очигледније. У вези са тим наводимо и коментаришемо примере два задатка са такмичења „Књижевна олимпијада”:

> 1. Одреди назив врсте карактеризације лика госпође Персе, као у датом примеру, на основу начина на који она испољава своја осећања, па одговор напиши на линији.
>
> – Укр'о зуб! – понови госпођа Перса и скочи са столице и пљесну се рукама. – Доста ми је, доста! Немој ми казивати, нећу да те слушам! Боље главу да су ти украли. Нећу, нећу ништ' више да чујем.

Одговор на ово питање је „психолошка” карактеризација, али су ученици најчешће писали „језичка”. Ученицима-такмичарима, дакле, онима који су посебно заинтересовани за књижев-

ност, у седмом разреду је још увек лакше да карактер јунака дела откривају преко начина на који се он изражава, него да уоче сву узнемиреност и узбуђење јунака (као у овом примеру), који се манифестују кроз описивање наглих покрета, узвичним реченицама.

2. Који тип карактеризације јунака препознајеш у следећем одломку из *Сумњивог лица*? Заокружи слово испред тачног одговора.

Жика је дежмекаст, а велике чупаве главе, подбулих очију и дебелих усана. На њему виси извештало прљаво одело, прслук му кратак тако да му се кошуља под њим види. Панталоне му горе врло широке, а доле уске и спале те се наборале.

а) психолошка б) социјална в) језичка г) етичка

Одговор је непогрешиво код свих такмичара био „б) социјална" (карактеризација), што је, у суштини, тачно. Ученицима је неупоредиво лакше да преко физичког описа лика одреде његов материјални статус (Жика је сиромашан), него да претпоставе значење детаља којима се описује Жикина неуредност (алкохоличар је, депресиван, нема жену, усамљен је).

Типологија јунака везује се и за њихову појаву у различитим књижевним жанровима (у миту, басни, бајци, трагедији, комедији итд.). Књижевни лик чији карактер у себе сублимира особине одређене групе људи, на које утиче средина, историјски тренутак, модел понашања и сл., назива се *типом*. *Карактеризација типова* увек се своди на истицање једне доминантне особине која се везује за групу људи коју тај тип представља. С овим у везу доводе се примери за *схематичку карактеризацију*, у којој лик постаје носилац наглашене позитивне, или негативне особине: Јања је тврдица, девојка је мудра, Еро је крадљивац, али и сналажљив, домишљат, Фема је уображена итд., додатно погодују мотивисању ученика да читању дела школске и домаће лектире приступе истраживачки и стваралачки, али и да уоче постојање типова у литератури још у основној школи.

Појам *статичке карактеризације*, помоћу које се у приказу лика указује само на једну његову особину која је доминантна у његовом карактеру и не мења се, отвара врата поузданијем разумевању карактеризације ликова у народној књижевности. Пожељно је да се, на пример, уз поштовање аутономног света народне бајке, при интерпретацији откривају они елементи који су за бајку типични: кретање фабуларног тока, тумачење скривеног смисла необичних ситуација и чудесних трансформација јунака, типски јунак и сл. Тиме се афирмише темељно методичко начело у интерпретацији бајке – повезивање композицијске анализе с анализом ликова и идејног устројства бајке. У интерпретацији ликова узимају се у обзир још неки елементи који су карактеристични за друга приповедна епска дела: тумачењем тзв. „нестварних" ликова из биљног и животињског света уочавају се карактеристични стилски поступци: персонификовање, антропоморфизовање и хиперболичност. Те стилске црте добијају и своје идејно значење. Мада су ликови бајке „лаке, једнодимензионалне, папирне фигуре" (Лити 1994: 96) и не обавезују ни на какво одређено тумачење (или га чак и не допуштају), бајка допушта и тражи многа разноврсна тумачења, те оставља слободу читаоцу да, на пример, открива социјалну структуру ликова, као и мотивацију за поједине поступке, што се у доживљајном смислу може повезати са психологизацијом лика.

Како се у *динамичкој карактеризацији* лик приказује кроз развој, сазревање и промене (на пример, лик цара у народној новели „Дјевојка цара надмудрила"), управо познавање овог књижевнотеоријског појма нам помаже да боље разумемо специфичности одређеног литерарног жанра (у овом случају, народне новеле). Како се проблемски приступ поменутом тексту може засновати на анализирању поступака ликова у делу, запажа се да „основу решења представља антиципирање будућих догађаја и њихово разумевање, док се решавање проблема инвенцијом заснива на интуицији и оригиналности" (Мркаљ 2008: 64). Проблеми који се могу узети у разматрање су следећи:

У којим је околностима девојка стекла мудрост? По ком принципу тече надмудривање? У којој мери царева нарав и карактер отежавају ситуацију у којој се девојка нашла, а колико јој погодују?Како се може објаснити појам чуда у бајци и зачудности у новели? Зашто је предвиђање туђег понашања највећа мудрост? По чему су „чуда" у овој новели блиска бајци, а чиме јој се супротстављају?

Разговор на часу поводом истакнутих питања открива занимљиве нијансе карактеризације ликова цара и девојке. Мудра девојка прелази пут од просјакиње до царице тако што игра са царем својеврсну игру завођења. Посебно га привукавши својом интелигенцијом, храброшћу и оригиналношћу, девојка прихвата надметање мада јој цар даје немогуће задатке. Она их с лакоћом разрешава враћајући му истом мером. Својом промишљеношћу и предвиђањем догађаја одступа од народне мудрости да је љубав слепа. Приставши да се уда за цара, унапред се обезбеђује од његове плаховитости и исхитрености, чињенице да му је све дозвољено, изнудивши обећање да може, уколико је он отера, са собом да понесе из двора оно што јој је најмилије...

Разумевање различитих типова карактеризације може се увежбавати на часовима језичке културе, упућивањем ученика како да драматизују прозни текст, а потом га изведу на позорници. Одговарајуће примере оваквог поступања можемо видети у приручнику *Драматизација у настави* (Грушановић 2011).

Типови карактеризације епских јунака, који се савладавају почев од старијих разреда основне школе, помажу ученицима да се у интерпретирање књижевноуметничких текстова у средњошколској настави укључе са предзнањем које значајно шири њихов поглед на књижевно дело и у себи сублимира свест о структури дела, његовим језичким специфичностима, карактеристикама књижевне епохе или правца и жанровских особености уметничког текста. Овакво предзнање као својеврсна синтеза усвојеног теоријског градива из књижевности поуздано служи као оруђе при суверености наставној интерпретацији и доприноси дубљем разумевању прочитаног, то јест, ширењу читалачке перцепције.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Бајић Љ., Мркаљ З. *По јутру се дан познаје* (*читанка за пети разред основне школе*). Београд: Завод за уџбенике, 2003.

Грушановић З. *Драматизација у настави*: *приручник за наставу српског језика и књижевности у основној и средњој школи*. Београд: Klett, 2011.

Мркаљ З. *Наставно проучавање народних приповедака и предања*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2008.

Несторовић З., Грушановић З. *Читанка „Корак" за шести разред основне школе*. Београд: Klett, 2012.

Несторовић З., Грушановић З. *Читанка „Пут" за седми разред основне школе*. Београд: Klett, 2016.

* * *

Diklić Z. *Književni lik u nastavi*. Zagreb: Školska knjiga, 1978.

Liti M. *Evropska narodna bajka*. Beograd: Orbis, 1994.

Popović T. *Rečnik književnih termina*. Beograd: Logos Art, Edicija, 2010.

Prins Dž. *Naratološki rečnik*. Beograd: Službeni glasnik, 2011.

ТИПЫ ХАРАКТЕРИЗАЦИИ ЭПИЧЕСКИХ ГЕРОЕВ В СТАРШИХ КЛАСОВ ОСНОВНЫХ ШКОЛ

В работе приводятся и обосновываются различные типы характеризации эпических героев на примерах из отобранных текстов народной и авторской литературы, которые обрабатываются в старших классах основных школ. Расматриваются способности учеников возраста от 11 до 15 лет выявит каким способом писатель характеризует героев. Анализируются различные способы восприятия характеризации в народнойэпической и авторской прозах. Обосновывается каким способом формы высказвания (повествовательные формы), как один из ключевых интерпретационных способов, формируют характер в повестях и романах. Обращется внимание на понятия психолочической, языковой, социальной и этической характеризации и их роль в вывлении смысла идейного слоя текста.

Правильная трактовка характеризации связываетсяс драматизацией прозного текста. Рассматриваетсяотношение понятий:образ–герой –тип – характер – характеризация в целяхправильного пониманияэтих литературных терминов в обучении и их использовании при трактовке литературного произведения.

811.163.41’367.335
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch14

Милка Николић
milkanik75@gmail.com
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет[1]

МОДЕЛИ ПРЕНОШЕЊА ТУЂЕГ ГОВОРА У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У овом раду разматрају се модели преношења туђег говора, тј. *синтаксичке конструкције* којима се исказују *туђе речи* у српском језику. Циљ је да се испита на који начин треба методички приступити проблематици *преношења туђег говора* у настави српског као страног језика. Према *Наставном програму учења и полагања српског језика*, предвиђено је да се на Б нивоу обраде основни модели управног и неуправног говора. Предлажемо да се на Ц нивоу студенти упознају са другим моделима преношења туђих речи. На напредном нивоу потребно је да студенти овладају критеријумима према којима се анализирају синтаксичке, морфолошке и ортографске одлике различитих модела преношења туђег говора. Не инсистира се да студенти науче нове термине којима се именују различити модели управног и неуправног говора него да овладају критеријумима анализе и да се оспособе да их примене на аутентичним текстовима. Неопходно је да се код студената унапреде вештине читања и разумевања синтаксичких конструкција преношења туђег говора у различитим функционалним стиловима. Посебна пажња посвећује се вештинама аналитичког и интерпретативног читања уметничког текста, при чему се моделима преношења туђег говора приступа са лингвостилистичког аспекта. Начин на који су синтаксичке конструкције туђег говора остварене у наративној прози посматра се као стваралачки поступак писца. Приликом обраде типова преношења туђег говора у научном функционалном стилу треба успоставити корелацију са обуком студената у *академском писању*. Овладавање *синтаксичким конструкцијама* којима се исказују *туђе речи* у српском језику – омогућава страним судентима који студирају српски језик: (а) да боље разумеју стилистичке нијансе у новинарском и књижевном тексту; (б) да пронађу погоднија решења приликом превођења; (б) да правилно цитирају и парафразирају када пишу научни текст на српском језику.

Кључне речи: говор аутора, туђи говор, преношење туђег говора, директни говор, индиректни говор, синтаксичка конструкција, српски као страни језик.

[1] Овај рад написан је у оквиру пројекта *Динамика структура савременог српског језика* (2011–2017), број 178014, који финансира Министарство науке и просвете Републике Србије.

1. Увод

У овом раду се са аспекта методике наставе српског као страног језика разматрају модели (типови) *преношења туђег говора*, тј. синтаксичке конструкције којима се исказују туђе речи у српском језику. Као што је познато, постоје две граматикализоване форме преношења туђих речи – управни (директни) и неуправни (индиректни) говор, које се разликују по синтаксичким, морфолошким и ортографским карактеристикама. Синтаксичка конструкција којом се преноси туђи говор, по правилу, има дводелну структуру, која обухвата *говор аутора* (ауторска дидаскалија) и *говор „неаутора"* (туђи говор). Модификацијом основних форми управног и неуправног говора настају модели који се одликују најмање једним одступањем у односу на синтакисичку конструкцију од које су настали (на пример, *неуведени* управни говор, *слободни* управни говор, *неконекторски* неуправни говор, *експресивни* неуправни говор, неуправно-управни говор итд.).

За стране студенте србистике важно је да овладају основним моделима, али и да упознају остале моделе *синтаксичких конструкција* туђег говора, што доприноси унапређивању њихових рецептивних, продуктивних и преводилачких вештина.[2] Циљ овог рада је да се испита на који начин треба методички приступити проблематици *преношења туђег говора* у настави српског као страног језика.

У *Наставном програму учења и полагања српског језика* наведени су подаци о учењу директног и индиректног говора: (а) за Б1 и Б2 ниво у оквиру синтаксе предвиђена је компетенција која подразумева да полазник: „Уме да пребаци реченице из директног у индиректни говор" (Крајишник, Маринковић 2009: 51, 73); (б) у оквиру правописа за Б1 и Б2 ниво предвиђено је: „Правилно коришћење правописних знака у директном говору (наводни знаци, две тачке, запета, знак узвика, знак питања)" (Крајишник, Маринковић 2009: 53, 75).

[2] Проблеми превођења синтаксичких конструкција туђег говора разматрани су у бројним контрастивним истраживањима (Алексић 2016; Ашић, Додиг 2014; Зечевић 2013; Каравесовић, Бубања 2012; Кочовић 2015; Марић 2016; Рајић 1996; Станојевић 2011).

Уџбеници за средњи ниво српског као страног језика придржавају се ових одређења из *Наставног програма* приликом обраде граматичких садржаја на средњем нивоу (уп. Alanović, Bjelaković i dr. 2007: 43–44; Vićentijević, Živanić 2007: 95–103). Запажа се да су у уџбеницима обрађене синтаксичке и морфолошке карактеристике директног и индиректног говора, зато је потребно да на средњем нивоу наставник додатну пажњу посвети обради правописних правила. У методичкој литератури указује се да је у будућим побољшањима *Наставног програма учења и полагања српског језика* неопходно прецизно распоредити правописне садржаје по нивоима, као и да у уџбенике треба унети одговарајуће правописне подсетнике (Брборић 2016: 134).[3]

Пошто се на средњем нивоу обрађују *основни модели* управног и неуправног говора, предлажемо да се на напредном нивоу обраде *модели* који настају њиховом *модификацијом*. Студентима треба показати све типове преношења туђег говора тако што ћемо их помоћу *синтаксичких*, *морфолошких* и *ортографских* критеријума повезати у синтаксички подсистем.

На Ц нивоу, употребу *синтаксичких конструкција преношења туђег говора* треба посматрати у различитим *функционалним стиловима*, тј. у неуметничким и уметничким текстовима. На овај начин управни и неуправни говор осветљавају се са функционалностилистичког аспекта.[4] Ако употребу *синтаксичких конструкција преношења туђег говора* посматрамо у уметничком тексту, онда је важан *лингвостилистички аспект*.[5]

[3] Ортографским правилима за обележавање управног говора посвећена је посебна пажња у србистици, при чему су осветљени постојећи проблеми и дата одређена решења (в. Кликовац 2013).

[4] У настави српског језика за странце примењује се функционалностилистички приступ (Кончаревић 2004). Познате су вежбе стилског варирања једног жанра, на пример, *аутобиографија* као административни и као уметнички текст (в. Ђурић 2013).

[5] Типови туђег говора сматрају се *стилском особином* уметничке наративне прозе (в. Frangeš 1963).

2. Синтаксички подсистем модела преношења туђег говора

У разматрању синтаксичког подсистема конструкција за исказивање туђег говора примењујемо параметре (критеријуме) *репрезентологије*, синтаксичке поддисциплине која се бави проблематиком међуодноса *говора аутора* и *говора „неаутора"* (Ковачевић 2015: 253–255). У питању су синтаксички, морфолошки и ортографски критеријуми, на основу којих се описују основни модели директног и индиректног говора, као и модели настали њиховом модификацијом:

(а) Модели *управног говора* одређују се према критеријумима које можемо исказати у форми питања: (1) да ли је туђи говор *уведен* ауторским говором; (2) да ли је туђи говор ортографски *обележен*; (3) да ли је туђи говор *дословно* наведен; (4) да ли је у туђем говору употребљено одговарајуће *граматичко лице* (које се очекује у управном говору);

(б) Модели *неуправног говора* одређују се према следећим критеријумима (исказаним у форми питања): (1) да ли је туђи говор *уведен* ауторским говором; (2) да ли се при навођењу туђег говора употребљава *везник изричне реченице*; (3) да ли се преноси *интонација* туђег говора; (4) да ли је у туђем говору употребљено одговарајуће *граматичко лице* (које се очекује у неуправном говору).

Синтаксички подсистем конструкција за преношење туђег говора у српском језику обухвата следеће типове јединица:

(а) Модели *управног говора* (УГ) – основни модел УГ, неуведени УГ, неуведени слободни УГ, уведени слободни УГ, фрагментарни УГ, недословни УГ, неизречени УГ, неуправно-управни говор;

(б) Модели *неуправног говора* (НГ) – основни модел НГ, неконекторски НГ, експресивни НГ, дословни НГ, слободни НГ, полуслободни НГ, полууправни говор.

Сви модели (типови) преношења туђих речи могу се описати помоћу горе наведених критеријума.[6] То показују истраживања спроведена на текстовима из различитих функционалних стилова: (1) књижевноуметнички стил (Бабић 2014; Вељковић

[6] Пошто су модели управног и неуправног говора описани у србистичкој литератури, овде их нећемо поново описивати (в. Ковачевић 2012).

2012; Вељовић 2013; Герун 2016; Живковић, Аксић 2011; Јањушевић Оливери 2015; Русимовић 2010; Николић 2017); (2) административни стил (Павловић 2015); (3) публицистички стил (Ђукић 2017; Јеротијевић 2011; Јеротијевић 2015); (4) научни стил (Марковић 2015).

3. Методички приступ проблематици преношења туђег говора у настави српског као страног језика

Као што смо претходно указали, у складу са *Наставним програмом*, страни студенти српског језика на Б нивоу се упознају са синтаксичким, морфолошким и ортографским карактеристикама основних модела директног и индиректног говора.[7] Настављајући са изграђивањем знања на Ц нивоу, важно је да се студенти упознају са различитим реализацијама навођења туђих речи, и то на примерима из аутентичних текстова, при чему су текстови изабрани из различитих функционалних стилова.[8] У уџбеницима за напредни ниво српског као страног језика постоје одломци приповедне прозе и новинарски чланци, који пружају такве могућности: (а) *Српски језик*, Део 2, *За напредне* (*Język serbski*, Część 2, *Dla zaawansowanych*) – уџбеник за студенте у Пољској, аутори су Оливера Душков, Ана Коритовска и Ирена Савицка; (б) *Учебник по сръбски и хърватски език*, Ниво C1/C2 – уџбеник за студенте у Бугарској, аутори су Татјана Дункова и Биљана Васић.

Предлажемо да се методички приступ конципира тако да се студент оспособи да анализира реалне примере из корпуса, примењујући критеријуме према којима је успостављен синтаксички

[7] Као ослонац за прецизну расподелу правописних садржаја по нивоима у настави српског као страног језика, препоручује се наставни програм српског (матерњег) језика за млађе разреде основне школе (Брборић 2016: 132–134). За наше ученике четвртог разреда основне школе наставним програмом је предвиђено да усвоје правила писања управног и неуправног говора. У уџбеницима за четврти разред, обрада ове правописне јединице спроведена је на одговарајући начин (уп. Драгићевић 2006: 73–76; Николић, Николић 2006: 10–15).

[8] Као што је познато, аутентични текстови у настави страних језика могу допринети циљном и систематском развоју стратегија разумевања и уравнотеженом изграђивању језичких вештина. О дидактичким питањима примене аутентичних текстова у настави страних језика, в. Дурбаба 2006.

подсистем модела преношења туђег говора. Дакле, не инсистира се на томе да студент научи све термине којима се именују поједини модели. Показаћемо то користећи текстове из поменутих уџбеника – размотрићемо примере из књижевноуметничког и публицистичког стила.

Наводимо један део одломка из романа *Лелејска гора* Михаила Лалића, онако како је написани у уџбенику за пољске студенте:

> (1) „Šta si stao Lado", pita me Vasilj i ruga se: „Čitaš li to?"
> „Oslobađam se prošlosti", i bacih zakrpu u maglu.
> „Nemoj, ne budi lud! Neće ti ništa ostati kad se sasvim oslobodiš, a ne valja da ideš go."
> „Ostaće mi šuga i brada, a to nije go."
> „Imaš se čime pohvaliti."
> „Imaš li ti nešto bolje?"
> On je uobražavao da ima, bi mu krivo kad vidje da nema. Reče da bi bolje bilo da zavežem, ja ga podsjetih da je on prvi počeo i da obično prvi počinje. Lice mu se iskrivi i poče da liči na blijedi mjehur u magli. Teži sam mu, reče, nego Talijani. Teži je on meni, rekoh mu, nego Talijani i četnici zajedno – od njih mogu da pobjegnem bar donekle, a od njega ne. Pa što onda idemo zajedno, upita on, zar ne bismo mogli da se rastanemo… U stvari, njega zabrinjava nešto drugo, ili je umoran, pa vikom, na silu, hoće da se razbudi (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 14–15).

У наведеном одломку из Лалићевог романа јављају се основни модели преношења туђих речи:

(а) *Основни модел* УГ – који препознајемо по (1) ауторској дидаскалији, (2) ортографском обележавању наводницима, (3) дословном навођењу туђих речи и (4) по преношењу граматичког лица које се јавља у говорниковом исказу на пример: „Šta si stao Lado", pita me Vasilj;

(б) *Основни модел* НГ – који препознајемо по (1) ауторској дидаскалији, (2) везнику изричне реченице, (3) по томе што се не преноси интонација туђег говора и (4) по промени граматичког лица у говорниковом исказу, на пример: Reče da bi bolje bilo da zavežem.

Међутим, јављају се и конструкције које одступају од основних модела директног и индиректног говора, а одступања су следећа:

(а) Конструкција која од основног модела УГ одступа по томе што нема ауторску дидаскалију – ово је одлика *неуведеної* УГ, на пример: „Ostaće mi šuga i brada, a to nje go.";

(б) Конструкција која од основног модела УГ одступа по томе што туђи говор није ортографски обележен наводницима – ово је одлика *уведеної слободної* УГ, на пример: Pa što onda idemo zajedno, upita on, zar ne bismo mogli da se rastanemo…;

(в) Конструкција која од основног модела НГ одступа по томе што туђи говор није реализован у форми изричне реченице (и нема везника типичног за ову врсту зависних реченица) – ово је одлика *неконекторскої* НГ, на пример: Teži sam mu, reče, nego Talijani.

Дакле, потребно је да студент зна карактеристике *основної модела* УГ и *основної модела* НГ према параметрима које смо навели у претходном делу рада. Помоћу тог ослонца студент проверава да ли у конкретном примеру (у тексту) постоји одступање у односу на карактеристике основних модела. На овај начин користе се критеријуми на основу којих је успостављен синтаксички подсистем конструкција за преношење туђег говора.

Најзахтевнији за анализу јесте *слободни* НГ, који се препознаје по томе што приповедач приказује унутрашњи свет јунака, при чему се стапају гласови приповедача и јунака. Ово ћемо илустровати примерима из романа *Нечиста крв* Боре Станковића (одломак је дат у уџбенику за пољске студенте):

> (2) Одједном јој се учини како не може више јер му толико клизе прсти из њене већ ознојене руке, да ће још пре свршеног венчања морати да му испусти руку, и раздвоје се. *И ето, сад ће се њој десити оно што се ни једној при венчању није догодило: да се све поквари, јер тим раздвајањем руку, падањем сватовских дарова између њих на под, прекида се брачна веза* (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 304).

Писци стварају велики број подмодела (подтипова) управног и неуправног говора, на пример: (1) у роману *Корени* Добрице Ћосића – *управни говор* испољава се у различитим подмо-

делима (в. Русимовић 2010); (2) у роману *Крила* Станислава Кракова – *уведени директни говор* јавља се у различитим варијацијама (в. Герун 2016); (3) у *Другој књизи Сеоба* Милоша Црњанског – *слободни неуправни говор* стилизован је на различите начине (в. Вељовић 2013); (4) у збирци *Башта сузових боје* Бранка Ћопића, *неизречени слободни управни говор* представља форму *унутрашњег дијалога* и *унутрашњег монолога*, а *ток свести* преноси се *слободним неуправним говором* (в. Јањушевић Оливери 2015).

У уметничкој прози синтаксичка конструкција туђег говора често је „изложена" деловању различитих стилистичких поступака. Најједноставнији начин да се стилски неутрална синтаксичка конструкција трансформише у *стилем* јесте: (1) да се у ауторској дидаскалији употреби неки од глагола који означавају оглашавање животиња, звукове природних појава или звукове одређених предмета (Ковачевић 2015: 262–265); (2) да се употреби стилски маркирана глаголска лексема. Текст под насловом *Зов земље* Радмила Анђелковића, познатог писца научне фантастике, наведен у уџбенику за пољске студенте, садржи стилогене конструкције туђег говора:

> (3) „Хеј, човече...", *зашкрипао сам* најзад (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 106).
>
> (4) „'О'ш да видиш пенџе?", *зарежао сам* (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 106)
>
> (5) „Шта?", запостављено *је кењкао* своје питање (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 108).
>
> (6) „У Старом злату увек траже авантуру?", *истрљао је* објашњење (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 108).

У складу с наведеним, предлажемо да се на напредном нивоу користе уметнички текстови у којима се преношење туђег говора реализује као пишчев *стваралачки поступак*. Анализа ових текстова доприноси развоју вештина аналитичког читања с разумевањем, аналитичког читања с интерпретацијом, као и вештина превођења.

Као што је познато, у публицистичком функционалном стилу захтева се верно и прецизно преношење туђих речи. Уџбеници из којих преузимамо примере садрже велики број разноврсних

новинарских текстова, а реч је о информативним, информативно-аналитичким и књижевно-публицистичким жанровима.[9] Из тог корпуса издвојили смо одломке који показују различите типове синтаксичких конструкција туђег говора:

(7) Проф. др Марко Бумбаширевић, директор Института за ортопедију, објашњава да сви грађани Србије имају право да се лече у исто опремљеним болницама, јер сви издвајају исту суму новца за здравствено осигурање.

– Док се не направи нови клинички центар, стандард мора да буде исти свуда и сви заслужују да добију исту услугу – сматра др Бумбаширевић (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 158).

(8) Тим поступком је скренула пажњу на себе, али и навукла гнев појединих политичара, због чега јој се, како каже, живот претворио у хорор филм. Ипак, од даље борбе не одустаје (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 153).

(9) Одговарајући на питање зашто нема сељака међу посланицима у Скупштини Србије, Д. Ж. Марковић каже да њега то уопште не чуди јер „сељаци гледају своја посла, немају секретаре за паблик рилејшнс, нити могу да плате фолк-певачице да им привуку бираче". Они те паре користе у друге сврхе (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 233).

(10) Он каже да му никад није био занимљив хотелски смештај.

„То што можеш да идеш преко агенције да те они водају од једне знаменитости до друге није као кад одеш код неког и упознаш га лично, па те он води са својим друштвом на места која су њему битна. Тако упознајеш људе какви су и какви су њихови обичаји" (Дункова, Васич 2015: 103).

(11) Криво му је, признаје, због свега што је урадио. Али је, и каже, свестан да повратка назад нема. Одлучио је да дигне главу и крене напред. Уз дубок уздах, у једном тренутку, ипак признаје да су „дечака убили без везе" (Duškov, Korytowska, Sawicka 2010: 395).

(12) Ова воденица и дан-данас живи животом који се за последња два и по века мало променио. Једино, каже стари воде-

[9] О примени новинског текста у настави српског као страног језика, в. Дурбаба 2006.

ничар, све је мање народа око поточаре, нема више некадашњег вашара од народа око воденичког кола (Дункова, Васич 2015: 91).

Одломци показују да се у новинарским текстовима јављају *основни модел* УГ и *основни модел НГ* (први одломак садржи такве примере). Применом одговарајућих критеријума у анализи, запазићемо да постоје примери који одступају од основних модела директног и индиректног говора:

(а) *Неуведени* УГ – препознаје се по одсуству ауторске дидаскалије, на пример: „То што можеш да идеш преко агенције да те они водају од једне знаменитости до друге није као кад одеш код неког и упознаш га лично [...]";

(б) *Уведени слободни* УГ – препознаје се по одсуству ауторске дидаскалије, на пример: Једино, каже стари воденичар, све је мање народа око поточаре, нема више некадашњег вашара од народа око воденичког кола;

(в) *Неконекторски* НГ – препознаје се по томе што туђе речи нису наведене у форми изричне реченице (и нема везника типичног за ову врсту зависних реченица): Криво му је, признаје, због свега што је урадио;

(г) *Дословни* НГ – одликује се тиме што је под наводницима део изричне реченице којом се наводи туђи говор, на пример: Д. Ж. Марковић каже да њега то уопште не чуди јер „сељаци гледају своја посла, немају секретаре за паблик рилејшнс, нити могу да плате фолк-певачице да им привуку бираче";

(д) *Слободни* НГ – препознаје се по одсуству ауторске дидаскалије, као и по одсуству форме изричне реченице, на пример: Ипак, од даље борбе не одустаје.

Истраживања показују да су у новинарству, поред основних модела директног и индиректног говора, веома фреквентне слободне структуре туђег говора, као што су *уведени слободни* УГ, *неуведени слободни* УГ и *слободни* НГ (Јеротијевић 2011; Јеротијевић 2015). Дакле, новинари одступају од дословног навођења туђих речи.

У том смислу, предлажемо да се на напредном нивоу користе новинарски текстови у којима се јављају реализације слободних форми туђег говора. Посебно треба обратити пажњу на *сло-*

бодни НГ, код којег долази до интерференције говора новинара и говора његовог саговорника. Овај тип преношења туђег говора захтева посебне вештине приликом анализе.

Важно је да студент увек има у виду који је функционални стил у питању и које су специфичности преношења туђег говора у датом стилу. То посебно долази до изражаја у научном функционалном стилу, у коме се поштују строге конвенције цитирања и парафразирања. Како показују истраживања, савремени научни текстови садрже „и примере слободног директног говора, што је мање уобичајено" (Марковић 2015: 218). Наиме, слободне форме туђег говора представљају одлику уметничке наративне прозе. „Можемо констатовати да се академски дискурс приближава концепту који се у литератури означава термином *хибридни дискурс*" (Марковић 2015: 218).

Проблемима преношења туђег говора у научном тексту треба посветити пажњу у настави српског као страног језика, како би се појачале компетенције студената – и на плану рецепције и на плану продукције научног текста. Приликом обраде типова преношења туђег говора у научном функционалном стилу, треба успоставити корелацију са обуком студената у *академском писању*, што доприноси изграђивању њихових академских компетенција. Ово питање захтева посебан простор за разматрање, па га у складу са предвиђеним обимом рада остављамо за другу прилику.

4. Закључак

Предлажемо да се методички приступ проблематици *преношења туђег говора* у настави српског као страног језика конципира на следећи начин:

(а) Након обраде основних модела управног и неуправног говора на Б нивоу (што је предвиђено *Наставним програмом учења и полагања српског језика*), треба наставити са изграђивањем знања тако што ће се на Ц нивоу студенти упознати и са другим моделима преношења туђег говора.

(б) На напредном нивоу потребно је да студенти овладају параметрима према којима се анализирају синтаксичке, морфолошке и ортографске одлике различитих модела преношења

туђег говора. Не инсистира се на томе да студенти науче нове термине којима се именују различити модели управног и неуправног говора, него да овладају критеријумима на основу којих је успостављен синтаксички подсистем конструкција за преношење туђег говора и да се оспособе да их примене на аутентичним текстовима.

(в) Неопходно је да студенти унапреде вештине читања и разумевања аутентичних и функционалностилски разноврсних текстова у којима су реализоване конструкције туђег говора, при чему се обраћа пажња на специфичности преношења туђег говора у сваком функционалном стилу.

(г) Посебна пажња посвећује се вештинама аналитичког и интерпретативног читања уметничког текста, при чему се моделима преношења туђег говора приступа са лингвостилистичког аспекта. Начин на који су синтаксичке конструкције туђег говора остварене у приповедној прози посматра се као стваралачки поступак писца.

(г) Приликом обраде типова преношења туђег говора у научном функционалном стилу, треба успоставити корелацију са обуком студената у *академском писању*. На тај начин доприноси се изграђивању академских компетенција код студената.

Овладавање *синтаксичким конструкцијама* којима се исказују *туђе речи* у српском језику – омогућава страним судентима који студирају српски језик: (1) да боље разумеју стилистичке нијансе у новинарском и књижевном тексту; (2) да пронађу погоднија решења приликом превођења; (3) да правилно цитирају и парафразирају када пишу научни текст на српском језику.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Алексић М. „Контрастивна анализа реализација слободног неуправног говора у шпанском и српском језику.” *Филолоī*, бр. 14 (2016): 243–256.

Ашић Т., Додиг М. „Слободни индиректни говор у романима *Тврђава* и *Дервиш и смрт* Меше Селимовића и његови преводни еквиваленти у француском језику.” *Наука и ɩлобализација*, 8/1. Ур. Милош Ковачевић. Источно Сарајево: Филозофски факултет, 2014, 377–392.

Бабић М. „Однос ауторског и туђег говора у роману *Босански ћелат* Ранка Рисојевића." *Наука и глобализација*, 8/1 (2014): 143–151.

Брборић В. „Настава правописа српског језика у настави за странце." *О српском правопису*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2016.

Вељковић Д. „О типовима говора у роману *Сибир* Владимира Кецмановића." *Радови Филозофског факултета*, бр. 14/1 (2012): 337–348.

Вељовић В. „Слободни неуправни говор у роману *Друга књига Сеоба* Милоша Црњанског." *Радови Филозофског факултета*, бр. 15/1 (2013): 434–458.

Герун Б. „Уведени директни говор у роману *Крила* Станислава Кракова." *Филолог*, бр. 13 (2016): 213–227.

Драгићевић Р. *Српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2006.

Дункова Т. Васич, Б. *Учебник по сръбски и хърватски език*, Ниво С1/С2, Част прва. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски", 2015.

Дурбаба О. „Новински текстови у настави српског језика као страног." *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 32/1 (2004): 271–278.

Дурбаба О. „Реафирмација аутентичног текста као новог (старог?) базичног елемента страних језика." *Иновације у настави*, бр. XIX/3 (2006): 16–28.

Ђукић С. „Компаративна анализа начина и функција преношења туђег говора у штампаним и агенцијским вестима." *Књижевност и језик*, бр. LXIV/1–2 (2017): 147–163.

Ђурић М. „Први час са страним славистима." *Opera Slavica*, Slavistické jazykovědný sešit, br. XXIII/4 (2013): 153–163.

Живковић Н., Аксић, К. „Значај употребе типова говора и речи јунака у моделовању стварности и наративном структурирању Андрићевих приповедака *Знакови* и *Затворена врата*." *Радови Филозофског факултета*, бр. 13/1 (2011): 539–554.

Зечевић С. „Слободни неуправни говор у роману Вирџиније Вулф *To the Lighthouse* и његови преводни еквиваленти у српском језику." *Наслеђе*, бр. 26 (2013): 115–126.

Јањушевић Оливери А. „Типови говора у *Башти сљезове боје* Бранка Ћопића." *Наука и слобода*, 9/1 (2015): 129–144.

Јеротијевић Д. „Типови и функције туђег говора у језику српских писаних медија." *Радови Филозофског факултета*, бр. 13/1 (2011): 645–660.

Јеротијевић Д. „Слободне структуре туђег говора у енглеском и српском новинском дискурсу." *Наука и слобода*, 9/1 (2015): 277–293.

Каравесовић Д., Бубања, Н. „Проблеми књижевног превођења слободног неуправног дискурса са енглеског на српски језик." *Српски језик*, бр. XVII/1–2 (2012): 147–160.

Кликовац Д. „О обележавању управног говора." *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 42/3 (2013): 15–42.

Ковачевић М. „О граматичко-стилистичком терминосистему туђег говора." *Српски језик*, бр. XVII/1–2 (2012): 13–38.

Ковачевић М. *Стилистика и граматика стилских фигура*. Београд: Јасен, 2015.

Кончаревић К. „Функционална стилистика у настави српског језика као страног (филолошки профил)." *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 32/1 (2004): 182–191.

Кочовић М. „Слободни неуправни говор у роману Џејн Остин *Гордост и предрасуде*: употреба и преводни еквиваленти у српском језику." *Радови Филозофског факултета*, бр. 17/1 (2015): 287–298.

Крајишник В., Маринковић Н. *Тестови за полагање српског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет, 2009.

Марић Б. „Речце у својству показатеља туђег говора у руском и српском језику." *Савремено проучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних II*. Ур. Љиљана Бајић. Београд: Филолошки факултет, 2016.

Марковић Ј. „Модификације директног говора у академском дискурсу." *Наука и слобода*, 9/1 (2015): 207–219.

Николић М. *Српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2006.

Николић М. „Стилистика приповедања у стварносној прози Добрила Ненадића." *Српски језик*, бр. XXI/1–2 (2017): 155–174

Павловић М. „Типови преношења туђег говора и њима сродне конструкције у *Стенографским белешкама о седницама народне скупштине Краљевине Србије* за 1898. Годину." *Радови Филозофског факултета*, бр. 17/1 (2015): 447–472.

Рајић Ј. „Слободни индиректни дискурс у шпанском и могућности његовог превођења на српски." *Јужнословенкски филолоī*, бр. LII (1996): 175–191.

Русимовић Т. „Експлицирани управни говор у роману *Корени* Добрице Ћосића." *Радови Филозофског факултета*, бр. 12/1 (2010): 469–478.

Станојевић М. „Типични говори у роману *Чаробни брегī* 'О крстионици и о дедином двоструком лику' Томаса Мана и његов превод на српски језик." *Радови Филозофског факултета*, бр. 13/1 (2011): 499–506.

* * *

Alanović M., Bjelaković I., Bugarski N., Dražić J., Krešević M., Vojnović J. *Naučimo srpski 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 2007.

Duškov O., Korytowska A., Sawicka I. *Срȗски језик*, Део 2, *За напредне* (*Język serbski*, Część 2, *Dla zaawansowanych*). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2010.

Frangeš I. „Slobodni neupravni govor kao stilska osobina." *Umjetnost riječi*, br. 4 (1963): 261–275.

Vićentijević G., Živanić Lj. *Srpski jezik za strance 2*. Beograd: Institut za strane jezike, 2007.

МОДЕЛИ ПЕРЕДАЧИ ЧУЖОЙ РЕЧИ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА, КАК ИНОСТРАННОГО

Предметом настоящей работы являются модели *прямой и косвенной* передачи чужой речи, *т.е. синтаксические конструкции*, с помощью которых выражаются *чужие слова* в сербском языке. Целью работы является описание этих синтаксических конструкций и их изучение в контексте преподавания сербского языка, как иностранного. Модели *прямой речи* определяются на основании следующих критериев: (1) чужая речь *вводится* или *не вводится* авторской речью; (2) чужая речь *отмечена* или *не отмечена* орфографическим способом; (3) чужая речь приведена *дословно* или *не дословно*; (4) в чужой речи использовано или не использовано соответствующее *грамматическое лицо* (которое ожидается в прямой речи). Модели *косвенной речи* определяются на основании следующих критериев: (1) чужая речь *вводится* или *не вводится* авторской речью; (2) при передаче чужой речи используется или не используется *союз повествовательного предложения*; (3) при передаче чужой речи передается или не передается *интонация* чужой речи; (4) в чужой речи использовано или не использовано соответствующее *грамматическое лицо* (которое ожидается в косвенной речи). Знание *синтаксических конструкций*, которыми передаются *чужие слова* в сербском языке – позволяет иностранным студентам, изучающим сербский язык: (а) правильно цитировать и парафразировать при написании научного текста на сербском языке; (б) лучше понимать стилистические нюансы в газетном и литературном тексте; (в) найти самые удачные решения при переводе.

82.09
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch15

Зорана Опачић
zorana.opacic@gmail.com
Универзитет у Београду
Учитељски факултет

ИДЕНТИФИКАЦИЈА И ЊЕНА ОГРАНИЧЕЊА У ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА (ОД ПРЕТПОСТАВЉЕНОГ ДО КРИТИЧКОГ ЧИТАОЦА)

У раду ћемо се бавити разликом између позиције подразумеваног и критичког читаоца, полазећи од тврдње Марије Николајеве (2010) да независни критички однос према тексту спада у најважније читалачке компетенције, а он је често супротан конструкцији подразумеваног читаоца. Пошто се овај приступ често примењује у настави књижевности, у раду ћемо посветити пажњу овом поступку и указати на његове добре стране и његове слабости. Потпуна идентификација са фокализатором је читалачка стратегија која се нашироко практикује у школама и многи оспоравају адекватност таквог поступка, пошто ствара илузију да читалац влада текстом, а он је заправо високо изложен идеологији текста, сматра и Стивенс (1992).

Указаћемо на примерима различите видове остваривања идентификације: са становиштем приповедача, са позицијом главног јунака-фокализатора, са позицијом споредног јунака. Затим ћемо указати на типове текстова у којима је идентификација отежана или онемогућена: текстови са *педагошким контекстом*, у којима се читалац охрабрује да усвоји моралистички поглед на свет; *жанровске конвенције*; дела заснована на *натприродном јунаку* који се појављује ниоткуда, поседује натприродне моћи, утиче на животе других и нестаје; *приповедање у првом лицу* (које у омладинском роману омогућава илузију аутентичног тинејџерског гласа, што охрабрује читаоца да усвоји његову позицију); *ретроспективно приповедање* (одрасли приповедач се сећа детињства, па се минуло време изнова конструише уз накнадне коментаре и симболизацију догађаја). Како би читалац био у стању да што потпуније разуме смисао књижевног дела и вишеструкост његових значења, он треба да чини супротно од идентификације – да покуша да га посматра из различитих позиција. Као медијатори између књижевног текста и младе читалачке публике, желимо да ученици буду у стању да заузимају различите перспективе и развију разумевање и емпатију – односно да постану самосвесни, критички читаоци.

Кључне речи: подразумевани читалац, критички читалац, приповедни дискурс, објективизација читаоца, идентификација са становиштем приповедача, јунак-фокализатор, отежана идентификација, настава књижевности.

1. Детињство као конструкт (стварни и претпостављени читалац)

Разумевање књижевног дела у многоме зависи од одређеног културног контекста, односно места које појединац заузима у култури којој припада. Књижевни текстови су „текстови културе јер су успешно унели у себе друштвене вредности и контексте" (Bužinjska, Markovski 2009: 573). Са књижевношћу за децу и младе и, шире гледано, са школском лектиром (књиге на које је млада читалачка публика упућена школским програмима и личним афинитетима а то, као што знамо, обухвата знатно шири дијапазон дела од оних која су наменски писана за млађу публику) ствар се додатно усложњава, зато што су реципијенти књижевних дела неформиране личности, па се ово поље књижевности заснива на својеврсном парадоксу: одрасли из своје (одраслоцентричне) перспективе пишу, али и одабирају оно што сматрају адекватним штивом за младу читалачку публику: „Слика о детету/детињству која доминира у једном друштву у великој мери утиче на ставове према деци, као и на начин на који се деца у том друштву третирају" (Vranješević 2015: 16).[1] Дакле, оно што се младим читаоцима препоручује настаје на основу важећих представа о интересовањима и потребама савремене деце, односно претпоставки о познавању и разумевању детињства (ако ни због чега другог, зато што су и одрасли – писци и прописивачи лектире – били у том узрасту).

Однос књижевних дела и читалаца заснива се стога на вишеструким конструктима: полазећи од конструкта *детета/детињства*, одрасли гради конструкт *читаоца* који треба да реципира књижевно дело и *слику детета* у самом књижевном тексту. Један од термина којима се означава хипотетички (жељени) ужи валац у књижевности јесте појам *претпостављеног* или *подразумеваног читаоца*, који у односу на *стварног читаоца* може бити мање или више различит, у зависности од поклопљености представа о детету и самог детета.

[1] „Теоретичари опресије користе израз хегемонија да објасне начин на који доминантна група у друштву (одрасли, у овом случају) пројектује свој поглед на свет толико успешно да он постаје прихваћен као нешто што је здраворазумско, нормално, једино истинито и могуће [...], па чак и сама маргинализована група (деца) то становиште прихвата као истину о себи" (Vranješević 2015: 25).

Теза о *универзалности детињства*, које се не мења кроз време и у различитим културама, и поред чињенице да је она садржана у многим делима књижевности за децу и одрасле (као слика архетипски наивног, чулног и непосредног поимања света) у најмању руку је непрецизна. На то указује и Карин Лесник Оберстајн:

> „Претпоставка књижевности за децу о генеричкој универзалности детета заједничка је критичком приступу књижевности за децу широм света. Проучавање књижевности за децу у различитим културама јединствено је у приказивању детета као постојећег ентитета, иако се тај постојећи ентитет различито доживљава у оквиру различитих култура – и у оквиру исте културе [...] (тј. на претпоставку да постоји тако нешто као што је унифицирано, доследно, 'објективно' дете-читалац) упоредо са нечијом способношћу да га добро познаје, како сваки критичар за себе тврди" (Лесник Оберстајн 2013: 34–35).[2]

Насупрот томе, представе о детињству условљене су широком скалом фактора: положајем деце у друштву, односима са одраслима (нпр. разлике у статусу ауторитета старијег у породици и друштву у патријархалној и савременој култури), породичним окружењем, доминантним методама васпитања, институцијама које се баве васпитавањем и образовањем, нивоом образовања, узрастом (књижевност за децу намењена је широком периоду живота – од најранијег детињства до позне адолесценције – самим тим, обим текста, његове језичко-стилске особености, сложеност слике света, као и заинтересованост публике за одређене жанрове и тематику значајно варирају), критеријумима по којима појединац прераста у зрелог припадника заједнице, затим родним (познато је да се у школском узрасту читалачка ин-

[2] Познати полемички чланак Џеклин Роуз „Случај Петра Пана. Немогућност прозе за децу" проблематизовао је природу књижевности за децу, указујући, на примеру Беријевог романа о Петру Пану, да се у тексту за који претпостављамо да спада у *наивну* књижевност могу налазити дубиозни и проблематични садржаји. Роуз наглашава доминацију позиције одраслог који креира слику детињства: „Проза за децу почива на односу детета и одраслог [...] Она постоји у свету у ком одрасли долази први (као аутор, креатор, давалац) а дете долази касније (као реципијент, читалац) [...]. Рећи да је дете у књизи – књиге за децу ретко су о деци – значи упасти право у замку. [...] У термину проза за децу нема детета, осим оног у које морамо да верујемо да је тамо због своје сврхе" (Rose 1998: 58, 65).

тересовања дечака и девојчица раслојавају), националним (или вишенационалним) и религиозним идентитетом. „Детињство се разликује од места до места, од једног до другог доба [...], у другим деловима света односи између приче и приповедача, одраслог и детета могу да буду потпуно другачији“, сматра и Хант (2013: 11). Сви ови чиниоци сведоче о комплексности феномена и релативизују представу о универзалности детињства – представе о детињству су, како наводе и Хамершак и Зима, „*контекстуално варијабилне*, културно и повјесно промјенљиве” (Hameršak, Zima 2015: 43). Када, дакле, приступамо књижевности за децу и младе, нужно је имати у виду ову чињеницу.

Кроз књижевне текстове могу се пратити друштвене и културне трансформације слике детињства. На пример, у средњем веку детињство је било сматрано добом које се ни по чему не разликује од одраслости (топос детета-старца); знатно касније, Џон Лок дете разумева као несавршену, некомплетну верзију одраслог, недовршено биће које ће усвајањем знања постати разумно биће (према: Vranješević 2015: 17–18). У романтизму, на темељу Русоовог учења дете је било „апстрактни симбол невиности, блискости природи и осећајности која недостаје одраслима” (Кон 1991: 39–40), што можемо видети и у поезији наших романтичара (Б. Радичевића, Ј. Грчића Миленка, Ј. Сундечића и др.). У реализму се продубљује психологија деце јунака и јављају се ликови из маргинализованих социјалних група, као што је то случај у Дикенсовим и Достојевсковим романима (Исто: 41) и тако редом кроз епохе. Већина представа заснива се на потреби одраслог да води дете до његовог сазревања, а књижевни текстови обликују се тако да потпомажу овај процес – за разлику од савремених схватања у којима се инсистира на специфичној природи детета и његовом учењу кроз игру, па се и књижевна дела заснивају на игри и осамостаљивању улоге младог читаоца. Оваква схватања подударна су са читалачким интересовањима данашње деце. По сведочењу библиотекара, који су непосредно упућени у интересовања младих читалаца, читалачки укус се изменио у односу на претходне генерације и често не обухвата књиге које су некад сматране омиљенима (оне су „исувише архаичне по њиховом

мишљењу, незанимљиве и не обрађују теме које њих интересују" – Матијевић, Георгијев 2014: 56). Промене у друштву утицале су на измену одрастања и донеле нове проблеме. Стога савремени писци конструишу нову слику света, у којој обитава усамљено дете у урбаном хронотопу. Мења се и типична позиција певања: песнички субјект често је само дете и уместо да се његово понашање процењује, као у традиционалној поезији, оно критички посматра свет око себе и уочава његове недоследности, супротставља се доминацији одраслих и захтева уважавање сопственог мишљења. Младим читаоцима сродне су ове особености, па бирају дела у којима се онеобичава свет, говори о проблемима одрастања, негира сентименталност,[3] онеобичавају стил и форма. Награда дечјег жирија, састављеног од више стотина деце, за најбољу дечју књигу године, *Доситејево перо* (организација Библиотеке града Београда, Организације „Пријатељи деце" Вождовац, Центра за спорт и културу Шумице), која се додељује од 1997. године, потврђује ставове да се књижевни укус данашњих читалаца подударио са поетиком која „пробија хоризонт очекивања".

У предочавању природе књижевних текстова за децу указали смо на постојање *претпостављеног* или *подразумеваног читаоца* унутар текста. Овај појам обухвата очекивања одраслих (аутора књиге, издавача, прописивача лектире, али и свих који се баве њеном интерпретацијом или радом са децом на тексту) о начину на који ће *стварни читалац* разумети смисао текста, идентификовати се са јунаком или елементима слике света. У извесном смислу, појам подразумеваног читаоца близак је концепту идеалног читаоца. „Претпостављени читалац има тенденцију да се утопи у идеалног читаоца, оног ко ће на најбољи начин актуелизовати потенцијална значења књиге [...] 'Најбоље' читање је када се стварни читалац ближи идеолошкој позицији претпостављеног читаоца" (Stephens 1992: 55). Међутим, *стварни* и *претпостављени читалац* не живе у истим световима; први припада стварности (његова предзнања, афинитети, околности у којима одраста могу бити, како смо навели, разнолики), а други свету фикције, па се

[3] „Дете читалац је итекако свесно да стварност није ружичаста и лепа, већ да врло често зна да буде веома сурова" (Исто: 46).

њихово уједињење или приближавање не мора обавезно догодити, нити је увек пожељно – „посебно код текстова без стабилних значења, што подразумева читаоца који је способан да има више перспектива" (Исто). Како је то приметио и Данојлић, који се залагао за високу естетску вредност дечје песме: „Разуме се да се те две невиности, дечја и песникова, накнадно или уз пут могу препознати, па и спријатељити" (Данојлић 1967: 134), па је покушавао да термином *наивна песма* „срећно избегава подразумевану напетост која стоји у опозицији деца-одрасли" (Хамовић 2015: 70). Једном речју, критички или субјекатски однос читаоца према тексту често је супротан конструкцији подразумеваног читаоца. Џилијан Ејвери сматра да: „[дете] има свој сопствени одбрамбени механизам против онога што не воли или не разуме у књизи. [...] Оно то игнорише, можда и подсвесно, или од тога прави нешто друго" (Ејвери, према: Лесник Оберстајн 2013: 33). Ипак, отворено је питање у којој мери текст може утицати на читаоца, на његова уверења, доживљаје, емпатију или критички однос према свету који га окружује („Премиса је да тело текста садржи импулс којим утиче на животе деце читалаца" – Stephens 1992: 9). Напомињемо да је откривање стварног учинка књига на читаоце крајње условно, у пуној мери немогуће, делом због процепа између самог доживљаја и његове вербализације, који може да се односи на одрасле колико и на децу, као и због чињенице да идеолошка компонента реакције на прочитано често остане невидљива (Исто: 58).

2. Идентификација и њена ограничења

Један од покушаја да разумемо утицај књиге на дете јесте питање *идентификације* са светом књижевног дела. Идентификација подразумева допадање, проналажење карактерне, етичке, родне, социјалне или било које друге основе сродности са светом описаним у књизи: „Читаоци прихватају оне мисли које су блиске њиховом искуству, а одбацују оне које се с њим не поклапају. Пут ка ономе што се сматра истинитим [...] води кроз допадање" (Јеремић 1981: 562). Она се остварује на различите начине: идентификовањем са становиштем приповедача, главног јунака, спо-

редног јунака и сл. Писци за децу могу циљано потпомагати или умањивати потребу за идентификацијом због одређених разлога и намера. Међутим, да ли је идентификација основни и добар пут у разумевање дела на младом узрасту?

Читаочев доживљај света књижевног дела може бити близак приповедачевом, односно позицији поетског субјекта. Упаривање читаоца са ликовима или догађајима у тексту, односно начином на који се они опажају, у значајној мери потиче из експлицитно или имплицитно исказаних вредносних ставова аутора („Ауторова свест је свест свести, то јест свест која обухвата јунакову свест и његов свет [...] аутор оријентише јунака и његову спознајно-етичку оријентацију" – Bahtin 1991: 13).[4] (Иако нам није намера да изједначавамо аутора и глас који говори у књижевном тексту, пошто бисмо тиме склизнули у биографистички приступ књижевности, неки теоретичари баве се питањем *претпостављеног* и *стварног* аутора – „У стварном свету живе аутор и читалац. Претпостављени аутор и претпостављени читалац су конструкције унутар текста. Идеолошка функција подразумева претпостављеног аутора и читаоца; изврша улога припада приповедачу и приповеданом" – в. Stephens 1992: 21.)

Идентификација се најчешће везује за главног јунака, односно оног из чије перспективе су представљени догађаји. Фокализација јунака има утицај на читаочево заузимање становишта: „Уколико се определе за позицију јунака фокализатора, читаоци упарују сопствени идентитет са идентитетом конструисаним у тексту – због перспективе из које су догађаји представљени" (Stephens 1992: 58). То отприлике значи да ће читаоцу бити за идентификацију ближи онај јунак са чијим поступцима се слаже. Постоји више типова дела у којима је овај процес олакшан, на пример у делима са идеализованим дечјим јунацима (нпр. у роману Ј. Шпири *Xajgu*). Из нешто другачијих разлога типична је идентификација са авантуристичким јунаком, који одговара

[4] „Читаоци прихватају оне мисли које су блиске њиховом искуству, а одбацују оне које се с њим не поклапају. Пут ка ономе што се сматра истинитим [...] води кроз допадање. У моралистичкој литератури идентификација писца и читаоца је услов да се у њој ужива: ако се не идентификује, читалац сматра да је писац учинио погрешно запажање и лоше проценио збивање о којем је мислио" (Јеремић 1981: 562).

дечјој немирној природи и жељи за авантуром, новим искуствима. Устаљени концепт оваквог типа јунака (храбар, сналажљив, срчан, не поштује правила или ауторитете, али поседује моралне квалитете) и правилност авантуристичке фабуле (уланчавање узбудљивих догађаја, напетост и неизвесност, разрешавање препрека у последњи час, срећан завршетак) изродио је природну склоност младих читалаца у школском периоду ка овом типу прозе (па се авантуристичка потка шири и на друге врсте дечјих романа – романа о детињству, односно романа о дружинама, фантастичних романа, романа о животињама) и омогућава олакшано идентификовање. У делима која се заснивају на групи дечјих ликова различити карактери јунака обликовани су тако да сваки репрезентује доминантну карактерну црту: храброст, осећајност, искреност и сл., па се улога читалаца своди на одабирање становишта кроз идентификацију са једним од њих (према: Nikolajeva 2010: 186). Николајева као пример наводи дечје ликове у романима К. С. Луиса о Нарнији, а такво што можемо препознати и у Ћопићевом роману *Орлови рано лете*: Јованче је одговоран и частан, има карактеристике вође, Стриц је шаљивџија, Ђоко Потрк је брз, немиран, песник, Лазар Мачак је веселе ћуди и инвентиван, Луња је ћутљива, одана и интуитивна, Вањка миран и крупан а Николица својеглав и пргав.

Читалац се може идентификовати и са позицијом споредног јунака, као што је то случај у романима о животињама. У овим романима (макар у оним случајевима када су животињски ликови грађени без високог степена антропоморфизације) обично постоји дечји јунак који је животињи близак, са којим га веже снажно пријатељство[5], а из његове перспективе се допунски карактеризује лик животиње. Млади читалац може као сродну прихватити наклоност животињама, карактеристичну у дечјем узрасту и пригрлити ову перспективу при читању дела. На пример, у роману Е. Најта *Леси се враћа кући* лик шкотског овчара мо-

[5] По Николајевој, која проблематизује овај вид прозе, животињски лик је обично компензаторни лик или пројекција дечјег унутарњег конфликта. Најсложенија проза о животињама заснована је на антропоморфизацији и однос између хуманоликог и животињског понашања је флуидан (Nikolajeva 2010: 155).

тивисан је на мукотрпно путовање из Шкотске у Енглеску љубављу и оданошћу породици Каракло од које је одведен, а посебно дечаку Џоу. Обострана љубав и приврженост дечака и пса представљају окосницу романа, у тој мери да Џо није детаљно карактерно развијен, њега превасходно одређује емотивна веза према псу, а њу читалац може лако разумети. Сличан пример снажне везе између јунака и животиње[6] присутан је у роману *Бела грива* Р. Гијоа, лектири за ниже разреде основне школе (с том разликом што су Фолко и бели коњ равноправни главни јунаци). О Белој гриви понајвише сазнајемо из Фолкове перспективе: задобивши поверење дивљег пастува, дечак је у прилици да му буде близу, па посматра и за читаоце тумачи његове реакције, покрете и стања. Позиција дечјег јунака погодна је за разумевање животињског лика, па зато и лако усвојива.

Поступак идентификације се често примењује у настави књижевности у млађем узрасту, као својеврсна пречица за приступ књижевном доживљају. Међутим, овакав приступ не мора представљати поуздан пут у боље разумевање текста (в. Nikolajeva 2010: 185–202). Говорећи о слабостима интерпретације текста применом поступка идентификације, Николајева указује на честу грешку која подразумева да наставник пита дете: „Ко би волео да будеш у овој књизи?", односно „Са ким би волео да се идентификујеш у тексту?"[7] Тиме ученика не подстичемо да изгради критичку дистанцу према тексту, већ га објективизујемо, захтевајући да усвоји перспективу јунака. („Потпуна идентификација са фокализатором је стратегија читања која се наши-

[6] Рад Маријане Хамершак који се заснива на тврдњи да је „дјечја анималистика једна од кључних полуга диференцијације дјечје књижевности у односу на недјечју књижевност" (Hameršak 2015:29). Повезивање деце и животиња делом је производ друштвене тенденције да се (у културолошком смислу) деца означавају као ближа природи, преддруштвена, чиме се издвајају од деловања у јавној сфери, а животиње су нека врста вечите деце, „што је можда најдубљи извор узајамне привлачности и разумијевања између дјеце и животиња" (Visković 1996, према: Hameršak 2015: 35).

[7] То запажа и Стивенс: „Наставници као главни разлог за читање виде индивидуални развој и раст самоспознаје – и ово схватање огледа се у у тенденцији књижевности за децу да усмери пажњу на индивидуалну психологију јунака" (Stephens 1992: 3).

роко практикује у школама и многи су оспоравали адекватност таквог поступка" – Stephens 1992: 68.) Често говоримо о труду да децу усмеримо да буду критички читаоци, али докле год су она охрабрена да се објективизују са књижевним јунацима тешко је очекивати да развију критички дух. Николајева указује на друго, важније начело у приступу књижевном тексту – развијање емпатије („Књижевни текст учи младе читаоце како да осете емпатију према другим људима" – Nikolajeva 2010: 186), која подразумева покушај да се ставимо у позицију различиту од сопствене како бисмо разумели другост. Како би читалац био у стању да разуме и оне који му нису сродни по погледима на свет, он треба да чини супротно од идентификације, баш као што и у стварности треба да уђе у интеракцију са људима другачијим од себе – треба да заузме дистанцу у односу на јунака и свет представљен у књижевном делу покуша да посматра из различитих углова.

Николајева наводи више типова књижевних дела у којима је идентификација отежана различитим факторима. Један од најочигледнијих примера чине текстови са *јасним педагошким контекстом* у којима се читалац се охрабрује да усвоји позицију приповедача/лирског субјекта и његов моралистички поглед на свет. Ови текстови креирају дистанцу између јунака и читаоца, пошто су лоши ликови кажњени због непримереног понашања и буде одбојност, а не емпатију. Оно што Николајева назива прича с упозорењем (*cautionary tale*) и као пример наводи Хофмановог *Рашчупаног Петра* (2010: 187) присутно је и на почецима српске књижевности за децу. Ликови се обликују са доминантном карактерном маном, а њихово понашање је представљено као коректив за читаоца, као у случају госпођице Напрасне и Лакомислене Аврама Мразовића[8], Змајевог Пура Моце, Материне мазе, Јогунице, Лењог Гаше и других. Читалац се подстиче на отклон у односу на јунака и треба да види његову лошу судбину као заслужену.

[8] Аврам Мразовић преводи и посрбљује *Дечји магазин* француске просветитељке Жан-Мари ле Пренс де Бомон (1856–57) и у свој *Поучительни магазин* (1787–1800) укључује ауторске коментаре везане за историју Срба и образовање српске деце у Хабсбуршкој монархији.

Субверзивнији однос приповедача према дечјем несташлуку крије се у Нушићевим *Хајдуцима*. Бежање дечје дружине од куће у хајдучију представљено је из угла самих јунака, пошто је приповедач један од чланова дружине. Доминантно комичко-пародијско приказивање дечје природе и њиховог избегавања школских обавеза, а жеље да опонашају храбре јунаке епских народних песама, само привидно маргинализује осуду због њиховог поступка. Тако се и батине које сви добијају када их полицајац преда родитељима пореде у пародијском тону са покољем хришћана и јуначком погибијом на Косовском боју. Међутим, испод доминантног приповедног тона назире се критички став аутора према несташлуку, који се највише огледа у осећању кајања и стида који преплављује младе јунаке после доживљаја, па се заклињу да никад неће чак ни међусобно говорити о својој авантури (ово самокорективно осећање стида сродно је поступку примењеном у Змајевој песми „Срда", у којој млада јунакиња пита себе после напада беса и ината „што сам била луда").

И *жанровске конвенције* могу бити разлог за умањивање могућности идентификације: на пример, бајке се одвијају у неодређеном хронотопу, јасно су удаљене у времену и простору, јунаци су супериорни (а споредни јунаци су често натприродна бића). Слично важи и за дела чији заснована на натприродном јунаку које се појављује ниоткуда, поседује натприродне моћи, утиче на животе других и нестаје, као што су, на пример, Егзиперијев Мали принц и Ендеова јунакиња Момо. Пријатељи ових јунака су одрасли и они мењају највише њихове животе. Овакви јунаци су више симболичке пројекције које указују на мане и опасности савремене цивилизације (губитак времена за ближње, себичност и нарцисизам одраслих, баобаби – зло које се лако укорени) и боре се за праведнији свет – сходно томе, нису ни обликовани за идентификацију.

У савременој књижевности постоји тенденција да се субјективност у приповедању премести са приповедача на јунака. А управо *приповедање у првом лицу* пружа пример успешне субверзивне стратегије. На пример, омладински романи (или *џинс проза)* често су приповедани у првом лицу, чиме креирају илузију аутен-

тичног тинејџерског гласа (тон усменог обраћања, употреба жаргона, поштапалица, интересовања везана за популарну културу и сл.), што охрабрује читаоца да усвоји тачку гледишта адолесцентског приповедног гласа. Уочавање дистанце у приповедању некад се открива променом времена приповедања и коришћењем приповедног презента. Приповедање се често одвија из садашње приповедне позиције која се разликује од времена догађаја (на пример, Селинџеров Холден Колфилд приповеда ретроспективно, *пошто* се његова авантура завршила). Дистанца се може назрети и у начину говорења, без обзира на жаргонизме, па коришћење пренесеног значења открива одраслог приповедача. Пример за то даје нам Капоров роман *Белешке једне* Ане: иако се највише приповеда у првом лицу, из Анине перспективе, уводно поглавље романа открива праву приповедну позицију, пошто се ту открива како су (привидне) Анине исповести обликоване *после* контаката са одраслим приповедачем. Чак и у самом Анином лику назире се средовечна сенка писца-приповедача, па ћемо у посебном поглављу показати како посредством монолога младе јунакиње приповедач изриче оштре критичке опаске о друштвеном поретку.

Дисонантност је најупечљивија у *ретроспективном приповедању*, у случајевима кад се одрасли приповедач сећа детињства и зна какви су исходи догађаја о којима приповеда. Пошто је реч о минулом времену, оно се са временске дистанце изнова конструише. Будући да је реч о моделованој, а не о актуелној слици, она у себе прима накнадне коментаре, уопштавања, симболизацију. Приметна је тенденција да се описани догађаји посматрају као иницијацијски, одређујући (у случају Андрићевих приповедака), односно да се митизују, уопштавају, као врста меланхоличног, позлаћеног сећања, лирско метафизичко језгро (у Кишовој и Ћопићевој збирци)[9]. Због тога приповедни коментари носе искуство које није доступно младом јунаку, па се јунак налази у инфериорној позицији у односу на одраслог приповедача (о томе пише и Николајева – 2010: 192). То је, како смо већ напоменули, типична приповедна позиција у приповеткама Б. Ћопића, И. Андрића и Д.

[9] „Детињство је ту она лирска и, условно речено,метафизичка језгра око које се [...] гради један митски свет" (Kiš 1990: 251)

Киша. У Ћопићевој (*Башта сљезове боје*), Кишовој (*Рани јади)* и Андрићевој збирци (*Деца)* приповедно ја се раслојава у временском смислу и у измени приповедних лица, односно наизменичном непосредном и посредованом приказивању приповедног света[10] (на пример, у Андрићевој приповеци „Деца" проседи инжењер пред својим пријатељима евоцира догађај који је на њега преломно утицао током школског периода а сродан поступак реализован је у „Кули" посредством трећег лица, у којој тек у последњем пасусу сазнајемо да је приповедано из позиције одраслог који се сећа кључних момената одрастања у напуштеној турској кули).

3. Закључак

У раду смо указали на различите видове остваривања идентификације (са становиштем приповедача, са позицијом главног јунака-фокализатора, са позицијом споредног јунака) а затим на различите врсте дела у којима је идентификација отежана или онемогућена: дела са педагошким контекстом у којима се читалац охрабрује да усвоји моралне вредности и дела у којима је идентификација отежана жанровским конвенцијама. Показали смо на примерима како се и у оним делима у којима се због начина приповедања чини да је идентификација олакшана (приповедање у првом лицу или ретроспективно приповедање о детињству) крије маска одраслог приповедача који у описане догађаје умеће своју перспективу и вредносне судове. Да би читалац био у стању да што потпуније разуме смисао књижевног дела и вишеструкост његових значења, он треба да чини супротно од идентификације – треба да посматра слику света у тексту из различитих перспектива.

Из тога произилази важност упућивања младих читалаца

[10] О томе детаљно пише Јелена Панић Мараш: „У причама Ћопића и Киша приповедни субјект који се присећа свог детињства, условно говорећи, није компактан, већ ту долази до изражаја својеврсна игра временских димензија у приповедању и то на линији прошлост – садашњост (а код Киша у игру улази и будућност), са лицима приповедања, те треће лице постаје прво, а прво прелази у треће, поред присутне разлике између приповедног и доживљајног ја. Отуда се стиче утисак да ја из дечјег света збирки *Рани јади* и *Баште сљезове боје* није Ја које приповеда о свету детињства у њима" (Панић Мараш 2013: 47).

на пажљиво читање и критички приступ тексту, односно на изградњу њихових способности да опажају однос приповедача према приказаним ликовима и догађајима, уочавају постојање приповедних коментара, размишљају о разлозима због који се дело завршава на одређени начин и сл. „Независни критички однос према тексту спада у најважније читалачке компетенције", напомиње Николајева. „Ако желимо да деца постану зрели читаоци, прва и најважнија ствар је да их учинимо свесним слабости идентификације" (2010: 202). Као тумачи књижевности, односно медијатори између књижевног текста и младе читалачке публике, треба да се трудимо да ученици постану самосвесни и критички читаоци.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Данојлић М. *Лирске расправе*. Нови Сад: Матица српска, 1967.

Јеремић Д. „Иво Андрић као моралиста." *Дело Иве Андрића у контексту европске књижевности и културе*. Зборник радова са међународног научног скупа одржаног у Београду 26-28. маја 1980. Београд: Задужбина Иве Андрића у Београду, 1981, 559–588.

Кон И. С. *Дете и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1991.

Лесник Оберстајн К. „Основи: шта је књижевност за децу? Шта је детињство." Хант, П. (ур.). *Тумачење књижевности за децу*. Превела Наташа Јанковић. Београд: Учитељски факултет, 2013, 27–46.

Матијевић М. Георгиев, Е. *Култура читања*. Лазаревац: Библиотека Димитрије Туцовић Лазаревац, 2014.

Панић Мараш Ј. „Деконструкција приповедног субјекта у *Раним јадима* Данила Киша и *Баштии сљезове боје* Бранка Ћопића." *Детињство*, XXXIX (2013): 46–54.

Хамовић В. *Непрекидно детињство*. Нови Сад: Змајеве дечје игре, 2015.

Хант П. *Тумачење књижевности за децу*. Превела Наташа Јанковић. Београд: Учитељски факултет, 2013.

* * *

Bahtin M. *Autor i junak u estetskoj aktivnosti*. Prevod s ruskog Aleksandar Badnjarević. Novi Sad: Bratstvo-jedinstvo, 1991.

Bužinjska A., Markovski, M. P. *Književne teorije XX veka*. Prevela s poljskog Ivana Đokić Sauderson. Beograd: Službeni glasnik, 2009.

Hameršak M. „Središte ruba: životinje i dječja književnost." *Детињство*, XLI (2015): 29–39.

Hameršak M., Dubravka Z. *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international d.o.o, 2015.

Hollindale P. „Ideology and the Children's Book." *Signal*: *Approaches to Children's Books*, 55 (1988): 3–22.

Kiš D. *Homo poeticus*. Sarajevo: Svjetlost, 1990.

Nikolajeva M. *Power*, *voice and subjectivity in literature for young readers*. New York and London: Routledge, 2010.

Rose J. S. The Case of Peter Pan. „The Impossibility of Children's Fiction". In: Jenkins, H. (ed.). *The Children's Culture Reader*. New York: New York Press, 1998.

Stephens J. *Language and ideology in children's fiction*. New York: Longman, 1992.

Vranješević J. *Od učesnika do istraživača*, *Deca u participativnim istraživanjima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, 2015.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ И ЕЁ ОГРАНИЧЕНИЯ В ТОЛКОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА (ПУТЬ ОТ ПОДРАЗУМЕВАЕМОГО К КРИТИЧЕСКОМУ ЧИТАТЕЛЮ)

В предлагаемой работе рассматривается отличие между позициями подразумеваемого и критического читателя, исходя из утверждения Марии Николаевой (2010) о том, что независимое критическое отношение к тексту относится к числу самых важных читательских компетенций, а оно нередко бывает противоположно конструкции подразумеваемого читателя. Так как этот подход часто применяется на уроках литературы, в работе ему посвящается особое внимание, а также указываются его хорошие и плохие стороны. Полная идентификация с фокализатором представляет собой читательскую стратегию, которая широко применяется в школах и адекватность которой оспаривается многими, так как способствует иллюзии, что читатель владеет текстом, хотя, по мнению Стивенса и Ноделмана (1992), он на самом деле находится под сильным воздействием идеологии текста. Далее приведем примеры различных способов реализации идентификации: с позиции повествователя, позиции главного героя-фокализатора, а также с позиции второстепенного героя. Потом укажем типы текстов, в которых идентификация осложнена или невозможна: тексты с ясным *педагогическим контекстом*, в

которых читатель призван усвоить позицию повествователя / лирического субъекта и его нравственные взгляды на мир; *жанровые конвенции* (например, хронотоп сказки); произведения, основанные на *сверхъестественном герое*, который появляется из ниоткуда, обладает сверхъестественной силой, оказывает влияние на жизнь других и исчезает (“*Маленький принц”*, А. Экзюпери); *повествование от первого лица* (которое в молодёжном романе создаёт иллюзию аутентичного юношеского голоса, что призывает читателя принять его позицию); *ретроспективное повествование* (в случаях когда взрослый повествователь вспоминает детство, восстанавливает былое время при помощи последующих комментариев и символизации событий). Для того, чтобы понять как можно более правильно смысл литературного произведения и его многослойность, читатель должен делать то, что противоположно идентификации – пытаться рассматривать произведение с разных позиций. Взяв на себя роль медиатора между литературным текстом и молодой читательской аудиторией, мы хотели бы способствовать развитию у учеников способности восприятия литературного произведения с различных точек зрения, - одним словом, развитию самосознательных и критических читателей.

371.3::811
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch16

Marek Pieniążek
marekpie@up.krakow.pl
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

POLITYKA JĘZYKOWA JAKO PERFORMATYKA KULTUROWA

Artykuł prezentuje koncepcję polityki językowej w ujęciu performatyki społecznej. Szkolna edukacja humanistyczna jest opisana jako kulturowe narzędzie kształtujące postawy, pamięć i aktywność społeczną młodych pokoleń. Lekcyjna analiza literatury, obowiązkowy zestaw lektur oraz sposoby porządkowania ludzkich doświadczeń, miejsce tradycji i aksjologii w edukacji są omawiane jako elementy maszyny kulturowej, wytwarzającej na masową skalę określone zachowania i sposoby myślenia. W związku z tym kolejne zmiany w systemie kształcenia oraz kolejne reformy podstaw programowych są analizowane jako wyraz określonej polityki kulturowej i językowej. Autor wskazuje, w jakim zakresie szkolna edukacja i język ojczysty mogą być używane w funkcji podstawowego narzędzia służącego formatowaniu umysłów i wrażliwości humanistycznej w danym kraju. Artykuł pozwala zobaczyć, jak nauczanie języka narodowego i nazywanie świata w języku ojczystym może się stać centralnie sterowaną technologią społeczną, wytwarzającą pożądane postawy, afekty, aktywności i zainteresowania. Autor wskazuje także na koncept języka jako kulturowego softwaru, który lepiej niż strukturalne modele lingwistyczne opisuje rozwój i kompetencje lokalnych kultur.

Słowa kluczowe: *język ojczysty*, *edukacja*, *literatura*, *kultura*, *aksjologia*, *performatyka*, *interpretacja*, *afekty*, *software*.

1. Edukacja językowa jako technologia społeczna

Życie w tzw. społeczeństwie ryzyka (Beck 2004) charakteryzuje nadmiar niepewności, który wymusza nieustającą aktywność i nadążanie za ciągłymi zmianami. Proces permanentnej modernizacji wywołuje także cały szereg niespójności w przestrzeni społecznej, wynika z niego wiele problemów w zakresie organizacji edukacji, zwłaszcza edukacji humanistycznej. Obecnie dodatkowe zmiany w sytuacji wewnętrznej Unii Europejskiej powoduje kryzys migracyjny. Aktywuje on na nowo pytanie o rolę i pozycję kultur narodowych we wspólnocie. Dyskusja o formach odpowiedzialności państw za swoich obywateli generuje z kolei pytanie o obecną pozycję języków narodowych

w kulturze i edukacji. Są to wszakże języki, które najsilniej służą projektowaniu biografii dojrzewających pokoleń, choć ich pozycja zwolna zaczyna ustępować językom globalnym. Kwestia ta najsilniej dotyczy młodych ludzi, dla których język angielski, język światowej gospodarki, polityki i globalnych interesów nie jest językiem pierwszym, choć zapewne wielu z nich, dla biograficznych i ekonomicznych korzyści, wolałoby dorastać w kulturze i społeczeństwie anglojęzycznym.

Młodzież, będąc „żywym społecznym ciałem" socjokulturowych przemian, „tworząc siebie" (w sensie „technik siebie" omawianych przez Michela Foucault (2000)) zgodnie z kierunkiem narzuconym przez systemy edukacji oraz prawidła rozwoju społeczeństw (często ze sobą sprzeczne), wpisuje się w wymagania reformowanych systemów nauczania, jest biernym wykonawcą zaordynowanych zmian. Przy czym zmiany w systemach edukacji niekoniecznie podążają za potrzebami społeczeństw. Zarządzenie edukacją, jako jedna z form uzyskiwania hegemonii dyskursu w państwie, politycznie konstruuje podmiotowość mas społecznych i na długie lata „przetwarza różnorodność podmiotów w zbiorową wolę" (Kenwey 1994: 220). Kierunki owych zmian są wynikiem dyskursu dominującej władzy, co wcale nie znaczy, że politycznie motywowane zmiany dobrze służą rodzimej kulturze. Ważne jest pytanie o to, komu służą kolejne reformy oraz dlaczego wywołują kolejne rozbieżności między treściami nauczanymi w systemie a oczekiwaniami i ambicjami młodzieży.

Wielość luk i niespójności w systemach nauczania języków narodowych wynika również z nawarstwiania się efektów nieprzemyślanych, gwałtownych reform. Humanistyka szkolna jest bowiem wykorzystywana przez kolejne władze jako sposób dystrybucji własnych dyskursów (Ball 1994). Badacze tej problematyki już w latach 90. XX wieku zauważali, że

> egzamin jest pojęciem podstawowym dla zrozumienia splotu relacji władzy-wiedzy. Akt egzaminowania ucieleśnia bowiem i wiąże władzę z wiedzą w formie technologii. (Marshall 1994: 14)

Szereg ostatnich zmian w układzie sił politycznych w Polsce wyraźnie pokazuje, iż każda kolejna władza na swój sposób wykorzysty-

wała edukację i system egzaminów jako państwowy aparat dystrybucji dyskursów, które w odpowiedni sposób podłączają społeczeństwo do określonych dóbr i zapewniają awans społeczny. W Polsce przeżywamy obecnie radykalne przejście z neoliberalnego do „prawicowego modelu" polonistyki szkolnej. Funkcjonowanie szkół na styku kontrastujących ze sobą systemów edukacji jest powodem do wielu pozamerytorycznych dyskusji (głównie podsycanych politycznie), wywołuje manifestacje środowisk nauczycielskich (najczęściej wywołane obawami o zachowanie miejsc pracy), objawia się w medialnej walce o opinię nauczycieli, naukowców, rodziców. A to z kolei tylko potwierdza diagnozy M. Foucaulta (2002: 8), mówiącego o roli danego dyskursu w kontrolowaniu, dystrybucji i selekcjonowaniu przez własne procedury wybranych wartości i praktyk kulturowych. Zmiana aparatu dystrybucji powoduje wyakcentowanie innych wartości, czyli wywołuje protesty tych środowisk, które od nowo promowanych wartości zostają odłączane. Bardzo ciekawie ten proces opisała na przykładzie edukacji australijskiej i angielskiej Jane Kenway (1994), analizując źródła sukcesu hegemonicznego dyskursu prawicy w edukacji.

2. Polityczne kolonizowanie dyskursu edukacyjnego

Obserwowana w Polsce na przestrzeni kilkunastu ostatnich lat walka o wpływy w programowaniu edukacji pozwala śledzić proces, w jaki sposób polityka posługuje się edukacją dla opanowywania i kolonizowania życia według swoich reguł. Spór o model edukacji w Polsce jest obecnie upartyjniony, nauczyciele, zamiast głęboko zastanawiać się nad modelem edukacji proponowanym przez jedną i drugą stronę politycznej sceny, bezwładnie ulegają jednej lub drugiej opinii.

Dlatego, jak pisał przed laty Jerome Bruner (2006: 237, 253), kultura edukacji wymaga badania polityki edukacji, co z kolei wymaga także uwzględnienia sposobu i roli wytwarzania znaczeń oraz intersubiektywnych oczekiwań w ścisłe zlokalizowanych środowiskach. A że sytuacyjność nabywania wiedzy dziś jest inna niż 30 lat temu (wówczas od Zachodu oddzielała nas tzw. żelazna kurtyna), a także odmienna niż 10 lat temu (obecnie nowe pytania o rolę kultur lokalnych wywołuje kryzys migracyjny, Brexit aktywuje dyskusje o innym modelu myślenia o zdaniach Unii, a nasilająca się mediatyzacja

kultury stawia nas przed kolejnymi decyzjami dotyczącymi miejsca literatury w edukacji), musimy w naszych krajach zdecydować, jakie ma znaczenie rozwój młodzieży w języku ojczystym i jak z tym rozwojem komplementarnie ma współpracować nauczanie innych języków, głównie angielskiego, jako intensywnie współkształtującego kompetencje komunikacyjne i tożsamościowe młodych ludzi. Kwestia ta dowodzi, że coraz większego znaczenia nabiera pytanie o zakres i formy planowania edukacji języków narodowych: jak skutecznie aktywować biograficznie nasze młode pokolenia, włączając je zarówno w dynamikę lokalnych jak i sąsiednich kultur; jak uczynić z młodych ludzi aktywnych aktorów tak języków narodowych, jak i komunikacji globalnej; jak uczyć szacunku dla lokalności wraz z otwartością na wielość interpretacji rzeczywistości (Markowski 2013: 60)? Problem ten łączy się równocześnie z pytaniem o to, jak nie kształtować naszych młodych absolwentów zgodnie z potrzebami globalnych korporacji i neoliberalnego społeczeństwa skupionego na wartościach prestiżowych i ekonomicznych, a pozbawionego etycznej wrażliwości i niezależnej wyobraźni (Nussbaum 2010: 142).

Funkcjonujący od 2005 roku w Polsce model egzaminu maturalnego z języka polskiego był dominującym dystrybutorem uprzedmiatawiającego ucznia dyskursu (krytycznie omawianego przez Marthę Nussbaum), który silnie merkantylizował osiągniecia humanistyczne (Pieniążek 2013). Nowy prawicowy rząd w 2016 roku w atmosferze sporów i masowych protestów zmienił w tym zekonomizowanym systemie to, co można najszybciej zmienić, czyli listy lektur i postawy programowe oraz zlikwidował gimnazja, przywracając ośmioklasową szkołę podstawową. Z uwagi na długofalowość procesu na razie został przedstawiony tylko projekt egzaminów końcowych po nowej szkole podstawowej (2017), natomiast skomplikowane relacje liceów ze szkolnictwem wyższym zapewne wywołają kolejne trudności przy próbach zmian zasad egzaminu maturalnego.

3. Komparatystyka systemów nauczania języków narodowych

W sytuacji, gdy przed nami pojawiają się perspektywy kolejnych zmian, należy szukać dla nich nie tylko politycznych oraz ekonomicz-

nych uzasadnień. Dla odpowiedzialnie wdrażanych kolejnych nowych rozwiązań potrzebne są bardziej obiektywne, uwzględniające m.in. konteksty psychologiczne i kulturowe, opinie na temat funkcjonowania edukacji w językach narodowych. Perspektywa komparatystyczna, wynikająca z wielokulturowego konsensu, łącząca jednostkowe interesy języków i wykraczająca ponad ujęcia monokulturowe, byłaby tutaj jak najbardziej oczekiwana. W centrum Europy sami musimy się od siebie dowiedzieć, jak widzimy role i funkcje naszych języków, czego od nich „chcemy", jako od podstawowych nośników energii społecznej, tożsamości i spoiwa narodowych kultur.

Podkreśliłbym zwłaszcza pytanie o to, jak widzimy przyszłe funkcje dla języków narodowych w edukacji w kontekście globalizacji, czyli pytanie o to, do czego się one mają naszych młodym pokoleniom przydać w relacjach ze światem. Sądzę, że tutaj otwiera się zupełnie nowa ścieżka dla nauk humanistycznych, prowadzi ona bowiem do nowej dyskusji o legitymizacji określonych rozwiązań edukacyjnych.

Spór o miejsce humanistyki w społeczeństwie na gruncie amerykańskim od lat prowadzą wybitni i znani w naszych krajach humaniści, m.in. S. Fish, R. Rorty, A. Kronman, M. Nussbaum, J. Butler i wielu innych (Markowski 2013: 27-33). Niemniej w ich dyskusjach nie znajdziemy pytania o rolę języków narodowych. Zdaje się, że zachodni badacze mówią o humanistyce z perspektywy anglosaskiej i amerykańskiej, jakby z założenia miała ona funkcjonować w języku angielskim. W Europie Środkowej jednak sytuacja edukacji humanistycznej zainteresowanej trwaniem i rozwojem języków narodowych jest dodatkowo uwarunkowana samym faktem swego osadzenia w językach wspólnot narodowych (na ogół niewielkich, jeśli porównamy je do ilości *native speakerów* języka angielskiego czy hiszpańskiego).

Nie da się zaprzeczyć, że język angielski jest obecnie najbardziej funkcjonalnym i najatrakcyjniejszym „interfejsem" włączającym nas do systemu karier, rynku i kultury światowej. Spadająca ranga języka polskiego w polskich szkołach i rosnąca atrakcyjność angielskiego tylko potwierdza proces odpływu zaangażowania uczniów w naukę języka ojczystego. Ale czy na pewno anglosaska perspektywa musi tak silnie wpływać na nasze myślenie o humanistyce, umniejszając produktywną rolę naszych kultur i języków?

4. Języki narodowe jako interfejsy kulturowe

Wiele więc wskazuje na to, że języki narodowe warto zacząć traktować jak użyteczne interfejsy podłączające nas (zależnie od naszej inicjatywy i socjotechnologicznej wyobraźni) do środowiska naturalnego, kulturowego i technologicznego. Znaczyłoby to, że w programowaniu edukacji języków narodowych należy rozważyć zmniejszenie zakresu treści dotyczących wiedzy o języku i wiedzy o literaturze, natomiast wyakcentować funkcje komunikacyjne języka, jego sytuacyjne znaczenie, performatywne, społeczne, afektywne i sprawcze moce, włączające użytkowników w społeczeństwo i kulturę – nie tylko, zresztą, narodową. Sądzę, że w trosce o przydatność i losy języków narodowych powinniśmy zapytać się nawzajem, jaki interfejs kulturowy chcemy z nich poprzez edukację wytworzyć. Dyskusja o celach edukacji humanistycznej w kategoriach interfejsów kulturowo-technologicznych omawianych przez L. Manovicha (2013) pozwoli bowiem wykroczyć poza tekstocentryczne koncepcje edukacji modernistycznej i zbliżyć się do szczególnie atrakcyjnej dla uczniów zmediatyzowanej i afektywnej przestrzeni praktyk językowo-kulturowych.

Wydaje się, że nigdzie indziej jak tylko tutaj, w słowiańskiej Europie, możemy dowiedzieć się od siebie o potrzebach i perspektywach rozwojowych systemów nauczania języków ojczystych w naszych krajach. Unia Europejska, zgodnie z przyjętymi zasadami, nie posiada w tym zakresie ani kompetencji, ani mocy sprawczej. Raczej oczekuje od nas dyskusji na ten temat i wdrażania własnych rozwiązań. Ale nie znaczy to, że owe rozwiązania mają powstawać bez komparatystycznych dyskusji, że systemy edukacji w państwach słowiańskich mają działać w izolacji. Wcale taka wsobność naszym językom się nie przysłuży. Wręcz przeciwnie, otwiera młode pokolenia na transfer kulturowy w języku angielskim, z pominięciem dialogu sąsiedzkich narodów i w ogóle wiedzy o sobie nawzajem. Przypomnijmy, że w curriculach naszych krajów nie widać żadnej formy przenikania się polskich, czeskich, słowackich, węgierskich, serbskich czy ukraińskich światów, nie widać sąsiedzkiego dialogu w zestawach lektur, metodyce nauczania języków. Dialog języków słowiańskich w edukacji Środkowej Europy w ogóle nie istnieje. Dlaczego? Komu służy takie wygaszenie naszych relacji i ukierunkowanie uwagi na rankingi, osiągniecia i systemy edukacji anglosaskiej?

Sądzę, że w programowaniu edukacji języków ojczystych obecnie bardzo potrzebna jest transnarodowa perspektywa, która uwzględni wielość światowych procesów, wywołujących trudności z zachowaniem trwałości i funkcjonalności języków narodowych w krajach Europy Środkowej. Podobne procesy są przecież obserwowane w Indiach, Afryce (z tego punktu widzenia interesujące jest funkcjonowanie i rozwój języka afrikaans w RPA) czy Ameryce Środkowej. Gdy komparatystycznie spojrzymy na wskazane wyżej problemy (najczęściej ujmowane tylko z wąskiej narodowej lub systemowo-teoretycznej perspektywy tekstologów), niewątpliwie zobaczymy języki ojczyste wielu krajów w podobnym zwarciu i walce o wpływy z angielskim lub językami silniejszymi w danej strefie kulturowej.

5. Ku badaniom transkulturowym — ponad wewnętrznymi sporami

W określaniu funkcji języków nie można poprzestawać na wewnątrzkulturowych programach i upolitycznionych w poszczególnych krajach ustawach edukacyjnych. Jak pokazuje ostanie dwadzieścia lat, w Polsce ani neoliberalna ani prawicowa frakcja polityczna (czyli żadna z najsilniejszych partii rządzących) nie opanowała dostatecznie dobrze i odpowiedzialnie form dystrybucji kultury w warunkach narastającej medializacji kultur i globalizacji społeczeństw. Zresztą takie zadanie przerasta horyzonty jednej kultury.

Jeśli neoliberany model wprowadzany pod wpływem unijnych regulacji od 2000 roku indyferentnie traktował język ojczysty i jego oddziaływanie, używając go jako jednego z wielu narzędzi technologii społecznej, to z kolei rządy prawicowe od 2016 roku nie zauważają globalnej ekonomii kulturowej i programują edukację tak, jakbyśmy żyli w latach 50 XX wieku, broniąc ciągłości historycznej i zamykając się na wpływy współczesności, czyli de facto całego tzw. kulturowego zewnętrza (to zresztą podobny przejaw konstruowania hegemonicznego dyskursu, który obserwowano w Australii w latach 80. XX w., (Kenwey 1994: 240).

Z wnętrza polskich politycznych sporów wyraźnie widać, że potrzebujemy wspólnego słowiańskiego oraz (uwzględniając nasze geopolityczne położenie) austriackiego, węgierskiego, włoskiego i niemieckiego namysłu nad środkowoeuropejską polityką edukacyjną

z uwzględnieniem lokalnych potrzeb języków i ich użytkowników. Być może nie ma jej sformułowanej jeszcze nigdzie, bo i sytuacja w Europie jest zmienna i nastroje społeczne wahają się bardzo gwałtownie z jednej skrajności w drugą. Ale dzięki tym niestabilnym zachowaniom paradoksalnie coraz wyraźniej dociera do nas fakt, że w planowaniu statusu i korpusu języków warto wziąć pod uwagę dynamikę pograniczy językowych, które zaczynają się silnie uwewnętrzniać w każdym z nas. Nowo odsłaniająca się płynna pozycja kultur prowadzi do personalizacji granic i wyznaczania funkcjonalności języków z poważnym pominięciem terytorium państw.

Wskazując na politycznie napędzany dualizm gwałtownych zmian systemowych w polskiej edukacji warto podkreślić, że w poprzednim modelu nauczania języka i literatury ojczystej (do 2016 roku) wskazania Ulricha Becka o konieczności prowadzenia tzw. światowej polityki wewnętrznej przekuto w całkowitą prawie amputację regionalizmu w szkole. Warto byłoby się głębiej zastanowić, czy był to przypadek, czy raczej wynik przyjęcia neoliberalnej argumentacji, z której wynika, że to, co narodowe nie jest już narodowe (Beck 2005: 11), ponieważ to już nie państwa narodowe wyznaczają przestrzenie społeczne, ale proces wewnętrznej globalizacji tych przestrzeni? Model polskiej matury z 2005 roku faktycznie osłabił rangę języka polskiego w szkole i społeczeństwie, pośrednio dowartościował natomiast język angielski. Zatem w poruszając się w logice Foucaulta można powiedzieć, że źle skorelowany egzamin końcowy stał się dystrybucją dyskursów globalizujących i relatywizujących to, co narodowe (tak jak chciał Beck). Z postępującego obniżania przez rozwiązania systemowe (czy aby na pewno mimowolnego?) rangi języka polskiego w całości edukacji (także przez bardzo łatwy do zaliczenia państwowy egzamin maturalny) wyraźnie wynikało, że nauczanie języka polskiego nie jest już priorytetem edukacji narodowej, a stanowi po prostu jedną z wielu kształconych kompetencji społecznych. Zatem błędem byłoby twierdzić, że podstawą projektów biograficznych młodych ludzi kształconych w takim systemie będzie narracja planów i karier wyrażana po polsku i w przestrzeni kultury ojczystej. Snucie opowieści o świecie w kategoriach wziętych z doświadczeń klarownych zasad suwerennych państw narodowych jest otwartą kpiną z ludzi – pisał

niemiecki socjolog ponad piętnaście lat temu (Beck 2005). Czy można zatem w projektach edukacji humanistycznej połączyć nieuniknione relacje z globalizującym się światem przy dochowaniu zobowiązań wobec kultury i języka swojego kraju?

6. Poza polityczny dualizm

Jeśli polityczny realizm, zdaniem Ulricha Becka, ugrzązł w optyce narodowej i jest fałszem, pojawia się pytanie, jak udanie zaprogramować funkcje i status języków narodowych zarówno w funkcjonowaniu państwa, jak kultury i pojedynczych jednostek? Beck swoją pracę o władzy i przeciwwładzy pisał w zespole euroentuzjastów w Wielkiej Brytanii na początku XXI wieku w London School of Economics and Polictical Science, dziś ten sam zespół zapewne miałby zupełnie inne opinie na temat roli polityki narodowej. Książka ta ukazała się w Polsce ze wsparciem Unii Europejskiej i programu Cultura 2000. Nietrudno w tej narracji odnaleźć większość argumentów politycznych poprzedniego neoliberalnego polskiego rządu.

Z kolei w podstawie programowej do języka polskiego zatwierdzonej przez władze prawicowe w 2016 r. nacisk na narracje o przeszłości i na walkę o samostanowienie polskiego narodu jest jedyną poważniejszą korektą, bowiem reszta zmian nawraca polonistykę na humanistykę bardzo zachowawczą. Widać tu wyraźnie intencje, dla jakich nowy rząd próbuje wykorzystać szkolny język polski do własnych celów, łącząc go z polityką historyczną. Nie dostrzega niestety poważnej roli, jaką ojczysty język odgrywa w pozaideologicznej/pozaedukacyjnej sferze projektowania przez dzieci i młodzież swojego obecnego i przyszłego życia. W tych bardzo tradycjonalistycznych reformach został zagubiony wątek języka jako humanistycznej technologii współczesnych afektów. Zbytnie przywiązanie do dawnych narzędzi humanistyki osłabia ten projekt, a przecież mógłby on ściśle powiązać wewnętrzną polityką językową państwa z jednoczesną dynamiczną odpowiedzią na potrzeby i wyzwania czasów tak silnie globalizujących nasze życiowe praktyki.

Jak ogólnie i w maksymalnym skrócie można zobrazować najnowsze tendencje na obszarze polityki językowej w zakresie edukacji polonistycznej pokazuje poniższy diagram:

7. Języki ojczyste jako performatywny *software*

Już ponad 20 lat temu Ulrich Beck kreślił bardzo pesymistyczną przyszłość narodu, jako zjawiska czysto kulturowego oraz tworu „folklorystycznego", który wkrótce utraci swoje jakiekolwiek znaczenie polityczne (Beck 2005: 64). Czy aby dziś, w atmosferze Brexitu i rosnącej roli państw Europy Środkowej nie stoimy na jakiejś ważnej granicy decyzyjnej dotyczącej losów państw i kultur narodowych?

W związku z nowymi oczekiwaniami społecznymi, sądzę, że warto zaproponować potraktowanie języków narodowych jako ławo dostępny, najszybszy i jednocześnie najtańszy *software* (Manovich 2013), włączający nasze społeczności w sieci korzystnych wewnątrz i zewnątrzkulturowych relacji. Język narodowy traktowany jako performatywny software społeczeństwa, jako afektywny nośnik i transmiter działań, może otworzyć dydaktyki języków narodowych na nowe obszary aktywności. Koncepcja Benedicta Andersona (1997), mówiąca o wspólnotach wyobrażonych i nacjonalizmie, w XIX i XX wieku konstruowanych dzięki sile języka naturalnego, pozwala zobaczyć, jak dziś funkcje języka przesuwają się raczej w kierunku afektywnych,

sieciowych praktyk (*affective computing*). Przy czym języki nie tracą na użyteczności (dowodzi tego sukces języka angielskiego), a stają się kolejnymi software'ami dołączającymi nas lepiej lub gorzej do świata konstruowanego przede wszystkim medialnie. Inwestycje w ten software mogą przynieść określone skutki, ale ich brak może przyspieszyć zapaść w dziedzinie produkcji narodowych/lokalnych znaczeń.

Należy przy tym zauważyć, że dla gospodarki neoliberalnej poddanej zasadzie globalnej substytucji, nowego rodzaju inwestycje w języki narodowe będą rodzajem „zamówienia elitarnego", „radykalnie niewymiennego", czyli nieopłacalnego – wskazuje Ulrich Beck (2005: 204). Losy języków ojczystych zależeć zatem będą od poważnie umotywowanych i wychylonych w przyszłość inwestycji ogniskujących uwagę nie tylko wokół celów i dyskursów neoliberalnych. Nasze języki, o których można myśleć w kategoriach podstawowego społecznego softwaru, wymagają bowiem troski także poprzez ich „upgrade", czyli unowocześnienie (m.in. w zakresie technologii oraz polityki edukacyjnej). Takie działania na rzecz języków kluczowych dla spoistości i dynamiki rozwojowej wspólnoty wykraczają jednak poza horyzonty gospodarki i polityki neoliberalnych państw. Wydaje się zatem, że państwa postkomunistyczne, reformujące się dotąd na wzór zachodnich państw, w zakresie polityki edukacyjnej i troski o swoje kultury muszą się obecnie wykazać wyjątkową samodzielnością i administracyjną odkrywczością, by „pojęciowo rozpoznawać, empirycznie identyfikować i badać" (Beck 2005: 333) melanż nacjonalistycznych i kosmopolitycznych sprzeczności.

Społeczne rezultaty humanistycznej edukacji są widoczne w **performatywnej mocy** osiąganej w nauczanym języku. Szukając argumentów dla kolejnych systemowych reform warto więc pamiętać o związku mocy języka (Pisarek 2008: 103-105) ze statusem „obsługiwanych" przez niego obywateli. Ponadto w ostatnich latach w Europie relacja języka i ekonomii nabrała nowego znaczenia za sprawą intensywnych dyskusji o bardziej skutecznych strategiach państwowych. A że dokonują się one głównie poprzez kulturowo-językowy software, tym bardziej warto podkreślić, że w procesie tym kluczowe będą nie tyle wartości ekonomiczne, co możliwości mediatyzacyjne i afektywne naszych języków.

LITERATURA CYTOWANA

Anderson B. *Wspólnoty wyobrażone: rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*. Tł. S. Amsterdamski. Kraków: Znak, 1997.

Ball S. J. (red.). *Foucault i edukacja*. *Dyscypliny i wiedza*. Tł. K. Kwaśniewicz. Kraków: Impuls, 1994.

Beck U. *Społeczeństwo ryzyka*. *W drodze do innej nowoczesności*. Tł. S. Cieśla. Warszawa: Scholar, 2004.

Beck U. *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej*. *Nowa ekonomia polityki światowej*. Tł. J. Łoziński. Warszawa: Scholar, 2005.

Bruner J. *Kultura edukacji*. Tł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas, 2006.

Foucault M. *Filozofia*, *historia*, *polityka*. *Wybór pism*. Tł. D. Leszczyński, L. Rasiński, Warszawa, Wrocław: PWN, 2000.

Foucault M. *Porządek dyskursu*. Tł. M. Kozłowski. Gdańsk: Słowo, Obraz Terytoria, 2002.

Kenway J. „Edukacja a dyskursywna polityka Prawicy. Szkolnictwo prywatne czy państwowe?" Ball S. J. (red.). *Foucault i edukacja*. *Dyscypliny i wiedza*. Tł. K. Kwaśniewicz. Kraków: Impuls 1994.

Manovich L. *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic, 2013.

Markowski M. P. *Polityka wrażliwości*. *Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas, 2013.

Marshall J. D. *Foucault a badania edukacyjne*. [w:] Ball S. J., (red.), *Foucault i edukacja*. *Dyscypliny i wiedza*. Tł. K. Kwaśniewicz. Kraków: Impuls, 1994.

Nussbaum M. *Not For profit*. *Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.

Pieniążek M. *Uczeń jako aktor kulturowy*. *Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2013.

Pisarek W. „Polityka językowa w wybranych krajach europejskich." Warchala J., Krzyżyk D., (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 2008.

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА КАК КУЛЬТУРНАЯ ПЕРФОРМАТИВНОСТЬ

В статье вводится понятие политики языкового образования с точки зрения культурной перформативности. Гуманистическое школьное образование будет показано в качестве основного инструмента для формирования культурных и социальных активностей молодых поколений. Школьная гуманистическая рефлексия, анализ литературы, отбор способов организации человеческого опыта, роль истории и традиции показана как элемент культурной „машины", которая производит модели поведения и образ мышления общества. Таким образом, последующие изменения в системе образования и дальнейшего реформирования учебных программ оказывается как выражение определенной культурной и языковой политики. Автор показывает, что школьное образование и языковые функции используются в основном как инструмент для форматирования гуманистического образования в стране. Гуманистическое образование рассматривается как политический продакт-плейсмент. Так называемые „скрытые ядра curiculum" обсуждаются с помощью критического анализа дискурса. Это позволяет заметить как преподавание родного языка и названия мира на национальном языке становятся централизованным управлением социальной технологии, массовым производством желаемых отношений, аффекта, деятельности и интересов. Поэтому автор указывает модель культуровой перформативности как инструмент, который лучше чем структурные лингвистические модели, может вдохновить развитие и компетентность местных культур.

821.163.41.09-31 Петровић Г.
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch17

Александра Секулић
sekulic.aleks@gmail.com
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

РЕАЛИЗАМ ПРОТУМАЧЕН ДЕЦИ: ПОСТМОДЕРНО И РЕАЛНО У РОМАНУ *ОПСАДА ЦРКВЕ СВ. СПАСА* ГОРАНА ПЕТРОВИЋА

Рад се бави наративним обликовањем и симболичком улогом реалног у роману Горана Петровића *Опсада цркве Св.Спаса*. Историјска стварност Петровићевог дела доследно је посредована различитим моделима фантастике, чиме се реално у њему вишеструко проблематизује и симболички трансформише. Премештање појмова из наслова Лиотаровог дела (заправо одабраних писама) *Постмодерна протумачена деци*, где и сам Лиотар у покушају филозофског, епистемолошог и поетичког одређења постмодерне полази најпре од новог схватања реализма, треба, дакле, да укаже на методички фокус овог рада. У контексу Петровићевог романа пратимо постмодерну редефиницију реалног која се очитује на дискурзивном, естетском и семантичком плану дела. Управо због препознатљиве културно-историјске позадине, која обухвата крај XII и почетак XIII века, а самим тим и низ догађаја од пресудне важности за српску средњовековну државу (опсада и рушење манастира Жиче, крсташки походи, дешавања на византијском двору), због целокупног реалног формално-стилски израженог језиком доминантних жанрова средњовековне књижевности (житија, молитве) – *Опсада цркве Св. Спаса* представља јединствени изазов у схватању поетичких стратегија постмодерне. Стога протумачити реализам деци није симплификација проблема тумачења, као што то није ни била у Лиотаровим настојањима, већ потреба да се методичка полазишта у тумачењу сложеног појма реалног (који више није оно реално/стварно књижевне епохе реализма) усмере, дакле, ка поступној и свеобухватној анализи комбиновања различитих књижевноуметничких поступака и облика приповедања, затим ка увиђању симболичке улоге сна, који постаје једнако заступљена, релевантна стварност, и, најзад, разумевању приповедне фигурације аутентичне духовности постмодернизму готово опречне, али са Петровићевим романом сасвим постмодерно реализоване.

Кључне речи: реално, реализам, постмодерно, историјска стварност, сан.

У српској књижевности постоје писци које ћемо, без много оклевања, назвати мајсторима „приче и приповедања". Горан Петровић је управо такав аутор, а *Опсада цркве Св. Спаса* такав роман – пример вишеструког мајсторства. Изазов читања овог романа обнавља се и умногостручава у сваком, рецимо то под знацима навода, и „наивном" херменеутичком контексту. У школи и на универзитету, пред малом и великом децом – *Опсада цркве Св. Спаса* отвара се у широком временском распону од средњег па све до пред сам почетак 21. века, обухватајући, дакле, рушење и обнову манастира Жиче, четврти крсташки поход и пад Византије и, најзад, НАТО бомбардовање Југославије 1999. године.

Поетичким укрштањем различитих књижевних традиција, уметничко-стилских поступака, облика приповедања и жанрова, Петровић ствара дело у ком се историја и прича срећу у Ђавољој вароши, географски посве одређено, симболички, изгледа, сасвим прикладно. Стварност овог романа, у ком се путује кроз време, у сновима се граде палате и жене се склањају како би безбедне од јаве изнеле трудноћу, док ће Симеон своме сину Сави открити да од византијског цара и васељенског патријарха све дарове одбије и прихвати само четири никејска прозора, у чему можемо ослушнути живописни дијалог поетичких стилизација топоса јављања у сну, а који се код Горана Петровића, као и код Милорада Павића, са чијим стваралаштвом умногоме комуницира, укључује у најшири контекст сневалачке фантастике, оне фантастике која је у постмодерној књижевности доживела свој врхунац, али која се може пратити од Калдерона до Борхеса. Стварност *Опсаде цркве Св. Спаса* је, пре свега, *реално* историје. Али то реално је од оног реализма за који Лиотар каже да га модернитет, без обзира на то којој епохи припада, никада не оставља без откриће колико је реалност мало реална. Историјска проза постмодерног доба проблематизоваће саму могућност историјског сазнања, рекла би Линда Хачион, та историја, чак и када није историја у историјској прози, увек је конструкција, сплет дискурса, увек је и неизбежно *наративна*, написана као прича са којом се среће у роману Горана Петровића. Такав наратив, међутим, разликује се од, како би рекао Лиотар, *мале приче*, која се бори за своје аутентично самоодр-

жање наспрам Великог, наводно Универзалног, што га Историја континуирано и перфидно спроводи под паролом ослобођења, па тако и ослобођења Христовог гроба у контексту Петровићевог романа. А да ништа није тек онако и да је све састављак неке приче, како се каже у роману, *симболички* се обистињује управо у ономе што је *реално*.

Како методолошки приступити том и таквом реалном, како реализам протумачити деци, при чему парафразом Лиотаровог дела само желимо да нагласимо озбиљност једног таквог подухвата, који је толико филозофски, херменеутички и методички деликатан и обавезујући да никако не подразумева ауторитативни екс катедра приступ, а ни поједностављење овом одредницом *деца*, којом алудирамо на ученике, много више на студенте и, дакле, интерпретаторе *Опсаде цркве Св. Спаса*. Али, зашто су деца ипак потребна Лиотару, који је и сам био професор филозофије у средњој школи, а који каже како је детињство за филозофе чудовиште, али и њихов саучесник, јер показује да дух није дат, али да је могућ, зашто му је потребна та врста вишеструког почетка оличеног у детету и ученику, у тренутку када су све „велике приче" двадесетог века пребрзо сазреле и остариле са страховитим последицама по савремени свет, о томе, дакле, овде не можемо говорити, али треба споменути као још један, потенцијални рукавац ширег тумачења постмодернизма и постмодерног разумевања историје.

Међутим, зашто се реално историје објављује у *Опсади цркве Св. Спаса*, у једној недвосмисленој духовности и, истовремено, крајње секуларној димензији власти и политичког ривалства, најезде Бугара и Кумана на манастир Жичу са једне стране и продор крсташа уз предводничку фигуру млетачког дужда Енрика Дандола у Византију са друге стране, да би се превасходно симболичка, а свакако хронолошка нит збивања еластично проширила до напада на Југославију 1999. године, до модерног рата? Зашто, дакле, прво треба разумети ово реално историје, које никада није стварно као такво, а нарочито не реалистично на начин реализма? То су питања којима се морамо посветити, јер обезбеђују далекосежно бављење и другим ауторима српске постмодерне

прозе, као што су већ споменути Милорад Павић, Данило Киш, Борислав Пекић. *Опсада цркве Св. Спаса* омогућава нам, дакле, да се приближимо и осетимо тешку стварност „властелина историје", како би рекао Горан Петровић, у којој, пише у роману, „народи нетрагом нестају не стога што су имали одвише непријатеља" већ зато што „није било ничег да се сатвори о њима" (Петровић 2004: 234). Уважавајући начело методолошког плурализма, тумачење реалног онако како га маркира и демистификује оно постмодерно у делу Горана Петровића, мора поседовати динамику и интерпретативни опсег какав сам текст од нас захтева. Јер постмодерна флексибилност у комбиновању различитих поетичких дискурса, а која се огледа већ и на плану формалне организације романа који се састоји од седам књига у трајању од 40 дана, упућује нас на комплексну семантичку фузију историје и приче. Седам књига названих по небеским бићима (*Серафими*, *Херувими*, *Престоли*, *Господства*, *Силе*, *Власти*, *Начала*, *Арханђели*) симболичком конотацијом и стилско-реторичким маниром библијског текста одражавају континуирани сукоб између принципа вере (или духовности у ширем смислу) и принципа моћи. Између ова два принципа, борећи се за властити опстанак, сместило се само приповедање. Јер, причама се прикупља, конзервира али и брани време, време целине постојања једног народа у историји која је, како се то каже у роману, „пажљиво удешена и образложена према интересу најмоћнијих држава, господара, трговаца и оних тирана који су постојали само ако се стално нешто историјски збива" (Петровић 2004: 295).

Сваки читалац *Опсаде цркве Св. Спаса* осетиће ову врсту круцијалног збивања и, насупрот томе, онтолошко-поетичку упорност приче да буде написана, сачувана, пренета. Проблемско место у тумачењу романа, оно које ће око себе окупити мноштво његових семантичко-стилских димензија, управо је ова колизија између наратива и Историје, оне историјске реалности која би све приче да нивелише, онеми, и потчини увек одређеном центру моћи. А то се у роману може видети чак и у бризи оца Пајсија за своје пчеле. Када кроз прозор у Савиној катихумениј, онај што показује „садање на близину", дакле, блиску будућност, угледа

галоп бугарске и куманске војске и схвати да је непријатељ близу Жиче, Пајсије ће најпре панично дозивати своје пчеле, опомињући их да се сакрију и наставе да, како каже, „праше речи" (Петровић 2004: 53). Ово опрашивање речи, једна је од најсуптилнијих метафора од многобројних у делу Горана Петровића, а која треба да упризори непоколебљиво старање о културном идентитету колектива и која указује на опстанак једног народа кроз опстанак његове приче. Исто тако ће и хроничар, Никита Непознати, а који је, изгубивши свој прибор за писање, користио једно случајно нађено перо (а ми знамо да је то перо нестало са чувеног плашта од десет хиљада пера, тог чуда свеколиког знања и бесмртног живота око ког су се сукобили моћници, млетачки дужд Енрико Дандоло, бугарски цар Калојан и куманski вођ Шишман). Никита ће, дакле, тек што Латини провале градска врата, а док се из небеса спушта коноп избављења, остати на земљи, и животно и метафизички везан за текст, за предају речи, јер му се чинило, каже се у роману „ако ради личног избављења прекине ред или реч, да ће се истог часа прекинути и оно небеско уже" (Петровић 2004: 183). Годинама касније, у новој престоници Источног царства, у Никеји, један од најпознатијих ромејских хроничара Никита Хонијат, завршаваће своју чувену *Историју*, али иако се позамашно служи сведочанствима Никите Непознатог, нигде не спомиње име овог аутора. „Име је судбина", пише Горан Петровић, а „историја је садржана од пређуткивања имена" (Петровић 2004: 185). И зато, тврди Лиотар, бити именован значи бити испричан. Свака прича, каже Лиотар, па и она привидно анегдотска, а у случају романа Горана Петровића сновида, фантастична или магијски реалистична, поново актуализује имена; „понављајући своју причу, заједница осигурава сталност и легитимитет свога света управо кроз понављање тог света у својим причама" (Liotar 1990: 51). Зато свака пчела оца Пајсија има властито име: Тихосава, Гроздана, Мрђица, Цвета...

„Самоидентификација једне културе увек пролази кроз овај диспозитив". Стога „њено комадање", каже Лиотар, „у случају колонијалне или империјалистичке зависности значи уништење културног идентитета" (Liotar 1990: 52).

Прича чува оно што би Историја да отме. Одричући нужност и достојанство имена, знака аутентичног идентитета Историја се много пута показала као, како би рекао Борхес, а непогрешиво осетио Киш, „историја бешчашћа". Па кад отац Пајсије, у тренутку кад се на Жичу попну тама и дим куманских ватри запаљених од зечјих брабоњака, преда своје име љубимици, пчели Озрици, и упокоји се тек када види да је и последња пчела напустила опкољену кошару – овај детаљ није тек куриозум стваралачке маште, већ нам показује степен поетичке бриге за причу. А симболички ангажман те приче, персонификоване и у ономе што ће се краљу Милутину представити – „моје име је мало и да га чујеш не би га запамтио" (Петровић 229–230) – толико је, дакле, вишеструк и представља трансисторијски *perpetuum mobile* у роману у ком се годинама, и прошлим и будућим, тргује, док демонска фигура трговца Андрије Скадранина језди из века у век купујући и препродајући и време и животне приче. Дакле, то *мало*, толико мало да је незапамтљиво, али је ипак самопредстављиво онако како постмодерна уметност углавном и ради: она жели, како каже Лиотар, „да видљивим учини оно што се може мислити, а што је немогуће видети и видљивим учинити" (Liotar 1990: 23). Чак и у оним тренуцима када реално Историје опструише причу и када је краљу Милутину и његовој војсци заточеној на Ђавољим странама саопштено да се одатле не могу избавити, јер нема приче у којој они стижу да помогну Жичи, на месту тог „малог имена", као Лиотарове „мале приче", која се овде повукла пред незаустављивошћу Историје, на том месту, дакле, остаје неповређена воља за нарацијом, и као продужење врсте која приповеда и као метаприповедна свест. Услед такве свести, која ће, између осталог, обележити постмодерни роман, и када свему дође крај у *Опсади цркве Св. Спаса*, а у целом поглављу се само каже да више нема о чему да се поведа, снажна симболичка потпора романа саморегенерише време свог симболичког трајања. Јер, каже Лиотар, прича је ауторитет. Зато ће се пред посету Андроника II Палеолога двору краља Милутина у Скопљу, сви дворјани трудити да се гостима приреди најлепши дочек и спреме најбољи дарови. Међу тим даровима, из краљеве ризнице право на трпезу послужиће многа

„словенска сказанија". Одушевљени, гости ће хвалисавог и лакомисленог краља Милутина замолити за још „по товар од свега".

Пред упадљивом непромишљеношћу краља, који би да се све то одмах и спакује, само је оно мало, малога имена опрезно и будно, опомиње господара: „Нису све године родне", рећи ће, „буде столеће и да више нема шта да се приповеда, а тада раба у животу држи да се прегризе једна те иста прича (Петровић 2004: 234). А колико је у овој мисли наталожено и историјског трагизма и ироније понављања видеће се у будућим годинама романа *Опсада цркве Св. Спаса*. Јер у будућности нас чека Богдан, син Филипе, жене василеуса Теодора Ласкариса, дете ношено у сну, а рођено за јаву модерног доба. У тим годинама, Богдан је, посвећеношћу каквом је отац Пајсије мотрио на своје пчеле, изучавао и трагао за птицама, опсесивно гледајући кроз прозоре и непоправљиво разочаран ониме што кроз њих види. У овоме дакле, препознајемо обрнуту, контрастну симболичку констелацију кључних мотива. Јер оно што ће пресећи петељку која манастир Жичу држи изнад земље управо је огромна, чудовишна птица, средњовековни пандан тројанском коњу, а која је дело Арифа, сараценског механика у Шишмановој служби. Исто тако, насупрот никејским прозорима у манастиру који су показивали оно што јесте, што је било, оно што ће бити, али и оно што ће се догодити у непосредној будућности, Богдан је виском, добијеним од зазидара Видосава, премеравао видела свога доба, установљујући увек неку померену перспективу, искривљену слику и лажну представу садашњости. Ово трагање за веродостојним призором доводило га је у не баш пријатне ситуације. Јер, како се каже у роману: „Нико не воли да му провирујеш кроз прозор, још мање да му указујеш на разлику између умишљеног и тачног. Са друге стране, власт без изузетка почива на изобличеном видику, али је само местимице, тек ту и тек тамо", каже Горан Петровић, „понешто стварно стварно" (Петровић 2004: 194). То понешто увек је премало за оно што је људском бићу потребно, а увек сасвим довољно да изнова суспендује „мале приче". Као што капитализам има, како пише Лиотар, невероватно дереализујућу моћ, тако су сви прозори у земљи 1999. године скретали поглед са Историје, дереализовали окна,

која су заправо показивала да, каже се у роману: „Било како било, приче су се парале, живот се све мање састојао од приповедања, све је више личио на суве, јалове купице чаура, обмотане увртложеним калемовима историјских догађаја" (Петровић 1999: 272). Стога, ако се сада вратимо на ону исту причу, коју ће раб да прегризе у оскудно време, интензивније осећамо и њено онеспокојавајуће, иронијско тежиште: јер на самом крају романа читамо чланак из дневног листа *Политике* у ком се извештава да је на подручју општине Српски Брод нарушен еколошки систем, да је смањен број свих врста птица, неке од њих су потпуно нестале, супротно томе повећан је број пухова, инсеката, мишева и других штеточина који, као никада до сада, нападају и човека (Петровић 2004: 310). Једино што се може прегристи изгледа да је нова прича исте штете коју наноси Историја. Али управо приповедањем, роман *Опсада цркве Св. Спаса* отвара симболичко видело далекосежног домета.

Дело Горана Петровића говори језиком разбокорене фантастике, ненадмашне сликовитости, оно је синтеза искуства интеркултуралних преплета, државно-политичких веза и раскида, а преузимајући чудо као елемент средњовековне поетике, оно све време настоји да сачува чудо приче која храни, опомиње, провоцира, која неће, како су то неком и учинили у роману, да буде бачена и уваљана у *ништа*. Адекватним методолошким вођењем, оним које увек „ослушкује" интерпретативне и теоријске „захтеве" иманентне самом делу, тумачење романа *Опсада цркве Св.Спаса* пружа могућности разумевања, колико и проблематизације поетичко-филозофских аспеката постмодернизма, нарочито његовог односа према историји и фикцији. Ако је у овом свету успех добити на времену, каже Лиотар, „мишљење онда има само једнуману, али такву да се не може исправити, оно омогућава губљење времена" (Liotar 1990: 135). Сходно томе можемо закључити да, ако је у овом свету под опсадом успех одржати предавање или час, роман Горана Петровића има само једнуману – он омогућава нелагоду сазнања да се од изгубљеног времена може добити прича, али да се од изгубљене приче не може добити време.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Петровић Г. *Црква Св. Сīаса*. Београд: Народна књига, 2004.

* * *

Hačion L. *Poetika postmodernizma*: *istorija*, *teorija*, *fikcija*. – 1. izd. Novi Sad: Svetovi, 1996.

Liotar Ž. F. *Postmoderna protumačena djeci*: *pisma 1982–1985*. – 1. izd. Zagreb: Avgust Cesarec, 1990.

РЕАЛИЗМ РАСТОЛКОВАН ДЕТЯМ: ПОСТМОДЕРНИСТСКОЕ И РЕАЛЬНОЕ В *ОСАДЕ ЦЕРКВИ СВ. СПАСЕНИЯ* ГОРАНА ПЕТРОВИЧА

В работе рассматривается повествовательное оформление и символическая роль реального в романе Горана Петровича *Осада церкви Св. Спаса*. Историческая реальность произведении Горана Петровича опосредована различными моделями фантастики, благодаря чему в нем осуществляется многослойная проблематизация и символическая трансформация реального. На методическую направленность данной работы указывает заимствование понятий из заглавия книги Лиотара *Постмодерн в изложении для детей* (по сути, сборника писем), где и сам Лиотар, осуществля попытку философского, эпистемологического и поэтического определения постмодерна, исходит, прежде всего, из нового понимания реализма. В романе Г. Петровича мы прослеживаем постмодернитское переосмысление реального, которое нашло свое отражение в дискурсивной, эстетической и семантической плоскости произведения. Именно по причине узнаваемости культурно-исторического фона, охватываю конец XII и начало XIII века, а тем самым и ряд исключительно важных, судьбоносных для сербского средневекового государства событий (осада и разрушение монастыря Жича, крестовые походы, события, происходившие при византийском дворе), а также благодаря совокупному *реальному* формально (стилистически) выраженному языком доминантных жанров средневековой литературы (жития, молитвы) – *Осада церкви Св. Спаса* представляет собой уникальный вызов для понимания поэтических стратегий постмодерна. Поэтому представление реализма в изложении для детей это не упрощение проблемы толкования (Лиотара тоже не стремился к этому); это попытка направить методические принципы толкованя сложного понятия реального (а это уже не то реальное, которое было в эпоху реализма) к поступательному и всеохватывающему анализу комбинации различных литературно-художественных процессов и форм повествования, а затем к осознанию символической роли сна, который становится аналогичным образом представленной, релевантной реальностью и, наконец, к пониманию повествовательного оформления аутентичной духовности, практически противоположной постмодернизму, но в романое Петровича реализованной полностью в духе постмодернизма.

Драгана Вељковић Станковић
draganavs@yahoo.com
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

371.3::81'42
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch18

ЧОВЕК У ВЕЛИКОМ КРУГУ ПОСТОЈАЊА – КОГНИТИВНИ ПРИСТУП У РАДУ ЛИНГВИСТИЧКЕ СЕКЦИЈЕ[1]

Циљеви когнитивног методичког приступа у раду средњошколске лингвистичке секције јесу упознавање ученика са фигуративним значењима лексема које денотирају животиње, биљке, инаниматне и апстрактне ентитете, насталим на темељу реверзибилних појмовних метафора и метафтонимијских односа у оквиру *великоī ланца*, тј. *великоī круīа īостојања*. Будући да се метафора *великоī круīа īостојећеī* – у духу њеног општег експланаторног потенцијала – схвата као кохерентан изворни домен метонимијских саодношења која резултирају фино изнијансираним спектром карактеризације човека, знања која ученици треба стекну, захваљујући увиду у овакав начин преноса номинације, важна су за квалитативно унапређење активног вокабулара, побољшање изражајних потенцијала и за бољи увид у сагледавање и процењивање различитих људских особина путем паралелних процеса антропоморфизације и персонификације свеколиког човековог окружења (оличеног у *великом круīу īостојећеī*).

Кључне речи: примењена когнитивна лингвистика, семантичка деривација, богаћење активног вокабулара, лингвистичка секција.

1. Осека у лексикону говорника различитих узраста приметна је већ дуже време, те сигнализује многе актуелне, већ познате проблеме (непопуларност књиге, слабљење језичког осећања и изражајних могућности, популистички став према језичкој култури и др.), с којима нам се ваља суочити да би се лакше нашла решења, а њих је разложно тражити ангажујући се једновремено на теоријском плану и у наставној пракси српског језика као матерњег.

Стицање знања и добра мотивација за даљи рад не ограничавају се само на усвајање, повезивање и примену информација,

[1] Овај рад је написан у оквиру пројекта 178006 Српски језик и његови ресурси, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

већ подразумевају преиспитивање познатих чињеница, умеће откривања непознатог и занимљивог у „свакодневном“ и трагање за дубљим значењима уочених кореспонденција. Овакав процес, који подразумева „плурализацију дидактичке сцене“, већу аутономију ученика и грађење јачих, смислених веза у оквиру програма једног предмета, али и унутар читавог курикуларног простора, обухвата и способност праћења властитих когнитивних процеса и управљање њима (уп. метакогницица).[2] Наиме, старији (а често и млађи) ученици кадри су да запазе и идентификују моменте у којима наилазе на препреке у разумевању, умеју доста успешно да артикулишу границе свог знања, да вербализују путеве разумевања (или неразумевања) појединих наставних јединица, научних појмова и сл. Током праћења наставе (и учења), у свести надарених и заинтересованих ученика успоставља се жив дијалог с градивом, роје се питања која најчешће и не буду постављена, а камоли разрешена на самом часу. Тако неосетно мину многе шансе за индивидуалан развој, а ђаци их касније брзо и лако занемаре у тежњи према другим, обично прагматичким циљевима (бољим оценама /из других предмета/, успеху на такмичењима и сл.). У таквој хитњи, због саме динамике наставе, која увек захтева оптималан спој квалитета, ефикасности и брзине у оства-

[2] Значај развоја метакогнитиних способности потврђују многа истраживања у области савремене психологије, педагогије и дидактике. За нас су посебно интересантне импликације (у)познавања, освешћивања и праћења интелектуалних процеса, због чега издвајамо појмовно одређење метакогницице М. Канкараша, а потом и запажања истог аутора о укључивању и праћењу метакогнитивних активности у наставном окружењу: „Metakognicija je određena kao mišljenje o mišljenju i uključuje nadgledanje da li je kognitivni cilj ostvaren. Ovo bi trebalo da bude definisani kriterijum u određivanju šta je metakognitivno. Kognitivne strategije se koriste da osobi pomognu u ostvarivanju određenog cilja (npr. u razumevanju teksta), dok se metakognitivne strategije upotrebljavaju u nadgledanju procesa i kontroli ostvarenosti toga cilja (npr. ispitivanje u sebi u cilju procene razumevanja teksta). Metakognitivna iskustva obično prethode ili prate kognitivnu aktivnost. Ona se često pojavljuju kada kognicija pogreši, kao što je slučaj kada se shvati da se ne razume upravo pročitani tekst. […] Analiza metakognitivnih aktivnosti učenika i nastavnika je nov i značajan oslonac za svaku kritičku evaluaciju postojećih školskih programa i procedura, za razumevanje školske situacije iz perspektive učenika, dizajniranje bilo kog edukativnog projekta (pa čak i ako on nije usmeren na kognitivne sadržaje), za bogaćenje i osmišljavanje metoda evaluiranja školskog postignuća itd.“ (Kankaraš 2004: 153–154).

ривању циљева, често понестане времена за разраду ширих, а веома интересантних тема, чија обрада захтева дужи, посвећен и пажљиво организован рад с ученицима, али и висок степен индивидуализације, развој иницијативе, а такође и праћење интелектуалних процеса, чиме се стиче увид у начине мишљења и процесе решавања проблема (уп. Гојков 2014: 81). Размах креативних способности вредних и даровитих ученика зато је најбоље подстицати на часовима лингвистичке секције и у оквиру додатне наставе српског језика и књижевности, јер је то изврсна прилика да се млади, лишени институционалних притисака[3], посвете изучавању захтевнијих тема које се тичу нашег предмета.

1.1. Буђење живљег интереса за ослушкивање властитог језика, као и изграђивање културе изражавања у настави српског језика и књижевности завређују сваки напор, и у редовној настави, али и у оквиру додатне наставе и лингвистичке секције, за коју у методичкој литератури не постоје богати материјали и извори, а ни развијенији, тематски обједињени модели погодни за реализацију у пракси. Зато се часови лингвистичке секције у средњим школама неретко своде на припрему ученика за такмичења различитих нивоа. Нема сумње да се знања из лингвистике тако умножавају и унапређују, што је свакако добро, али се духовно радозналим ђацима не пружа довољно прилика за самостално истраживање. Зато сматрамо да је веома важно више пажње посветити паралелном унапређивању знања из језика и изградњи активног вокабулара; залажемо се, дакле, за интегративни приступ (исп. М. Вилотијевић и Н. Вилотијевић 2016: 249–279) са што већим потенцијалима за унутарпредметну али и међуобласну корелацију, понајпре за ону којом се обогаћује не само језички фонд већ омогућава бољи увид у културолошку слика света, на којој се може градити способност синтезе разнородних знања, и у коју се могу уденути, те делотворнима и употребљивима учинити искустава ученика из свакодневног живота. Управо такав начин

[3] Успех рада у лингвистичкој секцији најчешће се не остварује захваљујући томе што у њој учествују одлични ученици, већ зато што појединце вежу заједнички ентузијазам и жеља да, ослобођени тежње према добрим оценама, дају свој аутентичан допринос заједничком циљу.

обједињавања и активације знања кадар је ученике уверити колико су и на који начин њихови напори – усмерени према различитим областима и наукама – смислени, а баш то даје највише полета младима да истрају у стицању данас потцењеног, али, упркос свему, уверени смо, јединог вредног капитала – знања, онога што је, будући безбедно „под капом", неотуђиво и једино уистину вредно. Да је то истина, уверио нас је и рад са ученицима лингвистичке секције Фармацеутско-физиотерапеутске школе у Београду[4], на основу кога је овај методички модел и настао, па се отуда показао и применљивим, што је за сваки теоријски заснован методички приступ, настао из интеракције теорије и праксе, велика добит.

1.2. Наставни приступ у раду лингвистичке секције, који ћемо овде укратко оцртати, утемељен је на методологији примењене когнитивне лингвистике, а тежиште му је упознавање и откривање начина настанка фигуративних значења лексема које, везане за метафору *великоī ланца ӣосшојања*, тј. *великоī круīа* постојећег (у даљем тексту: ВК), осветљавају разумевање човека и његовог места у свету који га окружује. Реч је о зоолексемама, фитолексемама, речима које денотирају материју, ствари и појмове, а чија се фигуративна значења односе на *човека* и *људско*, тј. на различите људске особине, делања и стања. Овај веома богат лексички круг не само што открива како структуришемо и организујемо знања о себи, тј. како се читави комплекси наших искустава укрштају и оспољавају у језику, већ ученике – размишљањем

[4] Лингвистичку секцију Фармацеутско-физиотерапеутске школе у Београду води Јелена Стојиљковић, наставница српског језика и књижевности. Захваљујући њеној креативности, интересовању и ентузијазму ученика различитих смерова ове школе, током другог полугодишта школске 2016/17. године, у сарадњи с предметном наставницом започели смо рад на интерном пројекту лингвистичке секције са темом „Човек и биљка у језику и животу", којом се, уз примену когнитивног приступа, интегришу знања из области матерњег језика и Фармакогнозије, чиме се – с обзиром на професионално усмерење ученика – остварује сврховита и плодна међупредметна корелација, док у центру пажње остаје област матерњег језика.

Овај рад, пак, нуди шири поглед на могућности примене наставног модела којим се, већ према афинитетима ученика средњих школа различитих профила, њиховим амбицијама и склоностима, могу обухватити све релације ВК, или само неке од њих, за које ђаци покажу највећи интерес.

о томе шта могу *научити од језика* – упућује на стицање језичких, али и метајезичких знања и, последично, доприносе успешном ширењу вокабулара (захваљујући бројним самосталним анализама примера и наставним поступцима усмереним на трагање за оригиналном и ефикасном применом предочене методологије).

2. У раду средњошколске лингвистичке секције полази се од примера из разговорног и књижевног језика, те се запажају начини сагледавања и именовања човека као животиње, биљке, материје, предмета, апстрактног појма или бића:

– Вредна је, паметна и неуморна, а окретна, борбена и способна, кажем ти – пчелица, видра и лавица у једној особи (разг).

– Е, соколе мој, некадашњи јастребови лако се претворе у мирољубиве голубове (разг.)

– Душица моја! Анђеле мој! Ти си мој златни пупољак, мој сјајни лампиончић! Филоксеро душе моје! (КССЈ, А. П. Чехов, *Најлепше приче Антона Павловича Чехова*, Београд, Просвета, 2003).

– Слошки ћемо орати земљу за нови живот и дрљаћемо је, да бисмо сав стари коров, наше непријатеље, почупали из орања! Да више не могу пустити жиле! (КССЈ, М. Шолохов, *Тихи Дон*, Београд, Просвета 1974; превод М. Московљевић).

– Иза тог умилног, шећерног гласића крије се права рђа (разг.).

– Он је стуб породице, а не крпа као онај његов рођак (разг.).

После читања/слушања краћег текста и/или примера, ученици треба да идентификују лексеме које су у њему употребљене, а потом и њихова значења реализована у датом контексту. При томе се пажња усмерава на разликовање денотативних и фигуративних семантизација циљних лексема; уколико је фигуративно значење препознато, треба охрабрити ученике да открију пут његовог настанка, јер се тако оспособљавају за идентификацију изворног домена (исп. Кликовац 2004: 17–19). Током ове (уводне) фазе рада не употребљавају се термини из когнитивне лингвистике, већ се ученици упућују на анализу примера које даје наставник, а потом на оне које ће полазници секције самостално продуковати, ангажујући своје језичко осећање у

препознавању појмовне и лексичке метафоре. Реч је, заправо, о откривању како су у језику кодирани концепти његових изворних носилаца, при чему ученици постају свесни властите способности – метафоричке компетенције[5], а касније и њеног значаја у фигуративном изражавању. Ученици веома брзо схватају да апстрактне и мање познате ентитете разумевамо преко оних који су нам искуствено блиски (нпр. да време поимамо као простор, уп. *далека прошлост*, *блиска будућност* и сл.; Кликовац 2004: 30–31; такође, различита осећања /бес, љубав/, разумевао као повишену температуру, флуид или др. у човеку као *садржатељу* емоција /*интензивне емоције су врелина*/: *Проврио је од беса*. *Грејала их је љубав*. и сл.).

2.1. Примаран циљ јесте да ђаци освесте механизам деловања појмовних метафора уочених у језичком изражавању, а затим и да боље упознају механизам лексичке метафоре. У оба случаја ради се о знањима која унапређују метафоричку компетенцију. Ученици треба да запазе да карактеризација човека подразумева не само (пре)познавање људских особина, начина њиховог испољавања, вредновања (прихватљивост, степен пожељности), већ и разноликост њиховог вербализовања. Заправо, ради се увек о одмеравању у односу на штогод не-људско, али човеку блиско – на познату и присну *другост*. Истовремено се запажа да овде није реч само о познавању себе, већ и о познавању ванлингвистичке стварности. Тек тако се – кроз *друго*(*ст*), кроз живо и неживо окружење – издвајају поједини представници човеку блиских светова (фауне, флоре, /не/органске природе и др.) и у светлу познавања њихових својстава приказују се људске особине.

[5] Овај термин често се употребљава веома широко и под њиме се обично подразумева способност појединца да препозна, разуме и продукује метафоричке изразе, тј. да захваљујући познавању једног домена, одређени ентитет вербално представи усидривши га у искуствено познат оквир (исп. Littlemore, Low 2006: 268–175). Метафоричка компетенција је значајна компонента комуникативне компетенције, али су – за разлику од ученика који овладавају страним језиком – они који је развијају у свом матерњем језику у великој предности, јер се, будући да већ поседују висок степен флуентности, углавном без тешкоћа уздижу на метајезички ниво, чиме се време посвећено пажљиво прилагођеном објашњењу односа изворног и циљног домена битно скраћује.

2.1.1. Ако човек може бити назван *лавом*, *слоном*, *орлом*, али и *балваном*, *коровом*, *отровом*, а такође и *срећом*, *диком*, *јадом*, ако његов говор може бити окарактерисан као *сиктање*, *гракшање*, *лајање*, *цвркутање*, те – говорећи о људима – кажемо да *бујају*, *укорењују се*, бивају *ишчупани*, *расејани* (по свету), то значи да се и његова својства, радње, стања, делови тела и др., сагледавају кроз оптику бића, ствари и појава које га окружују, добро знаних захваљујући дугом суживоту, а у којима су уочене сродности са властитим бићем. Које су то сродности, можемо сазнати ако истражимо семантику речи у чијим се фигуративним значењима запажају тачаке пресека између људског света и светова у којима се човек препознаје и које у свој језик уписује.

2.2. Друга фаза рада укључује детаљније упознавање ученика с појмовном метафором као механизмом мишљења, а потом и са релацијама унутар *великог ланца*, тј. *великог круга постојећег*. Овај корак се на први поглед чини доста захтевним, али нас је реализација часова лингвистичке секције у Фармацеутско-физиотерапеутској школи у Београду уверила да су заинтересовани ученици веома пријемчиви када је у питању когнитивни приступ. На једноставним примерима сасвим лако су разумели функционисање појмовне метафоре и њену примарну једносмерност (нпр. *време је предмет*, Немам времена. Хвала Вам на поклоњеном времену.; *расправа је рат*, *љубав је биљка* и сл.), захваљујући којој се открива само један аспект циљног домена. С друге стране, неопходно је већ тада указати на двоструке спреге међу члановима ВК, тј. на специфичне, двосмерне метафоричке везе.[6]

2.2.1. Важна питања која се у овој етапи рада намећу тичу се перспективе когнитивног приступа у настави српског језика,

[6] Примера има много, а ми ћемо концептуализацију човека као биљке и биљке као човека илустровати следећим именицама: *буква* = ограничен, глуп човек; *боранија* = безначајни људи; *изданак* = члан породичне лозе, потомак. Има и лексема које денотирају човека, док се њихова секундарна значења односе на биљке: *воденичар* (РСЈ: 2. бот. зељаста биљка Iberis amara), *калуђерак* (2. бот. *врста гљиве* Coprinus porcellanus), *заводница* (2. бот. *врста гљиве* Pleurotus olearia и др.). Аналогни односи успостављају се и међу другим члановима ВК (РСЈ: *животиња је биљка*: јеж 2. бот. *украсна биљка бодљикавог стабла* Echinocactus albus; *апстрактан ентитет је биљка*: красота 4. бот. *украсна биљка пењачица* Glorisa из ф. Colchicaceae итд.).

а потом и његовог потенцијала за развој специфично усмерених поступака и њиховог учинка на активирање и интеграцију (постојећег и стицаног) знања. Овакву упитаност разрешујемо позитивно и из теоријске и из практичне перспективе, јер примењена когнитивна лингвистика већ дуже време утире свој пут и даје добре резултате у настави страних језика (исп. Pütz, Niemeier et al. 2001), а ми смо такође показали да су когнитивних приступи и те како добродошли и у учењу и подучавању српског језика као матерњег (исп. Вељковић Станковић 2011, 2013, 2017а).

Ако знамо да пут до знања води преко поимања, тј. разумевања, и то правилног разумевања онога што се учи, онда је јасно да без формирања успешних концепата нема истинског знања нити његове успешне примене. Наиме, ако ни наставник ни уџбеник својим приступом и начинима објашњавања не допринесу изградњи стабилних концепата[7], ученици ће их самостално тражити, као што се тражи какав кључ, или технологија којом се штогод олакшава, чини јасним и приступачним, а ученички концепти могу бити нецеловити. Отуда настају грешке у закључивању, које се потом испољавају и препознају као незнање (или нецеловито знање), а њих би заправо требало сагледавати као неуспешне концепте. Зато сматрамо да добра припрема за час, као и ваљано осмишљен методички модел треба да почивају на стабилним и научно поткрепљеним концептима, а да се у многим случајевима важни сегменти у обради језичких појава могу укот-

[7] Сваки добар наставник размишља не само о садржају, реализацији и току часа већ и о томе како размишљају његови ученици, а не о томе хоће ли им моћи понудити какав универзални шаблон. Јер универзални шаблони не постоје. Они који мисле да ће шаблоном моћи да премосте меморисање, нпр. поделе сугласника по месту и начину творбе тако што ће ђацима понудити реченице чије речи почињу једним од гласова који припадају датој групи (мада су те реченице по правилу неприродне и/или смисаоно инсуфицијентне), заправо стварају нови терет памћењу, јер – шта ће се догодити уколико се реченица заборави? Много је ефикасније, међутим, применити фонетске вежбе са циљем уочавања артикулационих и других сродности гласова, а исти принцип важи и за обраду градива из других области језика. Неке чињенице, срећом малобројне, морају се меморисати (слично таблици множења), док у већини осталих случајева наставници усмеравају ученике да мисле, прате њихов начин разумевања и концептуално га обликују, а то јесу основе когнитивног приступа. Овакав приступ је, дакле, применљив не само у настави језика већ у настави уопште.

вити у појмовне метафоре. У овом случају, међутим, опредељење за когнитивну методолошку потпору природно произилази из саме природе градива (уп. типови семантичких трансформација које резултирају ширењем полисемантичког поља лексеме; исп. *механизми полисемије*, Драгићевић 2007: 146–180).

2.3. Пошто ученици боље упознају појмовну и лексичку метафору, као и механизам преноса номинације, следећи (трећи) корак води сагледавању саодноса чланова ВК и исхода тих релација (исп. реципроцитет, персонификација, антропоморфизација, 2.3.1.1).

2.3.1. Велики круг постојећег могуће је замислити (и ученицима предочити) као огроман простор пун необичних огледала иза којих се шире богати, густо насељени светови фауне, флоре, предмета и др. Када човек стане пред једно од тих огледала, осветли се само једна од његових особина, и то тако што се каква карактеристика, запажена нпр. код животиње, сагледа као људска и обрнуто (уп. плашљивост човека посматра се у светлу плашљивости *зеца*, храброст и неустрашивост везују се за *лава*, а глупост за многе домаће животиње: *гуску*, *ћурку*, *теле* итд.). Значења произиша из пресликавања и аналогија са својствима живих или неживих ентитета препознају се и у глаголима, придевима и прилозима (нпр. животињски свет: *шенити*, *шетурити се*, *гмизати*; *упрегнут*, *голубији*, *гаграчав*; бильни свет: *укоренити се*, *уврежити се*, *увенути*; *бодљикав*, *бујан*, *оцвао* и др.).[8]

2.3.1.1. Човеково осећање припадности природи и свеколиком окружењу огледа се у веома великом броју речи у којима се препознају двосмерне метафоричне везе. Овакво самоконцепту-

[8] Треба имати на уму да у развоју фигуративног значења кључну улогу има метафтонимија подржана културолошким и перцептивним искуствима на која се ослањају стереотипи (стереотипи о животињи уопште и стереотипи о одређеним животињама, који у различитим културама нису идентични). Ради се о томе да метафора *човек је животиња* своју предикатску квалификацију заснива на метонимијском односу човека и животиње као чланова Великог ланца постојања (*људско за животињско* ↔ *животињско за људско*), па се и својства једног бића разумеју као својства другог бића. Како то објаснити ученицима? Најпре их примерима треба упутити на размишљање о аналогијама, тј. о укрштању комплекса наших искустава у мишљењу, па и у језику (исп. Вељковић Станковић 2016: 20–34), а потом усмерити на запажање узајамног огледања одређених људских и животињских особина (нпр. марљивост мрава, пчеле : вредноћа човека и сл.).

ализовање јасно се препознаје у митовима, легендама, веровањима, па и у уметничком стварању. Разумевање реципрочног метафоричког односа увек је најподесније представити преко карактеристичних примера. Уколико се ради о релацији *човека* и *биљке*, поћи ћемо од семантичке деривације ослоњене на метафору *биљка је човек* (уп. јаблан = фиг. *млад, висок момак, вољени мушкарац*; цвет 4. фиг. *оно што се истиче својим квалитетом, лепотом, оно што је најбоље, најлепше у својој врсти*. а. *мила, драга и врло лепа особа*. б. зб. *најбољи, најбранији људи. најодабранији део друштва; крем, елита:* ~ јунака, ~ друштва, ~ племства, ~ омладине; ружа = фиг. а. *лепотица, красотица*. и сл.), а потом прећи на метафору *човек је биљка* (уп. називи биљака: *хајдучица, водопија, воденичар*; гл. *процветати, увенути, сазрети* и др.).[9] На основу ових, али и многих других примера које је препоручљиво укључивати у наставу, није тешко увидети да се паралелно а истовремено одвијају два процеса: персонификација и антропоморфизација, а огледају се у

[9] Занимљиво питање које се намеће приликом разматрања овог правца концептуализације човека јесте да фитолексеме, за разлику од зоолексема, готово и да немају пејоративна значења. Зато истраживање треба започети уочавањем разлика између биљног света, с једне стране, и људског и животињског света с друге стране; запажања треба усмерити на облике и могућности кретања и манифестног изражавања карактера код човека, особина код животиња, а такође уочити да се биљке одликују статичношћу, те да управо ова њихова одлика – баш као и различити критеријуми према којима човек класификује флорално окружење (уп. самоникле и гајене, јестиве и нејестиве, лековите и отровне и др.) – значајно утиче на поимање биљке као пасивног, неагресивног бића које, пошто (углавном) не може наудити, не бива посматрано с одбојношћу (уп. „Не реагујем, *као биљка* сам", КССЈ, *Политика*, 31. 5. 2009; „Жена је *као биљка*, нежна, захтевна и непредвидива...", КССЈ, *Политика*, 14. 9. 2008).

Сагледавање односа човека и биљке нуди и многе могућности изучавања културне историје, народних обичаја и веровања. Као пример може послужити *босиљак* (*basilicum*), једногодишња грмаста зачинска и лековита биљка пореклом вероватно из Индије, која у Европи почиње да се узгаја око 12. века, а због свог благотворног дејства веома је поштована, о чему сведочи и њен назив (грч. *basilikon phuton* – краљевска биљка). У различитим религијама употребљава се у обредима; тако се код Срба, како наводи В. Чајкановић, „не може извршити водоосвећење без босиљка, и када наше старе жене, идући у цркву, носе у руци босиљак или, у приморју, гранчицу маслине, оне чине исто што и савременици Софоклови који су, идући у храм, обавезно носили свете гранчице у руци. [...] Он је божји цвет; најпре у башти треба посадити босиљак, па онда остало цвеће. Према српским легендама, поникао је он на гробу цара Уроша, или чак на гробу Спаситељевом, или је постао од сузе светога Саве..." (Чајкановић 1973: 7–8).

(појмовним) метафорама *човек је биљка / животиња / ствар*, али и реципрочним – *биљка / животиња / ствар је човек* (Ове метафоре ослоњене су на метонимијске релације, који ученици још брже запажају: *флорално за људско* / *људско за флорално* и др.).

Дакле, ВК је извор разумевања свега људског, а метафтонимијски изграђене споне њему припадајућих чланова показују снажну тежњу према очувању јединства и склада с укупношћу онога што човек сматра „својим светом". Истовремено, залазећи дубље у семантичке исходе настале у *великом кругу*, ученици увиђају колико је дубока човекова укорењеност у окружење, чак и када се испољава кроз различите облике отклона (нпр. пејорацију, ироничан, шаљив однос и сл.).[10] Саодношења унутар ВК најједноставније је представити следећом схемом:[11]

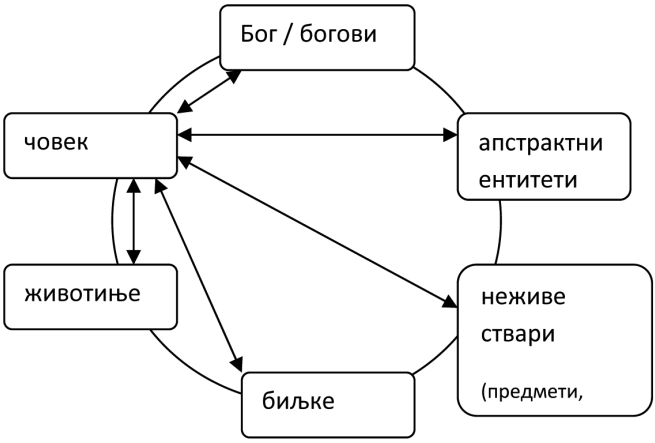


Схема 1. *Велики круг постојећег* с означеним правцима концептуализације циљног домена *човек* (уп. Вељковић Станковић 2016: 33).

[10] Оваква семантичка деривација показује да зоолошка карактеризација у центру пажње увек задржава човека и *његове*, а не животињске „мане", при чему стереотипи о појединим животињама остају непромењени (уп. нпр. *пас* : *змија*). Отуда дерогација може бити активирана чак и када је примаран однос према одређеној животињи претежно позитиван (уп. *пас* : *кер*, *џукела*, *куја*; *пудлица*, *куче* итд.).

[11] Овај приказ може бити и знатно сложенији када се оцртају све унакрсне везе међу изворним доменима, јер се биљка може концептуализовати као животиња (јеж 2. бот. *украсна биљка бодљикавог стабла* Echinocactus albus), па и као материја (гар 2. бот. *паразитска гљивица* Ustilago), а део биљке може денотирати предмет (уп. *штучак*, *чвор* и сл.).

2.3.1.2. Уколико наставник са ученицима намерава да прође свим путевима које нуди ВК, разложно је свакој од представљених релација посветити најмање по један час; друга опција је да се, након анализе одабраних примера, методички модел усмери само на један изворни домен, изабран као најподеснији за остваривање наставних циљева и/или добре корелације с изабраним предметом и/или облашћу интересовања ученика.[12] У том случају фокус је ужи, а обрада детаљнија. Примерице, ако се изабере изворни домен фауне, упутно је проблематизовати доминантну пејорацију зоолексемама, уочити и образложити израженију детериорацију хиперонимима (*животиња*, *звер*, *стока* и сл.)[13], издвојити фигуративна значења домаћих и дивљих животиња, запазити осликавање човековог делања у значењима глагола (посебно код гл. кретања и говорења: *касати*, *галопирати*, *гмиза-*

[12] Примера ради, разматрање метафоре раста и развоја, које произилази из концепта флоре (уп. *човек је биљка – биљка је човек*), у економским школама могуће је лако применити на друштво, економски и културни раст или опадање (уп. економски *процват*, *раст* производње, *бујање* сиве економије, *резање* трошкова и сл., а у складу с појмовном метафором *комплексни /апстрактни/ системи су биљке*). Ученицима техничких школа свакако ће бити занимљивији саодноси човека и инанимантних ентитета (ствари) (уп. *човек је предмет / сложени апарат* и сл.), што отвара бројне могућности посматрања атропоморфизације и персонификације предмета различитих степена сложености (уп. *бургија*, *шило*, *чигра*, *аутомат*, *машина*; *бургијати*, *витоперити /се/*, *укалупити /се/*, *фабриковати* и др.), док би онима који похађају средњу медицинску школу извесно било од користи познавање човека и као изворног и циљног домена, посебно када су у питању соматизми, физиологија човека и болесна стања (уп. *уво*, *глава*, *уста*; *грлица*, *грозница*; *храмати*; *анемичан*, *болестан* и сл.).

[13] Хипероним *животиња* употребљава се и као дефинишуће својство (= онај кога карактеришу анималне особине) и као средство категоризације (= не-људско, дакле, одбојно). Пошто је категоризација уопштена, дерогативни потенцијал је неспецификован, тј. не везује се за одређеног представника неке врсте, па функционише веома слично универзалном квалификатору: „онај који је лишен свих својстава која би требало да има као људско биће“ (исп. Вељковић Станковић 2016: 17–21).

Зло оличено у митолошким, фантастичним бићима најчешће се асоцијативно повезује с величином, незграпношћу и/или наказношћу произишлом из нескладног споја делова тела различитих животиња (нпр. Хидра је замишљена као биће које има псеће тело и 8 змијских глава и сл.); тако се деформитети у споју с неприродном хибридизацијом користе за сигнализовање изражене анимализације, опасности и – у складу с тим – настаје пејорација (уп. РМС: фурија 2. б. *разљућена, разјарена особа, зла, свадљива жена, оштроконџа, аспида*).

ти, *ићати се*; *лајати*, *мјаукати*, *рикати*, *завијати*, *крештати*, *њакати*, *ревати*, *сикташи* и др.), а потом класификовати фигуративна значења зоолексема према одређеним људским особинама (нпр. глупост, неспретност, трапавост, тромост – *патак /патка*, *кобила*, *крава*, *медвед*, *слон*, *дропља*; неморалност – *свиња*, *крмак*, *крмача*, *прасац*, *прасица*; насилност – *тигар*, *шакал*, *вук*; грабљивост – *јастреб*, *кобац*, *гавран*, *ајкула*, *хијена* и др.). Током рада треба запажати која се животињска особина посебно издваја и како се она реинтерпретира у светлу људских мерила вредности, те пратити и објаснити настанак аналогијама истакнутог несклада.[14]

2.4. Човек и људско поимају се и као материја (*земља*, *камен*, *глиб*, *блато*), као апстрактан ентитет (*срећа*, *невоља*, *туга*, *бригa* итд.), али и као ствар (уп. им. *токмак*, *шуљак*, *ћушук*, *чивија*, *шило*, *руина*, *барјак*; прид. *укалупљен*, *шупаљ*, *ћошкаст*, *наоштрен*; гл. *увијати /се/*, *смекшати*, *уткати се*, *саставити се* и др.). Разгледање и анализа поимања човека као објекта може наћи своје исходиште у жаргону (уп. *ментијум* = мозак, памет; *фарови* = очи; *струјомер* =

[14] Аналогијом истакнут несклад настаје или наглашеном промоцијом архисеме *анимално* (животињско) у домену *људско* (као код погрдних значења хиперонима *животиња*, *стока* и сл.) и/или мутирањем диференцијалних сема, када у фокусу карактеризације није искључиво анимална, тј. уопштена детериоризација, већ она која је усмерена на какво одређено својство које се (само) представља као мана. Примера има много, а један од њих јесте пејорација им. *гмизавац* (РСАНУ: 2. фиг. *особа без поноса*, *без карактера*, *слабић*; *удворица*, *улизица*; прил. *гмизаво*, гл. *гмизати*). У складу с оријентационим метафорама *добро је горе* и *лоше је доле*, начин кретања гмизаваца идентификује се као битно одступање од усправног става и хода, карактеритичног за човека; такав став, узет као идентификатор поноса и достојанства, супротставља се понашању гмизаваца, те уочавамо да семе „без кичме" и „без сталне температуре" мутирају у сему „без усправног става", „без достојанства и поноса", а у исходу генеришу значења *бескарактеран човек*, *слабић*, а каузално и *улизица*, *удворица*. Дакле, било која особина животиње сама по себи није и не може бити схваћена као негативна, јер јој је својствена и у основи сасвим неутрална, али када је приписана човеку, иста особина често постаје покретач пејорације, најпре зато што је у питању „*животињска* особина X", а потом стога што се животињска особина посматра и вреднује из перспективе човека, што непосредно указује на антропоморфизацију, али и на антропоцентричност језика (исп. Вељковић Станковић 2016: 30–31).

причљива особа, брбљивко; *оградица*, *балкон*, *шоља*, *тацна*, *шибица* = глупа особа и сл.), јер је жаргон близак ученицима, те ће у њему лако препознати гранања примарне метафоре и активацију других изворних поддомена (уп. *човек је компјутер*: *забаговати* = збунити се; *ресетовати се* = одморити се, прибрати се; *сејвовати* = запамтити и сл.) (исп. Вељковић Станковић 2017).

2.4.1. Реификација (постварење) човека и у књижевном језику и у жаргону омогућава посматрање мноштва људских особина и различитих видова понашања, али из друкчијег угла но што бива када су у питању изворни домени са семом *живо*. Аналогије су овде праћене обостраном структурном и функционалном редукцијом (и човека и предмета), а у центру пажње су физичка својства, понашање човека и карактерне особине, које, када се здруже с исходима осталих (метафорички, метонимијски и метафтонимијски добијених) фигуративних значења лексема, каква происходе из реверзибилних односа чланова ВК, нуде веома занимљиве увиде у комплексну човекову природу, откривајући не само начине на које човек себе посматра и поима, већ и критеријуме на основу којих говорници српског језика вреднују властите квалитете, издвајају мане, какве облике понашања сматрају друштвено прихватљивима, а које одбацују итд.

Најзад, етапа синтезе подразумева сумирање резултата и класификацију најзначајнијих аспеката појмовног пресликавања између хуманог и осталих домена *великог круга постојећег* активних у језику, откривање прожимности, типова саодношења међу световима обухваћених појмовном метафором ВК, као и њиховог утицаја на семантичку деривацију, експресивност и изражајне могућности које пружа говорницима српског језика приликом портретисања и карактеризације, али и разумевања и вредновања човекових особина.

2.5. Да закључимо. Семантичким уписима у фигуративну лексику везану за метафору ВК ствара се импозантна етнолингвистичка фреска на којој су приказане видљиве и наизглед скривене, позитивне и негативне особине и навике, представе о човековом хабитусу, (не)чињењу, па и о начину промишљања света изворних говорника, који у свом матерњем (српском) језику

остављају отисак упознавања властитих моћи и ограничења, али и разумевања светова с којима деле простор и живот. То је, уједно, мисаони и језички свет у коме се крећемо, свет нашег духа и културе, те га ваља добро упознати, јер бисмо без довољног знања о њему остали странци у свом језику, без ослонца у традицији коју делимо, па тиме и без будућности. То је свакако један од најважнијих разлога за укључивање ове широке, васпитно и образовно изузетно значајне теме у рад лингвистичке секције, али и редовне наставе, разуме се, под условом да се одабрани сегменти смислено и одмерено уклопе у програмске садржаје наставе српског језика и књижевности.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Вељковић Станковић Д. *Речи субјективне оцене у настави српског језика и књижевности*. Београд: Филолошки факултет, 2011.

Вељковић Станковић Д. „Могућности примене когнитивног приступа у настави српског језика (на примеру обраде граматичке категорије глаголског вида)." *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 42/3 (2013): 85–113.

Вељковић Станковић Д. „О развоју фигуративних значења зоолексема у српском језику." *Научни састанак слависта у Вукове дане* 45/3 (2016): 15–45.

Вељковић Станковић Д. „Реификација човека у српском жаргону." Драгићевић Р. (ур.). *Путевима речи* (зборник радова у част Даринки Гортан-Премк). Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, Катедра за српски језик са јужнословенским језицима, 2017.

Вељковић Станковић Д. „О развоју лексикона у настави творбе речи." *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 46/3 (2017а) [у штампи].

Вилотијевић М., Вилотијевић Н. *Модели развијајуће наставе* (књ. II). Београд: Учитељски факултет, 2016.

Драгићевић Р. *Лексикологија српског језика*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.

Чајкановић В. *Мит и религија у Срба* (ур. В. Ђурић). Београд: СКЗ, 1973.

* * *

Kankaraš M. „Metakognicija – nova kognitivna paradigma." *Psihologija* 37, sv. 2 (2004): 149–161.

Klikovac D. *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek, 2004.

Littlemore J. Low G. „Metaphoric competence and communicative language ability." *Applied Linguistics*, 27(2) (2006): 268–294.

Pütz M., Niemeier S., Dirven R. *Applied Cognitive Linguistics* II: *Language Pedagogy*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2001.

ИЗВОРИ

Корпус савременог српског језика Математичког факултета Универзитета у Београду [КССЈ] <http://korpus.matf.bg.ac.rs>.

Речник српскохрватскога књижевног језика, I–VI. Нови Сад: Матица српска (1967–1976).

Речник српскохрватског књижевног и народног језика (т. I–XIX). Београд: САНУ, Институт за српски језик, 1959–2014.

Речник српскога језика – 2. изд. (ур. М. Николић). Нови Сад: Матица српска, 2011.

ЧЕЛОВЕК В ВЕЛИКОМ КРУГЕ БЫТИЯ – КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СЕКЦИИ

Цель когнитивного методического подхода в работе школьной лингвистической секции заключается в ознакомлении учеников с переносными значениями лексем, обозначающих животных, растения, неодушевленные и абстрактные сущности, возникшими на базе обратимых концептуальных метафор и метафтонимических отношений в рамках *великой цепи*, т.е. *великого круга бытия*.

Поскольку метафора *великого круга бытия* - в духе своего общего пояснительного потенциала - понимается как когерентный исходный домен метонимических соотношений, которые в результате дают богатый смысловыми нюансами спектр характеризации человека, то знания, которые должны получить ученики благодаря знакомству с таким способом переноса номинации, имеют большое значение для качественного развития активного словарного запаса, увеличения выразительного потенциала, а также для лучшего понимания анализа и оценки различных характеристик человека посредством параллельных процессов антропоморфизации и персонификации всего окружения человека (воплощенного в *великом круге бытия*).

821.163.41.09-2 Нушић Б.
371.3::821.163.41
https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch19

Наташа Станковић Шошо
natasoso06@gmail.com
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

МЕТОДИЧКА ГЛЕДИШТА НА ХУМОРИСТИЧКУ ПРОЗУ БРАНИСЛАВА НУШИЋА

У раду се наводе и образлажу, увидом у примере из одабраних текстова Бранислава Нушића, теоријска гледишта и практични поступци у проучавању хумористичке прозе и њеној рецепцији код читалаца.Методичка проблематика проучавања хумористичке прозе Бранислава Нушића има за циљ да објасни статус хумористичког текста у настави, као и његову мотивациону и естетску, образовну и васпитну сврху. Истраживање показује да се приоритетни сазнајни и васпитни циљеви хумористичке књижевности остварују у настави која на адекватан начин афирмише принципе научности и свесне активности и са њима усклађује проблемске поступке и истраживачке пројекте.

Кључне речи: методичка гледишта, хумористичка проза, Бранислав Нушић, смех, комика, наставно проучавање хумористичког текста.

1. Хумор као литерарни подстицај за читање и тумачење

Многа Нушићева дела писана су за децу,[1] примерена су њиховом узрасту и сензибилитету и заснована су на пишчевој намери да занимљивошћу обраде грађе и богатством духовитих ситуација пруже задовољство младим читаоцима, али и да образовно и васпитно делују на њих. Таква Нушићева остварења избором теме, разноврсношћу ликова и хумором побуђују интересовање ученика основне школе за читање и пружају духовно уживање током наставне обраде.

Сигмунд Фројд, проучавајући значај досетке у душевном животу човека, открива да „уживање у досетки произилази из *уштеђене енергије кочења*, уживање у комици из *уштеђене енергије*

[1] Бранислав Нушић је написао бројна дела у којима су протагонисти деца: духовите и поучне једночинке (*Наша деца*, *Кирија*), драме (*Данак у крви*, *Туђинче*), комад за децу (*Расшко Немањић*), хумореску *Лек од љубави* и романе *Хајдуци* и *Аутобиографија*.

замишљања, а уживање у хумору из *уштеђење енергије осећања*". (Frojd 1979: 242). Према његовом тумачењу, одрасли настоје да помоћу хумора подстакну радост детињства и оживе осећања безбрижности и среће. Отуда смех, према његовом гледишту, представља манифестацију животне снаге и радости.

За разлику од њега, Анри Бергсон је мишљења да је смех вид кажњавања због „сувише слободног понашања појединца према друштву". Друштво настоји да изолује поремећаје и мањкавости у организацији и функционисању заједнице, а смех, по његовом тумачењу, обавља корисну функцију зато што „зачас оцрта покретљиви облик тих поремећаја" (Ibid.: 91) и у стању је да заплаши и постиди понижењем. Према Бергсоновом мишљењу, добронамеран смех „нас, угушујући спољашње појаве наших мана, позива, за наше добро, да поправимо те мане" (Bergson 1993: 90). Аутор сматра да се „комично рађа у часу када друштво или личност, ослобођени бриге за својим одржањем, почињу да на себе гледају као што гледају уметничка дела." (Ibid.: 13). Хумору је својствено и то што садржи механизам опуштања који нас, по Бергсоновом тумачењу, „одмара од напорног живљења" (Ibid.: 90).

Бранислав Нушић сматра да хумору није превасходни циљ васпитање народа, али да „он ипак томе васпитању чини једну непроцењиву услугу износећи у смешноме облику људске слабости" (Поповић 2008: 185). Нушић је ставове о хумору, поетици свог стваралаштва и смислу уметности којом се бави исказао у писму кћерки Маргити Гити Предић:

> „Ја не знам да у литератури постоје два хумора: тежак и лак – ја знам само за један хумор, један једини, онај који изазивајући смех на уснама ублажава суровости живота. [...] Хумору није циљ васпитање народа, а да он ипак томе васпитању чини једну неоцењиву услугу износећи у смешном облику људске слабости" (Ibid.: 184–185). [...]
>
> „Па ипак тај мој смех није горак, није жучан, није отрован. Ја волим људе и волим их баш са свим њиховим слабостима, и то ме ето спречава да будем немилостив. Ко чита какву моју причу, где се смејем чијој слабости, осетиће једновремено да ја симпатишем

онога коме се смејем и дотичем се нежно његове ране, бојећи се да му не изазовем бол" (Ibid.: 186).

Пишчева аутопоетичка гледишта подстицајно могу деловати на ученике да приступе читању хумористичких текстова из његовог опуса.

– Анализирајте шта је све повод за смех у роману. – Образложите каква је улога хумора у приповедачевим успоменама. – Објасните зашто такав начин приповедања изазива код читалаца симпатије. – Анализирајте животне истине које сте открили уз помоћ доброћудног смеха. – Објасните како се у тексту повезују забава и поука. Шта су, по вашем мишљењу, истакнуте мањкавости у савременом друштву?

Ученици ће читајући *Аутобиографију* истаћи значај радозналости, упорности, истрајности, поштовања, искрености, разумевања, стрпљења, пожртвованости, оптимизма и самопоштовање у животу. Они ће увидети да су питања и теме које Нушић у *Аутобиографији* покреће универзалне. Критички ће сагледати недостатке и слабостима савременог друштва, као што су мито и корупција, владавина појединца, бирократија, лицемерје, поремећене вредности у друштву, афирмација шунда и кича.

Ученици ће увидети да Нушић бројне друштвене мањкавости разоткрива кроз смех. *Аутобиографија* указује на смисао хумористичног стварања којим је Нушић дао лични допринос у развоју друштва и снажењу критичке свести читалаца.

Функција хумора огледа се и у томе да „изазивајући смех на уснама, ублажава суровости живота" (Ibid.: 184). У *Листићима из пожаревачког затвора* Нушић смеху даје посебну сазнајну улогу:

„Смејмо се, то је једино задовољство! Смејмо се, та ионако је мало задовољних! Питате ли: коме: – Та прво себи, па онда ономе до себе, па ономе више себе, ономе што је пред нама и ономе што иде за нама" (Нушић 2006: 397).

Такво становиште писац исказује и у предговору своје *Аутобиографије*:

> – Разглавио сам вилице смејући се, јер толико је смешнога међу људима и у животу људи. Све што сам више упознавао живот, што сам ближе упознавао људе, све сам се више смејао. И сад још, кад сам стигао на одмориште, те се осврнем за собом, не могу да не прснем од смеха! (Ibid.: 15).

Док се смеје сопственим манама, друштвеним поремећајима и људској несавршености и недоследности, човек спознаје живот и постаје јачи, издржљивији и спремнији да превазиђе све невоље и изазове са којима се суочава.

У методичкој литератури о значају и вредности хумористичких текстова у настави српског језика и књижевности пише Љиљана Бајић (2008), која указује на њихову изузетну мотивациону улогу у настави. Ауторка сматра да доживљајна, сазнајна и васпитна улога смеха у наставној рецепцији књижевног дела омогућава „да се ученици уживе у уметнички свет дела, да у њему уживају и да афективним путем, помоћу смеха, увиђају и просуђују његове битније вредности" (Ibid.: 51).

Нушићеви хумористички текстови подстичу код ученика интересовање за друштвену стварност, личне и етичке проблеме и развијају њихову моралну свест и критички став према поступцима ликова и њиховом деловању. Док читају пишчева дела, ученици сагледавају значајне моралне проблеме, усвајају важне животне истине, спознају драгоцене поруке и уче како да ваљано морално поступају. Часове наставне обраде Нушићевих дела одликује ведра и кооперативна радна атмосфера у којој се испољавају толерантност, емпатија, добродушност, самокритичност, солидарност, спремност за тимски рад, као и емоционална и интелектуална зрелост ученика. „Једноставан, здрав смех износи животну радост, потискује негативне доживљаје, надвладава деструктивне емоције, посебно срџбу и мрзовољу, јача животну снагу и вољу" (Ibid.: 13). Хумористички садржај који снажи ведру радну атмосферу на часу доприноси унутрашњем миру и задовољству ученика, повољно утиче на решавање интелектуалних

и интерперсоналних проблема и повећава способност стваралачког мишљења.[2] Смех повезује ученике, чини их солидарним и јединственим као група. Смејући се, ученици испољавају разумевање и саосећање, али и критички вреднују поступке литерарних јунака.

Мотивација хумором има прворазредну улогу у настави књижевности. „Хумор обезбеђује одређен степен будности, пријатности и смеха, помажући ученицима да непосредније и слободније износе своје доживљаје и запажања и на тај начин омогућава стварање ведре и кооперативне атмосфере" (Бајић 2008: 41). Љиљана Бајић сматра да се током доживљавања и сазнавања уметничког света и ликова код ученика развијају емпатија, оптимизам, дружељубље, самопоуздање и критичко мишљење (Ibid.: 41).

Хумористичка тематика представља извор сазнања о свету и људима, али посебан вид забаве, смеха и уживања. Читајући активно, ученици стичу знања и развијају литерарне способности. Осим што хумористички текстови мотивишу ученике за читање и стицање нових сазнања, они су и снажан подстицај за њихово стваралаштво. На часовима језичке културе наставник реализује наставне садржаје у којима ученици, подстакнути Нушићевим књижевним делом, приказују доживљајну стварност, пишу о духовитим догађајима које су доживели, осмишљавају необичне и шаљиве одговоре, духовито причају о стварној или измишљеној авантури, описују доживљаје са ефектним почетком и завршетком, стваралачки препричавају текст са променом гледишта, портретишу особе из непосредне околине на основу анализе књижевних портрета и стварају критички приказ књиге, филма или телевизијске емисије. У писаним саставима и говорним вежбама ученици испољавају критичко мишљење према свету одраслих, власти и институцијама које су осмислили и одражавају. У ства-

[2] Никола Рот наводи да свака мисаона активност која доводи до нових оригиналних решења представља стваралачко мишљење. Продуктивно мишљење представља и „оригинално објашњење неке појаве, нов и духовит одговор, као и свако решавање проблема који су резултати слободног комбиновања и тражења". Психолог Гилфорд међу најзначајнијим карактеристикама стваралачког мишљења наводи оригиналност, флексибилност, флуентност, способност редефинисања и осетљивост на проблеме (Рот 1981: 156).

ралачким подстицајима они ће настојати да осмисле друштво у којем је систем вредности и механизам власти бољи од оног који је приказан у Нушићевим делима и оног у којем одрастају.

Љиљана Бајић истиче да се хумористичка проза може користити и у другим подручјима наставе српског језика, „у граматици (као пример за откривање језичких појава и њихове експресивности) и настави писмености (као узор за оригинално хумористичко причање и духовито извештавање), у стилским вежбама и у оспособљавању ученика за тумачење експресивних одлика песничког језика у средствима вербалне комике, алузији, иронији, контрасту, хиперболи, градацији, анегдоти" (Ibid.: 52). Код ученика ће стваралачка тежња да сазнају оно што им је непознато, а побуђује њихово задовољство током читања, бити посебан покретач мисаоног напора и кооперативне радне атмосфере. „Јер приликом обраде хумористичког текста успоставља се афективна блискост међу ученицима, али она се не испољава само као осећање заједничког задовољства и уживања, већ и као појачана спремност за рад и колективно деловање. [...] Ведро расположење у групи појачава осећање пријатности и атмосферу толеранције, у којој се боље и ефикасније ради, а у исто време, ученици навикавају и да прикладно поступају када се нађу у улози слушалаца или сабеседника, чиме се развија не само култура говора и комуникације већ и општа култура ученика" (Ibid.: 43).

Хумор, према гледишту Љиљане Бајић, „представља уметнички начин на који писац остварује своју хуману књижевну мисију, задатак да се бори против свих видова зала и нечовештва. А усвајање животних и уметничких истина, које су посредоване смехом, у исто време је праћено и истинским уметничким задовољством и уживањем" (Ibid.: 19).

2. Наставна обрада хумореске *Лек од љубави* Бранислава Нушића у основној школи

Нушићева кратка прича забавног карактера *Лек од љубави*, захваљујући једноставности обраде теме и занимљивој тематици, пружа могућност да ученици различитог узраста основне школе

уживају у њеном читању и тумачењу. Она се налази у допунском корпусу текстова појединих аутора уџбеника[3] и могуће ју је обрадити на нивоу осврта и приказа. Осврт, према мишљењу Љиљане Бајић, омогућава да се „сродни садржаји приликом поредбеног приступа динамично уклопе у различите наставне ситуације" (Бајић 2008: 103). У приступном разговору, који претходи читању и тумачењу Нушићеве хумореске *Лек од љубави*, ученици се подстичу да се сете одломка *Прва љубав*, који су читали у четвртом разреду основне школе. Очекује се да они упореде Перино и приповедачево понашање и истакну хиперболично и карикатуралано приказивање догађаја и ликова у тим делима. Подстицање радозналости за тумачење хумореске *Лек од љубави* знатно ће се појачати након њеног читања. Веселост и оптимизам који зраче из те Нушићеве хумореске побудиће ведро расположење и комично уживање код ученика. Наставник подстиче ученике да говоре о утисцима на следећи начин:

> – Како сте доживели хумореску *Лек од љубави*? Шта је у њој посебно привукло вашу пажњу? – Шта вам је било смешно у причи? – Како је на вас деловало Перино неочекивано одљубљивање? – Какву улогу има смех у вашем доживљавању уметничког света дела? Изнесите о чему сте све размишљали читајући причу.

Подстицајним питањима ученици ће наводити и образлагати своје доживљаје. *Лек од љубави* је занимљива кратка прича, на једноставан начин обликована. Одликује је ведрина, веселост и шаљив тон. У њој се приповеда о изненадном Перином заљубљивању и неочекиваном настојању његовог пријатеља да му помогне да се излечи од љубави. На ученике ће посебан утисак оставити комична предметност – представљање љубави као болести, успешан заплет – смешне ситуације и поступци којима Перин пријатељ покушава да пронађе одговарајући лек како би му помогао да се одљуби, забаван тон приче – изненадна болест

[3] Хумореска се налази у *Радној свесци за четврти разред основне школе* Наташе Станковић Шошо, Јелене Срдић, Зоране Петковић Живановић и Соње Чабрић и у *Радној свесци за осми разред основне школе* Душке Кликовац, Љиљане Бајић и Зоне Мркаљ (Кликовац, Бајић и др. 2011: 92–93).

која напредује (уздисаји прелазе у штуцање) и неочекивани комични обрт – неочекивано оздрављење. Према Франческу Робертелу, комично забавља „зато што весело имитира смешне људске радње" (Грлић 1972: 12). Комичне ситуације засноване на игри и прерушавању ликова побуђују доброћудни смех ученика и њихове симпатије за актере радње.

Љубавна тематика обрађена на хумористички начин побуђује интересовање ученика и погодна је и за наставну обраду путем приказа. Ученици ће тумачити доминантне вредности и смисао хумореске са циљем да их процене и популаришу на непосредан начин. Да би се добро економисало наставним временом, наставник ће поделити ученике у три групе и свакој групи дати истраживачке задатке за групни рад. Наставник ће организовати, и по потреби, усмеравати наставни разговор који ће уследити.

Истраживачки задаци за групни рад

1. Проучите социоекономски контекст у причи. Зашто се Перин пријатељ забринуо када је сазнао да се он заљубио? Како је он настојао да му помогне? Запазите какве је све лекове он применио у лечењу. На који начин хумор прикрива, али истовремено и апострофира Перино сиромаштво?

2. Проучите како се све манифестује Перина заљубљеност. Анализирајте духовитост поређења којима се дочарава његова решеност да се ожени. Наведите шта вам је у Перином карактеру, поступцима и речима било смешно. Којом стилском фигуром је сликовито представљен интензитет његовог штуцања? Објасните функцију наглашене употребе тог стилског средства. Шта на основу Периних поступања сазнајете о његовим осећањима? Наведите који његови поступци изазивају ваше разумевање и симпатије, а који чуђење и неслагање.

3. Којим сазнањима вас је ова прича обогатила? Образложите које људске слабости и недолична понашања је Нушић извргао подсмеху и критици у овом тексту.

Свака група припрема излагање, које, на основу резултата тимског рада, саопштава један члан групе. Ученици настоје да на уверљив и занимљив начин аргументовано представе резултате свог рада. Након излагања представника групе, остали ученици се подстичу да изразе запажања поводом резултата до којих је свака група дошла.

1. Сазнање да се Пера заљубио код приповедача буди пријатељску забринутост и потребу да осујети његову намеру. Приповедач се првенствено забринуо за себе јер потписује Перине менице. Пријатељ жели да му помогне зато што се плаши да му он неће вратити позајмицу. Перина лоша финансијска ситуација наговештена је у уводном делу приче, када сазнајемо да он има малу плату, недовољно новца за задовољавање потреба заљубљеног човека (за пеглање панталона, куповину мириса за марамицу и набавку руже за ревер) и кредит. Ученици ће увидети да је социоекономски контекст најизраженији у завршном делу приче, када сазнање да изабраница нема новца доводи до изненадног преокрета, чиме се експлицитно потврђује да је материјални аспект снажан мотивациони покретач Перине манифестације заљубљености и суштински обликује његова осећања. Перино заљубљивање, иако привидно има примат у причи, у функцији је реализовања социоекономског, прикривеног сатиричног контекста.

Социјално стање је мотивациони чинилац, не само за Перу већ и за његовог пријатеља – приповедача. То и јесте разлог због којег он почиње потрагу за леком од љубави. Комика се испољава на тематском нивоу у његовим безуспешним покушајима да Перу излечи слачицом, виршлама са реном, пивом и држањем ногу у хладној води.

Анри Бергсон наводи да је „комичан сваки догађај који скреће пажњу на оно што је физичко код једне личности, онда кад је реч о њеном унутрашњем осећању" (Bergson 1993: 26). Настојањем да се узвишено духовно осећање прикаже на физички начин (скидањем температуре, стварањем сала око срца и хлађењем ногу) банализује се осећање заљубљености и изазива комички ефекат код читалаца. Наглашавајући физички аспект у испољавању осећања, Нушић пародира Перина осећања и про-

изводи хумористичан ефекат. Перино емотивно стање се своди на телесно испољавање (уздисање и штуцање), што симболизује превлагу материјалног аспекта над духовним (осећајним). Хумор настаје због изокретања намера, осећања и поступака ликова у њихову супротност. Он се остварује техником градативног комичног понављања и кумулирања. Општа места којима се у литератури и животу приказује љубав – срце као симбол љубави – пародирају се на тај начин што се своде на физичко (сало око срца, слачица да излечи варту, лечење главе с ногу). Љубав је представљена као болест којој се мора наћи лек. Перина љубавна чежња манифестује се његовим гладовањем све док се „не осуши као сламчица и док не постане прозрачан као гладан комарац" (Нушић 2006: 441). Ученици ће истаћи да се комично у причи обликује и употребом неадекватних поређења, којима се пародира љубавна туга. Комичан ефекат постиже се дословним схватањем фигуративног израза. Пера од пријатеља очекује да покаже велику љубав тако што ће га убити „просто ноктом, као буву" (Ibid.: 441). Таквим поступањем пародира се смрт од неузвраћене љубави, а унижавање се постиже поређењем заљубљеног човека са инсектом (бувом и комарцем). Бергсон сматра да „чим се наша пажња концентрише на оно што је материјално у некој метафори, изречена мисао постаје комична" (Bergson 1993: 56).

2. Комично у овој Нушићевој причи почива на инверзији опозитних парова: љубав/новац, истина/лаж, узвишено/тривијално. Несклад између узвишеног и тривијалног осећања, лепог и ружног испољавања, истинитог и лажног пријатељства, производи хумористичан ефекат и потенцира карикатуралност ликова. Пера се заљубио одједанпут, на први поглед, док је ишао улицом.

> „Дотрчао је одмах мени као без душе, стискао ми руку пријатељски и рекао ми: – Таква и таква ствар!" (Нушић 2006: 441).

Ученици ће запазити да се у причи пародира разговорна ситуација лажних пријатеља. Нушић ликове ставља у околности под којима ће њихове особине и поступања бити јаче истакнуте и осветљене са више страна. Карикатуралност испољавања Перине заљубљености манифестује се његовим уздисањем и штуцањем.

Перини уздисаји представљају физичку манифестацију љубави као болести. У приповедном сегменту који следи након казивања о Периним мукама са уздисањем, приповедач употребљава ономатопеју, што доприноси сликовитости и веродостојности њиховог дијалога, али представља и средство којим се постиже хумористични ефекат. Наратор илуструје случај Периног штуцања тиме што након сваке речи свог пријатеља убацује узвик „хк".

> – Слушај... хк ... распита ... хк... о њој ... хк ... како ... хк ... стоји ... хк ... и ко би ... хк ... – тако ми је грешник говорио а ја сам му допуњавао реченицу:
>
> – И ко би се могао примити проводаџисања, је ли?
>
> – Јесте ... хк! (Ibid.)

Ономатопеја је употребљена са наглашеном фреквенцијом и асоцира на пијанство, а тиме се и само штуцање заљубљеног јунака карикира. Физиолошким испољавањем емоција Нушић баналузује љубав као узвишено људско осећање. У складу са детронизацијом љубави, градацијски се наводе лекови којима приповедач настоји да заустави Перино штуцање. Рецепти против штуцања потичу из народа (шећер умочен у сирће, испијање пет чаша воде, певање црквене песме у којој се помињу анђели вишег реда / бића која се налазе уз бога, плашење), док укључивање молитве у овај шаљиви, комични контекст има пародијско значење. У покушају да примени још неке од метода лечења од штуцања, приповедач га плаши ножем, имитира најпре газдарицу, којој Пера дугује новац за кирију, а затим судског извршитеља. У томе што приповедач бира баш ове личности уочава се социоекономски контекст, који ће кулминирати у завршници приче. Сва приповедачева настојања биће неуспешна, све док Пера не сазна да његова изабраница нема мираз. Успешан лек против његовог штуцања, а уједно и против љубави, постаје баш то сазнање. Тада се прича завршава поентом:

> „Мој пријатељ пребледе, уплаши се и – тако му престаде штуцање и љубав." (Ibid.)

Тиме што се пажња скреће са моралног и емотивног на телесно, настаје снажан комичан ефекат који подстиче размишљање о неисправном и непожељном поступању јунака.

3. Нушић Перино и приповедачево понашање изврга подсмеху и критици. Он на хумористичан начин приказује Перину несвесност у испољавању својих осећања и поступања и приповедачеву крутост у деловању. Анри Бергсон сматра да смех увек има корисно друштвено значење. Он се обраћа чистој интелигенцији и захтева „моменталну анестезију срца" (Bergson 1993: 7). Сатирични елементи у овој хуморесци су имплицитно присутни. Пародија и сатира смењују поступке стварања илузије стварности и вјероватности, а монтажа/конструкција пробија се као легитимно средство обликовања прозних текстова (Иванић, Вукићевић 2007: 50). Ученици се смеју препознајући пародично представљање лажне љубави и неискреног пријатељства. Нушићев смех усмерен је према Периним неискреним осећањима побуђеним материјалним разлозима, а не духовним осећањима. Поруга је саопштена уз активирање разноврсних видова вербалне и ситуационе комике. Писац је овом хумореском имао намеру да забави и да добродушним смехом укаже на људске слабости. Ученици ће тумачећи *Лек од љубави* спознати вредност искреног односа међу људима и значај љубави, пријатељства и смеха у животу.

Пародично-ироничка слика света произлази из Нушићеве намере да паралелно представи свет уобразиље и реални живот. Смехотворна природа вербалне комике заступљена је у плодотворном уметничком детаљу и рељефној карактеризацији комичних типова. Она доприноси разноврсности асоцијација и говорној разноликости протагониста ове духовите приче. Бергсон сматра да је „комично оно по чему човек личи на неку ствар [...], који својом изузетном крутошћу имитира најобичнији механизам, аутоматизам, укратко – кретање без живота." (Bergson 1993: 44).

Занимљивост теме, спој вербалне и ситуационе комике, заступљеност комичке инверзије и комични карактери представљају посебну вредност овог Нушићевог текста. Скерлићево запажање о хумору и сатири Бранислава Нушића у потпуности се може односити на ово Нушићево остварење:

„Све особине г. Нушића водвиљиста, нашег најбољег водвиљиста, налазе се и овде: и природна и вазда готова духовитост, и жива фантазија, и стварна способност за налажење комичних ситуација, а нарочито она духовитост у речима, духовитост која је код нас на великој цени и која има велике успехе код шире публике, она која неће да јој се замара пажња, која нема способности да прати дужа развијања и заобилазне ситуације, и која хоће непосредне, готово физичке утиске у читању једне књиге или у гледању једнога комада" (Skerlić 1964: 344).

3. Делотворни смех

Оно што Нушића посебно издваја као комедиографа јесте његово настојање да хумористички текст преузме улогу исцелитеља моралних девијација и запарложене свести народа. Једини начин да то оствари Нушић је видео у смеху, који има моћ да освести људско поступање и отрезни њихово неразумно понашање. Нушић се подсмева људским манама и недоследностима да би их заплашио, постидео и подстакао да почну да се мењају.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Бајић Љ. *Проучавање хумористичке прозе у настави*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.

Грлић Д. *О комедији и комичном*. Београд: Филозофско друштво Србије, 1972.

Иванић Д., Вукићевић Д. *Ка поетици српског реализма*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.

Кликовац Д., Бајић Љ., Мркаљ З. *Радна свеска за српски језик у осмом разреду основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2011.

Николић М. *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике, 2012.

Нушић Б. „Аутобиографија. Општинско дете. Листићи." *Сабрана дела Бранислава Ђ. Нушића*, књига осма. Приредио Рашко В. Јовановић. Београд: Просвета, 2006.

Нушић Б. „Приповетке једног каплара. Рамазанске вечери. Приповетке. Ташула. Мале приче. Прилози." *Сабрана дела Бранислава Ђ. Нушића*, књига петнаеста. Приредио Рашко В. Јовановић. Београд: Просвета, 2006.

Поповић Р. *Ковертирана књижевност: Лепа писма српских писаца*. Нови Сад: Агора, 2008.

Рот Н. *Општа психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1981.

* * *

Bergson A. *Smeh*. *Esej o značenju komičnog*. Preveo Srećko Džamonja, Beograd: Lapis, 1993.

Skerlić J. *Pisci i knjige*. Beograd: Branko Đonović, 1964.

Frojd S. *Dosetka i njen odnos prema nesvesnom*. Novi Sad: Matica srpska, 1984.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НА ЮМОРИСТИЧЕСКУЮ ПРОЗУ БРАНИСЛАВА НУШИЧА

В работе на примерах из отобранных текстов Бранислава Нушиича приводятся и обосновываются теоретические взгляды и практические подходы к исследованию юмористической прозы и ее восприятию у читателей. Методическая и герменевтическая проблемы изучения юмористической прозы Бранислава Нушича своей целью имеет объяснение статуса юмористического текста в преподавании, также как и его мотивационную, эстетическую, образовательную и васпитательную функции. Исследование показывает, что приоритетные сознательные и воспитательные цели юмористической литературы реализуются в процессе обучения, утверждающем соответствующим способом принципы научности и сознательной активности и согласовывающем с ними проблемные приемы и исследовательские проекты.

Записник

са пленарних и секцијских заседања Међународне научне конференције *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта, одржаних 23. и 24. јуна 2017. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду

Прво пленарно заседање Међународне научне конференције *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта одржано је 23. јуна 2017. године. На пленарном заседању председавали су доц. др Наталија Берницка, доц. др Галина Леснаја и проф. др Љиљана Бајић, док су секретари били мср Мина Ђурић и Урош Ристановић. Пленарном заседању је присуствовао велики број истакнутих гостију, представника академских и културних институција, учесника и организатора Конференције.

Према планираном програму, три излагања у оквиру пленарног заседања представила су и из различитих методолошких перспектива анализирала изабране аспекте наставе словенских језика, књижевности и културе у интернационалном контексту.

Реферат доц. др Галине Леснаја, предавача са Московског државног института међународних односа и потпредседника Међународне асоцијације украјиниста, под насловом „Предмет и перспективе проучавања словенских језика као иностраних (међу говорницима по пореклу сродних и врло сродних језика)" („Зміст і перспективи вивчення слов`янських мов як іноземних (у спорідненій та близькоспорідненій аудиторії)"), представио је изазове садржајима и перспективама изучавања словенских језика као иностраних, подстакнуте новим друштвеним, технолошким и културолошким приликама. Доц. др Галина Леснаја анализирала је промене које су у последње време приметне и у методици предавања словенских језика, за различите образов-

не и стручне профиле не само филолога већ и студената других друштвено-хуманистичких дисциплина, на диференцираним нивоима учења. С обзиром на другачије технолошко и медијско окружење савремених генерација, које је утицало на квалитет времена и пажње посвећене изучавању словенских језика и читању класичне литературе у убрзаним околностима протока информација, кроз реферат доц. др Галине Леснаје коментаришу се статус наставе страних језика у контексту студија у Европи, примерености особина Болоњског процеса за наставу словенских језика, као и могућности њихових усавршавања у смеру максималних постигнућа реципијената. С тим у вези, када се има у виду да реципијенти нису искључиво филолози, у реферату се истиче да основни принципи наставе рачунају не само на развијање граматичких вештина већ и међујезичке интерференције, међујезичких хомонима, са лексичким материјалом који одговара професионалном опредељењу будуће струке студенатаи у складу је са савременим техничким иновацијама и потребама савременог реципијента, нарочито са краја 20. и почетка 21. века, када су приметне бројне промене у процесу науке и наставе словенских језика.

Реферат доц. др Наталије Берницке, предавача са Катедре за словенске језике Универзитета у Сорбони и председника Националног комитета слависта у Француској, на тему „Историја предавања словенских језика у Француској" („История преподавания славянских языков во Франции"), пружа увид у студије словенских језика као страних у француским академским круговима. Излагање је понудило детаљан преглед двовековне традиције предавања словенских језика као страних у Француској, од оснивања прве универзитетске катедре словенског језика у 19. веку, преко културно-историјски разноврсних околности до Првог светског рата, а затим и у међуратном периоду и у другој половини 20. века, када је у времену од 1945. до 1969. године отворено чак 11 катедара за словенске језике у Француској. У тим околостима нарочито је истакнуто деловање угледних слависта, међу којима су и Мицкјевич, Леже, Мазон, Вајан и други. Нарочита пажња овог реферата била је усмерена ка везама и корелацијама предавања словенских језика као страних у односу на различита

питања из сфера историје и културе, при чему су се као позитивни издвојили геостратешки аспекат и улога угледних слависта за наставу словенских језика и књижевности у Француској.

Реферат проф. др Љиљане Бајић, редовног професора Филолошког факултета Универзитета у Београду и председника Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта, под насловом „Књижевни текст и настава словенских језика", истакао је до сада недовољно проучену улогу и статус књижевног текста у настави словенских језика, књижевности и култура као инословенских, што би, према становишту проф. др Бајић, представљало основу за теоријско и методолошко развијање дисциплине посвећене проучавањима српске, руске и других словенских књижевности и култура као инословенских. У том контексту, а у односу на методе конфронтационе анализе у настави словенских језика, проф. др Љиљана Бајић је издвојила методу компаративног проучавања текста у инословенском миљеу (чија се релевантност уочава у бројним историјским, културолошким и поетичким аналогијама), што је поткрепљено примерима књижевних дела из различитих словенских средина и указивањима на сродности у књижевноисторијском, књижевнотеоријским и другим аспектима, значајним за методичко и херменеутичко изучавање основа поетика словенских књижевности у интерлитерарној и интеркултуралној перспективи. У том смислу за анализу је посебно подстицајно било упоредно литерарно и театролошко читање и анализа односа читалац-гледалац, у дихотомијама смехотворног и сатиричног, на примерима Гогољевог *Ревизора* и Нушићевог *Сумњивоī лица*. При томе се, као један од најважнијих циљева и аргумената употребе методе упоредног проучавања књижевности, у реферату проф. др Љиљане Бајић истиче интензивније повезивање текстова словенских литература ради продубљенијег разумевања сродности књижевне грађе на инословенском нивоу, што утиче на стварање бољих резултата науке и наставе словенских језика, књижевности и култура.

Прво пленарно заседање трајало је сат и тридесет минута, те се према програму организатора одвијало у предвиђеној сатници (од 10.00 до 11.30). Богати реферати мотивисали су многа

нова промишљања на теме историје, метода и перспектива проучавања и предавања словенских језика и књижевности у интернационалним оквирима. Разноврсна, конструктивна и подстицајна питања, која су том приликом актуализована, показала су изразит значај за методику наставе словенских језика, књижевности и култура у компаративном и интердисциплинарном контексту, о чему ће продубљено сведочити и зборник радова, који се припрема за објаву након ове конференције.

Секретари секције
Урош Ристановић
Мина Ђурић

Прво секцијско излагање у склопу међународне научне конференције *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура*, одржано 23. јуна 2017. године, протекло је према протоколу, истовремено доносећи мноштво надахњујућих увида и опсервација на разнородне теме.

Учесницима конференције представили су се својим радовима сви најављени излагачи, са чијим су изводима из професионалне биографије скуп упознали председавајући секције: проф. др Оливера Радуловић, проф. др Зона Мркаљ и проф. др Вељко Брборић. Поред тога, секцијска група одликовала се изузетном обазривошћу на предвиђено време излагања.

Присутне је о свом истраживачком раду под насловом „Библија у настави српске књижевности" најпре обавестила професорка Радуловић. Истичући, у првом реду, несагледиве културолошке димензије значаја који *Библија* има у односу према западној цивилизацији и, посебно, према словенској писаној традицији, она је истовремено назначила проблеме њеног изучавања у настави. Притом је недвосмислено издвојила методичке принципе поступности и систематичности о које се при обради овог старовековног текста наставник не сме огрешити. Професорка Радуловић је затим експлицирала интердисциплинарни и интертекстуални приступ који ваља неговати при изучавању *Библије* у настави, а сходно њеној стилској и жанровској хетерогености.

Придодавши оваквом концепту нужност корелације, професорка је изложила кохерентну идејну платформу.

Напослетку, свој је говор употпунила указивањем на недостатак опширније методичке литературе о *Библији* у настави књижевности – што је као импликацију имало замисао да се спроведе и другачије предметно огранизовање на универзитетима.

Конференцијском скупу се потом обратила проф. Зона Мркаљ. Детаљније се осврнувши на резиме свог рада, она је дедуктивним путем, полазећи од наизглед апсолвираних појмова књижевног лика, карактеризације и књижевног јунака, дала вредан прилог изучавању ликова у структури књижевног текста. „Типови карактеризације епских јунака у старијим разредима основне школе" наслов је њеног истраживања у којем се наизменично сагледавају појединачни, конкретни примери из приповедног корпуса (Иван Цанкар, Иво Андрић) и пружају занимљиви погледи на теоријска и практична питања наставе. Додатно, наводећи драгоцене примере из праксе средњошколских такмичења, Зона Мркаљ је учинила видљивијим проблематику карактеризације ликова, те предложила радње које би поспешиле њену актуелизацију у ученичкој свести. Према оваквом методичком приступу, не би се игнорисала сложеност књижевних ликова, већ би се, напротив, на њој инсистирало, а карактеризација би се поставила као динамички елемент у изградњи стила, жанра, књижевног рода итд.

Рад под називом „Објашњење непознатих речи при обради књижевног текста" представио је професор Вељко Брборић у централном делу секцијског излагања. Његово је реферисање одликовала непосредност, лежерност, али и садржајност опаски те усредсређеност на проблематику методичке радње од необичне важности по савладавање градива из књижевности.

Осим тога, учесници конференције били су у прилици да уоче ефикасну примену PPT презентације, којом је професор Брборић истакао бројне примере не сасвим одговарајућих појашњења непознатих речи у читанкама. Исправно објашњавање непознатих речи, према мишљењу професора Брборића, треба да буде предодређено у покушају да се успостави садејство методологије и лексикологије. Саобразно томе, његово је обраћање

конференцијском скупу фаворизовало функционалну употребу адекватних речника. У концизном закључку, професор је поновио како је примена методичке радње којом се у истраживању бавио обавезна и незаобилазна, те како омогућује да се у активном лексичком фонду ученика реафирмишу заборављене речи.

Теоријским компликацијама поводом феномена књижевног реципијента бавила се проф. др Зорана Опачић, приложивши научној конференцији низ оригиналних увида у раду „Идентификација и њена ограничења у тумачењу књижевног текста (од претпостављеног до критичког читаоца)". Нарочито се битним показала свест коју је ауторка имала поводом усложњавања ове теме када је у питању млађи читалац-ученик. Издвајајући конструктивизам у почелу односа који такав читалац изграђује према књижевном тексту, она је отворила питање од круцијалне важности по књижевну савременост: колико је идентификација, у контексту свеукупног релативизма, исправно методолошко опредељење у настави? Настојећи да расветли ову апорију, професорка Опачић је с правом поменула „субверзивне стратегије", а затим довела у питање способност ученика да у потпуности вербализује своје доживљаје и искуства поводом књижевног текста, интенционално наводећи примере најразличитијих текстова (Јохане Шпири, Бранка Ћопића, Аврама Мразовића, Данила Киша итд.).

На изазове које пред савремену наставу ставља обрада древних књижевних врста, надовезало се излагање професорке др Јеленке Пандуревић – „Методички приступ интерпретацији обредних и митских структура у књижевном тексту". Уз немало ослањање на структуралистичку школу мишљења и изучавања фолклора (Роман Јакобсон и Пјотр Богатирјев), ауторка је скупу упечатљиво предочила интерпретативну и методолошку неопходност интердисциплинарности у синхроним условима бављења књижевним фолклором. Укратко препричавши своје искуство из наставне праксе са групом студената на теренском истраживању, професорка Пандуровић је поентирала представивши две књиге које су настале као резултат овог експеримента. Изразито значајно било је њено подсећање на динамизам и витализам фолклорних образаца у књижевном тексту.

Описана излагања заинтригирала су слушаоце и подстакла их да са излагачима ступе у плодотворну дискусију коју је обележила интелектуална сарадљивост и радозналост. Том приликом, истакнути су непосредност и прецизност увида које је изнео проф. Вељко Брборић, систематичност професорке Мркаљ, нове методске могућности које је назначила професорка Пандуровић, нужност ресемантизације наставног бављења Библијом на коју је упозорила професорка Радуловић, те епистемолошки обрт који је начинила професорка Опачић.

С оваквим исходом на уму, прво секцијско излагање можемо оценити као изразито успело.

Секретари секције
Милан Вурдеља
Наташа Станковић Шошо

На секцијском излагању одржаном 23. јуна од петнаест до седамнаест часова имали смо прилику да чујемо излагања доц. др Јелене Гинић, професорке др Мирјане Костић Голубичић и професорке др Ксеније Кончаревић. Секцијом су председавале проф. Ксенија Кончаревић и доц. Јелена Гинић.

Проф. др Александра Вранеш и доц. др Милена Ивановић биле су спречене да присуствују конференцији и излажу. Доц. Ивановић излагала је на секцији 24. јуна.

У реферату „Фонетски стереотип и уџбеници руског језика у Србији" доц. Јелена Гинић полази од особености артикулационе базе руског језика у односу на српску, што резултира тешкоћама приликом савладавања изговора, које би требало да превазиђу ученици којима је српски језик матерњи. Потом се предочава преглед фонетског материјала у поређењу са материјалима посвећеним другим областима граматике у уџбеничким комплетима за руски језик као страни, у Србији. Након тога, упознајемо се са фонетским стереотипима који се јављају у тим комплетима. Како је исти фонетски материјал доминирао годинама у уџбеницима, велики део тога се пренео и на новије уџбенике, али се квалитативном, квантитативном и фреквенцијском анализом дошло до закључка да би савремени уџбеници за руски језик као страни, бар у погледу фреквенције, морали тематизовати: опозиције

тврд/мек сугласнички глас, а потом и акцентоване и редуковане вокалске гласове, као и ИК-3 и специфичну сегментацију, непознату артикулационој бази српског језика. Посредством овог реферата закључујемо да фонетици није посвећена довољна пажња у корпусу уџбеника руског језика у Србији, што, између осталог, доводи и до отежаног савладавања изговора овог језика.

Захваљујући реферату „Рад на усавршавању изговора студената београдске полонистике" проф. Мирјане Костић Голубичић, најпре смо стекли увид у статус пољског језика у словенској језичкој заједници, чули који су оквири његове заступљености у Србији, али и схватили сложеност његовог изговора.

Како би се постигао што већи степен билингвалности, када је реч о словенским језицима, неопходно је примењивати одређене методе приликом вежбања изговора. Пољски језик спада у групу консонантских језика, те су тешкоће везане за усвајање његовог изговора везане за консонанте и њихову дистрибуцију. Стога је неопходно осмислити одговарајућа вежбања и приликом истих повезивати теорију и праксу, како би се што адекватније усвојио изговор пољског језика.

Реферат „О теолингвистичкој парадигми изучавања и наставе словенских језика" проф. Ксеније Кончаревић представља увид у принцип културолошке парадигме која је заступљена од 90-их година прошлог века у оквиру учења страних језика. Почевши од културолошког приступа, акценат се ставља на сакралну кулуру коју треба упознати кроз наставу, а уз помоћ теолингвистичког приступа – формираног на пресеку лингвистике и теологије.

Теолингвистички приступ на материјалу из руског и српског језика, а у оквирима сакралне лексике, анализира категорије сакралног ономастикона, као и лексику сакралних религија. Посебна пажња посвећена је примени методологије теолингвистике на наставу руског и српског језика на студијама филологије.

Након представљених реферата, сви учесници секцијског заседања имали су прилику да изнесу своја запажања или поставе питања.

Динамична и продуктивна дискусија продубила је изнете теме и проблематизовала неке друге, које би могле, или ће, послужити за нове радове. Посебно се разматрао теолингвистички

приступ, као један од најскорије успостављених у проучавању, али се скренула пажња и на важност проучавања словенских језика како у самој словенској заједници, тако и ван ње.

Секретари секције
Марјана Калинић
Младен Станић

На пленарној седници другог дана конференције *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура*, одржаној 24. јуна 2017. године, своје радове представило је троје излагача. Седницом су председавали Божа Кракар Вогел, Ирина Абрамова и Марек Пјењонжек, док су секретари били Никица Стрижак и Огњен Аксентијевић. Сви излагачи предвиђени програмом су се појавили, и реферисали у предвиђеном временском року од 20 минута. Седница је почела у 10 часова, а закључена у 11:30, после излагања и краће дискусије.

Присутнима се најпре обратила др Ирина Абрамова, доцент Института за филологију и журналистику у Нижњем Новгороду. Својим радом доц. Абрамова представила је програм извођења наставе српског језика као страног у оквиру катедре за историју руског језика. Иако информативног типа, реферат Абрамове врло систематично се бави методологијом проучавања страног језика у компаративном славистичком контексту, те на тај начин покреће многа питања која ће своје место наћи и у каснијој дискусији. Пажња је најпре усмерена на значај упоредног проучавања језика из исте породице како за овладавање страним језиком, тако и за усавршавање матерњег (у овом случају руског) језика. Ова претпоставка темељи се на чињеници да су граматичке навике руских матерњих говорника врло подобне за учење српског језика по принципу уочавања сличности и разлика наведених језика (падежи, вид глагола). У наставку рада, Абрамова је указала на проблеме са којима се професори и студенти сусрећу. Као главна потешкоћа приликом усавршавања српског језика наведена је немогућност практичне обуке студената на мастер програму услед недостатка времена (мастер траје две године), као и услови за долазак руских студената у Србију. Ипак, истиче успешну вишего-

дишњу сарадњу са Филолошким факултетом Универзитета у Београду и Филозофским факултетом Универзитета у Новом Саду, на којима се и сада налазе студенти Института. Говорећи о плановима за будућност ове праксе, истиче ширење граница курса које се одвија у три смера: примена нових технологија у настави (видео-лекције, мудл), долазак српских студената у Русију ради подучавања колега из Нижњег Новгорода и израда наставног плана и програма који је у складу са интересовањима студената. Да се на популаризацији српског језика на нижегородском Институту интензивно ради, сведочи и покретање „разговорног клуба". Ова радионица установљена је најпре због студената из Србије који су желели да усаврше своје знање руског језика, да би се данас њен рад проширио и на полазнике курса из српског језика као страног.

Реферат др Марека Пјењонжека са Педагошког Универзитета у Кракову бави се концепцијом језичке политике из перспективе културне перформатике, осврћући се на петнаестогодишње реформе образовног система Пољске. На трагу теорија Фукоа и Брунера, Пјењонжек указује на модел културне перформатике као на транснационално и геополитички учвршћено оруђе које боље од структуралних лингвистичких модела инспирише развој и компетенције локалних култура. Образовни систем се у том систему представља као неодвојив од текуће друштвене парадигме из које произилази, те се приликом његовог усавршавања морају у обзир узети и чиниоци попут глобализације, миграција, BREXIT-а, и сл. Анализирајући претходно спроведене курикуларне реформе, истиче укидање пријемних испита за високошколске установе, односно увођење велике матуре, као главнуману савременог система. Такође, професор Пјењонжек указује на значај компаратавног проучавања не само сродних језика већ и образовних система у свим словенским државама. На тај начин остварује се транснародна перспектива у проучавању језика и културе народа. Бавећи се статусом и корпусом језика, као основни циљ истиче се тежња ка регионализму у тенденцијама проучавања. Поред већ наведених стратегија за постизање овог циља, истиче се и неопходност израде културног интерфејса, неке врсте перформативног софтвера који би се користио у едукацији.

Последњи рад на пленарном заседању представила је др Божа Кракар Вогел, професорка Филозофског факултета Универзитета у Љубљани. Говорећи о развоју наставе књижевности у последње три деценије, као циљ наводи скретање пажње словенске јавности. Још једном се истиче потреба за компаративним сагледавањем проблема проучавања словенских језика и књижевности, овом приликом и путем илустровања конкретних резултата постигнутих у гимназијском програму. Крећући се од осамдесетих година прошлог века до данашњег стања, професорка Кракар Вогел показује пут од позитивистичког и фактографског приступа у настави до рецепцијско-комуникативне дидактике. Истиче се и хронологија курикуларне реформе образовног система Словеније од почетних идеја угушених због идеолошких неслагања, преко екстерне матуре (1995) и реформе основног образовања (9 разреда), до нових педагошких приступа (есејистичког промишљања о књижевности, успостављања релације текст-контекст и сл.). Увођењем система екстерне матуре и постављањем стандарда укинут је пријемни испит. Поред позитивних ефеката реформи, професорка Кракар Вогел указује и на редукције у гимназијским програмима, при чему је најмању штету претрпела руска књижевност, док су пољска, чешка, а посебно књижевности бивших југословенских република у садашњем програму скоро потпуно скрајнуте. С тим у вези, говори се о све актуелнијој потреби за ближим познавањем словенских књижевности у настави словеначке литературе, како због условљености заједничким развојем у прошлости, тако и због упоредног сагледавања истих и сличних поетичких тенденција. Стога се као два основна циља истичу подстицање позитивних вредности, посебно на нивоу основног образовања, и довођење текста у везу са контекстом од ког је неодвојив, на нивоу гимназијске наставе. На тај начин у основне школе уводи се рецепцијски, а у гимназије системски модел наставе. По завршетку последњег излагања, отворена је дискусија, приликом које су покренута многа питања од виталног значаја за будућност славистике у европском контексту. Расправу је отворила професорка Зорана Опачић поредећи два представљена модела велике матуре. Питање упућено професору Пјењонжеку и професорки Кракар Вогел односило се на система-

тизацију закључака и пружање савета који могу бити од користи приликом реформи које се очекују у Србији. Професорка Кракар Вогел у свом одговору истакла је да њен став није у потпуности позитиван када се говори о моделу примењеном у Словенији. Њено мишљење је да је курикуларном реформом решено питање стандардизације и успостављања неке врсте таксономске лествице, али да је још доста проблема које треба решити, о чему је говорила приликом излагања. Марек Пјењонжек свој критички став према пољском моделу темељи на лошем утицају на будућност језика који се тим системом поспешује. Усмена матура у том концепту нема никакав утицај на рангирање студената, што је јако лоше за културу. Професорка Абрамова потом се осврнула на сам процес спровођења образовних реформи и на то ко те реформе заправо спроводи. Заједнички закључак био је да је судбина образовног система у свим државама у великој мери подређена политичким циљевима, због чега највише испаштају ученици и студенти. Закључујући дискусију, професорка Галина Лиснаја говорила је о савременом друштвеном контексту у ком се језик у великој мери обликује путем средстава масовне комуникације, те потреби да се о будућности славистике размишља и путем решавања конкретних проблема.

У закључку се пре свега треба осврнути на бројна сродна питања која су референти својим излагањима спонтано покренули. Из различитих углова сагледане су образовне реформе у различитим словенским државама, уз стално истицање неопходности инословенског приступа у настави језика, књижевности и културе. Ова потреба условљена је не само ситуацијом у конкретним системима већ и друштвеним околностима којима је захваћена читава Европа. Стога је још једном указано на неодвојивост методичког концепта и друштвено-политичког контекста у креирању успешнијег модела савремене наставе.

Секретар секције
Оīњен Аксентијевић

На секцијском излагању одржаном 24. јуна 2017. године имали смо прилику да чујемо врло занимљиве радове др Весне

Крајишник и др Никице Стрижак, др Драгане Вељковић Станковић, др Марине Јањић, др Милке Николић и мср Валентине Илић. Седницом су председавале професорке др Драгана Вељковић Станковић и др Марина Јањић. Гледано у целини, реферати свих ауторки баве се са различитих аспеката језичким темама и проблемима, како у оквиру српског као матерњег (редовна и додатна настава), тако и у оквиру српског као страног језика, нудећи притом својеврсна решења.

Рад под насловом „Српски као страни и српски као нематерњи језик – сличности и разлике" ауторки др Весне Крајишник и Никице Стрижак бави се проучавањем наставе српског као нематерњег језика у Републици Србији, те проналажењем одговарајућих методичких принципа у циљу успешне реализације наставе. Никица Стрижак је истакла извесне проблеме са којима се сусреће наставник српског као нематерњег језика који уче ученици из хетерогених и хомогених средина. Тешкоће при успешној реализацији наставе проузроковане су, између осталог, неадекватним наставним програмом, као и уџбеницима који нису довољно прилагођени апсолутним почетницима. Истичући битну разлику између „знања језика" и „знања о језику", ауторка је навела да је основни циљ ове наставе оспособити ученике за комуникацију. Закључак до ког се дошло у истраживању јесте да ученици поседују изразито пасивно знање, док је продукција минимална, због чега је неопходан другачији приступ у настави српског као нематерњег језика. Наиме, предлаже се усклађивање принципа методике српског као страног и српског као нематерњег језика.

„Човек у великом кругу постојања – когнитивни приступ у раду лингвистичке секције" ауторке др Драгане Вељковић Станковић представља методички модел који је ауторка реализовала у Фармацеутско-физиотерапеутској средњој школи. У оквиру лингвистичке секције, ученици се упознају са основним метафорама које показују концептуализацију човека, при чему се истиче двосмеран однос између изворног и циљног домена. Ауторка је нагласила васпитну улогу овог модела, којим се ученицима приближавају различити типови дерогације. Поред тога, указано је и на друге потенцијале, између којих је и висока корелацијска валентност.

Полазећи од неуролошких чињеница о обради музике и језика у нашем мозгу, ауторка др Марина Јањић је показала како учење уз музику утиче на трајност усвојених граматичких знања. Ауторка је подробно представила све етапе експерименталног истраживања, спроведеног са ученицима нишке гимназије, при чему је дошла до закључка да музичке композиције не само да утичу на продубљену рецепцију већ се њихова функционалност огледа и у области језичке културе.

Рад „Модели преношења туђег говора у настави српског као страног језика" ауторке др Милке Николић бави се преношењем „синтаксичких конструкција" којима се исказују „туђе речи" у српском језику. Ауторка овај проблем осветљава са синтаксичко-семантичког аспекта. посебно се задржавајући на књижевноуметничком и публицистичком функционалном стилу, из којих црпи репрезентативне примере. На самом крају излагања, ауторка истиче функционалну примену овог приступа у области академског писања.

Истраживање „Бројевне речи у настави српског језика – актуелно стање и проблеми" ауторке Валентине Илић односи се на проблем познавања и разумевања бројевних речи како у основној, тако и у средњошколској настави. У уводном делу, ауторка указује на комплексну граматичку природу бројевних речи, која и узрокује проблеме у њиховом разумевању. Полазну претпоставку о тешкоћи њиховог усвајања ауторка доказује резултатима спроведеног истраживања у двема средњим школама у Београду и Смедереву, на основу којих долази до извесних закључака. Наиме, ученици ће пре употребити одговарајуће бројевне речи у контексту него што ће бити способни да их именују. Као потенцијално решење за превазилажење овог проблема, ауторка предлаже да наставник преко граматичких и семантичких обележја долази до теоријских уопштавања бројевних речи.

Након успешно изложених реферата развила се дискусија у којој се дошло до закључка да слични проблеми у познавању бројевних речи постоје и у другим словенским језицима, конкретно у руском језику. На самом крају, председавајућа Драга-

на Вељковић Станковић дала је општи осврт на садржаје изложених реферата, истичући оригиналност њихових приступа.

Секретари секције:
Валентина Илић
Невена Лукинић

У оквиру друге секције другог дана научне конференције *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* одржане на Филолошком факултету Универзитета у Београду имали смо прилику да чујемо пет радова који су се тицали проучавања и методике наставе словенских језика и књижевности.

У раду др Милене Ивановић „Принципи организовања граматичког материјала у почетној настави граматике украјинског језика" предочене су могућности методичког приступа настави граматике украјинског језика као страног на почетном нивоу. Овом приликом ауторка је истакла и чињеницу да традиција предавања украјинског језика у Србији није дуга, што узрокује недостатак адекватних уџбеника, методичких приручника и недовољну развијеност методике наставе украјинског језика. У складу са тим, др Милена Ивановић предлаже неколико принципа методичке организације граматичког материјала. Први принцип организације заснива се на сједињењу семасиолошког (од форме ка значењу) и ономасиолошког (од значења ка форми) приступа на различитим етапама учења језика. Као други принцип организације предлаже се методичко начело учења „од лакшег ка тежем", што би значило одбацивање традиционалног и уобичајеног редоследа учења падежа у украјинском језику, док се као трећи принцип методичке организације истиче управо комуникативни принцип, па се настава граматике повезује са наставом лексике. Посебно значајан аспект рада представља сагледавање могућности приступа настави граматике украјинског језика као страног у инословенској средини, па се у настави граматике може користити позитивни трансфер на основу сличности између српског и украјинског језика.

У раду др Наташе Станковић Шошо „Методичка гледишта на хумористичку прозу Бранислава Нушића" представљена су те-

оријска становишта и практични поступци у проучавању хумористичке прозе, као и у њеној читалачкој рецепцији. Ослањајући се на Фројдова, Кантова и Бергсонова тумачења смеха и комичног, а од наших аутора позивајући се на проучавања Љиљане Бајић у области методике наставе књижевности, ауторка показује особености хумористичког текста и његову мотивациону улогу у настави. Надовезујући се и на реферат др Зоране Опачић „Идентификација и њена ограничења у тумачењу књижевног текста (од претпостављеног до критичког читаоца)", који смо имали прилике да чујемо претходног дана у оквиру ове конференције, Наташа Станковић Шошо истиче да хумор онемогућава идентификацију са ликовима, те развија критички однос према тексту, а самим тим ствара и критичког читаоца. Проучавањем хуморске *Лек од љубави* Бранислава Нушића објашњен је статус хумористичког текста у настави, као и његова естетска, образовна и васпитна функција. Овај рад показао је и на који начин добар уџбеник може надокнадити недостатке наставног програма указујући на чињеницу да у програму за осми разред основне школе постоји одредница *хумореска*, али не и такво дело. Како би се овај недостатак надоместио у читанке се уводи Нушићева хумореска *Лек од љубави* као факултативан текст. На примеру наставне обраде овог Нушићевог дела показано је да се васпитни и сазнајни циљеви наставе хумористичне књижевности постижу само онда када се у настави афирмишу принципи научности и свесне активности ученика, који су усклађени са проблемским поступцима и истраживачким задацима.

Рад мср Нине Говедар „Наратолошки приступ роману *Проклета авлија* у универзитетској настави и могућности интерпретације у средњошколској настави" предочава могућности тумачења романа *Проклета авлија* са аспекта когнитивне наратологије уз представљање што више могућности за бољу интерпретацију овог Андрићевог дела у универзитетској настави. Посебно значајан аспект рада представља и бављење проблемом одсуства савремених теорија и књижевних приступа у универзитетској настави у региону. Поред тога, пружене су и могућности методичке интерпретације *Проклете авлије* са аспекта когнитивне наратологије и у средњој школи.

У раду мср Александре Секулић „Реализам протумачен деци: постмодерно и реално у *Опсади цркве Св. Спаса* Горана Петровића" предочава се наративно обликовање и симболична улога реалног у роману *Опсада цркве Св. Спаса* Горана Петровића. Наслов и методички потупак рада упућују на Лиотарово дело *Постмодерна протумачена деци*, у којем он у покушају одређења постмодерне полази најпре од новог схватања реализма. Александра Секулић указује на чињеницу да је стварност Петровићевог романа реална, али и да је у питању посебан реализам, те да треба пронаћи најбољи приступ реалном у роману. У складу са тим ауторка прати постмодерну редефиницију реалног, па се методичка полазишта у тумачењу реалног усмеравају ка интерпретацији комбиновања различитих књижевноуметничких и приповедних поступака, као и симболичке улоге сна. Поред тога, ауторка је и својим начином говора посебно дочарала потребу и упорност приче да буде испричана и сачувана у овом Петровићевом роману. Инспиративно и надахнуто излагање Александре Секулић још једном је потврдило да свако квалитетно тумачење и проучавање књижевног дела потиче пре свега из заноса и љубави према књижевности и читању.

Рад др Мине Ђурић „Могућности приручника за интернет и књижевност у настави" представио је основне поставке изборног курса Интернет и књижевност у настави, који се реализује у оквиру студијских програма Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Предочени су циљеви и исходи курса, а на основу наставне праксе разматране су и могућности приручника за проучавање интернета и књижевности у настави. Постојање оваквог приручника показало би се као вишеструко корисно и за наставнике и за ученике јер би омогућило ближе сагледавање веза између интернета и књижевности које се у настави пружају, посебно указујући на стваралачке начине инкорпорирања интернета у наставу књижевности. Поред тога, овакав приручник би донео зборник теоријских и уметничких текстова који се баве овом темом, а у светлу нових компаративних и интердисциплинарних приступа отвориле би се и нове могућности сагледавања односа између интернета и књижевности. У том смислу, могла би

се покренути питања о поетици дигиталне књижевности, начину постојања текста и промени парадигме читања у дигиталној књижевности, као и могућности успостављања нових веза између књижевности и видео-игрица заснованих на књижевним делима, које се у будућности могу показати као значајне и плодоносне.

У разговору који се водио након излагања свих реферата изражена је жеља учесника да ова конференција постане традиција, те да се редовно одржава једном годишње, а закључено је и да ће зборник радова са ове научне конференције бити изузетно драгоцен за све проучаваоце словенских језика, књижевности и култура.

Секретар секције
Ана Козић

АКТУЕЛНИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ ПРОУЧАВАЊА И НАСТАВЕ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА, КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА

Међународна научна конференција
Комисије за наставу словенских језика и књижевности
Међународног комитета слависта

Зборник радова

Уредници:
проф. др Љиљана Бајић
доц. др Јелена Гинић
доц. др Наташа Станковић Шошо

Издавач:
Филолошки факултет Универзитеа у Београду

За издавача:
проф. др Љиљана Марковић

Рецензенти:
проф. др Милорад Дешић
проф. др Томислав Јовановић
проф. др Маја Ђукановић
проф. др Биљана Марић
доц. др Далибор Соколовић
доц. др Лука Меденица

Лектура и коректура:
мср Никола Радосављевић

Графичка припрема:
Предраг Жижовић

Штампа:
Слава, Београд

ISBN 978-86-6153-518-5
DOI https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017

Тираж: 300

Београд, 2018

CIP - Каталогизација у публикацији -
Народна библиотека Србије, Београд

371.3::811.16(082)
821.16.09(082)
821.163.41.09(082)

МЕЂУНАРОДНИ комитет слависта (Беогарад). Комисија за наставу словенских језика и књижевности. Међународна научна конференција Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура (2017)
Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура : зборник радова / Међународна научна конференција Комисије за наставу словенских језика и књижевности, Међународног комитета слависта, Београд, 2017.; уредници Љиљана Бајић, Јелена Гинић, Наташа Станковић Шошо. - Београд : Филолошки факултет, 2018 (Београд : Слава). - 306 стр. ; 24 cm

Тираж 300. - Напомене и библиогрфске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Резюме.

ISBN 978-86-6153-518-5
1. Бајић, Љиљана [уредник] 2. Гинић, Јелена [уредник] 3. Станковић Шошо, Наташа [уредник]
a) Словенски језици - Настава - Зборници b) Словенска књижевност - Зборници c) Српска књижевност - Зборници
COBISS.SR-ID 264958220