

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

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

САВЕЗ СЛАВИСТИЧКИХ
ДРУШТАВА СРБИЈЕ
БЕОГРАД, 2025



Савез славистичких друштава Србије
АКТУЕЛНИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ
ПРОУЧАВАЊА И НАСТАВЕ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА IV

Зборник реферата са Међународне научне конференције
Комисије за наставу словенских језика и књижевности
Међународног комитета слависта (21. XII 2024)

Уређивачки одбор

Проф. др Љиљана Бајић
Проф. др Зона Мркаљ
Проф. др Рајна Драгићевић
Проф. др Бошко Сувајцић
Доц. др Наташа Станковић Шошо
Доц. др Милан Вурдеља

Рецензенти

Проф. др Вељко Брборић,
Филолошки факултет Универзитета у Београду
Проф. др Оливера Радуловић,
Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду
Проф. др Далибор Соколовић,
Филолошки факултет Универзитета у Београду
Доц. др Светлана Переволочанска,
Институт словенске културе РГУ А. Н. Косигина у Москви

САВЕЗ СЛАВИСТИЧКИХ ДРУШТАВА СРБИЈЕ

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

ЗБОРНИК РЕФЕРАТА СА МЕЂУНАРОДНЕ НАУЧНЕ
КОНФЕРЕНЦИЈЕ КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ
ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ МЕЂУНАРОДНОГ КОМИТЕТА
СЛАВИСТА (21. XII 2024)

Главни и одговорни уредник
ПРОФ. ДР ЉИЉАНА БАЈИЋ



Београд, 2025

САДРЖАЈ

Уводна реч.....	9
-----------------	---

Отварање конференције Комисије за наставу словенских језика и књижевности

проф. др Бошко СУВАЈЦИЋ ПОЗДРАВНА РЕЧ ЧЛАНА МЕЂУНАРОДНОГ КОМИТЕТА СЛАВИСТА.....	13
проф. др Рајна ДРАГИЋЕВИЋ ПОЗДРАВНА РЕЧ ПРЕДСЕДНИКА САВЕЗА СЛАВИСТИЧКИХ ДРУШТАВА СРБИЈЕ	17
проф. др Љиљана БАЈИЋ ПОЗДРАВНА РЕЧ ПРЕДСЕДНИКА КОМИСИЈЕ ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ МЕЂУНАРОДНОГ КОМИТЕТА СЛАВИСТА.....	19

Пленарна излагања

Boža L. KRAKAR VOGEL DVA DIDAKTIČNA MODELA KNJIŽEVNEGA POUKA V SLOVENSKI TEORIJI IN PRAKSI	25
Љиљана Д. БАЈИЋ ИНТЕРЛИТЕРАРНОСТ У НАСТАВИ СЛОВЕНСКИХ КЊИЖЕВНОСТИ	39
Ксенија Ј. КОНЧАРЕВИЋ ТЕОЛИНГВИСТИКА У СЛАВИСТИЧКОМ УНИВЕРЗИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАЊУ	51

Прва сесија

Драгана Д. ВЕЉКОВИЋ СТАНКОВИЋ ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ МЕТОДИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ.....	69
Зона В. МРКАЉ НОВИНЕ У НАСТАВНОМ ПРОУЧАВАЊУ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ, УСЛОВЉЕНЕ САВРЕМЕНИМ КУРИКУЛУМИМА	85
Кира С. ЗАДОЈА ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЈАНСКИХ ЈАЗЫКОВ КАК РОДНЫХ В РАМКАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «HERKUNFTSSPRACHLICHER UNTERRICHT» В ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЗЕМЛЕ СЕВЕРНЫЙ РЕЙН-ВЕСТФАЛИЯ (ФРГ)	99
Лука М. МЕДЕНИЦА СТАВОВИ СТУДЕНАТА О УПОТРЕБИ СТЕПЕНОВАНЕ ЛЕКТИРЕ У НАСТАВИ И УЧЕЊУ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ НА НИВОУ А1	113

Друга сесија

Рајна М. ДРАГИЋЕВИЋ ОБРАДА МЕТАФОРЕ И МЕТОНИМИЈЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ	129
Гордана Ж. АЛЕКСОВА ЕКСТЕНЗИЈАТА КАКО РАЗВОЈНА ФАЗА И КАКО КОМУНИКАТИВНО ОПКРУЖУВАЊЕ НА НАСТАВНАТА ЕДИНИЦА	141
Валентина М. ИЛИЋ РАЗВИЈАЊЕ КУЛТУРОЛОШКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА НА НАСТАВИ ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (са освртом на прву српску <i>Националну читанку</i>)	155

Трећа сесија

Бошко Ј. СУВАЈЦИЋ СРПСКА И БУГАРСКА ФОЛКЛОРИСТИКА – ДИЈАЛОГ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КУЛТУРА	183
Зорана З. ОПАЧИЋ ВИЗУЕЛНА ПИСМЕНОСТ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ (о академским курсевима за будуће учитеље и васпитаче).....	199
Наташа Б. СТАНКОВИЋ ШОШО ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ И ИНТЕРМЕДИЈАЛНОСТ У САВРЕМЕНОМ НАСТАВНОМ ТУМАЧЕЊУ ПУТОПИСНО-ЕТНОГРАФСKE СТУДИЈЕ КРАЈ ОБАЛА ОХРИДСКОГ ЈЕЗЕРА БРАНИСЛАВА НУШИЋА И НАУЧНЕ СТУДИЈЕ ОХРИДСКО ЈЕЗЕРО ЈОВАНА ЦВИЈИЋА	217
Милан Д. ВУРДЕЉА (ПРЕ)ОСМИШЉАВАЊЕ ЈУЖНОСЛОВЕНСКОГ ИНТЕРЛИТЕРАРНОГ КОНТЕКСТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ	229
Мина М. ЂУРИЋ ПЕРСПЕКТИВЕ УПОРЕДНИХ ИЗУЧАВАЊА СРПСКЕ И СЛОВЕНСКИХ ЛИТЕРАТУРА У ТРАНСФОРМАЦИЈАМА КОНЦЕПТА СВЕТСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ	245

УВОДНА РЕЧ

Зборник под насловом *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура IV* настао је поводом Међународне научне конференције Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта, одржане 21. децембра 2024. године у онлајн формату. Зборник садржи радове професора универзитетске славистике, методике наставе књижевности и језика, лексикологије, фолклористике, лингводидактике и лингвокултурологије, посвећене настави словенских језика, књижевности и култура у компаративној, интерлитерарној, интердисциплинарној, интермедијалној и интеркултуралној перспективи и правцима изучавања и развоја славистике као високошколске дисциплине.

Радови проистекли из пленарних излагања, односно из трију, условно речено, тематских сесија, прате у овом зборнику редослед по ком су једнако насловљени реферати били саопштени на горепоменутој конференцији. Проблемско, концепцијско и методолошко разноличје петнаест радова који су пред читаоцима говори у прилог широким перспективама савремених методичких истраживања.

Уредништво зборника дугује нарочиту захвалност рецензентима: доц. др Светлани Переволочанској (РГУ А. Н. Косигина), проф. др Оливери Радуловић (Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду), проф. др Вељку Брборићу (Филолошки факултет Универзитета у Београду) и проф. др Далибору Соколовићу (Филолошки факултет Универзитета у Београду). Њихов увид у научни корпус који овде прилажемо био је драгоцен.

Уверени смо да ће радови српских и словенских слависта допринети афирмисању најзначајнијих области изучавања методике наставе словенских језика и књижевности у савременом универзитетском образовању, али и на осталим нивоима наставе.

Уредништво

ОТВАРАЊЕ КОНФЕРЕНЦИЈЕ КОМИСИЈЕ
ЗА НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА
И КЊИЖЕВНОСТИ

Проф. др БОШКО СУВАЈЦИЋ

ПОЗДРАВНА РЕЧ ЧЛАНА МЕЂУНАРОДНОГ КОМИТЕТА СЛАВИСТА

Уважена проф. Драгићевић, председнице Савеза славистичких друштава Србије, поштована проф. Бајић, председнице Комисије за наставу словенских језика, књижевности и култура при Међународном комитету слависта, поштоване колегинице и колеге, драги пријатељи,

Нимало случајно, секција за наставу при Међународном славистичком комитету успостављена је од почетка институционалног организовања славистичких научних сусрета. На Првом славистичком конгресу у Прагу 1929. године биле су организоване 3 секције: 1) књижевноисторијска; 2) лингвистичка; 3) педагошко-дидактичка. Књижевноисторијском секцијом руководио је И. Поливка, лингвистичком Е. Сметанка, а педагошко-дидактичком секцијом Ј. В. Клима. Други међународни конгрес слависта одржан је у Варшави и Кракову 1934. године. Педагошком секцијом председавао је Љ. Милетич (Бугарска). Од укупно 64 реферата било је 11 дидактичних. Тај тренд се наставио до обнављања конгресних активности и оснивања Међународног славистичког комитета на Београдском састанку слависта (1955).

Иницијатива за оснивање Комисије за наставу словенских језика и књижевности поднета је још на XV Међународном славистичком конгресу у Минску, да би сама Комисија била потврђена на XVI Београдском конгресу 2018. године. Од оснивања, у периоду између два конгреса, Комисија за наставу је била једна од најактивнијих комисија при МКС-у. Тематска међународна конференција *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура* ове године по четврти пут се организује у том, петогодишњем међу-конгресном периоду, који је продужен за две године због познате

ситуације у словенском свету. То је показатељ да секција за наставу представља битан део општесловенског научног покрета. Под истрајним руководством проф. др Љиљане Бајић, уз стално подсећање на труд који је проф. Слободан Ж. Марковић уложио да преточи у стварност своју визију модерне, методолошко-дидактичке наставе српског и словенских језика, књижевности и култура на међународним славистичким смотрама, Комисија за наставу словенских језика је жива, активна и делотворна. Ви, драги пријатељи, ви сте то дело које обликује различите актуелне теоријско-методолошке приступе проучавању и настави словенских језика, књижевности и култура, на различитим нивоима универзитетске методичке науке.

Све што се постиже на оваквим научним скуповима, и у зборницима који ће проистећи из њих, засновано је на актуелним методичко-методолошким достигнућима, али и пријатељским разменама искустава и међусобних контаката међу методичарима, носиоцима наставних активности на различитим универзитетима у словенском и несловенском свету.

У ишчекивању Међународног конгреса слависта у Паризу 2025. године, посебно је занимљиво интересовање за наставу српског језика у Француској, које се на универзитетском нивоу може пратити од прве половине 19. века, повременим одржавањем предавања на Сорбони и на Колеж де Франс, а које ће пуни замах добити у првим деценијама 20. века, посебно са оснивањем Института словенских студија у Паризу 1919, чији је први управник био осведочени пријатељ српског народа Ернест Дени. Поменућемо у том контексту великане наше славистике А. Белића, П. Поповића, М. Ибровца, С. Станојевића, А. Арнаутовића и др.

Показало се, у теорији и пракси. Модерна, квалитетна и интермедијална настава је залог за опстанак и бољитак сваког народа. Нема важније валуте коју један народ поседује од његове просвете и образовања. Нема сигурнијег гаранта будућности у којој ће се садржавати најбољи део прошлих генерација од школског и образовног система. Ко не препозна свој стратешки интерес у просветном улагању у знање и образовање, неће бити достојан будућности. Због тога, снажно подржавам рад Комисије за наставу словенских језика, књижевности и култура. Поносан сам, као члан Међународног славистичког комитета, и његов некадашњи председник, што је седиште ове комисије у нашем националном комитету, којим председава проф. Рајна Драгићевић, и што управо наш угледни методичар наставе књижевности и језика, проф.

др Љиљана Бајић, председава једном од најважнијих комисија која је основана при Међународном комитету слависта.

Срећан нам рад, драги пријатељи, срећно руковођење конференцијом, проф. Бајић, будимо снажно и упорно на страни академске младости, модерне универзитетске наставе у сталном залагању за бољу, просвећену будућност Србије.

У Београду, 21. 12. 2024.

Проф. др РАЈНА ДРАГИЋЕВИЋ

ПОЗДРАВНА РЕЧ ПРЕДСЕДНИКА САВЕЗА СЛАВИСТИЧКИХ ДРУШТАВА СРБИЈЕ

Поштована професорко Љиљана Бајић, председнице Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног славистичког комитета,

Проштовани професоре Бошко Сувајџићу, представнике Србије у Међународном славистичком комитету,

Поштовани учесници научне конференције,

Поздрављам вас у име Савеза славистичких друштава Србије. Једна од најважнијих дужности Савеза јесте подршка српским и страним славистима који у иностранству представљају српску славистику, посебно србистику. Због тога из све снаге подржавамо иницијативу, енергију, па и храброст професорке Љиљане Бајић, која је 2018. године, током Међународног конгреса слависта у Београду, формирала Комисију за наставу словенских језика и књижевности при Међународном славистичком комитету. Успостављање ове комисије значајно је и због тога што се њеним деловањем негује традиција међународног славистичког покрета и међународних славистичких конгреса која је, нажалост, последњих деценија занемарена у славистичком покрету. Међутим, у материјалима за неодржани конгрес слависта у Београду, године 1939, читамо да је постојало пет планираних секција, а три главне секције су биле – Секција за лингвистику, Секција за историју књижевности и Секција за наставу славистике. Међу предавањима припремљеним за тај конгрес налазе се и радови Рудолфа Коларича и Миливоја Павловића, који су били посвећени настави матерњег језика (словеначког и српског) у основној и средњој школи. Комисија за наставу словенских језика и књижевности враћа нам ту драгоцену славистичку традицију.

За Савез славистичких друштава Србије посебан значај имају комисије Међународног славистичког комитета чији се рад организује у Србији и чији руководиоци потичу из наше земље. Такве комисије, можда и више од осталих, представљају прозор у свет српских слависта, као и прилику да се страни слависти упознају са достигнућима српских слависта. Због тога Савез подржава рад Комисије за наставу, уступа јој део свога сајта, објавиће зборник с ове конференције, а и убудуће ће подржавати њен рад.

Професорка Љиљана Бајић је имала визију о овој комисији годинама пре њеног оснивања. Добро је разумела колико је таква комисија потребна Међународном славистичком комитету. Није лако формирати међународно тело за методику чији су чланови највећи стручњаци из свих словенских земаља за ову област. Професорка Бајић је упорним радом, корак по корак успела у својој идеји и Савез славистичких друштава Србије јој одаје почаст на том подухвату. Истовремено, позивамо и друге српске слависте да своје деловање што активније усмере и према међународној заједници.

Част нам је и задовољство да поздравимо све учеснике ове конференције и да изразимо радост што се она одржава. Свим учесницима желимо успешне реферате у корист и част методике словенских језика и књижевности и славистике у целини. Живели!

Проф. др Љиљана Бајић

**ПОЗДРАВНА РЕЧ ПРЕДСЕДНИКА КОМИСИЈЕ ЗА
НАСТАВУ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ
МЕЋУНАРОДНОГ КОМИТЕТА СЛАВИСТА**

Уважени учесници конференције *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура IV*,

Поштовани чланови Организационог одбора конференције,
Поштована професорко Рајна Драгићевић, председнице
Савеза славистичких друштава Србије,

Поштовани професоре Бошко Сувајџићу, представнике Србије у Међународном комитету слависта,
Драге колегинице и колеге слависти,

Част ми је да вас у име Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта поздравим и да вам се захвалим на учешћу у овом међународном научном скупу.

Изражавам личну захвалност члановима Организационог одбора конференције и учесницима конференције што су, упркос многим претњама са којима смо суочени у данашњем свету, остали уједињени око идеје о научном значају и сврховитости славистике и о нашим словенским, славистичким састанцима.

Комисија за наставу словенских језика и књижевности окупља водеће истраживаче у области словенских језика, књижевности и култура са циљем да развија и унапређује научна истраживања и културну сарадњу у пољу славистичких студија и наставе славистике у образовним системима у чијем се оквиру славистика развија. У контексту студија славистике Комисија истражује теоријско-методолошке проблеме, праксу и правце савременог проучавања и наставе књижевности и језика словенског круга, пружајући увид у однос предметних наука о настави сла-

вистике (методике/дидактике, лингводидактике, лингвокултурологије) са другим областима и словенским студијама, као што су филолошка и културолошка славистика, словенска књижевна компаратистика, академска славистика, студије културе, што Комисији омогућава да сагледа широк простор словенских народа и култура као конститутивни део регионалног, европског и светског образовног простора.

Уважавајући научни значај славистике и наставе о њој, Комисија за наставу словенских језика и књижевности почела је 2017. године рад на пројекту под насловом *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура*. Унапређујући научноистраживачку и наставну делатност и оснажујући истраживачки и научни рад и размену академског искуства, овај пројекат развија се и данас. У оквиру њега планирано је више научних конференција, од којих су одржане три: у Београду 2017, у Великом Трнову 2019. и у Скопљу 2022. године, а четврту конференцију отварамо данас, у Београду 2024. године.

У 17 реферата учесници из 6 земаља (Немачка, Пољска, Северна Македонија, Русија, Словенија, Србија) прошириће круг актуелних проблема и славистичких тема које су од значаја за теорију и праксу наставе словенских језика и књижевности. У рефератима ће бити обрађене тематске области које су предмет новијих изучавања у академској теорији и пракси наставе славистике. То су следеће области:

- Паралеле и прожимања у словенским језицима, књижевностима и културама
- Правци и перспективе наставе словенских језика и књижевности
- Словенски језици и књижевности у контексту наставног проучавања
- Интердисциплинарност и интермедијалност у настави словенских језика и књижевности
- Настава словенских језика и књижевности у контексту дијалога култура
- Универзитетска настава славистике, школски системи и статус словенских језика.

У складу са активностима слависта у Међународном комитету слависта, Комисија је отворила научни дијалог и сарадњу међу академским установама и појединцима, чији ће резултати бити оцењени у складу са њиховим доприносом у научном про-

стору европске и међународне заједнице. Циљ овог и наредних састанака Комисије јесте да се шире научна знања и наставне компетенције истраживача у свим областима славистике и унапређује њихова међународна сарадња. Уверени смо да изучавање и настава словенских језика и књижевности остаје и данас важан чинилац савремених научних и образовних процеса. Са тим уверењем очекујемо запажене научне и стручне резултате ове конференције. Желим нам успешан рад.

Поштоване колегинице и колеге, дозволите ми да на крају овог обраћања изнесем још две важне и лепе информације:

1. Зборник са конференције *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура IV* биће објављен у издању Савеза славистичких друштава Србије на пролеће 2025. године. С тим у вези, посебну захвалност изражавамо професорки др Рајни Драгићевић, председници Савеза славистичких друштава Србије, која је уз нас била и подржавала нас од планирања ове конференције, преко учешћа са рефератом на конференцији, до одлуке о објављивању зборника као публикације Савеза славистичких друштава Србије. Радује нас што ће зборник моћи да буде представљен на највећем међународном скупу слависта у последњем петогодишњем периоду, на XVII конгресу слависта у Паризу 2025. године.
2. У току су завршни послови штампања зборника реферата са конференције *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура III*, одржане на Филолошком факултету у Скопљу 2022. године. Захваљујемо се професорки др Гордани Алексовој на труду који је уложила у припремање и објављивање зборника. И овај зборник биће представљен на XVII конгресу слависта у Паризу 2025. године.

Промоцијама зборника заокружиће се марљив рад Комисије, чији су чланови уједињени око идеје о важности и вредности славистике у данашњем свету.

Хвала на пажњи.

ПЛЕНАРНА ИЗЛАГАЊА

BOŽA L. KRAKAR VOGEL*

Zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani

Filozofska fakulteta Ljubljana

Oddelek za slovenistiko

DVA DIDAKTIČNA MODELA KNJIŽEVNEGA POUKA V SLOVENSKI TEORIJI IN PRAKSI

Predstavljena sta modela recepcijske in systemske didaktike književnosti. Prvi, primeren pretežno za pouk v osnovni šoli, ima za cilj vzgojo recepcijske sposobnosti ob učencem zanimivih recepcijsko primernih besedilih, ki spodbujajo pozitivno bralno izkušnjo in motivirajo za nadaljnje branje. Drugi model, v praksi realiziran v srednjih šolah, ima za cilj vzgojo kultiviranega bralca ob spoznavanju literature kot sistema v sinhroni in diahroni perspektivi -- branje pretežno reprezentativnih besedil in njihovo umeščanje v medbesedilni in družbeno-kulturni kontekst. Parametri obeh modelov se upoštevajo tudi v praksi, pri oblikovanju kurikula, gradiv in dela v razredu.

Ključne besede: recepcijska didaktika književnosti, systemska didaktika književnosti, motivirani bralec, kultivirani bralec, cilji, vsebine, metode književnega pouka.

1. Na začetkih mojega strokovnega delovanja v 80. letih je bil pouk književnosti posebno v srednjih šolah naravnano izrazito v literarnozgodovinsko reprodukcijo, aktivno branje literature pa je bilo precej zanemarjeno. Kritiki take prakse so ponujali drugačen koncept – usmerjenost v branje predvsem sodobnih besedil in opuščanje literarne zgodovine, češ, da je ta faktografija dobra samo za reševanje križank, k veselju do literature pa ne prispeva (Grosman 1987). Sama pa v teh predlogih prav tako nisem videla pričakovane odrešilne čarobne paličice za učinkovito literarno vzgojo, pač pa nov ekskluzivizem. Izpusta literarne klasike in spoznavanja literarnega razvoja skozi čas na račun zgolj »branja v globino« tudi nisem mogla razumeti kot pot v kompleksno doživetje literature. Da moji dvomi niso neosnovani, so mi potrjevali tudi sočasni odzivi v tujini.¹ Postopoma sem prišla do

* Boza.krakar@guest.arnes.si

¹ Npr.: „Ali potrebujemo nov literarni kanon?“. Kulturni globus. Radio Slovenija, 3. program, 1997.

ugotovitve, da je skozi šolsko vertikalo smiselno vključiti dva pristopa: enega, ki se posveča predvsem spodbudam za pozitivno sprejemanje literature ob doživljanju prebranega, in drugega, ki doživljajski pri-stop nadgrajuje s kognitivno kritičnim branjem ter umeščanjem prebranega v kontekst. Tako sem izpeljala dve teoretski usmeritvi, ki vplivata na prakso pouka književnosti, in ju poimenovala recepcijska in sistemska didaktika književnosti (Krakar Vogel, Blažič 2013).

2. Recepcijska paradigma je poimenovana po recepcijski literarni vedi, ki pozornost usmerja v bralca in v procese branja (Virk 1999). Njeni predstavniki pravijo, da se literarno besedilo konkretizira šele v stiku z bralcem in njegovim obzorjem pričakovanj. Zato so prav procesi branja in odzivanja osrednja tema preučevanja in poučevanja (npr. Rosenblatt 1933, Grosman 1987 idr.). Pri pouku književnosti je zato potrebno izbirati učencem zanimiva besedila in uporabljati ustrezne bralne strategije, ki učence motivirajo in spodbujajo njihov osebni odziv, primarno doživetje in pogovor o njem.

Sistemska didaktika književnosti pa se opira na sistemsko literarno vedo. Ta pojmuje literaturo kot poseben družbeni (pod)sistem, katerega kompleksni učinki na posameznika in družbo nastajajo šele, kadar tekst obravnavamo v kontekstu različnih dejavnikov: avtorja, bralcev, razlagalcev (literarni strokovnjaki) in posredovalcev (založniki, prevajalci) literature (Schmidt, Dović idr.). Za pouk književnosti to pomeni, da za učenčevo razumevanje in vrednotenje literature ni dovolj zgolj brati in razpravljati o posameznih učencem zanimivih besedilih, ampak je potrebno spoznavati tudi besedila, ki tvorijo reprezentativni korpus določenega literarnega sistema in dejavnike konteksta, ki so tak korpus sooblikovali skozi čas. (Krakar Vogel, Blažič 2013)

2.1 Za boljšo primerljivost elementov didaktične strukture (ciljev, vsebin, metod) prikazujem oba modela vzporedno v tabeli

Recepcijska didaktika književnosti	Sistemska didaktika književnosti
– Temeljni cilj: motivirani bralec, ki se oblikuje skozi razvijanje recepcijske sposobnosti - komunikacija med učencem bralecem in posamičnim besedilom spodbuja bračev odziv na besedilo. Ta naj bi bil v prvi vrsti prijetna, pozitivna izkušnja, ki bračla motivira za branje. – Funkcionalni cilj (aktivnosti pri pouku): šolska interpretacija naj senzibilizira učence za čutno, čustveno, domišljijско in kognitivno sprejemanje literarnih besedil ter izražanje bralnih doživetij – razvijanje recepcijske sposobnosti. Velik pomen ima tudi ustvarjalno pisanje kot izkušnja za dejavno branje in za razvijanje domišljije. – Čezpredmetni (kroskurikularni) f. cilj (razvoj ključnih kompetenc):² razvijanje sporazumevalne zmožnosti oz. bralne pismenosti (komunikacijske kompetence) - tvorjenje in sprejemanja raznovrstnih besedil ob poslušanju, govorjenju, branju in pisanju - ter razvoj prvin drugih ključnih zmožnosti. – Izobraževalni cilj (književno znanje): nekaj literarnega znanja, tj. predvsem morfologije literarnih besedil in obrisov literarne zgodovine, v funkciji širjenja obzorja pričakovani uporabljeni, osnove literarnega sistema na koncu šolanja.	– Temeljni cilj: kultivirani bralec, ki se oblikuje skozi komunikacijo z literaturo ob branju (doživljanju, razumevanju, vrednotenju) predvsem reprezentativnih besedil in nadgrajevanju s spoznavanjem ter vrednotenjem literarnega sistema. – Funkcionalni cilj (aktivnosti pri pouku): branje literarnih besedil je v okviru šolske interpretacije izhodišče za razvijanje kompleksne bralne sposobnosti: bralna izkušnja se po prvem branju nadgrajuje s podrobnejšim kognitivno kritičnim branjem, razčlenjevanjem besedil in posredovanjem v medbesedilni in (med)kulturni kontekst v sinhroni in diahroni perspektivi. – Čezpredmetni (kroskurikularni) f. cilj (razvijanje ključnih kompetenc): poglobljanje sporazumevalne zmožnosti oz. bralne pismenosti (komunikacijske kompetence), sistematično razvijanje kulturne zmožnosti, širši socialno-personalni zmožnosti idr. ključnih zmožnosti/kompetenc. – Izobraževalni cilj (književno znanje): uporabno in sistemsko znanje o literaturi in znanje o širši kulturni pojavi s sinhrono in diahrono perspektivo.

² Ključne kompetence kot sisteme znaj, sposobnosti in vrednot na ključnih področjih, pomembnih za posameznika, kategoriziramo po dokumentu *Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo 2006)*.

– Predmetnovzgojni cilj: a) Razvijanje bralne kulture³ – motivirani bralec, ki zaradi pozitivnih izkušenj z branjem rad posega po branju tudi sam in ob prostem času. b) Priložnostno razvijanje književne kulture. – Širši vzgojni cilji: spodbujanje učenčevih stališč, prepričani, vrednot, prvin kritičnega mišljenja, karakterizacija (razvoj moralnih vrednot, domovinske zavesti, socialnega čuta, skrbi za zdravje in okolje idr.) – Literarne vsebine: predvsem sodobna mladinska književnost, žanri, v manjši meri še aktualna reprezentativna besedila iz prejšnjih obdobij in iz nemladinske književnosti; pretežno tematsko zvrstna razvrstitev besedil. – Metode uresničevanja ciljev: v sistemu šolske interpretacije je posebej poudarjena uspešna motivacija, doživljajski pogovor ter druge oblike opisnega in ustvarjalnega izražanja učencev (pisanje, likovno ustvarjanje, uprizorjanje, uglasbitve, multimedijški projekti z izrabo računalniške tehnologije). Branje literarnih besedil kot izhodišče in cilj.	– Predmetnovzgojni cilji: a) Razvijanje bralne kulture – kultivirani bralec – bere in interpretira literaturo na ozadju poznavanja, razumevanja in vrednotenja dejavnikov literarnega sistema. b) Dosledno sistematično razvijanje književne kulture: vrednotenje literature kot dela družbeno kulturnega sistema, zavest o vlogi literature, da vpliva na posameznika in družbo. – Širši vzgojni cilji: prispevek k oblikovanju celostnega vrednostnega sistema, estetskih, etičnih in spoznavnih vrednot učečega; oblikovanje meril in argumentov, temelječih na znanju in izkušnjah, prenosljivih na različna področja in v različne povezave. – Literarne vsebine: predvsem besedila iz nacionalne in prevodne književnosti, ki so za razvoj literarnega in kulturnega sistema reprezentativna, ključna, kanonizirana. In tisti žanri, ki se v literarni sistem vidno vključujejo zaradi trajne široke popularnosti, sprejemljivosti za bralce; pretežno kroleška razvrstitev besedil. – Metode uresničevanja ciljev: kakovostna dialoško razpravljalna pedagoška interakcija v vseh fazah šolske interpretacije, ki prek doživljajsko problemske obravnave posameznih besedil vodi k njihovemu umeščanju v kontekst in v literarni sistem ter omogoča medbesedilno primerjanje. Branje kot izhodišče, s ciljem uvrščanja posameznosti v sistem, primerjanje prebranega, vrednotenje na podlagi pridobljenih spoznanj.
---	---

³ Ločim med bralno in književno kulturo: Bralna k. je »naklonjen, pozitivno-kritičen odnos do branja«, književna k. pa »pozitiven odnos do širših dejavnikov književnega sistema, tj. do literarnih besedil in kontekstnih dejavnikov ... Vključuje npr. branje knjig, kupovanje knjig, ustvarjanje osebne knjižnice, zanimanje za literarne ustvarjalce in nagrade idr.« (Krakar Vogel 2020: 65, 66).

2.2 Predstavljena modela sta oblikovana ob podpori raziskovanja naše poučevalne tradicije (Božič 2010) ter intelektualnega in bralnega razvoja učencev, kot jih sistemizirajo teorije o recepciji mladega bralca (Appleyard 1991, Kordigel 2008). Razvoj literarne zmožnosti⁴ podrobno opredeljuje tudi ELO.⁵ – Literarna zmožnost (*literary competence*) med 12. in 18. letom se na podlagi empiričnih raziskav (Witte Janessen 2006) v ELO razvršča v 6 stopenj. Učenci, ki se gibljejo znotraj našega recepcijskega modela, po ELO tako ustrezajo 2.-3. stopnji literarne zmožnosti, nahajajo se torej *med identifikacijskim in refleksivnim branjem*. Na ravni identifikacijskega branja »izražajo osebne vtise, presojujejo, v koliki meri je zgodba 'resnična', osebe simpatične ali ne«, na ravni refleksivnega branja pa npr. »izražajo razumevanje in vrednotenje, razlikujejo med lastno in besedilno stvarnostjo, pri vrednotenju kombinirajo čustvene, realistične, moralne in kognitivne kriterije.« (Krakar Vogel 2020: 108, po ELO 2012). V okvirih systemske didaktike književnosti pa so dijaki na *4. ravni interpretacijskega branja in na 5. ravni literarne branja*. Na ravni interpretacijskega branja npr. »razlikujejo več možnosti razumevanja ... zmožni so empatije in hkrati objektivne distance ob uporabi konteksta zgodbe ... vrednotijo tudi estetsko plat – sposobni so kompleksnega vrednotenja.« Na ravni literarnega branja pa jim npr. »Splošno literarnoteoretično in literarnozgodovinsko znanje omogoča branje modernih in klasičnih besedil, ki so lahko oddaljena od njihovih izkušenj, tako zvrstno-tematsko kot stilno« (prav tam).⁶

2.3 Prikazana modela se povezuje tudi s poučevalno prakso. Ivana Zajc, ki je opravila raziskavo med gimnazijskimi profesorji, ugotavlja: »Gimnazijski profesorji visoko vrednotijo trditve, ki govorijo o seznanjanju dijakov z literarnim sistemom in njegovo vpetostjo v zgodovinski, literarnozgodovinski in kulturni razvoj /.../ Stremijo k vzgoji kultiviranega bralca, ki izkazuje sistemsko književno znanje, pa tudi čustveno-etično občutljivost /.../ Raziskava je pokazala, da ima jezikovno-formalna razčlemba književnih besedi lpo mnenju profesorjev praktikov manjša vlogo /.../« (Zajc 2024: 234).

Oba modela se v pretežni meri upoštevata v nastajajočih učnih načrtih.

⁴ Literarna zmožnost je, na kratko, zmožnost aktivne komunikacije z literaturo in o njej.« (Krakar Vogel 2020:48). Evropski literarni okvir (Literary Framework for Teachers, 2012).

⁵ Evropski literarni okvir (Literary Framework for Teachers, 2012).

⁶ Pomanjklivost navedenih raziskav je, da se osredotočajo predvsem na prozo, ne upoštevajo pa poezije in dramatike (Zajc 2024).

Literarnoreceptcijskai model se v najbolj dosledni obliki konkretizira na osnovnošolski stopnji, literarnosistemski pa na gimnazijski. Drugi (srednje)šolski programi selektivno združujejo načela ene in druge v hibrid, ki se prilagaja ciljem določenega programa (Krakar Vogel 2020).

Skicirala bom primer iz delovne verzije učnega načrta za gimnazije (2025),⁷ ki literaturo kot sistem v časovnem razvoju obravnava ob zasedovanju treh skupin ciljev:

1. Književnost v prostoru in času (literarno- in kulturnozgodovinske okoliščine)
2. Književnost kot besedna umetnost (branje in interpretacija celostnih besedil in odlomkov iz slovenske in svetovne književnosti)
3. Odzivi (dijakova ustvarjalna nadgradnja – kreativno pisanje, medijske predelave; aktualizacija – kako deluje besedilo oz. književnost določenega časa danes)

Te tri skupine ciljev se uresničujejo preko več literarnoteoretskih (o literarnem sistemu, o branju) in literarnozgodovinskih tem (o besedilih, avtorjih in okoliščinah posameznih obdobj).

Razlika med zasnovami prejšnjih učnih načrtov na temeljih novejših didaktike književnosti⁸ je v tem, da se v novem dosledno in teoretično utemeljeno vključujejo vse tri skupine ciljev ob vseh temah. Prej so se predvsem odzivi na prebrano -- pojavljali pri pouku bolj naključno, po presoji posameznih učiteljev.

Tako kakor ima sistemska paradigma v najnovejši prenovi Učnih načrtov prvine receptijske, saj je najprej potrebno motivirati dijake za literarno branje določenega besedila in nato za sprejemanje besedila v kontekstu, ima tudi receptijska zasnova v novem učnem načrtu prvine sistemske. V tretji triadi se namreč ukvarjanje s posamičnimi besedili, opazovanje njihove sestave in (po)ustvarjalno preoblikovanje dopolni s postavljanjem v okvire literarnega sistema -spoznavanje kraja in časa ustvarjanja avtorjev obravnavanih besedil.

Nova delovna verzija učnega načrta za osnovne šole pa predvideva 4 skupine tem/ciljev, in sicer:

Književnost in bralni odziv

Zvrsti književnosti in predelave književnih besedil

⁷ Delovna verzija pomeni, da je svoje delo končala strokovna skupina, dokumenti pa morajo iti še skozi potrditev uradnih organov.

⁸ Učni načrti za slovenščino v gimnazijah so zdaj doživeli tretjo prenovu (1998, 2008, 2025), v osnovnih šolah pa četrto (1998, 2011, 2018, 2025).

(Po)ustvarjanje ob književnih besedilih

Književnost v prostoru in času

Prve tri teme predvidevajo obravnavanje besedil z vidika učenčeve recepcije in z vidika njihove sestave po literarnoteoretskih kategorijah, ter (po)ustvarjalnega predelovanja. Ob vsaki temi so obširni opisi ciljev in didaktičnih priporočil. Izbira besedil je precej prosta, obveznih je le nekaj, druga pa iz priporočilnih seznamov, predvsem pa iz izbranih učbenikov, izbira učitelj. Da gre v prvi vrsti za recepcijsko komunikacijo, prikazujemo z navajanjem nekaterih ciljev znotraj posameznih tem v prilogi II.

4. V poučevalni praksi so, kot kažejo naša neposredna opazovanja pouka, znotraj obeh modelov seveda tudi zastranitve. V okviru recepcijskega modela se udeležencem pogosto zdi, da mora pouk književnosti biti predvsem užitek, da se vsebine dosega z lahkoto in igraje, brez truda. To v posameznih primerih vodi v infantilizacijo pouka, učenci pa doživijo neprijetno streznitev v srednji šoli. V tej pa je nasprotno, še pogosto prveč faktografske transmisije. zato strokovnjaki predlagajo zmanjšanje vsebin, češ da bi to prispevalo k bolj problemskim pristopom. (Arhar Holdt idr. 2024). To je v najnovejši različici učnih načrtov tudi upoštevano, med naštetimi besedili je veliko izbire in manjše število obveznih obravnav. A (pri vsaki prenovi zmanjševana) količina besedil je le eden od razlogov. Drugi je tudi čedalje manjša pripravljenost dijakov za branje zahtevnih bodisi klasičnih bodisi sodobnih besedil. To seveda terja od učitelja dodatne motivacijske napore. Obenem pa zavedanje, da bo pri mnogih učečih globlje vrednotenje prišlo kasneje, ko bo mimo aktualni akcijski odpor. O »prisilni« akulturaciji Dušan Jovanović razmišlja takole: »Kultura je tortura. Kdo ni trpel, lepo prosim, ko je moral, še otro, ppslušati operne arije in samospeve, literarna nakladanja in pridige, gledati dram in brati obvezno čtivo itd. Bolj od ošpic in vnetja ušes so nas namučile grške tragedije in simfonični koncerti.« – Nato pa se zgodi obrat: »Kulturen človek začne uživati v svoji kulturi. pride na okus... Ko si enkrat kulture, n rtega ne obžaluješ, ne tožiš za izgubljeno ječo barbarstva.«⁹ (Krakar Vogel 2020: 33). Največji dosežek učitelja je tako, da daje učečim možnost spoznati, kaj vse lahko jim ponudi literatura. Ali jo bodo v času šolanja ali kasneje pozitivno vrednotili in izkoristili, bo odvisno od mnogih faktorjev znotraj in zunaj njih.

⁹ Dušan Jovanović: Kulturne ječe. Delo, Sobotna priloga, 6. 7. 2002.

5. Izobraževalni sistem mora torej poleg izobraževanja učencev misliti tudi na izobraževanje učiteljev. To nima za cilj samo usposabljanja za uporabo učnih strategij, ampak tudi vlivanje samozavesti in poguma, da pri delu z učenci kljub občasnemu odklanjanju bralnih in učnih naporov upoštevajo tudi strokovne smernice.

Pri tem sta jim oba modela pouka lahko v precejšnjo orientacijo. Pripomoreta k razjasnitvi, da se književnost v šolskem prostoru mora obravnavati z različnimi pristopi, če želimo zajeti vse potencialne tega posebnega področja človekove ustvarjalnosti. Tega ne moremo doseči s prioriteta posamičnih ekskluzivnih pristopov – ni se obneslo s pretežnim reproduciranjem vsebin besedil in zunajtekstnih dejstev, prav tako pa profesorji in kulturna javnost zavračajo tudi zgolj interpretiranje posamičnih (integralnih) besedil brez umeščanja v kontekst. Upoštevanje obeh modelov daje za prakso (kurikularno načrtovanje, učbeniki, učitelji) smernice, kako postopoma prehajati od doživljajskih pristopov in opazovanja sestave posamičnih literarnih besedil k širjenju s spoznavanjem okoliščin njihovega nastajanja, sprejemanja, razvijanja skozi čas in širjenja vplivov v družbeno-kulturni prostor. Če je bilo v zadnjih desetletjih prejšnjega stoletja iskanje čarobne paličice za bolj kakovosten pouk književnosti predvsem v smeri ekskluzivnega zanikanja literarnega konteksta in zanesenega povečevanja imanentne oz. iz doživetja izhajajoče integralne interpretacije, sta počasi prišla v zavest oba pristopa, če se udejanjata ob primernem času in za primerno populacijo.

CITIRANA LITERATURA

Appleyard, J. A. *Becoming a Reader*. Boston: Cambridge University Press, 1991. Definition and selection of key Competencies (DeSeCo) <https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/pdf/21.1.2025>.

Arhar Holdt, Š. i dr. Nova slovenščina. *Jezik in slovstvo* *Jezik in slovstvo*. Letnik LXIX, št. 3, 117–138.

Božič, Z. *Slovenska literatura v šoli in Prešeren*. Tangram: Ljubljana, 2010.

Dovič, M. „Empirična literarna znanost in literarni sistem S. J. Schmidta”. *Slavistična revija*. letnik 51, številka 3 (2003): 267–284.

Grosman M. *Bralec in književnost*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1989. Kordigel, M. *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Rs za šolstvo, 2008.

Krakar Vogel, B., Blažič, M. *Sistemska didaktika književnosti v teoriji in praksi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, 2013.

Krakar Vogel, B. *Didaktika književnosti pri pouku slovenščine*. Rokus-Klett, 2020.

- Literary framework for European teachers <https://www.literaryframework.eu>, 21. 1. 2025.
- Predmetna kurikularna komisija za slovenščino: *Učni načrt z didaktičnimi priporočili. splošna, klasična in strokovna gimnazija*. V nastajanju. Spletna izdaja. <https://aplikacijaun.zrss.si.>, 22. 1. 2025.
- Predmetna kurikularna komisija za slovenščino: *Učni načrt z didaktičnimi priporočili. Osnovna šola*. V nastajanju. Spletna izdaja. <https://aplikacijaun.zrss.si.> 22. 1. 2025.
- Rosenblatt, L.: *Literature as Exploration* Internet Archive PDF COPYRIGHT, 1938 https://archive.org>literatureasexpl00rose_0, 21. 1. 2025.
- Virk, T. *Moderne metode literarne vede in njihove filozofsko teoretske osnove*. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani. Ljubljana 1999.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G. C. W., & Schram, D. H. (2012). An empirically grounded theory of literary development: Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. Witte, T., Rijlaarsdam, G. C. W., & Schram, D. H. (2012). An empirically grounded theory of literary development: Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL>, 21. 01 2025.
- Zajc, I. „Literarnodidaktične paradigme in najpomembnejša literarna besedila pri pouku književnosti na slovenskih gimnazijah“. *Jezik in slovstvo*. Letnik LXIX, št. 3, 2024, 223–236.

Boža L. Krakar Vogel

TWO DIDACTIC MODELS OF LITERARY TEACHING IN SLOVENIAN THEORY AND PRACTICE

Summary

Research into our current situation, traditions and comparisons with contemporary international trends in literary science and didactics gradually led to the creation of two models of teaching literature in our area – reception and systemic. They are named after two currents in literary science, oriented towards research goals, also relevant for literary-pedagogical communication. Within the reception didactics of literature, the focus is on the reader and the reading processes conditioned by the reader's horizon of expectations. When teaching literature, it is necessary to choose interesting texts for students and use appropriate reading strategies that encourage their personal

response, appropriate understanding and evaluation, and discussion about what they have read. The systemic didactics of literature is based on systemic literary science. This understands literature as a special social (sub)system, the complex effects of which on the individual and society arise when the text is considered in the context of the author, time, readers, interpreters and mediators of literature. For the student's understanding and evaluation of literature, it is therefore necessary to learn about the texts that form a representative corpus of a certain literary system and the factors of the context that co-shaped such a corpus over time. The didactic structure of literature lessons (goals, content, methods) in both models is based on the described starting points. The fundamental goal of lessons according to the reception model is thus the development of reception skills, i.e., communication between the student reader and the text, in which the reader's response is primarily a positive experience that motivates the reader to read. The goal of lessons according to the system model is a cultivated reader, who is formed through communication with literature while reading mainly representative texts and upgrading by getting to know the literary system. The emphasis in school interpretation and in the selection of literary texts in both models is also relevant to this. In reception didactics, the main method is school interpretation, which should enable the development of reception skills. Creative writing is also of great importance as an experience for active reading and for developing imagination. Within systemic didactics, the reading of literary texts is the starting point for developing complex reading skills, in which the reader also draws contextual factors to the interpretation. The reading experience during the first reading is enhanced by more detailed cognitive critical reading, analyzing texts and placing them in an intertextual and (inter)cultural context in a synchronic and diachronic perspective. There are two contents within one and the other model: literary works and contents of literary studies. In the reception model, mainly interesting and modern literary texts for young people are selected, arranged by topic. Concrete titles can mostly be chosen by the teacher, except for a few mandatory ones. Students also observe the elements of their structure according to literary-morphological categories (genres, forms, style). – The system model mainly includes texts from national and world literature, which are representative, key and canonized for the development of the literary and cultural system. And those genres that are visibly included in the literary system due to their permanent wide popularity, acceptance by readers. The classification of the texts is mainly chronological, by periods, during which the specifics of their style and composition are also discussed. It is important for our literary education practice that the two models are complementary, not competitive. Both together (the first at the elementary level, the second at the secondary school level) enable a complex knowledge of literature as a special field of human creativity, important for the development of the whole individual and acculturation and humanization.

PRILOGA I

Tema: Moderna

Besedila: Obravnava se najmanj **po eno** besedilo iz vsakega sklopa.

Baudelaire: Sorodnosti/Tujec/Omamljajte se! Ali

Verlaine: Jesenska pesem ali

Mallarmé: Nam bo nedolžni, živi in prekrasni dan

Oscar Wilde: Saloma

Dragotin Kette: Na trgu ali

J. Murn: Ko dobrane se mrače/Pesem o ajdi

O. Župančič: Duma/Slap/Vihar (V zarje Vidove)

Cankar: Na klancu/Hiša Marije Pomočnice/Martin Kačur

Cankar: Kostanj posebne sorte/Skodelica kave/Gospod stotnik

Cankar: Za narodov blagor/Kralj na Betajnovi/Pohujšanje v dolini šentflorjanski/Hlapci (Če ni izbrano za branje v celoti.)

Moderna v času in prostoru

Standardi znanja

Dijak: iop. (izpeljani iz ciljev)

časovno in prostorsko umesti književnost evropske in slovenske moderne,¹⁰

opiše smeri, navede predstavnike obdobja in njihova reprezentativna dela,

pozna družbeno-kulturne in duhovnozgodovinske značilnosti obdobja, kar dokaže tako, da ob odlomkih iz obravnavanih besedil navaja njihove temeljne značilnosti in jih razloži,

navede bistvene družbeno-kulturne okoliščine, ki so prispevale k razvoju književnosti evropske in slovenske moderne, npr. vzpon meščanstva, razvoj znanosti, industrije in tehnike, politične razmere na Slovenskem na prelomu stoletja, socialne napetosti, gospodarska kriza idr.,

ovrednoti pomen slovenske in evropske moderne v primerjavi s preteklimi literarnimi obdobji, npr. z romantiko, na dogovorjen način predstavi biografijo avtorjev in njihov širši opus, družbene in kulturne okoliščine vsakdanjega življenja ob koncu 19. in na začetku 20. stol.

¹⁰ Krepro natisnjeni standardi so minimalni.

Strokovni termini

evropska moderna, moderna na Slovenskem, fin de siècle, nova romantika, dekadenca, simbolizem, impresionizem

Moderna **kot besedna umetnost**

Standardi znanja

Dijak:

prebere predpisana besedila in izrazi razumevanje in doživljanje,

besedila obnovi, povzame,

prepozna, poimenuje, definira nove literarnoteoretične pojme in pojasni, kako učinkujejo v besedilu,

predpisana besedila interpretira ob uporabi literarnoteoretičnih in literarnozgodovinskih pojmov,

v odlomkih prebranih besedil prepozna, opredeli in pojasni **prvine novih literarnih smeri** (nove romantike, dekadence, simbolizma, impresionizma),

besedila primerja z že obravnavanimi vsebinsko in/ali oblikovno primerljivimi književnimi besedili,

prebrana besedila kritično **vrednoti,**

neobravnavano besedilo samostojno interpretira z uporabo literarnoteoretičnih pojmov.

Strokovni termini

pesem v prozi, sonet, poetična drama, dekadencijska drama, satira, esteticizem/larpurlartizem, farsa/burka komedija tragedija, roman, črtica, verzni prestop, zvočni učinki, personifikacija ali poosebitev, metafora ali prispodoba, simboli, ritem

Standardi znanja

Odzivi na moderno

Standardi znanja

Dijak:

tvori pisno besedilo (npr. šolski esej),

v pisnem izdelku temo medpredmetno poveže (glede na predmet/-e povezovanja),

pisno oz. ustno komentira ali oceni gledališko, filmsko, likovno, glasbeno idr. predelavo obravnavanega dela,

v razrednem ali šolskem dogodku (recital, gledališki dogodek ...) govorno interpretira (recitira/deklamira, interpretativno bere) izbrana literarna besedila ob upoštevanju usvojenih vsebinsko-oblikovnih prvin (npr. eno od pesmi).

PRILOGA II

Skupine ciljev in teme, 3. VIO¹¹

1. Književnost in bralni odziv

Učenec z branjem/poslušanjem/ gledanjem/uprizarjanjem književnih besedil in z govorjenjem/pisanjem o ali ob njih razvija recepcijsko zmožnost.

Pouk književnosti temelji na komunikacijskem modelu, katerega glavni cilj je ohranjanje in krepitev učenčevih interesov za branje in poslušanje književnih besedil ter razvijanje zmožnosti ustvarjalnega dialoga s književnim besedilom.

Razmišljujoče in kritično sprejema ter povzema, vrednoti in primerja književna besedila slovenskih in tujih avtorjev. Branje prepozna kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv. Stopa v dialog s književnim besedilom in o njem razpravlja. Branje mu nudi priložnost za oblikovanje osebne in narodne identitete,

2. Zvrsti književnosti in predelave književnih besedil:

Učenec z branjem in pogovorom ob prebranem ter raziskovanjem književnega besedila doživlja, razume, razčlenjuje, primerja in vrednoti pesemska, pripovedna, dramska besedila in predelave književnih besedil.

Predelava književnega besedila je književno besedilo, ki je lahko preoblikovano v poljuben medij.

S predelavo književnega besedila učenec na drugačne načine doživlja književno besedilo in krepí svojo kulturno zmožnost. Odziva se tudi na sodobne predelave književnih besedil (različni mediji), ki so blizu mlademu bralcu.

3. (Po)ustvarjanje ob književnih besedilih:

Učenec dejavno razvija ustvarjalno in (po)ustvarjalno zmožnost tako, da piše (po)ustvarjalna in razlagalna besedila oz. fragmente besedil o in ob književnih besedilih, v katere vključuje jezikovne in druge značilne prvine književnih besedil, in tako razvija zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil ter prvin književnega besedila. Pri tem upošteva značilnosti tudi dane književne zvrsti/vrste oz. neumetnostnega besedila o književnem besedilu.

Učenec z interpretativnim branjem razvija tehniko branja, izraža čustveni odnos do književnega besedila ter razumevanja književnega besedila.

¹¹ 3. vzgojno izobraževalno obdobje (7., 8., 9.r) osnovne šole

Učitelj učenca vodi/usmerja tako, da recepcijsko zmožnost razvija tudi z interpretativnim branjem, govorjenjem in s pisanjem/(po) ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih.

4. Književnost v prostoru in času:

Učenec ob razvijanju zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil pridobiva tudi literarnovedno znanje, tako literarnoteoretično kot tudi literarnozgodovinsko.

Pridobljeno literarnovedno znanje naj bo v funkciji učenčevega/učenkinega poglobljenega doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil.

Učenec bere obvezna in izbirna književna besedila po izbiri učencev in učitelja.

УДК 821.16:37.026

821.16.091

378.091.3

https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk_atmp.2025.4.ch2

ЉИЉАНА Д. БАЈИЋ *

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српску књижевност

са јужнословенским књижевностима

ИНТЕРЛИТЕРАРНОСТ У НАСТАВИ СЛОВЕНСКИХ КЊИЖЕВНОСТИ

У раду се испитују књижевне везе и прожимања у словенским књижевностима. Тема се доводи у везу са наставним контекстом дела која се читају и тумаче на (високо)школском нивоу наставе. Аутор настоји да на упоредном истраживању књижевних дела и писаца путем контактних веза и бесконтактних књижевних аналогија укаже на њихове паралеле и узајамна укрштања. Истраживање културних интерференција и отварање појединачне књижевности за дијалог са другом књижевношћу треба да потврди меру у којој су књижевна остварења плод испреплетаности две и/или више култура, као и да покаже сврховитост дијалога који се у сфери интересубјективности успоставља између проучаваних дела.

Кључне речи: интерлитерарност, настава, словенске књижевности, везе, прожимања.

Процеси глобализације, који су почели у освит модерног доба, а идеолошки ојачали слабљењем хладноратовске напетости и биполарно подељеног света, омогућили су слободан проток идеја, образовних пракси, политика, културних система и концепата. У области литературе и културе глобализација је деловала на промену односа између националне и светске књижевности, отварајући питања културне доминације различитих модела и традиција, међу њима посебно оних који су схваћени као продужетак (западног) културног империјализма или оних који су били израз хомогенизоване потрошачке културе.

Али у свету растуће неједнакости, сукоба и националистичких страхова развијала се и филозофија разумевања различитости, интеракције култура, културних интерференција и дијалога. Теорије које уважавају различите културне обрасце, језичке сти-

* ica.bajic@gmail.com

лове и перспективе које се прожимају, укрштају и артикулишу на многоструке начине у први план стављају однос и комуникацију између култура. Оне имају утицај и на педагошке системе у којима се на основама мултикултуралности поштује вишеструкост и испреплетеност културних традиција, а на књижевна дела гледа као на посебна места веза (и тачака), утицаја и прожимања (интерференција).

У књижевној историји до нашег времена има доста дела и жанрова у којима се даје поглед на другог, на други, страни свет. Други, који је представник тог света, па тако и извор новог значења, вредносног система и погледа, може или да се разуме и прихвати, или да се критички просуђује и одбацује.

Nedavno mi je došla do ruke knjiga, objavljena u Parizu prošle, 1834. godine pod naslovom *Putovanja po Istoku* preduzeta po naredbi francuske vlade. Opisujući na svoj način vojevanje godine 1829, pisac završava svoja razmatranja ovim rečima: „Pesnik, koji se inače ističe svojom maštom, nije našao u ovako slavnim podvizima, kojima je bio svedok, gradiva za spev nego za satiru” (Puškin 2019: 373).

Ово пише Пушкин у предговору свог путописа *Путовање у Ерзерум*. У њему, као и француски путописац Фонтаније, аутор *Путовања по Истоку*, између осталог говори и о догађајима у време руско-турског рата 1829. године. У тону наговештене полемике са француским аутором, који *Путовање у Ерзерум* тумачи као сатиру, Пушкин о своме делу говори као о путопису у коме традиција и кодекс јуначких дела које он тематизује утичу на његов озбиљан однос према грађи и поштовање славних дела сународника:

Ne uplićem se u vojnička razmatranja. Nije to moj posao. Smeli prelaz preko Saganlua, pokret kojim je grof Paskevič odsekao seraskera od Osman-paše, poraz dva neprijateljska odreda u roku od dvadeset četiri časa, brzi prodor prema Erzerumu – sve to ovenčano punim uspehom, može biti ipak vanredno dostojno podsmeha u očima vojnika (kakav je, na primer, g. trgovački konzul Fontanije, pisac *Putovanja po Istoku*), ali ja bih se stideo da pišem satiru o proslavljenom vojskovođi koji me je ljubazno primio pod krov svoga šatora, nalazeći vremena, pored svih svojih velikih briga, da mi pokazuje laskavu pažnju. I kad mu nije potrebna zaštita moćnih, čovek ipak ceni njihovu srdačnost i gostoljublje, jer od njih drugo ne može ni tražiti (Puškin 2019: 374).

У *Путовању у Ерзерум* Пушкин је оставио живописне слике преласка из Европе у Азију, природних лепота, планинских предела (Кавказ, Саганлу), раскошних пејзажа, моћних река (Терек), караула и градова (Тифлис, Ерзерум), кавкаских народа и обичаја. Са посебном пажњом дочарао је живост сусрета са културом и народима Грузије и Јерменије, са Козацима, Персијанцима и Турцима. У мноштву лепота, раскошних, али и сурових предела, необичних сусрета и људи, Пушкин је као представник културе различите од културе Истока имао интересовање и разумевање за оно што је било другачије, мање лепо или необично, и, уместо сатире, у тој различитости налазио и видео достојанство другог. Тако је, на пример, сусрет са персијским песником приказао на следећи начин:

Ja počeh, pomoću tumača, neki gromopucateljni istočnjački pozdrav, ali kako me obli stid kad Fazil-han odgovori na moje neprilično benavljenje jednostavnom razumnom učtivošću pristojnog čoveka! Nadao se da će me videti u Petrogradu, žalio je što naš susret nije duži i tome slično. Bio sam prinuđen da sa stidom napustim ozbiljno-šaljivi ton i da pređem na izraze koji su u običaju u Evropi. Bila je to opomena zbog naše ruske podrugljivosti. Odsad neću suditi čoveka po njegovoj ovčijoj šubari i po obojenim noktima (Puškin 2019: 383).

У савременој настави књижевности образовну вредност и васпитни значај путописа има његов комуникацијски потенцијал. Путописном жанру својствена је дијалогичност: он пружа, повезује и укршта различите менталне садржаје, физичке просторе, културне и цивилизацијске концепте. Путописна дела отварају мноштво различитих светова и њима својствених цивилизацијских система, показујући локално и традицијски условљене обрасце и схватања појмова као што су лепо, пожељно, прихватљиво.

За истраживање интерлитерарних веза у књижевности интересантно може да буде упоредно читање и тумачење више путописних дела или путописног дела са делом неког другог рода или жанра. Тако се, на основи делимичног поетичког подударања лирског циклуса *Као афричко сунце у океан* песника Аце Шопова и одломака из жанровски поливалентног путописа *Африка* Раска Петровића могу, рецимо, испитати упоредне сличности у доживљају судбине и тематско-мотивском склопу слике живота древних народа који су насељавали афрички континент. Ауто-

ри који се на овај начин баве темом (Бајић, Станковић Шошо 2024а: 327-338) настојали су да протумаче како се доживљај афричког континента и књижевна визија путовања у егзотичне пределе ова два словенска писца може интерпретирати у околностима школске наставе. Према речима историчара књижевности Милана Ђурчинова, знаменити македонски песник Ацо Шопов у лирском циклусу *Као афричко сунце у океан* представио се као сензибилно устрептали поетски творац путовања кроз широка врата света. Освајајући нова поетска сазнања, он је у њима преплитао осећајно са саосећајним, естетско са хуманистичким, завичајно са космополитским (Ђурчинов 1988: 33). Пишући о животу у немилосрдним условима, о нади и патњи становника Сенегала, за Шопова је „susret sa Afrikom značio suočavanje sa njenom vekovnom, do nedavno crnom istorijskom sudbinom” (Ђурчинов 1988: 39). Најчешће путем метафоризације простора Африке и посредством ритуално-магијских образаца, који чувају трагове древне митске и религијске свести предака, Шопов је у Африци откривао у вредносном и културолошком смислу један сасвим нови, други свет.

Потреба за критичким преиспитивањем европског наслеђа као владајућег модела културе водила је писце авангарде ка другим световима и културама различитим од европске. За српског писца Растка Петровића та другост била је Африка. Испуњавајући његову жељу за далеким, исконим и егзотичним, Африка му је у изворном облику откривала народно биће и древну традицију, за којима је авангардна уметност у Европи морала да трага. Аутори који су анализирали однос два писца наводе да је, сликајући афрички свет, Раско Петровић истакао значај културе као вредносног обрасца који утиче на разлике у животу људи, али помаже у разумевању и прихватању афричког човека. Петровић износи лепоте природе афричког поднебља, дочарава веровања, обичаје, обреде и културу становника Африке. У свему томе тежи да ухвати онеобичене појаве и тренутке у којима се тај свет изнова рађа у надахнутом поетском открочењу. Зачудан свет дочаран је обиљем чулних утисака и динамиком слика: мирисом, звуком, покретом и светлошћу, који посредују у стварању егзотичних представа Африке.

Поредбено читање дела Шопова и Петровића наводи на закључак да они имају слично искуство о Африци. Одређене сличности у доживљају Африке доводе се у везу са биографским околностима: оба писца непосредно су упознала Африку током

свога боравка и живота у њој. У њиховом делу непознати континент није настајао на претпоставкама и чињеницама из извештаја и текстова у библиотекама, који су „производили” знање о Африци, већ на основу личних доживљаја, ставова и фикције аутора (Бајић, Станковић Шошо 2024а: 337). Подвлачи се да је интересовање за Африку у њиховом делу усклађено са духовном климом времена које је јачало интересовање и чежњу за световима изван европског као матичног. Сагледано из тог угла, дело Шопова и Петровића води према следећем закључку:

Време наглашеног космополитизма крајем 20. и почетком 21. века променило је однос између домаћег и страног. Грађанин света, који свуда може да се осећа као код куће, не одбацује сопствену културу, али, као у делу Шопова и Петровића, има право и на једну или више култура по избору (Бајић, Станковић Шошо 2024а: 337).

Отварање дела једне књижевности за однос са делима друге књижевности словенског круга омогућава да се истраже њихове паралеле и интерлитерарне везе. Проучавање контаката и књижевних аналогичности треба да укаже на прожимање и укрштање књижевних дела и писаца, књижевних група и праваца, регионалне и националне књижевности, али и на њихову различитост и посебност. У наше време помиње се и словенско-несловенска компаратистика, којом славистика улази у простор глобалне културе (Буњак 2019: 43).

У програму наставе и учења српског језика и књижевности у Републици Србији одскора се налази једно у потпуности ново дело, приповетка Владимира Набокова *Лош дан*. Обрада приповетке, која се остварује тумачењем (њених) водећих вредности, уважава контекст у коме се дело прима, успостављајући однос са читаоцем и другим књижевним делима, са којима се дело Набокова отвара за нова гледишта на своју тематику, поетику и интерлитерарне паралеле, што се показује у тексту *Лош дан Владимира Набокова у наставној обради* (Бајић, Станковић Шошо 2024б: 53-69). Ту се у проучавању дела Набокова користе и поредбена гледишта на ово и дела других писаца у школском и студијском програму, на пример, на сижејне поступке у причи Набокова и причама Чехова и Тургењева (*Степа, Шума и степа*) и на тип јунака, осетљивог и усамљеног дечака Набокова и Чехова (*Вањка*) и српских писаца Андрића (*Прозор*) и Киша (*Рани јади*). Увиђање сличности и разлика између аутора и њихових дела помаже

бољем разумевању поређених предмета јер се они откривају један са другим и један кроз другог.

Више чинилаца користи се у поређењу Набокова и писаца са којима се он доводи у везу. У наставној пракси као поредбени релати могу да послуже одређени поетички и структурни елементи, као што су модерност прозе и ликови. У литератури се истиче приповедачко умеће и новаторство Чехова. Наводи се да је чеховљевска приповетка израђена „на струјању атмосфере и сугестивности расположења и често као да нема правог завршетка (...) а тежиште је на фином приказивању унутрашњег човековог света” (Јанковић 1981: 7). Посматрана у односу са таквом књижевно-поетичком праксом и прича *Лош дан* Набокова показује да има редуковану фабулу, а развијен сижејни план и поступак. Њено средиште чине атмосфера и унутрашњи свет јунака Петра. У опису тог света писац се држи ситних детаља који, када се затворе очи, остављају јасну слику дирљивих светова и успомена (Бајић, Станковић Шошо 2024б: 66). Са причом *Лош дан* може се у везу довести прича *Степа* Чехова. У литератури је забележено да је Чехов, описујући „историјат једног путовања” у *Степи* „први пут применио нови метод казивања без правог заплета” (Јанковић 1981: 11). Овде је приповедање, као и касније код Набокова, умерено према унутрашњем свету јунака, дечака Јегорушке, чије је путовање у школу наговестило слику његовог невеселог живота.

Лик усамљеног и осетљивог јунака Набокова може се упоредити са ликом дечака у причи *Прозор* Андрића и ликом Андреаса Сама у збирци *Рани јади* Данила Киша. Сличан Набокову, и Кишов јунак је осетљив и осећајан дечак са жалосним сећањем на детињство. Али трауматично искуство детињства најинтензивније је изражено у причи *Прозор*. У њој се стекло и сазрело искуство јунака да је свет „пун бесмислених зала и неразумљивих, замршених одговорности” (Андрић 1964: 224). То искуство изнедрило је мисао: „Целога века се после лечимо од таквог детињства!” (Андрић 1964: 224). За њу се може рећи да као мото спаја сва три поређене дела.

Интерлитерарни процеси, који обухватају мноштво садржаја, имају разне облике и посреднике. У методичкој литератури истакнут је значај превода књижевног дела за његово преношење из једног у други језик, чиме књижевно дело постаје доступно широј публици читалаца. Али, као што је у литератури познато, књижевни текст се са преводом из културе и књижевног систе-

ма којима припада преноси у културу и књижевни систем другог језика, па се за његово примање и вредновање условно може рећи да су отежани у мери у којој се оригинал изворника/изворник разликује од (варијаната) превода. Са друге стране, схватање књижевног дела и његово вредновање зависи и од реципијента и његовог односа према матичној и другој култури. Због тога се има у виду да се рецепција књижевног дела у контексту изворне културе може разликовати од рецепције тог истог дела у контексту сродне словенске књижевности или у европском контексту.

У условима академске и, ређе, школске наставе књижевности у образовном систему Републике Србије, сложени сплет интерлитерарних контаката, веза и односа унутар књижевних дела и националних књижевности словенског круга обавља се на основу увида у друштвено-историјске и културне аналогije, у кретање књижевних структура и елемената (жанровских, тематских, фабуларно-сижејних, ликова, мотива) и поступака (поетичких, естетичких и других). Иако мало заступљени у настави у школи, ови контакти у академском раду и настави могу се пратити и путем филијација (књижевно сродство, наслеђе), алузија (асоцирања која упућују на контекст и књижевну традицију), цитата, варијација (парафраза), реминисценција (помињања) у књижевним делима.

Велики интертекстуални потенцијал у настави имају класична и канонска дела светске и националне књижевности. Довољно је навести утицај руских писаца Пушкина, Гогоља, Тургенева и Чехова на српске писце 19. века и после њега, посебно на Нушића, Глишића, Лазаревића, Сремца, Домановића. У руској култури и књижевности везе са Србима и рефлексije о њима могу се илустровати многим примерима. Поменућемо да је занимање за српску тематику било наглашено у доба националних препорода и ратних потреса током 19. и почетком 20. века. У литератури се може наћи да је, иако мање позната, руска поезија Првог светског рата била подршка Србији, малој земљи која је у рату бранила своју слободу стечену вековним страдањем. Тада је створана поезија која је истакла „митологему Србије као словенског Пијемонта“, засновану на поново активiranом словенофилству (Косановић 2006: 87). Будући имажиниста, песник Сергеј Јесењин у то време пише сонет *Грчка* „да би у њему васкрсао тројанске јунаке на које га највише подсећају Срби“ (Косановић 2006: 81). За време рата по Русији се организују комитети за помоћ Србији и објављују прогласи подршке непоколебљивом јунаштву браће

по крви, оружју и култури. Тај емоционално-мисаони конструкт може се узети и као једна од претпоставки за тумачење порекла и смисла слике ковачнице са натписом „Живела Србија” у приповеци *Лош дан* Владимира Набокова.

За српско-руске књижевне везе у периоду реализма били су значајни контакти са Гогољем и подстицај пишчевог дела за друга дела и писце тога времена (Ј. Веселиновића, Р. Домановића, Л. Лазаревића, С. Сремца) и за касније књижевне и позоришне творце у Србији. На књижевност и културу Срба Гогољ је највише утицао преко дела *Шинел*, *Ревизор*, *Мртве душе*. Том утицају, који је многострук и далекосежан, посвећена је богата критичка и методичка литература. Током два века овај писац је у књижевним круговима и на позоришној сцени био један од најутицајнијих словенских писаца. Сведочећи о живој рецепцији Гогоља, периодика у којој су штампана његова дела, преводи и позоришне поставке на сцени отворили су пут пишчевог утицаја на оригинална литерарна остварења и развој читалачке и позоришне пубlike у српској средини.

За Гогољево дело биле су отворене странице многих часописа (*Новине српске*, *Јавор*, *Вила*, *Матица*, *Даница*). У *Даници* је 1866. године први пут објављена Гогољева сатирична приповетка о свађи Ивана Ивановича са Иваном Никифоровичем под насловом *Прича о томе како су се посвађали Иван Иванович и Иван Никифорович*. Миргородске спахије завадиле су се око пушке, а спор је продубила и до суда довела реч „гусак”, којом је Иван Никифорович увредио свога суседа Ивана Ивановича. Наглашавајући карактерне разлике између спахија, Гогољев приповедач иронично закључује да су они, и поред извесних разлика, дивни људи. Неблагодан став према ликовима и средини туробном бојом обележио је цело ово дело. Иако се може рећи да сатирички смех прати нека врста неосетљивости срца, којом се повећава емоционално остојање од уметничког света и ликова зарад критичког ангажовања и расуђивања (Бајић 2008: 27), у Гогољевом смеху Пушкин је нашао „смех кроз сузе туге и ганућа”. За пример ће послужити крај ове приче:

Уздахнух дубље и пожурих да се опростим пошто сам путовао по неодложном послу, и уђох у кочије. Мршави коњи, у Миргороду познати као касачи, кренуше, изазивајући копитама које су упадале у сиво блато непријатан шум. (...) Влага ми прође кроз кости. Једна трошарница са стражаром у којој инвалид поправља своје старо оружје

промаче испред мене. Даље, опет исто поље, овде – изровано, црно, тамо – зелено, мокре чавке и вране, досадна киша, плачљиво небо. – Тужно је на овом свету, господо! (Гогољ 2003: 79).

Сузе туге и ганућа, које су сугерисане нагомилавањем детаља (црном бојом поља, чавки и врана, кишним, плачљивим небом, непријатним осећајем хладноће, која пролази кроз кости, сликом мршавих коња, несрећом човека који је инвалид) воде приповедача Гогољеве приче ка закључку да је живот туробан, тмуран и тужан. Испод туге у приповеци се јавља подсмех, који је мотивисан тривијалним животним околностима и ружним поступцима људи.

Свађу два пријатеља, попова Ћире и Спире, обрадио је српски писац Стеван Сремац у хумористичком роману *Поп Ћира и поп Спира*. Али српском писцу подстицај за роман дошао је из домаћег извора. Била је то анегдота коју је он добио од ујака, угледног културног посленика Јована Ђорђевића. У роману о завађеним поповима Сремац је сачувао све битне појединости анегдотског заплета: губитак зуба једног од попова, замену тог зуба коњским зубом, медијаторску улогу црквеног високодостојника у спору. Као кратка и ефектна прича, чије значење се везује за шалу, анегдота је омогућила Сремцу да је у фабуларно-сижејном склопу романа надогради и развије у ширу слику старих времена и војвођанског живота.

Настало на извору и традицији две словенске књижевности, Гогољево и Сремчево дело припадају богатом наслеђу шаљиве, сатиричне и хумористичке прозе. У том контексту комичка предметност Гогољевог и Сремчевог дела показује одређену врсту књижевне условљености. Подударност долази до изражаја на фабуларно-сижејном плану приче (у сукобу спахија и сукобу попова, у слици миргородског света и варошког света Баната, у заплету око зуба и заплету око речи гусак и гусињак), а различитост је изражена у односу према предмету комике и врсти смеха у делу. У Гогољевој приповеци сатирички смех је оштар, заједљив и подсмевалачки. Он се испољава у коментарима проповедача који, откривајући суровост живота, разобличава средину и карактере јунака. Сремчев смех је доброћудан јер писац има благонаклон став према свету и ликовима. Сликајући смешно у изгледу и поступцима јунака и у ситуацијама у којима се јунаци затичу, и показујући њихове страсти, непромишљеност и слабости, Сремац је кроз смех ублажавао туробност и једноличност живота.

Два писца разликују се по критичкој и емоционалној дистанци коју имају у односу на предмет дела. Али, било да је у питању хумористички смех, као код Сремца, или сатирични смех, као код Гогоља, сврха смеха у два типа текста о којима је реч иста је код оба писца: смех треба да осветли, истакне и разобличи комички предмет у њиховом делу.

Настава словенских књижевности у интерлитерарној и интеркултуралној перспективи треба да развија адекватне процедуре проучавања књижевних дела у контакту са другим предметима и областима културе и хуманистике. У складу са тим, указује се потреба да академска настава књижевности у савременој пракси развија облике рада са којима се истраживачко поље са појединачне (словенске) књижевности шири ка компаративној књижевности и култури европског и светског наслеђа.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Андрић, И. „Прозор.” У: *Иво Андрић, Панорама*. Београд: Просвета (1964): 219–224.
- Бајић, Љ. *Проучавање хумористичке прозе у настави*. Београд: Завод за уџбенике, 2008.
- Бајић, Љ, Станковић Шошо, Н. „Стваралачка визија Африке у циклусу песама *Као афричко сунце у океан* Аце Шопшова и одломцима из путописа *Африка* Раска Петровића.” У: *50. Међународна научна конференција на међународниот семинар за македонски јазик, литература и култура*. Скопје: Винсент графика (2024а): 327–338.
- Бајић, Љ, Станковић Шошо, Н. „Приповетка *Лош дан* Владимира Набокова у наставној обради.” У: *IV Междунaродная научная конференция Слово. Текст. Источник, Методология современного гуманитарного исследования*. Москва: РГУ им. А. Н. Косыгина (2024б): 53–69.
- Буњак, П. *Раскршића славистике*. Београд: ССДС, 2019.
- Гогољ, Н.В. *Смешне и страшне приче*. Београд: Портал, 2003.
- Јанковић, В. „Антон Чехов и уметност приповедања.” У: *Антон Павлович Чехов, Приповетке*. Београд: Просвета, Нолит, Завод за уџбенике и наставна средства (1981): 7–19.
- Киш, Д. *Рани јади*. Београд: Београдски издавачко-графички завод, 1990.
- Косановић, В. *Славистичке компаративне теме*. Нови Сад: Old commerce, 2006.
- Набоков, В. *Сабране приче I*. Београд: Дерета, 2018.
- Петровић, Р. *Африка*. Београд: Просвета, 1955.
- Чехов, А.П. „Степа.” У: *Антон Павлович Чехов, Приповетке*. Београд: Просвета, Нолит, Завод за уџбенике и наставна средства (1981): 99–193.

Đurčinov, M. *Nova makedonska književnost (1945–1980)*. Beograd: Nolit, 1988.

Puškin, A.S. *Kapetanova kći i druge priče*. Beograd: Vulkan izdavaštvo, 2019.

Šopov, A. *Dugo putovanje ognja*. Beograd: Rad, 1977.

Лиляна Д. Байич

МЕЖЛИТЕРАТУРНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ СЛАВЯНСКИХ ЛИТЕРАТУР

Резюме

В статье рассматриваются литературные связи и проникновения в славянских литературах. Тема связана с педагогическим контекстом произведений, которые читаются и интерпретируются на вузовском уровне преподавания. Автор стремится посредством сравнительного исследования литературных произведений и писателей через контактные связи и бесконтактные литературные аналогии указать на их параллели и взаимные пересечения. Исследование культурных интерференций и открытие отдельной литературы для диалога с другой литературой должно подтвердить, в какой степени литературные произведения являются результатом переплетения двух и/или более культур, а также продемонстрировать целенаправленность устанавливаемого диалога в сфере интересубъективности между изучаемыми произведениями.

Ключевые слова: межлитературность, преподавание, славянские литературы, связи, проникновения.

КСЕНИЈА Ј. КОНЧАРЕВИЋ*

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за славистику

**ТЕОЛИНГВИСТИКА У СЛАВИСТИЧКОМ
УНИВЕРЗИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАЊУ* ***

У раду се разматрају курикулуми по којима се одвија настава теолингвистике у више словенских универзитетских центара (Русија, Украјина, Пољска), да би се главни акценат ставио на проблематику одабира и презентације кључних садржаја наставе ове дисциплине на докторским академским студијама Филолошког факултета Универзитета у Београду.

Кључне речи: Теолингвистика, методика високошколске наставе словенских језика и култура, курикуларна теорија, садржаји наставе теолингвистике на студијама словенске филологије.

Једна од новијих истраживачких парадигми у славистици јесте теолингвистички приступ. Предмет теолингвистичких истраживања, најјезгровитије речено, представља језик сакралног и сакрално у језику, односно пројаве 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 везано за сакралну сферу, а што је нашло одраза у језику и што је фиксирано

* kkoncar@mts.rs; ORCID: 0009-0008-4536-2669

** Рад је израђен у складу са Уговором о ауторском делу склопљеним између Филолошког факултета Универзитета у Београду и аутора (бр. 42/537 од 02.07.2024).

самим језичким средствима, као и примена резултата добијених фундаменталним истраживањима (детаљније в.: Кончаревић 2015: 11–138; Гадомский 2017: 19–32)¹.

О могућностима дидактичког транспоновања теолингвистике писано је релативно мало. У једном нашем раду (Кончаревић 2023) 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 религијолошка знања). О самој концепцији наставе теолингвистике налазимо веома мало материјала – једно поглавље у књизи А. К. Гадомског (Гадомский 2017: 296–310), неколико његових (Гадомский 2012; Гадомский 2015; Гадомский 2016) и радова В. А. Постовалове (Постовалова 2012а; 2012б; 2013). Разлог за овакво стање је чињеница да су, премда теолингвистика бележи интензиван развој још од 90-их година, искуства у креирању програма и у извођењу наставе ове дисциплине још увек малобројна. У неким високошколским установама Руске Федерације, Украјине и Пољске држани су, углавном краће време, специјални курсеви из појединих области теолингвистике: тако, за студенте мастер студија философије и религијологије на Казанском (Приволшком) федералном универзитету Л. С. Астахова и Г. А. Макарова реализовале су курс *Теолингвистичка анализа Светог писма*, В. И. Постовалова у оквиру делатности Научно-образовног центра за теорију и праксу комуникације „Ј. С. Степанов” осмислила је курс *Религијски концепти у православном виђењу света* и наставне материјале за њих, док је А. К. Гадомски креирао програме и изводио наставу више курсева и семинара на Тавричком националном универзитету „В. И. Вернадски”, Кримском инжењерско-педагошком универзитету, у Тавричкој духовној семинарији (Симферопол, Крим), као и на Универзитету „Никола Коперник” (Торуњ, Пољска) (Гадомский 2017: 295–296, 308). Међутим, у српској средини, на Универзитету у Београду, постоји најдужа, сада већ десетогодишња континуирана традиција извођења наставе теолингвистике на докторским академ-

¹ О досадашњем развоју теолингвистике у словенским земљама у којима је ова наука до сада постигла најзапаженије резултате – Русији, Украјини и Пољској детаљније в. Кончаревић 2015: 11–34; Гадомский 2017: 55–114; осврт на развој теолингвистике у српским земљама понудили смо у: Кончаревић, Петровић 2016, Кончаревић 2021, као и у Кончаревић 2025 (у штампи), а библиографски преглед студија, расправа и дела из словенске теолингвистике класификован по тематском принципу понудили смо у: Кончаревић 2015: 335–362.

ским студијама, најпре на Православном богословском факултету (2014–2015), а потом и на истом нивоу студија Филолошког факултета Универзитета у Београду, чије програме и уџбеничку литературу је осмислио предавач – аутор овога рада. На Филолошком факултету предмет је акредитован 2015. и 2023. под називом *Теолингвистичка истраживања словенских језика*, а на Православном богословском факултету 2014. под називом *Основи теолингвистике*. Уз то, постојало је и искуство извођења наставе предмета *Сакрална комуникација* на Православном богословском факултету у својству изборног предмета на основним студијама (од 2012.) и на мастер религиолошким студијама (2014–2015). У даљем излагању најпре ћемо приказати најрелевантнија искуства колега из иностранства, а потом представити наша – у препаративној, оперативној и евалуационој етапи студијског процеса.

Најинформативнији су са становишта теме којом се овде бавимо радови А. К. Гадомског, који је, иначе, један од најеминентнијих словенских теолингвиста. У неким од својих радова Гадомски даје разраду и образложење курикулума за овај студијски предмет за теолошки (Гадомский 2012) и филолошки профил (Гадомский 2017: 296–310), у другима говори о значају и начелима конципирања и наставног транспоновања ове дисциплине, као и о неким својим запажањима и искуствима (Гадомский 2015). Програм курса *Теолингвистике* на филолошким студијама у разради Гадомског обухватио је следећа подручја: 1. *Интердисциплинарно проучавање језика и религије*. 2. *Теолингвистика као наука: одређење, историјат у западноевропским оквирима и словенском ареалу*. 3. *Приступи изучавању језика у теолингвистици. Језичка слика света кроз призму теолингвистике. Појам теонеме. Религијски стил и жанрови унутар њега*. 4. *Теолингвистичка истраживања у области лексике*. 5. *Терминологија теолингвистике*. 6. *Теолингвистика као предмет наставног проучавања* (детаљно образложење садржаја програма са методичким препорукама и литературом даје се у: Гадомский 2017: 296–310, а ова његова књига конципирана је као уџбеник теолингвистике – садржи не само теоријско-спознајне текстове, него и апаратуру организације усвајања и апаратуру оријентације уз свако поглавље и кумулативно, на крају књиге). У радовима В. И. Постовалове даје се теоријско заснивање наставне презентације „религијски условљене” (односно, теоцентричне) слике света (Постовалова 2012а, Постовалова 2012б) и излаже програм курса, који обухвата следеће целине: 1. *Теолингвистика у епистемолошком простору савремених хуманистичких*

наука. 2. Концепт као антрополошка реалност. 3. Реконструкција религијских концепата у теоконцептологији. 4. Религијски концепт као мистичко-семиотички феномен и нивои његове експликације (Постовалова 2013). По овом програму ауторка је написала је уџбеник «Религиозные концепты в православном мирозерцании (введение в православную концептологию)» (Постовалова 2013–14), са тематским планом предавања и семинарских вежби [Электронный ресурс]: <http://md.islu.ru/ru/journal/2013-4>².

Теолингвистика на Београдском универзитету, као што смо истакли, већ десет година има статус академске дисциплине. У оквиру предмета врши се упознавање појмовно-категоријалног апарата теолингвистике, методологије теолингвистичке анализе, стицање теоријских знања о структури и функционисању конфесионално маркираних елемената језичког система на синхрониском плану, изграђивање умења квалификоване монолингвалне и конфронтационе анализе појава и елемената словенских језика са становишта теолингвистике, као и умења активног и продуктивног коришћења научне литературе. Стичу се највише теоријско-методолошке академске компетенције у домену теолингвистике и пратеће апликативне способности непосредног опсервирања и анализе теолингвистичких појава и елемената на конкретном материјалу словенских језика уз помоћ објективних истраживачких метода и техника. Садржај предмета, који има изборни карактер, обухвата следеће области: *Теолингвистика као научна дисциплина: појам, задаци, садржаји. Везе теолингвистике са другим наукама. Историјат и савремено стање теолингвистике у словенском свету и у српској славистици. Методологија теолингвистичких истраживања. Језички феномен у патристичкој мисли. Језичке колизије у историји сакралних текстова Pax Slavia Orthodoxa и Pax Slavia Latina. Расправе о превођењу Св. Писма. Различити приступи семантици речи (конвенционално и неконвенционално схватање семантике језичког знака) као узрочник конфесионалних сукоба. Схватања о допустивости интервенција у сакралном тексту и унутарцрквени раздори. Конфесионални статус језика као социолингвистички параметар. Сакрални и профани језици. Социолингвистичка карта Pax Slavia Orthodoxa и Pax Slavia Latina. Конфесионална маркираност језичких јединица*

² Подаци о уџбенику, пошто је електронски ресурс на коме се он налазио угашен, преузети су са сајта Института за руски језик „В. В. Виноградов“, где В. И. Постовалова ради у својству главног научног сарадника (<https://iling-ran.ru/web/ru/scholars/postovalova>, приступљено 11. 12. 2024).

(системско-структурални приступ). Теонема: појам и реализације. Стилистика сакрума. Сакрални функционалностилски комплекс. Сакрална комуникација: норме, традиције, средства. Религиолект као израз идентитета заједнице. Традуктолошка проблематика са становишта теолингвистике. Савремени правци и тенденције у српској и словенској теолингвистици (подробније о овом предмету в. Кончаревић 2021). За предмет је израђено више уџбеника и приручника (Кончаревић 2013, Кончаревић 2015, Кончаревић 2017, Кончаревић 2024). Из ове студијске дисциплине одбраћене су две докторске дисертације – Срђан Петровић, *Руска и српска лексика из сфере православне духовности: лексичко-семантички, лексикографски и лингвокултуролошки аспекти* (Петровић 2022) и Јелена Јочић, *Фразеологизми са религијском компонентом у руском и српском језику* (Јочић 2024).

Сада ћемо покушати да представимо оне сегменте нашег програма који представљају новину и разликовно обележје у односу на програме које смо консултовали.

Најпре, методологија теолингвистике у нашој концепцији заснива се и на премисама методологије богословља, као што су: неопходност поседовања за сваког истраживача личног опита вере и заједницења у телу Цркве; укључивање спознаја о језику у свештено Богопознање и човекопознање изражено и укоревљено у богословљу Цркве и њеном Предању (литургијском, аскетичком); поседовање свести о ограничености људског ума у испитивању теолошких димензија језика, које су надразумне и надумне (не и алогичне), и отуда неопходност следовања Светим Оцима и саборном благодатном опиту Цркве (Јевтић 1989: 5–26), што све заједно ниуколико не искључује и примену лингвистичких метода и премиса – али без ових богословских, сматрамо, не може бити говора о теолингвистици као науци која спаја богословље и језикословље. Веома убедљиво теоријско-методолошке претпоставке бављења теолингвистиком засновао је академик Предраг Пипер:

„Теолингвистичка истраживања имају у свом језгру проучавања језика с позиција 'глототеологије' (или нечега што томе тежи), односно расуђивања о језику у, пре свега, теолошким теоријско-методолошким оквирима, а тек потом у лингвистичким, ако ови други нису у колизији с теолошким (нпр. када је реч о глотогонијским питањима или о објашњењима различитих страна и испољавања језика и говора која се темеље на Светом Писму, Предању Цркве

и светотачким списима, догматима, житијима, личном духовном искуству итд.). У оквиру таквог приступа језику теолошка и нетеолошка методологија не само да могу него да и треба да буду коришћени комплементарно где је то могуће (а тамо где није, верујући истраживачи ће предност дати теолошкој аргументацији).

Број теолога који се баве језичким питањима није изразито велики, па је савремена теолингвистика у стварности дисциплина којом се, по свој прилици, углавном баве верујући лингвисти, настојећи да избором проблема и њиховим разматрањем с мањим или већим ослоном на теолошку теорију и методологију (пored лингвистичке, када ова претходној не противуречи, и која је често примарна) расуђују о језику у складу са својим погледом на свет³. Тиме верујући лингвисти бар донекле превладавају расцеп који би могао постојати између њихових најдубљих уверења и професионалног опредељења, ако би избегавали да се у оквиру свог истраживачког рада изјасне о свом погледу на свет, због неспоразума или последица које би такво изјашњавање могло имати у научној или широј друштвеној средини ако би она била преовлађујуће атеистичка или агностичка.

У још ширем смислу теолингвистиком би се могло назвати свако лингвистичко испитивање оних појава у језику и говору у којима се испољава однос између Бога и човека, укључујући и таква истраживања која су заснована на позицијама атеистичког или агностичког погледа на свет и одговарајуће теорије и методологије” (Пипер 2013: 212–213).

Теолингвистички поглед на језички феномен подразумева и укључивање основних категорија теологије и православне духовности, са истицањем иконичности језика, његовог христолошког, светотројичног и еклисијалног карактера. Наиме, језик се може посматрати као „тело” теологије, богослужења и хришћанске културе и духовности. Православна антропологија језик тесно повезује са умом, истиче *духовни ум*, наглашавајући

3 Пиперово заснивање теоцентричног методолошког полазишта теолингвистике налази потврду и у теоријским разматрањима значајног грчког теолога Стилијана Пападопулоса, који између осталог истиче: „Неверујући или хетеродоксни човек се не слаже са ортодоксним у погледу семантике речи. Критеријум сагласности (а то ће рећи сагласности у означеном) јесте опште признање и припадност заједници истине” (Пападопулос 1998: 45).

да је то категорија својствена не само човеку као појединцу, већ и заједници, Цркви. Зашто је ова категорија битна за теолингвистику? Наиме, уколико, било индивидуа било заједница, има *духовни ум*, тј. ум који је надахнут Духом Светим, онда у спољашњим изразима, понашању и уопште животу, па тиме и у језику такве особе или заједнице – испољава се, пројављује и изражава ова надахнутост, прожетост Духом Светим. Језик *таквих* особа и(ли) *такве* заједнице јесте и може бити предмет теолингвистике. Сва обележја овог духовног, православно-црквеног ума рефлектују се у језику. Ово се показује и доказује кроз анализу сваког од карактера духовног ума (а тиме и језика) понаособ: *христолошког, светотројичног, еклисиолошког, езотеричког (умно-срдачног), богжанског (боготворећег), заједничног и молитвеног*. Сви ови аспекти језика православне духовности неодвојиви су један од другог. Христолошка реч је увек истовремено и светотројична и еклисиолошка. Еклисиолошка реч је уједно молитвена, боготворећа, умно-срдачна и заједнична. Укупност ових обележја у њиховој несливености и нераздељивости представља онај оквир од кога полазимо у проучавању тога језика. И као што је необухватна православна духовност, тако је неисцрпан и спектар питања везаних за потенцијално проучавање језика у окриљу те духовности и у интеракцији с њоме. Оно неизоставно подразумева интердисциплинарни, интегрални теолошко-лингвистички приступ. Његова интердисциплинарност огледа се како на макроплану (јединство лингвистичког и теолошког аспекта у теоријско-методолошким основама истраживања), тако и на микроплану – у избору истраживачких подручја (репрезентованост разних лингвистичких дисциплина – опште лингвистике, социологије језика, социолингвистике, лингвокултурологије, лингвостилистике, анализе дискурса, теорије превођења, лингводидактике) (о овој детаљније в. Кончаревић 2006: 25–26).

За разумевање теолингвистичког приступа језику веома је битно упознавање студената са патристичким схватањима о генези и суштини језика, његовим функцијама, феномену мултилингвизма и равноправности језика као тела новозаветне поруке Цркве, са библијским и литургијским димензијама језичког феномена (о овој детаљније в.: Кончаревић 2006: 15–111).

Интердисциплинарни карактер теолингвистике веома се добро сагледава у интерпретацији једне од основних лингвистичких категорија – категорије језичког знака. Наиме, од самих почетака развоја лингвистике постављано је питање да ли

је сваки језички знак, и сваки језик у целости, аутономна стварност независна од екстралингвистичких чинилаца, или се ради о ентитетима који су условљени природним поретком ствари у емпиријској реалности и у мишљењу. Прво гледиште назива се поставком о условности, конвенционалности, произвољности језичког знака и самог језика, а друга – о њиховој мотивисаности, неконвенционалности, безусловности. Ове поставке супротстављају се на више равни, од којих су са становишта теолингвистике најбитније следеће: (а) однос гласовни склоп – значење, (б) питање неповредивости или флексибилности језичке норме и, с тим у вези, (в) питање допустивости / недопустивости измена у сакралном тексту. Око природе језичког знака на свим нивоима његове организације (графија, ортографија, лексика, морфологија, синтакса, фонетика, прозоодија) у филологији и теологији *Pax Slavia Orthodoxa* вођене су полемике са којима се студенти упознају у оквиру курса – најпре у доба реформи бугарског патријарха Јевтимија (XV век), а затим у време ревизије богослужбених књига коју је у XVII веку предузео руски патријарх Никон: у оба случаја «ревнитељи старине» (конзервативна струја) били су склони неконвенционалној, безусловној интерпретацији језичког знака, док су присталице прераде текста богослужбених књига полазили од условности (конвенционалности) језичких знакова, па сходно томе и њихове варијативности и подложности изменама. Нови замах полемике везана за природу језичког знака добиће у другој деценији XX века, најпре у оквирима теологије, а касније и философије, у којој долази до конституисања посебног правца – философије именославља (ономатодоксије), која је, иако настала у монашкој средини (јеромонах Антоније Булатович), оставила трага и у делима значајних руских религијских философа, пре свега Павла Флоренског и Сергија Булгакова.

Значајно место у оквиру предмета заузима тема *Социolingвистички аспекти полилингвизма сакралних језика у оквирима Pax Slavia Orthodoxa*, где настојимо да расветлимо једно актуелно и важно, а до сада недовољно истражено питање – питање социolingвистичких оквира функционисања богослужбених језика словенских помесних православних Цркава који су у напоредној или конкурентској употреби. Анализа полилингвизма сакралних језика спроводи се уз узимање у обзир његових историјских, културолошких, еклисијалних и интралингвистичких корена. Наравно, поставља се и питање перспектива: да ли ће превагу однети инсистирање на искључивој употреби традиционалне

црквенословенске норме, или, што је вероватније, залагања за потпуни прелазак на савремене стандардне језике, или ће ипак победити компромисно решење – иновирање црквенословенске норме уз избалансирано присуство савременог израза у богослужењу? Те перспективе, по нашем мишљењу, зависиће од будућих мисионарско-пастирских потреба Цркве, од ширих социокултурних околности, преовлађујућих ставова верника, нормативистичких захвата у сваком конкретном словенском језику и, не на последњем месту, мера које у области језичке политике и језичког планирања буде предузимала црквена јерархија. Код студената преовладава став да би стихијско или планско ишчезавање традиционалног богослужбеног израза умногоме осиромашило пуноћу словенских националних култура и сузило национално-духовни идентитет њихових носилаца, али је исто тако присутна и свест и да је свакоме појединцу што ступа или ће тек ступити у заједницу Цркве неопходно што разумљивије, дакле, средствима језика на коме он остварује своју свеукупну социјализацију и самореализацију, пренети њену поруку спасења. Са овом проблематиком повезана је и тема *Српски језик у литургијском функционисању: стање и перспективе*, где се, након увида у референтни теоријско-концепцијски и историјски оквир проблема (од 1867. наовамо), систематски приказују и критички валоризују ставови клирика и верника Српске православне цркве према употреби савременог српског стандардног језика у богослужењима изнесени у релевантним документима, часописним публикацијама, као и они добијени анкетањем репрезентативног узорка испитаника (Бајић 2007: 150–209) и изводе могуће импликације за језичку политику и језичко планирање у литургијској сфери.

Међу садржајима нашег предмета посебно бисмо издвојили подручје сакралне комуникације. Методолошка основа дидактичког транспоновања ових садржаја јесте учење Ј. А. Стерњина и Вороњешке школе комуникацијске лингвистике о комуникационом понашању, односно комуникационој култури. Под комуникационом културом подразумева се укупност норми и традиција у комуникацији унутар одређене етничке, социјалне, узрасне, професионалне групе, или као „комуникационо понашање народа као компонента његове националне културе, фрагмент националне културе одговоран за комуникационо понашање нације” (детаљније в. Стернин 104–129; сакрална комуникација на материјалу руског и српског језика предмет је монографије Кончаревић 2013).

У оквиру наведеног предметног подручја, које је, као што смо истакли, раније било издвојено и у засебан студијски предмет на основним и мастер студијама теологије и религиологије, расветљавају се неки битни аспекти сакралне комуникације и мисије Цркве. Тежиште је на феномену комуникационог понашања чланова Цркве, његових норми, традиција, вербалних и невербалних средстава, стандардних комуникативних сфера и ситуација у сфери сакралног, при чему се, на синхронијском и дијахронијском материјалу, представљају три модела описа и анализе сакралне комуникационе културе – ситуациони, аспектски и параметарски. Пажња се посвећује и феномену религиолекта – посебног језичког израза унутар заједнице Цркве којим се њени чланови служе у сфери друштвене свакодневице, културној, образовној, професионалној и у сфери масмедија, и којим се одељују од оних који говоре истим језиком, али нису чланови те заједнице или нису довољно уцрквењени, као и односу између општејезичке норме и сакралног стандарда.

Битна диференцијална црта српске теолингвистике, која се рефлектује и на наставу овога предмета, везана је за сферу стилистике сакрума. Наиме, за разлику од других словенских средина, у којима су се водиле полемике о томе постоји ли посебан стил карактеристичан за сакралну сферу и како га назвати (религијски, религијско-проповеднички итд. – преглед различитих концепција и схватања в. у: Кончаревић 2015: 170–194), у српској теолингвистици релативно лако се, на основу функционално-стилистичке теорије сарајевске лингвистичке школе развијане током 80-их година и пре свега Бранка Тошовића као њеног најеминентнијег представника (најпотпунији преглед в. у: Тошовић 2002: 27–64), дошло до концепције сакралног функционално-стилског комплекса, који обухвата следеће стилове:

- А. теолошки научни стил, са три подстила (богословско-академски, богословско-дидактички и богословско-популарни) и већим бројем жанрова (научне монографије, научни чланци, студије, расправе, дисертације, уџбеничка литература, енциклопедије, лексикони, иступања у научним дискусијама, научни реферати, академска предавања, семинарски, завршни, дипломски и мастер радови студената, научно-популарна излагања и жанрови научно-популарне литературе);
- Б. административно-пословни стил у сфери деловања Цркве, у чијем саставу се издвајају: (а) законодавни под-

- стил у ужем смислу (закони, прописи, правила, укази, акта канонског права, статуту црквених органа и организација и др.); (б) административно-канцеларијски подстил (синодска и епархијска акта, одлуке, документи, изјаве, аутобиографије, пуномоћја и др.) и (в) дипломатски подстил (коминикеи, споразуми, томоси и др.);
- В. информативно-публицистички стил у сфери комуникације и мисије Цркве, са три подстила: (а) информациона, присутан у вестима из живота Цркве, (б) аналитички, који репрезентују жанрови уводника, коментара, аналитичког чланка, осврта, прегледа писања штампе, коментара, и (в) књижевно-публицистички, који репрезентују репортаже из парохија, духовних школа, црквених установа, путописи посвећени светињама – храмовима, манастирима, чудотворним иконама, фељтони о историјату и савременом животу монаштва, итд.
- Г. разговорни стил у унутарцрквеној комуникацији, који опслужује сферу личних (у широком смислу), тј. незваничних, неслужбених, уобичајених односа између припадника Цркве – носилаца православног социолекта, остварујући се у дијалогу двају или више комуниканата;
- Д. књижевноуметнички стил у сфери духовности, који се реализује у поетском и прозном подстилу (најподробније о стиловима и подстиловима унутар сакралног функционалностилског комплекса в. у: Кончаревић 2014: 13–249).

Од стилова који конституишу сакрални функционалностилски комплекс кроз самосталне истраживачке радове студенти теологије истраживали су углавном научни стил богословских дисциплина и значајних аутора, док студенти филологије предност дају књижевноуметничком стилу у домену православне духовности, у чијем оквиру истражују карактеристике језичко-стилског израза знаменитих духовника XX века епископа Николаја Велимировића (в. Јовановић 2022), архимандрита Јустина Поповића, патријарха Павла Стојчевића, митрополита Амфилохија Радовића, епископа Атанасија Јевтића, епископа Хризостома Војиновића (в. Кончаревић 2024: 91–160). Проучавају се и језгрени сакрални жанрови – молитва, проповед, посланица. Све поменуте области налазе своје место у курукулуму нашег предмета, посебно као теме за самосталне истраживачке радове студената.

У овом раду покушали смо да представимо концепцију наставе Теолингвистике на Београдском универзитету, њен курикулум и наставна средства (уџбеничку и приручну литературу) са освртом на сличне курсеве у другим словенским срединама, уз посебно указивање на диференцијалне црте у односу на програме које остварују или су остваривале наше колеге у Русији, Украјини и Пољској. Извесно је да избор студијских садржаја за предавања, самосталне истраживачке радове и друге облике наставе зависи и од афинитета предавача и теолошке, лингвистичке, културолошке предспреме студената. Ако овај реферат буде прихваћен и као пледоаје за увођење теолингвистичких курсева на студије филологије и теологије и у другим срединама, сматраћемо да је постигао свој циљ.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Бајић, Р. *Богослужбени језик у Српској православној цркви : прошлост, савремено стање, перспективе*. Београд: Институт за српски језик САНУ, 2007.
- Гадомский, А. К. „Роль теолингвистики в процессе подготовки специалистов-филологов”. В: *Просвещение – Духовность – Logos в Slavia Orthodoxa: От князя Владимира до наших дней*: материалы Междунар. науч.-прак. конф.: Ульяновск-Казань, 31 октября – 01 ноября 2015. С. И. Федотова, А. И. Бовсуновская (сост.). Казань: Центр инновационных технологий (2016): 108–122.
- Гадомский, А. К. „Теолингвистика как предмет обучения: проект курса”. *Православный собеседник*, 2 (2016): 19–33.
- Гадомский, А. К. „К вопросу о преподавании теолингвистических дисциплин в светских и богословских учебных заведениях”. *Русский язык как инославянский*, 7 (2015): 78–95.
- Гадомский, А. К. *Теолингвистические исследования в славянском языкознании*. Симферополь: ООО „Форма”, 2017.
- Гадомски, А. К. и К. Кончаревић (уред.). *Теолингвистика: међународни тематски зборник радова*. Београд: Православни богословски факултет, Институт за теолошка истраживања, 2012.
- Грковић-Мејдор, Ј. и К. Кончаревић (уред.) *Теолингвистичка проучавања словенских језика*. Београд: Српска академија наука и уметности, 2013.
- Јевтић, А. *Трагање за Христом*. Београд: Храст, 1989.
- Јовановић, В. *Језик и речник Светог Владике Николаја Велимировића (диференцијални приступ)*. Београд: Институт за српски језик САНУ.
- Јочић, Ј. *Фразеологизми са религијском компонентом у руском и српском језику*. Докторска дисертација. Београд: Филолошки факултет, 2024. <<https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/handle/123456789/5828>> 28.10.2024

- Кончаревић, К. *Језик и православна духовност: студије из лингвистике и теологије језика*. Крагујевац: Каленић, 2006.
- Кончаревић, К. *Руски језик у теологији: обликовање теолошког текста : техника преводиња*. Београд: Православни богословски факултет, Институт за теолошка истраживања, 2011.
- Кончаревић, К. *Сакрална комуникација: норме, традиције, средства*. Београд: Православни богословски факултет, Институт за теолошка истраживања, 2013.
- Кончаревић, К. *Руски језик у комуникацији и мисији Цркве: функционални стилови, ресурси, жанрови*. Београд: Православни богословски факултет, Институт за теолошка истраживања, 2013.
- Кончаревић, К. *Поглед у теолингвистику*. Београд: Јасен, 2015.
- Кончаревић, К. *Опис предмета 21ДО9008 – Теолингвистичка истраживања словенских језика*. <https://fil.bg.ac.rs/sr/fis/karton_predmeta/21DO9008> 28.10.2024.
- Кончаревић, К. „Формирање теолингвистичке и религиокултурне конституенте професионалне компетенције на студијама руске филологије”. У: *Културе, речи, религије*. Зборник радова са Међународне научне конференције (Београд, 27–28. мај 2019). А. Вранеш, Љ. Марковић, С. Митровић (уред.). Топола: Библиотека „Радое Домановић”, 2023: 5–16.
- Кончаревић, К. *Српски језик у сакралној сфери: богослужење, богословље, мисија*. Београд: Јасен, 2024.
- Кончаревић, К. „Српска теолингвистика: осврт на пређени пут”. У: *Језик религије / религија у језику*. Зборник радова са међународног научног скупа (26–28. септембар 2024). Левушкина, Р. (ур.). Београд: Институт за српски језик, Комисија за језик религије при Међународном комитету слависта (у штампи).
- Кончаревић, К., С. Петровић. „Српска теолингвистика данас: истраживачки проблеми и резултати.” *Јужнословенски филолог* 82, 1–2 (2016): 159–186.
- Пападопулос, С. *Теологија и језик*. Београд etc.: Свечаник etc., 1998.
- Пипер, П. „О говорном догађају у светлу теолингвистике”. У: *Теолингвистичка проучавања словенских језика*. Ј. Грковић-Мејдор и К. Кончаревић (уред.). Београд: Српска академија наука и уметности, 2013: 211–226.
- Петровић, С. „Библиографија расправа и дела из теолингвистике која су изашла у Србији, Црној Гори и Републици Српској од 2000. до 2013. године”. У: *Српска теологија у двадесетом веку: истраживачки проблеми и резултати*. Б. Шијаковић (уред.). Београд: Православни богословски факултет. (2015): 116–147.
- Петровић, С. *Руска и српска лексика из сфере православне духовности: лексичко-семантички, лексикографски и лингвокултуролошки аспекти. Докторска дисертација*. Београд: Филолошки факултет, 2022. <<https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21287>> 28.10.2024.

- Постовалова, В. И. „Теолингвистика в современном гуманитарном познании: истоки, основные идеи и направления”. *«Magister Dixit»*, 4 (12), 2012: 54–101.
- Постовалова, В. И. „Религиозные концепты в теолингвистическом представлении”, в сб.: Гадомский, А. К., К. Кончаревић, *Теолингвистика. Международный тематический сборник статей*. Београд: Универзитет у Београду – Православни богословски факултет, 2012, 143–152.
- Постовалова, В. И. «Религиозные концепты в православном мирозерцании (Образовательный курс)». *«Magister Dixit»*, 4 (2013): 108–110.
- Постовалова, В. И. *Биография, библиография*. <<https://iling-ran.ru/web/ru/scholars/postovalova>> 16.12.2024.
- Стернин, И. А. *Теоретические и прикладные проблемы языкознания*. Воронеж: Истоки, 2008.
- Тошовић, Б. *Функционални стилови*. Београд: Београдска књига, 2002.

Ксения Е. Кончаревић

ТЕОЛИНГВИСТИКА В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ СЛАВИСТОВ

Резюме

В предлагаемой работе рассматриваются учебные программы, по которым ведется преподавание теолингвистики в нескольких университетских центрах славянских стран (Россия, Украина, Польша), причем основное внимание уделяется проблематике отбора и презентации ключевых содержаний обучения данной дисциплине на докторской программе филологического факультета Белградского университета.

Автор приходит к выводу, что дифференциальные черты сербских вузовских программ по теолингвистике выявляются в следующих сферах: (а) изучение методологии исследований теолингвистики путем привлечения некоторых богословских постулатов, имеющих значение для комплексного интердисциплинарного подхода; (б) изучение социолингвистических проблем, связанных с ситуацией параллельного функционирования двух богослужебных языков в Сербской Православной Церкви – традиционного (церковнославянского) и современного (сербского литературного азыка); (в) изучение сакрально-функционально-стилевого комплекса с его составляющими (стилями, подстилями, жанрами); (г) изучение сакральной коммуникативной

культуры в синхронном и диахронном, монолингвальном/монокультурном и сопоставительном аспектах.

Ключевые слова: Теолингвистика, методика вузовского изучения и преподавания славянских языков и культур, теория вузовских программ, содержание обучения теолингвистике на программах славянской филологии.

ПРВА СЕСИЈА

ДРАГАНА Д. ВЕЉКОВИЋ СТАНКОВИЋ *

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српски језик са јужнословенским језицима

ПЕРСПЕКТИВЕ РАЗВОЈА УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ МЕТОДИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

У раду издвајамо три кључна аспекта значајна за развој науке о настави српског језика и књижевности, и то због њихове суштинске, генеричке и каузалне спрегнутости: (а) унапређивање наставног умећа студентата применом активних метода заснованих на тесној сарадњи теорије и праксе, (б) ширење и јачање мултидисциплинарних спона методике наставе с неуронаукама чија су нова, кореспондентна знања и испитивања епистемичких процеса окренута холистичком виђењу човека као „бића које учи“, а последично и (в) укључивање у методичке ресурсе резултата ових наука о повезаности когнитивних и афективних чинилаца у наставном процесу, чије је познавање незаобилазан елемент припреме нових генерација наставника за образовни и васпитни рад.

Кључне речи: Методика наставе српског језика и књижевности, академска настава, мултидисциплинарност, трансдисциплинарност, метода студије случаја, когнитивно-афективни приступ, менталне слике.

1. Уводне напомене. Методика наставе српског језика и књижевности није само један од предмета на свим нивоима студија на Филолошком факултету у Београду, она је подручје синтезе и примене свих знања стечених из области језика и књижевности, а како јој је основни циљ оспособљавање студената за професију која има привилегију и одговорност у погледу образовног, интелектуалног и културног обликовања будућих генерација, наглашена је потреба унапређења њена оба стожерна, прожимајућа аспекта – теоријског и практичног. У којој мери ће будући наставници бити кадри да одговоре захтевима образовања у савременом друштву зависиће од квалитета, садржаја и начина реализације академског курикулума, којим би требало одржавати корак с актуелним растом знања кључних за разумевање процеса

* draganavs@yahoo.com; ORCID: 0000-0002-3898-2850

учења и подучавања. Зато сматрамо да потенцијал развојка наше науке, а тиме и за њу везаних знања и умења стицаних у високом образовању, треба проматрати и усмеравати у духу интердисциплинарности и активног учења (Николић 2006: 8), опредељујући се за методе које подстичу већу и чешћу примену образовних вештина у аутентичним условима наставе. Два су кључна разлога за то; први исходи из све веће хомогенизације знања из различитих научних области и заједничких пројеката хуманистичких и природних дисциплина усмерених на проучавање човекове когниције и сазнајних процеса, што последњих деценија често резултира трансдисциплинарним истраживањима.¹ Други аргумент компатибилан је с претходним, јер се одавно говори о потреби да се наставни поступци и методе ускладе с људима прирођеним путевима усвајања нових искустава и чињеница, као и о пожељности избегавања обласне парцелације, јер, будући да се сва знања (не само у настави већ и у свакодневном животу) нужно примењују као обједињена и прожимна, и њихово стицање и ширење требало би да буде обележено високим степеном интеграције на академском и на другим образовним нивоима.

Данас је тешко замислити напредак методике наставе без сталног праћења савремених пробоја у другим научним областима, посебно онима које – попут неуронауке, психологије и физиологије – својим резултатима истраживања епистемичких и емоционалних процеса и њихове биолошке подлоге (Dejvidson, Begli 2024) у новије време нуде увиде од велике важности за примену у настави. Стога у раду говоримо о значају тешњег повезивања академске наставе с праксом у школама (т. 2), о могућностима примене и комбиновања активних метода с традиционалним, академским предавањима (исп. Zagorulko 2020: 98; Andrei, Prikopie-Filip et al. 2022: 638) (т. 2.1, 3.1), а посебно истичемо важност методо-

¹ Имајући у виду обим, развијеност и разгранатост научних дисциплина које чине основ методичких проучавања, а такође и њену сложену предметност и отвореност методолошког корпуса, сасвим је природно што је и у њеним оквирима одавно препозната потреба за широм међудисциплинарном сарадњом, која се данас манифестује и живом комуникацијом с наоко дивергентно усмереним наукама, при чему оне појединачно не губе свој идентитет, али границе међу њима танчају у корист размене и обједињавања знања. Методика наставе је већ својим суштинским поставкама окренута трансдисциплинарним приступима и истраживањима, и то због: (а) комплексности проблема који улазе у круг њених интересовања, (б) нужности повезивања апстрактних и специфичних знања, као и (в) своје теоријске и делатне усмерености, а све наведено у потпуности корелира с основним постулатима трансдисциплинарности (Cеровас 2012: 21).

лошког ширења методике наставе српског језика и књижевности кроз успостављање и јачање мултидисциплинарних веза с другим наукама (т. 3).

2. Ка интензивнијем прожимању теоријских и практичних знања. Редослед слушања методичких предмета на Филолошком факултету у Београду устројен је рационално, према потребама курикулума: започиње теоријским елементаријумом (*Увод у методiku наставе*) на трећој години основних студија, за којим следе два (једносеместрална) предмета чији је циљ образовање и оспособљавање будућих наставника за методичку примену знања из области језика и књижевности (*Методика настава српског језика, Методика настава књижевности*); најзад, у последњем семестру четврте године, студенти имају прилику да – у оквиру предмета *Методичка пракса* – стечено знање примене у школској средини. Додир с непосредном наставом успоставља се, дакле, доста касно, али чак и такво, релативно шкрто искуство праћено је, по правилу, великим ентузијазмом, јер доноси прилику за самосталан, креативан рад у аутентичним условима.² Утисци које студенти потом у својим извештајима с хоспитовања и (само)евалуацијама бележе, као и они које саопштавају на консултацијама, откривају високу мотивисаност, чак и код појединаца код којих раније није постојао изражен афинитет и недвосмислена опредељеност за наставнички позив, јер је атмосфера „заједнице која учи” увек врло динамична, спонтана и обострано подстицајна. Отуда с много сигурности можемо тврдити да би раније укључивање студената у наставу, најпре у смислу праћења часова у школама, и то већ током слушања предавања и вежби из *Увода у методiku наставе*, увелико побољшало рецепцију теоријских основа методике, док би се њихово касније ангажовање у настави могло засновати на групним (и/или индивидуалним) истраживањима појединих актуелних питања у настави језика и/или књижевности. Таквим (једносеместралним) пројектима оснажило би се самопоуздање будућих наставника, подигла способност примене свих стечених знања, и – што је посебно значајно – опажањем каузалности између примењених методичких поступака и њихових резултата (у школској настави) успоставиле би се знатно чвршће везе између

² Отуда је сасвим очекивано што студенти често апострофирају жељу за већим бројем различитих наставних активности које би им у будућности омогућиле поузданији искуствени ослонац. Оваква тенденција потврђена је и у недавно спроведеној мини-анкети међу студентима који похађају мастер студије (модул Српски језик – филологија и настава).

теорије и праксе, и открио дубљи смисао и функционалност знања стицаних на предавањима.³

2.1. Метода студије случаја. Будући да методика наставе – осим упознавања студената с теоријским поставкама ове науке – смера да развије различите облике комуникативног умећа, универзитетска настава ове области требало би да посеже и за већом активношћу студената и њиховим ангажовањем у дискусијама о водећим, свеприсутним проблемима наставе. У томе би доста помогло увођење методе студије случаја у високошколску наставу. Пошто је усмерена на разматрање и решавање конкретних наставних ситуација, ова метода је погодна за развој креативности и критичког мишљења, примену метаперспективе, стицање вештина доброг структурисања наставног процеса и поузданијег одабира адекватне методологије.

Методу студије случаја најприкладније је примењивати у сарадњи с праксом, и то на предавањима и вежбањима кроз заједничку анализу и елаборацију примера, а затим и моделовање приступâ које би студенти реализовали у пракси. Поред тога, веома корисно би било подробније упућивање у истраживачки рад у настави, нпр. у примену анкетног испитивања, асоцијативних тестова⁴ и упитника, чији би резултати били вишеструко искористиви. У настави они могу послужити као средство за процену поузданости језичког осећања ученика, путоказ за примену или

³ Поред тога, континуитет праћења школских часова, непосредна комуникација с наставницима и ученицима, као и истраживачко ангажовање на сврховитим задацима које наставна пракса свакодневно намеће несумњиво би подстакли мотивисаност и креативност, па би се самим тим побољшао и квалитет наставних припрема и реализације испитних часова. Тако би се не само фрагментарно већ знатно темељније могли упознати с условима наставног рада, организацијом редовне и додатне наставе, различитих секција, с бројним обавезама наставника српског језика и књижевности, али и с многим професионалним изазовима. Укратко – упознали би непатворен пулс школског живота, стекли драгоцена, целовитија искуства у вези са структурирањем часова, одабиром и начином примене различитих метода и приступа, а тиме и самопоуздање, прилагодљивост и непосредност у комуникацији ученицима, дакле – особине неопходне за успешан будући рад.

⁴ Асоцијативни тестови могу се, на пример, веома добро примењивати као полазиште обраде парадигматских лексичких односа, али и за лингвокултуролошка и когнитивнолингвистичка испитивања, посебно у додатној настави и лингвистичкој секцији. Овде наводимо само неке већ коришћене облике примене, мада је – уз употребу асоцијативних и великих описних речника – апликативни спектар изузетно широк, јер отвара креативну перспективу за укључивање ове врсте испитивања у различите дедуктивно-индуктивне наставне приступе.

корекцију методичког приступа, али и као занимљива и подстицајна окосница обраде, јер се ученици тако – кроз критичко разматрање сопствених одговора – уводе у проблемски оријентисане активности, па мотивација више не долази споља, већ јој извор постаје стварна потреба за детаљнијим увидима који произилазе из квантитативне и квалитативне анализе истраживања, чији су главни актери (у свим фазама рада) управо они.

Ова метода није нова, први пут је примењена 1870. године на Правном факултету Универзитета Харвард, али су облици њене реализације потенцијално иновативни јер увек бивају прилагођени науци под чијим се окриљем користе. Метода студије случаја подразумева бављење одређеном проблемском ситуацијом коју, по правилу, представља наставник, указујући на њену природу, циљеве проучавања, познате елаборације и дотад примењиване путеве решавања. У методици наставе сама методолошка отвореност (Николић 2006: 29) сугерише креативну употребу стечених знања, процену ситуативних поставки у датом случају, размишљање о алтернативним приступима и њиховој ефикасности, о могућностима варирања и комбинацији метода, облицима примене и вредновању решења, као и сагледавање врлина и (антиципираних) слабости методичког модела. Пут анализе и тражења решења изискује заузимање различитих гледишта како би се одредила адекватна методологија, што охрабрује дискусију, а потом и заједнички рад, који се у академским условима доста ретко примењује. Комбиновање теоријске перспективе и практичног рада, уз евалуацију постигнућа од стране свих учесника наставног процеса (предавача, студента, наставника и ученика), има не само велик мотивациони потенцијал већ умногоме може подстаћи на стваралаштво, тим вредније што почива на аутентичним налазима потврђеним у непосредном раду с ученицима. Тако академска настава у сарадњи с праксом може – захваљујући најплоднијим резултатима здружених напора, а уз иницирање оригиналности и креативности – постати извориште даљих методичких истраживања и заједничког образовног рада будућих и садашњих наставника.

3. Мултидисциплинарна перспективизација. Напредак на свим нивоима образовања увелико зависи и од сталног праћења, процене и укључивања у академски дискурс оних научних постигнућа која могу допринети побољшању домета методике наставе српског језика и књижевности. У том смислу за нас је важан последњих неколико деценија актуелан дијалог између когни-

тивних наука, неуронауке и образовних дисциплина (примење не лингвистике и методике наставе књижевности). Будући да нам неуронаука, на основу својих досадашњих открића, даје довољно доказа о пластичности мозга, а тиме и о могућностима одабира, а затим и утирања оних сазнајних путева који су човековој природној когнитивној активности најблискији, наставници се све чешће сматрају „оркестраторима неуронске пластичности” (Brault Foisy, Matejko et al. 2020: 422–423), јер њихови методички избори утичу на то како ће ученик схватити, тј. концептуализовати, повезивати наставне садржаје, и најзад – хоће ли и у којој мери бити кадар да их примени (Gola 2021: 141, 146). Учење се, дакле, не посматра више само из угла духовног развоја већ и као обликотворан процес на нивоу неурофизиолошких промена, који резултира интелектуалним и менталним напретком. Интересовање за ову област на први поглед знатно превазилази делокруг методике наставе, међутим, умећу подучавања инхерентан је сократовски позив на самоспознају у подразумеваној (филозофској и психолошкој), али и знатно широј сфери – оној која је тиче функционисања когнитивних и емотивних процеса⁵, чиме се у настави отвара и поље неуроедукације, које пружа могућности проналажења бољих путева смисленог учења, оптимизације когнитивних способности и развоја вишеструке интелигенције (Lozoya Meza, Amaya Gutiérrez et al. 2018: 17).

Када је у питању настава српског језика, методичко вођење у смеру примерене концептуализације наставног садржаја посебно је значајно у приступу знањима кључним за одређену наставну јединицу, као и приликом уочавања њеног повезивања у језички систем, јер начин на који се језик користи утиче на начин размишљања и учења. Стога је пут синхронизације учења

⁵ Многи радови засновани на експерименталним испитивањима досегли су доскора тешко докучива знања о човеку, његовој физиологији, когнитивним процесима али и неуралним основама емоција. Ричард Дејвидсон, један од данас најутицајних неуронаучника, посветивши више деценија свог рада систематском проучавању повезаности емоција и мозга, доказао је да се индивидуални афективни стилови – ма колико различити били – ослањају на шест емоционалних димензија, од којих свака има „специфичан, препознатљив неуронски шаблон”, а такође и да се интенционално усмереним менталним активностима, захваљујући неуропластичности, емоционални стилови – а последично и мозак – могу мењати (Dejvidson, Begli 2024: 25–33). Ова сазнања отварају нове могућности за обликовање ефикаснијих мотивационих поступака, али сада уз неупоредиво боље разумевање сврхе укључивања и начина активације свих важних елемената наставног процеса, посебице оних који доприносе афективном, а последично и когнитивном ангажовању.

и подучавања језика, тј. усвајања знања од стране ученика и наставниковог вођења (заснованог на промишљању облика представљања и вербализације градива) најприроднији начин да се овлада језиком (Liubashenko, Kavvytska 2020: 29), што се најбоље види приликом увођења у дијалог појмовних метафора као медијатора знања (Вељковић Станковић, Ђорђевић 2021: 20–25). С тим у вези, Ђанкарло Гола наводи неколике емпиријске студије које су, бавећи се испитивањем интеракције између наставника и ученика, показале да се током учења њихове мождане активности синхронизују, што снажи хипотезе научника о постојању директне корелације између активирања различитих области мозга и примене специфичних наставних стратегија (Gola 2021: 144–145). Искусни наставници, па чак и почетници, интуитивно препознају моменте таквог синхронизитета, те веома добро уочавају фазе часа у којима су успели да „сегну“ до учениковог оптималног разумевања, и то их подстиче да наставне поступке који су уродили плодом и надаље користе.⁶ Извесно је, међутим, да ти моменти најчешће нису резултат „срећног поготка“, већ упорног трагања за сазнајним путем који „прија“ когнитивно-емоционалној перспективи ученика, тј. мозгу.⁷ Ово нас упућује на чињеницу да добра припрема будућих наставника за дизајнирање наставног процеса мора узети у обзир и (основна) знања о функцији мозга, која, заједно с базичним увидима у област емоција (исп. Вељковић Станковић и Стојиљковић 2024: 36–50), до-

⁶ Пуко реплицирање једном успелог поступка не гарантује добар исход и у свим следећим приликама, јер је за истински напредак кључно препознати узрок успешности, што се може остварити реконструкцијом наставне комуникације ради уочавања оног њеног дела који је био пресудан за квалитет часа. У томе наставнику помаже заузимање метаперспективе, али и разговор с ученицима, који по правилу веома тачно процењују секвенце које су им помогле у разумевању градива. Тако наставник може лакше идентификовати експланаторни потенцијал одређене појмовне метафоре или аналогije коју је можда и нехотично уврстио у објашњење, а то онда дозвољава њено варирање, а понекад грађење кратких монолошких секвенци с истим или сличним појмовним упориштем.

⁷ У приступе и стратегије пожељне у настави страног језика и усклађене с учењем „у ритму мозга“ (а применљиве и у учењу матерњег језика) А. Е. Мадуга убрјаја и: коришћење прича које буде радозналост, покрећу емоције и снаже пажњу; укључивање мултисензорних активности (ради активације различитих делова мозга); паралелан рад на усвајању ортоепске, ортографске норме и знања из граматике, уз побољшање вештине слушања ради проширивања вокабулара; примену мапа ума; подстицање вршњачког учења, друштвених активности, истраживачког учења, као и пројектну наставу (Edjidjimo Madua 2022: 43–44, 49–51).

бијамо из више научних дисциплина (неуробиологије, неурофизиологије, неуропсихологије).

Нема сумње да трансдисциплинарна проучавања која подразумевају и граде тесне везе између неуронауке и наставе могу допринети бољем разумевању наставног процеса и пројектовању ефикаснијих едукативних модела. Отуда се данас мултидисциплинарни приступ показује незаобилазним, о чему сведочи и развој неуродидактике и неуропедагогије.⁸ Иако су називи ових дисциплина нови, што нас може навести на помисао да их је изнедрио XXI век, интерес за функционисање централног нервнoг система током учења сеже у далеку прошлост (пре нове ере овим су се бавили углавном филозофи), али су проучавања постала интензивнија тек у XIX и XX веку (Maras, Topolovčan 2018: 566), да би их данас – захваљујући технолошком напретку и употреби све прецизнијих скенера – неуропсихологија широко примењивала (исп. Deјvidson, Begli 2024: 35–70). Ана Каприњска одређује неуродидактику као научну дисциплину која се „бави механизмом процеса подучавања и учења који је резултат можданих процеса” (Karpińska 2006: 158), но сам појам неуродидактике први пут се јавља 1988. године, у радовима немачког математичара и дидактичара Герхарда Прајса (Gerhard Preiß), који је биолошке феномене сматрао важним за обликовање ефикасних наставних метода (Подлинјев, Морнов 2015: 126).

Данас је све израженија потреба за укључивањем ових знања у академску наставу, па Ерих Петлак, један од водећих словачких педагога, на основу својих истраживања, истиче да „већина словачких наставника има важне информације о функционисању мозга до којих су дошли током студија”, али је – запажа аутор – „мало превођења ових знања у образовну праксу” (Petlák 2012: 66), док се у Пољској и Немачкој достигнућима и моделима при-

⁸ Као циљ неуропедагогије, истакнута је „изградња система образовања и васпитања који узима у обзир индивидуалне неуропсихолошке карактеристике ученика на основу фактичких сазнања о обрасцима процеса који се одвијају у структурама мозга и људској психи. Дакле, ваља промовисати оптималан физички, интелектуални, креативни, духовни, морални и професионални развој личности, задовољавајући његове образовне потребе и интересовања. Другим речима, ефикасно подучавати и образовати значи промовисати лични раст и професионално самоостварење човека, на основу закона његовог мозга” (Подлинјев, Морнов 2015: 127). Јер, подсећају аутори, треба имати на уму мисао П. П. Блонског, познатог руског психолога и педагога, о значају увида у индивидуалне особине и способности ученика, будући да су „за доброг учитеља сви ученици различити, а за лошег сви су исти” (Блонский 1979: 81).

мене неуродидактике с разлогом поклања велика пажња (Jackel 2008: 13).⁹

С тим у вези, показало се да је за учење – без обзира на то да ли се одвија у институционализованом образовању или представља самосталан откривалачки напор – веома важна спрега рација и емоција. Обраћање искључиво уму ученика, гомилање чињеница и сувопарне анализе не могу уродити жељеним резултатима. Зато универзитетска (а и свака друга) настава не сме занемарити афективну компоненту као свеприсутан обликотворан елемент подучавања и мотивације. Студенте би требало подробије упућивати у приступе градиву засноване на учешћу и развоју емоционалне и социјалне интелигенције, јер је познато да су осећања моћни покретачи сазнајног процеса и самосталног, истрајног и продуктивног учења. Позитивна емоционална клима побољшава пажњу, ангажовање и радозналост, па отуда Харгривс с правом истиче да су емоције у срцу наставе, коју он стога назива емоционалном праксом (Hargreaves 1998: 835–838).

Ова компонента учења, једнако значајна и за стицање знања из језика и из књижевности, дуго је запостављана јер се на афективни аспект човековог деловања и учешћа гледало као на подразумевану чињеницу. Међутим, од краја прошлог века, захваљујући популарности Големанових књига о емоционалној и социјалној интелигенцији (Goleman 2022a; Goleman 2022b), интересовање проучавалаца, а такође и наставника за удео емо-

⁹ У складу с напредовањем ових наука, све чешће се говори о „учењу утемељеном на мозгу“, „проучавању примереном мозгу“, „проучавању с мозгом на уму“ и сл., а није реткост да се у (сада већ обимној) литератури у којој се разматра примена знања о функционисању централног нервних система епистемолошка питања посматрају из угла неуронауке (Maras, Topolovčan et al. 2018: 562, 566 – 568).

Б. Јакел већ насловом своје књиге посвећене подучавању предшколске и млађе школске деце поручује да треба „подучавати онако како мозак воли“ (*Lernen, wie das Gehirn es mag*, Jackel 2008). Осврћући се на значај открића из 90-тих година прошлог века о природи физиолошких процеса у мозгу, ова ауторка наводи да је још у пролеће 2000. године, имајући у виду добит коју би неуронаука могла донети образовању, Министарство за рад СР Немачке представило десетогодишњи план истраживања у овој области (Jackel 2008: 11). Од тада до данас интересовање за сарадњу образовних и неуронаука видно је нарасло, у шта нас може уверити пажљивији увид у литературу на свим светским језицима. Код нас су, међутим, споне између неуронауке и образовања још релативно непознате премда имају знатан потенцијал примене, а то је добар разлог да се укаже на важност шире перспективизације методике наставе српског језика и књижевности, захваљујући којој би се могла унапредити знања будућих наставника, а самим тим и образовне праксе.

ција у свим областима живота – па и у учењу – нагло је порасло управо зато што су у пракси посведочени веома добри резултати примене афективно оријентисаних приступа, посебно када је питању мотивација за читање и рецепцију уметничког дела. Уједно, почетак XXI века обележио је тзв. афективни преокрет и у науци о књижевности. Сузан Кин се у књизи *Емпатија и роман* (Keen 2007) бави наративном емпатијом као читалачким одговором на књижевно дело, а интерес за емоционални слој наратива видан је и у домаћој литератури, у којој се говори о наративном сентименту (Бјелановић 2018), и о емпатијско-етичком моделу читања у настави књижевности (Божић 2020)¹⁰, вишеструко применљивом у методичким приступима (исп. Вељковић Станковић и Стојиљковић 2024: 83–161). Јер, готово је немогуће читати и тумачити књижевно дело без емоционалног учешћа у промишљању деловања јунака, одгонетању њихових унутрашњих порива и понашања.¹¹ Тако се рецепција уметничког текста може посматрати као емотивни дијалог у коме виталност и афективни потенцијал наратива резонирају са читачевом сатворачком имагинацијом.

3.1. МЕНТАЛНЕ СЛИКЕ У НАСТАВИ. Имагинативна активност, која се може јавити и у одсуству наратива, сматра се неодвојивим елементом процеса читања. Отуда је читалачком искуству праћеном емоцијама, а често и осећањем „присуства” у тексту, својствено јављање менталних слика, које корелирају с различитим димензијама читалачког одговора (Kuzmičová 2013: 12; Kuzmičová 2014: 275, 279). Оне се не односе на учешће само једног чула, мада се нај-

¹⁰ С. Божић, у духу интердисциплинарности методике наставе, указује на могућности примене савремених наратолошких приступа у настави, пре свега оних које развија когнитивна наратологија, која проучава процесе креирања, рецепције и ре-креирања наратива, чиме ова наука, пратећи комплексне односе између читалачког искуства и доживљаја дела, а тиме и емоционалног дискурса на коме се заснива модел емпатијско-етичког читања С. Кин, нуди добру основу за квалитативно побољшање креативног, интерпретативног читања и тумачења уметничког дела, и то уз развијање читалачке компетенције афективним ангажовањем и емпатијским „ураћањем” у свет приче (Божић 2020: 309–315). Додајмо и то да је ефективност оваквих приступа (и на образовном и на васпитном плану) поткрепљена експерименталним истраживањима утицаја уметничких наратива на личосни развој читалаца, чиме је доказана посредничка улога емоција у овом потенцијално трансформативном процесу (Đikić, Oatley et al. 2009: 27–28).

¹¹ Тесне везе и испреплетеност когниције и емоција препознају се и у неформалном термину неуроначника – *когмоције* (*cogmotion*), који већ природом сливнице сугерише подразумевану фузију ових двају неразлучивих концепата (Keen 2006: 212–213, 227, фн 29).

чешће говори о визуелизацији вербализованог (исп. унутрашња очигледност, Николић 2006: 64–67), већ се њихово побуђивање читује кроз ангажовање више чулних канала (аудитивног, тактилног, па и проприоцептивног, који се тиче кинестетичке свесности; в. Јагнјић 2020: 52). Тако се током читања једновременно активирају делови визуелног, слушног и сензомоторног кортекса, посебно приликом праћења делова текста који, на пример, описују какву динамичну радњу (Kuzmičová 2013: 19). Иако се наоко активира само један (вербални) комуникативни канал, ураћање у дело и „разговор” с њим покреће читаво биће човеково и – поред афективних – изазива и специфичне сензомоторне реакције, чиме се открива тесна повезаност менталне репрезентације и отелотворене читалачке спознаје. Премда се менталне слике нужно разликују од непосредно доживљеног перцептивног искуства већ тиме што вербалном медију недостаје пуна транспарентност (Kuzmičová 2014: 283), оне се веома успешно могу користити у настави српског језика и књижевности.

Подстицање стварања (индивидуализованих) менталних слика упућивањем на наративне секвенце значајне за тумачење дела спада у умећа добрих наставника, зато студенте треба упућивати како да код ученика – уз ангажовање имагинативних механизма и емоционално утемељеног приступа – искористе овај доживљајни процес и природну способност ко-конструкције значења.¹² Задржавање пажње на интерпретативно значајним менталним сликама, њихово поређење (јер се код сваког читаоца унеколико разликују), а затим и разговор о битним детаљима омогућава лакше (унутрашњим перцептивним искуством под-

¹² Нпр. казивање у првом лицу (јд.), као једна од техника погодних за иницирање наративне емпатије (Keen 2006: 216), омогућава писцу да максимално смањи емотивну дистанцу између хомодијегетичког јунака и читаоца, и да га подстакне да с фиктивним ликом „дели причу”. Описи преживљавања и реакција јунака често су врло експресивни, али не садрже увек експлицирање нити именовање емоција, премда се оне јасно наслућују на основу латерално постављених детаља, уочљивих у радњама, гестовима, мимици, интонацији (уколико се ради о дијалогу) и другим чиниоцима комуникативне ситуације (нпр. Јанков опис сусрета с Ђорђем и његовом ћерком у Лазаревићевој приповеци *Ветар*; в. Лазаревић 2011: 184–186, 191–194). Зато се на менталним сликама утемељен емоционални приступ оријентише према одгонетању слојевито представљене афективности, служећи се свим наративним и језичким елементима који у томе могу ваљано посредовати. Тиме се побуђује емоционално и когнитивно учешће ученика (уп. наративна емпатија), а такође се развија способност препознавања властитих и туђих осећања, као и овладавања њима (уп. емоционална интелигенција, Goleman 2022: 40–41).

стакнуто) запажање водећих мотива, бржу елаборацију и дубљи доживљај. Овакав поступак је још ефикаснији када се удружи с језичком анализом. Тако се, на пример, сагледавањем темпоралног „кардирања” сцена у Лазаревићевој приповеци *Вертер* (Лазаревић 2011: 129–168), у којој су пређашња глаголска времена врло фреквентна, могу пратити оспољене и унутрашње (афективне) реакције јунака, што ствара добру основу за посматрање специфичности, стилских, наративних и доживљајних потенцијала аориста и имперфекта, чиме се паралелно, уз двоструку контекстуалну аутентизацију, снажи интерпретативно умеће ученика, и на занимљивим, за тумачење вредним примерима шире знања из језика (исп. Вељковић Станковић, Стојиљковић 2024: 218–253).¹³

4. ЗАКЉУЧНА ЗАПАЖАЊА. Увиђамо, дакле, да образовна основа будућих наставника, поред доброг познавања науке о језику и књижевности, захтева теоријску и практичну методичку подлогу која ће својом актуелношћу, применљивошћу и потенцијалом обједињавања знања из различитих области подстаћи аутентичан дијалог с праксом, и – уз већу отвореност према кореспондентним наукама – моћи да одговори потребама и изазовима савременог образовања.

Све су ово разлози који нас упућују на модернизацију и рационално реструктурисање наставних садржаја на основним и мастер студијама увођењем ширих погледа на савремена кретања у научним дисциплинама које својим открићима и те како могу унапредити наставу српског језика и књижевности. Све јасније оцртане везе између научних доказа о природи когнитивних,

¹³ У оваквом методичком приступу књижевно дело престаје да буде пуки ресурс примера за лингвометодичке текстове; уместо схематизованих поступака граматизације, стилске и језичке особености текста саме собом, рељефношћу и пуноћом саопштавалачке уверљивости отварају неупоредиво јасније видике на језичку сачињеност дела, као и на њен утицај на доживљајни и емоционални свет читаоца, а такође се откривају порекло и карактеристике Лазаревићевог „сценичног умећа”, захваљујући коме је сведеним изразом успевао да обликује комплексне драмске ситуације и у њима прикаже дубока преживљавања јунака. Као што Н. Бјелановић запажа, „језичко представљање, односно осликавање те темпоралности мора да тече кроз конструкцију глаголских облика уз чију помоћ приповиједно лице/инстанца фиксира у времену представљану приповиједну ситуацију, будући да је низ догађаја, заправо, низ микро- или макропромјена у просторвремену [...] На приповједачево темпорално устројство надовезује се читалачки утисак о наративном времену. У садејству те двије силе, приповиједне и рецептивне, настаје темпорални сентимент једне приче, са својим конкретним емоционалним пољем и варијаблама измјењивим при сваком другом читању, па чак и када је о истом читаоцу ријеч” (Бјелановић 2018: 197).

емотивних процеса и наставе воде једновременом унапређењу теоријских поставки методике наставе и моделовању учења које одговара афективним и менталним потенцијалима и потребама ученика. Иновативне трендове не треба олако прихватати, већ их увек ваља процењивати водећи рачуна о потенцијалима и доброби који имају када су у питању развој различитих компетенција и способност да постану ослонац и гарант виталности методичке епистеме усмерене према културном и духовном развоју. Зато је пожељно непрекидно се информисати о напретку образовних и с њима кореспондентних научних дисциплина, делити нова знања са студентима и практичарима (на предавањима, вежбама, семинарима и конференцијама) и разматрати могућности и варијетете примене оних открића која су научном релевантношћу и посведочено ваљаном употребом завредила да буду добродошла и у настави.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Бјелановић, Н. „Наративни сентимент: (поновно) појмовно одијевање прозне емотивности.” *Књижевна историја*, бр. 164 (2018): 177–204.
- Блонский, П. П. *Избранные педагогические и психологические сочинения* (т. 1). Москва: Педагогика, 1979.
- Божих, С. „Емпатијско-етички модел читања у настави књижевности.” *Књижевна историја*, бр. 170 (2020): 295–318.
- Вељковић Станковић, Д., Ђорђевић, И. *Метафоре и аналогии у настави српског језика – когнитивни приступ*. Београд: Јасен, 2021.
- Вељковић Станковић, Д., Стојиљковић, Ј. *Методичка панорама наставе српског језика и књижевности*. Београд: Едука, 2024.
- Николић, М. *Методика наставе српског језика и књижевности*. – 4. изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.
- Подлинцев, О. Л., Морнов, К. А. „Актуальные проблемы нейропедагогики.” *Вестник Кемеровского государственного университета*, 3–1 (2015): 126–129.

* * *

Andrei, M., Prikopie-Filip, A., Filimon V. „Modern Teaching Methods Adapted to University Education.” *International Society for Technology, Education, and Science*, Paper presented at the International Conference on Studies in Education and Social Sciences (ICSSES), (Antalya, Nov. 10–13, 2022), 635–658. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED630964.pdf>> 10. 6. 2023.

- Brault Foisy, L. M., Matejko, A. A., Ansari, D., Masson, S. „Teachers as orchestrators of neuronal plasticity: effects of teaching practices on the brain.” *Mind, Brain, and Education*, 14(4), (2020): 415–428.
- Cerovac, K. „Transdisciplinarni pristup učenju i istraživanju na sveučilištu.” *Metodički ogledi*, 20 (2013): 15–30.
- Dejvidson R., Begli, Š. *Emocionalni život vašeg mozga*. Preveo s engleskog Nikola Matić. Beograd: Kontrast izdavaštvo, 2024.
- Đikić, M., Oatley, K. Zoeterman, S., Peterson, J. B. „On Being Moved by Art: How Reading Fiction Transforms the Self.” *Creativity Research Journal*, Vol. 21, Issue 1 (2009): 24–29.
- Edjidjimo Madua, A. „Teaching English to the Rhythm of the Brain.” *Journal of Neuroeducation*, Vol. 3, No. 1 (2022): 34–52.
- Gola, G. „What Do We Know about the Teaching Brain? A Literature Review.” *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, Vol. 5, No. 2 (2021): 139–149.
- Goleman, D. *Emocionalna inteligencija*. – 12 izd. Prevela s engleskog Jelena Stipčević. Beograd: Geopoetika izdavaštvo, 2022a.
- Goleman, D. *Socijalna inteligencija: nova nauka o ljudskim odnosima*. – 7. izd. Prevele s engleskog Jelena Stakić i Ksenija Vlatković. Beograd: Geopoetika izdavaštvo, 2022b.
- Hargreaves, A. „The Emotional Practice of Teaching.” *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 8 (1998): 835–854.
- Jackel, B. *Lernen, wie das Gehirn es mag*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK-Verlag, 2008.
- Jagnjić, N. „Učinci primjene Montessori pripremljenog okruženja u procesu normalizacije djeteta sa dispraksijom.” *Krugovi detinjstva: časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, br. 2 (2020): 51–66.
- Karpińska, A. *Neurodydaktyka w służbie szkoły i scholiogii*. W: *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*. Red. Bożeny Muchackiej. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” (2006): 157–163.
- Keen, S. „A Theory of Narrative Empathy.” *Narrative*, Vol. 14, No. 3 (Oct. 2006): 207–236.
- Keen, S. *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Kuzmičová, A. *Mental Imagery in the Experience of Literary Narrative – Views from Embodied Cognition*. Stocholm: Stocholm University, 2013.
- Kuzmičová, A. „Literary narrative and mental imagery: A view from embodied cognition.” *Style* 48/3 (2014): 275–293.
- Liubashenko O., Kavytska T. „Lateral Thinking Techniques in Enhancing ESP Skills.” *Ars Linguodidacticae* 5 (2020): 22–31.
- Lozoya Meza, E., Amaya Gutiérrez, S., Lozoya Ocegueda, R. (2018). „La neurociencia cognitiva en la formación inicial de docentes Investigadores Educativos.” *Ciencia y Educación*, Vol. 2, No. 3 (2018): 11–25. <<https://doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i3.pp11-25>> 21. 10. 2019.

- Maras, N., Topolovčan, T., Matijević, M. „Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije: Teorijska polazišta, dileme i komparacija.” *Nova prisutnost*, 16/3 (2018): 561–577.
- Petlák, E. „Neuropedagogika i neurodidaktika – tendencje XXI wieku”. *Chowanna*, Vol. 2 (2012): 56–66.
- Zagorulko, M. „Introduction of Innovative Teaching Technologies in the Higher Educational Institutions’ Educational Process.” *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, Vol. 16 (2020): 92–103.

Извори

- Лазаревић, Л. К. *Приповетке*. – 3. изд. Изabrao и приредио Јован Радловић. Београд: Evro-Giunti, 2011.

Dragana D. Veljković Stanković

THE PERSPECTIVES OF THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY TEACHING METHODOLOGY OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Summary

In this paper we put a stress upon three key aspects significant for the development of science of Serbian language and literature teaching for their essential, generic and causal coupling: (a) improving students’ teaching skills by using active methods based upon close cooperation between theory and practice, (b) spreading and strengthening multidisciplinary links between teaching methodology and neurosciences whose new, correspondent knowledges and researches of epistemic processes are directed to holistic seeing a man as a „learning being”, and consequently also (c) including into methodical resources of results of these sciences about interconnection of cognitive and affective factors within teaching process, whose knowing is an unavoidable element of preparation of new generations of teachers for their educational and pedagogical work.

Key words: Methodology of Teaching Serbian Language and Literature, academic teaching, multidisciplinary, *transdisciplinarity*, case study method, cognitive-affective approach, mental pictures

ЗОНА В. МРКАЉ*
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српску књижевност
с јужнословенским књижевностима

НОВИНЕ У НАСТАВНОМ ПРОУЧАВАЊУ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ, УСЛОВЉЕНЕ САВРЕМЕНИМ КУРИКУЛУМИМА

Избор ове теме произлази из новонајављених промена описа програма наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност у основној и средњој школи. Према препорученом, сви наставни садржаји се релативизују. Доминантна полазишта за наставну интерпретацију стичу се у исходима учења за сваки разред, који се здружују у стандарде ученичких постигнућа, на крају сваког образовног циклуса. Наставнику је дата већа слобода у планирању, креирању и осмишљавању наставе и учења. Садржају у уџбеницима приступа се селективно и они више не одређују садржину предмета. Тако се доводе у питање дела класичне књижевности и упознавање с канонским вредностима. Нови приступ читању укључује позориште и филм; примат се даје одломцима; уводе се корелативни, компаративни и драмски приступ тумачењу текстова; инсистира се на сагледавању исте појаве на различитим типовима текстова; организују се дебате и „лично“ учешће ученика у решавању проблема литерарних јунака. Истраживачки и проблемски приступи махом се везују за пројектну наставу и ученике који показују даровитост за предмет који се проучава. Све ово доводи у питање смисао читања српске (као и опште) књижевности у школи, где многи значајни литерарни текстови са којима се ученици срећу на одређеном узрасту и после више никада (уколико им то није лични избор и занимање), бивају поменути или запамћени као наслови, или кроз поједине поступке ликова, у одломцима. Зато ће тек време показати у којој мери преобликовање курикулума доприноси развоју образовања наших ученика и да ли нови приступи проучавању књижевности у школи подстичу остваривање естетских и васпитних циљева, или је све подређено будућој практичној употреби.

Кључне речи: курикулум, српски језик и књижевност, основна и средња школа, савремена настава, нови програми наставе и учења, канон, наставна интерпретација

* zonamrkalj61@gmail.com; ORCID: 0009-0003-1577-4842

Новине у програмима наставе и учења за предмет Српски језик и књижевност у основној школи и средњим стручним школама и гимназијама условљене су потребом за усаглашавањем курикулума у оквиру образовног система Републике Србије са курикулумима земаља у окружењу и шире. Наглашавањем значаја функционалних циљева наставе, зарад развијања ученичких знања, вештина и способности, истиче се потреба за практичном применом градива савладаног у школи. С једне стране је оправдано инсистирање на сврховитости наведеног: ученик/ученица се оспособљава да критички мисли, преиспитује наставне садржаје, сагледава научно из различитих перспектива, што све доприноси трајности стеченог знања. С друге стране, већина садржаја који се могу повезати с општом културом, а тичу се меморисања чињеница и факата, бивају депласирани с образложењем да нема потребе памтити појединости које нам у сваком тренутку могу поново постати доступне, најчешће путем интернета. Зато се у новим курикулумима мање инсистира на садржајима које бисмо, у случају предмета Српски језици књижевност, могли подвести под канон, а више на разумевању прочитаних текстова и њиховој употребној сврси за будући живот ученика. Иако овако осмишљени курикулуми доприносе бољој будућој припреми ученика за различите типове тестирања (ПИСА, националних, иницијалних итд.), занемарује се естетска компонента, тј. естетски циљеви чије је достизање у настави књижевности веома важно. Ово се оправдава новим профилем савременог ђака, припадника тзв. Алфа-генерације (деце рођене од 2010. године до краја 2024.). Напредак електронске технологије, мноштво непроверених информација доступних свим узрастима, нестрпљење при читању књижевних дела која имају „пуно страница“, одсуство интересовања за прошла времена, довели су до неминовне промене приступа читању и савладавању књижевности. Књижевно дело и његова естетска вредност недовољно привлаче младе читаоце самим собом, већ су потребне различите врсте мотивисања ученика које би допринеле јачању потребе сваког појединца да читању приступи.

Програми наставе и учења који су још увек актуелни и претходе најновијој реформи наставних садржаја (ревизија је у току и обавља се поступно) подразумевају у старијим разредима основне школе следеће:

- Садржаји су функционално повезани. Избор дела из књижевности омогућава чешће заснивање компаративног приступа проучавању књижевности, уз одабир

различитих нивоа обраде: интерпретације, приказа или осврта.

- Омогућена је боља хоризонтална и вертикална корелација са другим предметима (Историја, Географија, Ликовна уметност, Музичка култура). Градиво је растерећено – број текстова за обраду је смањен што оставља већи број часова за вежбање и утврђивање него до сада.
- У програме је враћена домаћа лектира. Ученицима се унапред препоручује шта могу да читају током лета и у слободно време (укључујући и изборне садржаје).
- Повећана је изборност текстова. Наставнику је остављена могућност да изабере дела којима ће достизати исходе. Изборна дела се такође могу користити при обради наставних јединица из граматика, као и за обраду и утврђивање садржаја и језичке културе.
- У програм је додато више савремених дела да би се подстакла заинтересованост ученика за књигу и читање (задржан је основни корпус националне књижевности). Концепт новог програма усклађенији је од претходног са узрастом ученика и њиховим различитим способностима и инетресовањима.
- Дистрибуција наставних садржаја из свих области предмета корелативније је постављена (и унутар и ванпредметно).

Пожељно је да савремена настава књижевности почива на естетском својству књижевноуметничког текста. То значи да књижевно дело својом суштином и смислом позива наставника на избор стручних, логичких и специјалних метода које ће се приликом наставне обраде користити.

Неретко се дешава да због иманентног (унутрашњег) приступа тумачењу литерарног текста, околности везане за настанак одређеног дела остану у другом плану. Зато се у нове програме наставе и учења поново враћа позитивистички приступ, заступљен чак и у универзитетској настави књижевности 70-их и 80-их година прошлог века, који подразумева одређивање историјске подлоге уметничког текста, везу између биографије писца и његовог дела, сагледавање поступака јунака у контексту времена које је у тексту представљено. Како су и унутрашњи и спољашњи приступ наставном тумачењу литерарног текста веома важни, приликом заснивања наставних интерпретација неопходно је наћи праву меру и избалансирати ток тумачења књижевног дела на часу тако да поред знања које ученици стичу о историјској по-

задини текста који читају, његова уметничка вредност и лепота поетског израза, као и све што привлачи снагом уметничког доживљаја остану у првом плану.

Мотивисање ученика за читање у савременој настави почива на повезивању књижевне теме са могуће сличним темама из других наставних предмета. Тако се уочава фигурирање једне теме у различитим контекстима, што је с једне стране добро, али због одсуства наставног времена суверена интерпретација књижевноуметничког текста често остаје запостављена или постаје површна. Такво умачење се углавном своди на „илустративно“, само на нивоу одломка, чак и у гимназијама.

Истраживачки и проблемски приступи интерпретирању литерарног текста у савременој школи се често везују за пројектну наставу и ученике који поседују извесну даровитост за предмет који се проучава. Значај оваквог приступа показује се у филолошким гимназијама, као и у другим школама при раду са талентованим ученицима, најчешће на часовима додатне наставе. Како је наставнику дата слобода да препоручене садржаје дистрибуира на начин који се показује као најефикаснији у различитим одељењима и разредима (у којима се налазе ученици различитих могућности и афинитета), није нелогично да се естетске компоненте одабраних књижевних дела, као и њихов утицај на развој појединих младих читалаца, препознају и анализирају у групама ђака посебно опредељених за свет књижевности.

Проблематизујући готово јединствен став да пројектно учење треба примарно да буде повезано *са проблемима/питањима из стварног живота* што води и ка доминантном иницирању развијања истраживачких и дигиталних компетенција ученика, Мирјана Стакић Савковић примећује да се неретко превиђа да пројектно учење није новина у настави, већ се у данашње време о тим моделима наставе интензивно говори. Пројектно учење је на ширем плану препознато као продуктивна методичка парадигма, те многи школски системи почињу да га фаворизују, системски промовишу и теоријски уоквирују (уп. Стакић Савковић 2024: 125–140).

Ово се може потврдити и увођењем кључних компетенција, издвојених за предмет Српски језик и књижевност, у нове програме наставе и учења:

- комуникација на матерњем језику: способност изражавања и тумачења концепата, мисли, осећања, чињеница и мишљења у усменој или писаној форми;

- дигитална компетенција: самопоуздано и критичко коришћење информационих и комуникационих технологија за рад, одмор и комуникацију;
- учење учења: способност да се ефективно управља сопственим учењем: планирање, управљање временом и информацијама, способност да се превазиђу препреке како би се успешно учило, коришћење претходних знања и вештина, примена знања и вештина у различитим ситуацијама, индивидуално и/или у групи;
- друштвене и грађанске компетенције: способност да се ефикасно и конструктивно учествује у друштвеном и радном животу и да се ангажују у активном и демократском учешћу, посебно у све разноврснијим заједницама;
- културолошка освешћеност и изражавање: способност да се схвати значај креативних идеја, искустава и емоција у различитим медијима – музика, књижевност, плес, ликовна уметност и друго.¹

Будуће одсуство обавезности читања препоручене школске и домаће лектире обезвређује смисао читања српске (као и опште) књижевности у школи, где многи значајни литерарни текстови са којима се ученици срећу на том узрасту и после више никада (уколико им то није лични избор и занимање), бивају поменути или запамћени на нивоу наслова или појединих поступака ликовна, најчешће на нивоу одломка.

Укључивање рачунарских и дигиталних садржаја у наставу књижевности више се не би могло назвати новином, нарочито после увођења електронских уџбеника у наставни процес. Интернет у настави књижевности може постати окосница бројних стваралачких активности, а своје најпродуктивније видове има уколико се користи као простор интерактивности. Зато је важно да ученици у сарадњи са наставником поводом појединих писаца, књижевних дела, занимљивих тема, противуречних ставова, непознатих или мање познатих података о писцу, делу или епохи формирају форуме, осмишљавају садржину блога и руководе његовим радом, укључују се у онлајн дискусије.

¹ О предлогу за увођење ових компетенција у нове програме наставе и учења разговарано је на састанцима Радне групе за припрему предлога планова и програма наставе и учења за први разред гимназије у Републици Србији, под покровитељством Завода за унапређивање образовања и васпитања (чији је члан и ауторка овог текста). Тај предлог треба да буде усвојен на Национално-просветном савету током ове, 2025. године.

Наставник је обавезан да са ученицима оствари исходе учења, дефинисане спрам стандарда ученичких постигнућа, најчешће на основном нивоу и то може чинити уз помоћ садржаја из књижевности који самостално одабира, а не обавезно уз препоручене програмске садржаје. У том смислу, уз принцип индивидуализације и диференцијације наставе, сваки ученик не мора упознати дела канонске вредности током одређеног образовног периода, већ ће читањем различитих књижевних и осталих типова текстова, гледањем позоришних представа, одломака из филмова и ТВ-серија бити оспособљен да досегне захтеве исхода учења за одређени разред. Главни циљ предмета (када је реч о области *Књижевност*) стиче се у развоју најширих ученичких хуманистичких знања и функционалном повезивању садржаја различитих предметних подручја. У том смислу, нови приступ читању у школи новог доба укључује позориште и филм; примат се даје одломцима; уводе се корелативни, компаративни и драмски приступ тумачењу текстова; инсистира се на сагледавању исте појаве на различитим типовима текстова (не само на књижевноуметничким); организују се дебате и „лично” учешће ученика у решавању проблема литерарних јунака. Потврду за овакву тврдњу налазимо у читанкама за различите узрасте, а наводимо неке од примера из старијих разреда основне школе:

Приликом обраде неких књижевних дела понуђена је компарација са филмовима (*Аги и Ема* М. Петровића при обради истоименог романа, *Живот је леп* Р. Бењинија уз текст *Кирија* Б. Нушића, *Орлови рано лете* С. Јовановић уз текст Б. Ђопића, филм *Фаренхајт 451* као допуна роману *Маслачково вино* Р. Бредберија [...]) До неких епских јунака стиже се преко савремених стрип јунака (Супермен, Бетмен), уз наглашавање да су потоњи инспирисани херојствима првих (нпр. Биберче у стрипу Ђ. Лобачева, или Марко Краљевић у стрип верзијама народних песама) (Божић, Јовановић 2022: 321).

У нове читанке уводе се и „кратки подсетници” о почетку историје филмске уметности, као и сегменти о историји позоришта. Ученици се позивају да слушају значајна дела класичне (озбиљне) музике док се припремају за самостално литерарно стваралаштво.

Улога филма у настави књижевности доводи се у везу са стваралачким активностима у настави. Најзначајнија наставна поступања при увођењу филма у остваривање планираних садржаја

предмета Српски језик и књижевност су: формирање доживљаја, утисака и гледишта поводом гледаног филма; запажање водећих филмских изражајних средстава (сценарио, посебности кадра, монтажно компоновање филма, избор глумаца и њихов начин представљања ликова и карактера, костимографија и сценографија, звук); уочавање односа између садржине књижевних дела и филма; мотивисање ученика да тумаче и образлажу ауторска стваралачка решења којима се у филму обрађују конкретна садржина и ликови из романа или се уводе нови; тумачење значења која се у филму успостављају и поређење са естетским значењима књижевних дела; проблемско проучавање односа адаптације према изворнику; образлагање уметничких вредности филма тумачењем његових истакнутих естетских значења и смисла; успостављање продукцијских, комерцијалних и тржишних гледишта на филмску адаптацију или екранизацију; размишљања о улози и значају адаптације или екранизације.

Појам корелације у настави српског језика и књижевности односи се на могућност функционалног повезивања наставних садржаја различитих предмета који се у школи проучавају. Уобичајене су корелације са историјом, музичком и ликовном уметношћу, грађанским васпитањем, позориштем и филмом, понекад с географијом, филозофијом, психологијом, социологијом, веронауком, а ређе с математиком, биологијом, архитектуром. У уџбеницима она се формално појављују приликом увођења илустрација уз књижевноуметнички текст (српски језик – ликовна уметност), или описом доживљаја неке музичке композиције (српски језик – музичка култура), као и у радној апаратури.

Чини се да у савременој школи корелативни приступ има развијенији смисао у односу на корелативна наставна поступања крајем 20. века. Више није примарно само навођење назива школских предмета са којима се поводом обрада одређене наставне јединице из књижевности могу извршити повезивања (а то навођење често је било само ради испуњавања рубрике у формулару за бележење припреме за час), већ се корелативни елементи укључују у саму интерпретацију одабраног књижевног дела, чиме се продубљује степен њиховог проучавања. Поред тога, вреднује се у којој мери наставници подстичу ученике на корелације ради успешније примене знања:

„наставник препоручује ученицима да користе додатне изворе информација (часописе, стручне књиге, интернет...); подстиче ученике да при учењу новог садржаја

користе знања и вештине стечене у другим областима; подстиче ученике да примене научено у свакодневном животу; заједно са ученицима прави програме за поједине ваннаставне активности, на основу ученичког интересовања; упознаје ученике са могућностима и начином коришћења школске опреме, интернета и литературе кроз ваннаставне и ваншколске активности” (Правилник 2007).

Значај и улога корелација у савременој настави везује се за целовит увид у материју која се проучава; тиче се остваривања функционалних циљева наставе; доприноси упоређивању садржаја и уочавање сличности, разлика, аналогија; омогућује коришћење већ стечених знања и вештина из других области у савладавању новог садржаја; знање се усваја квалитетно и дугорочно (принцип трајности знања и умења); ученици се адекватно мотивишу; књижевно дело се спознаје као целина у пропорционалном односу са другим делима које ученик има у свести, сазнању или искуству; проширују се специфична знања о наставној области која се проучава, као и општа знања; целовито уочавање појава, стицање и саобраћавање знања доприноси уочавању важности знања у свакодневном животу (уп. Мркаљ 2010: 48–51).

У анализи новина у наставном проучавању српске књижевности, условљених савременим курикулумима, осврнућемо се и на значајно питање канона српске књижевности.

Још 2002. године, у часопису „Књижевност и језик” објављен је читав низ текстова у којима је разматрано питање канона српске књижевности и његове присутности у школским програмима. Повод за заснивање ове теме била је ревизија наставних садржаја из области књижевности у Републици Србији, на почетку 21. века. Еминентни стручњаци из области српског језика и књижевности осврнули су се у својим текстовима на промене које су унете у образовни концепт. Љубомир Поповић изнео је неколико напомена о реформисању наставе српског језика у основној и средњој школи, указујући на потребу да се „реформи мора приступити аналитички, са објективним и детаљним увидом у текуће стање и у проблеме наставе сваког посебног предмета” (2002: 88). Анализирајући реформу наставе српског језика и књижевности у школској пракси, Душан Иванић је констатовао да наставни предмет о коме је реч утемељује „културни и национални идентитет личности и поставља главни мост према другим језичким и културним идентитетима” (2002: 94). Љиљана Петровачки разматрала је место и улогу методике струке у изради

наставних планова и програма и значај помоћи педагога и психолога. Радивоје Микић истакао је „да би канон српске књижевности, чија би основна одлика била статичност (стабилност) био унеколико атипичан, отворен не само са оне стране која подразумева укључивање нових дела и писаца, него отворен и кад је реч о читавој тзв. новој српској књижевности (2002: 74). Овде посебно издвајамо став Михајла Пантића, који иде у прилог потреби да се естетски највреднија дела српске књижевности морају задржати у школским програмима, без обзира на појаву нових текстова који су ученицима примамљиви и, можда, приступачнији за читање и разумевање јер, „канон је жив, могућ и одбрањив тек уколико издржава непрестану проверу нових читања и, можда пресудно важно, тек уколико га оснажују и изнова легитимизују нови писци и нова дела” (2002: 81).

Две деценије касније, у Зборнику радова да Друге интеркадарске србистичке конференције, под називом „Канон српске књижевности” читамо:

Актуелни наставни програми и упутства за њихову реализацију сугеришу устаљени методички пут – од дела које припада канону, ка проширивању садржаја делима популарне културе – уколико за то ученици покажу интересовање [...] Запажамо да ова препорука погодује само малом броју ученика, онима са изразитијим литерарним сензибилитетом. Тако већина (недовољно заинтересованих ученика) бива искључена. Зато би можда био бољи обрнут концепт, од дела популарне културе до канонског дела. Тиме би популарна култура служила мотивисању ученика за читање и разумевање захтевнијих текстова високе културе (канона), а оно би било засновано на признатим методичким принципима примерености, систематичности и поступности, условности (Божић, Јовановић (2022: 317).

Један од закључака поменуте конференције, истакнут у предговору Зборника, такође иде у прилог потреби за стварањем баланса при избору програмских садржаја: „кад је реч о модернизацији и изменљивости канона, требало би вршити његово функционално осавремењивање не поништавајући новим решењима усвојене исходишне вредности” (Сувајџић 2022: 11).

Међутим, стварање тог баланса препушта се у руке наставницима и њиховој одлуци која ће дела од предложених обрађивати у ком обиму и на ком нивоу обраде (као приказ, осврт или

интерпретацију), што може зависити од специфичности сваког одељења са којим се ради. Стандарди ученичких постигнућа, као кровни документ сваког образовног циклуса, диктирају оно што је обавезно остварити с ученицима током једне школске године. У нове програме наставе и учења уносе се и исходи (проишавши из стандарда) за сваки појединачни разред. Наставник је слободан да корпус предложених исхода шири (тј. да их „уситњава“), али је у обавези да их на одређеном нивоу оствари, тј. да омогући сваком ученику да их досегне. Књижевни и остали типови текстова унети у садржаје програма из књижевности тако постају оруђе за остваривање исхода учења, а не уметничка дела која се читају пре свега уживања ради. Ово, наравно, не погодује јачању читалачких компетенција наших ђака, али погодује јасније оцртаној сврси „учења књижевности“, о чему би се тек могло дискутовати.

Могло би се закључити да предвиђене измене у новим програмима наставе и учења треба схватити као ширење могућности за квалитетнији диференцирани рад са ученицима. Уз уважавање потребе за стварањем индивидуалних образовних планова за рад са ученицима код којих се препознају различите специфичности у развоју, овде ћемо посебно издвојити талентоване ђаке.

Положај даровитих ученика у наставном процесу је специфичан, те је због њихових когнитивних способности и креативности неопходно да добијају задатке и обавезе које неће имати његови вршњаци. У исто време, важно је да посебан третман оваквих ученика не проузрокује њихово одбацивање од стране вршњака. Специјално ангажовање подразумева да у припремном поступку за спремање наставне јединице талентовани ученик добије посебно задужење: да истраживачки прочита текст шири од одломка датог у читанци, или као целовит текст; да саопшти занимљивости о писцу, изврши локализовање одломка, прочита текст књижевне критике о обрађеном делу, говори о неком литерарном проблему користећи неко своје искуство, знање и умеће. На овај начин даровити ученици добијају признање за рад који уложи, не излази се из оквира њихових интересовања, нити се оптерећују обимним и некреативним задацима. Такав ученик се јавља као помоћник у редовној настави, што представља мотивацију целом одељењу за даљи рад.

Велика грешка у раду са даровитим ученицима јесте уколико се они не излажу задацима који су тежи, већ само онима који су обимнији. Много је боље за самог ученика да добија проблемске задатке, уз могућност његовог посвећивања ширењу знања

из опште културе. Погрешно је ученика усмеравати само на књижевне и текстове из области науке о књижевности. Особа која се појачано интересује за ову наставну област, још више ће напредовати ако буде ширила знања и из других области. Са таквим ставом треба приступити сваком заинтересованом, талентованом или даровитом ученику. Ученик који добије свестрано образовање, побуђен књижевним делима у којим препознаје појаве савременог друштва, имаће свој став о друштву у коме живи, етичким правилима која у њему доминирају, о религији, социјалним категоријама. Наставник који сарађује са њим и у редовном и у додатном раду мора бити спреман да одговори на многа питања, а да притом на ученика не пројектује своје ставове и мишљења. Васпитна улога наставника књижевности увек је била значајна, али се мора узети у обзир да она губи своју функцију уколико се ученику намећу мишљења која он мора прихватати. Добар наставник ће ученику помоћи да се избори са питањима која га збуњују тиме што ће га усмеравати даље у размишљању, све док не дође до формирања сопствених ставова.

Уз доминантан корпус текстова канонских писаца којим се утиче на формирање естетског укуса ученика, изграђује и богати свест о природи националне књижевности (и вредностима класика светске књижевности), али и о културном и националном идентитету (програмима се подстиче упознавање ученика са завичајном, локалном или регионалном културом и стваралаштвом), у избору лектире и допунском избору дата је могућност наставницима да одаберу и изванредан број књижевних дела савремених писаца, чиме се ученици упознају са репрезентативним примерима савремене књижевности и у прилици су да критички самеравају поетику њихових дела са канонским вредностима. Циљ увођења савремених књижевних дела која још нису постала део канона јесте да се по својој мотивској или тематској сродности вежу за постојеће теме и мотиве у оквиру наставног програма и да се таквим примерима покаже како и савремени писци промишљају епску народну традицију или теме пријатељства, етичности, како развијају имагинацију и емпатију, чиме се богати „вертикално” читалачко искуство ученика и осавремењава приступ настави.

Новине у наставном проучавању српске књижевности засноване су на уочавању природе и улоге књижевног дела, разлика између књижевних и некњижевних текстова, односно на њиховој већој корелативности. Ученици тако бивају оспособље-

ни да разликују особености књижевног текста (фикционалност, конотативност, књижевни поступци, сликовитост, ритмичност и сл.) у односу на денотативност, информативност и казивање засновано на чињеницама и подацима у различитим видовима некњижевних текстова.

Фаворизовање практичне компоненте у наставном проучавању књижевности условљено је потребама новог времена. Континуиране реформе школских програма узимају у обзир однос нових генерација ученика према читаоцу и развијању читалачких компетенција. Развој дуалног образовања, укључивање већег броја појединаца који раде по индивидуалном образовном плану у редовну наставу, као и бројност и доступност информација на интернету, променили су укупан однос популације младих према књизи и читању.

Како је сврха школовања да код сваког појединца развије љубав и посвећеност према некој од области којом ће се касније у животу бавити, може се закључити да новине у наставном проучавању српске књижевности, дефинисане у новим програмима наставе и учења, ипак шире ученички поглед на књижевност као уметност речи, указујући на значај „дијалога” међу епохама и дајући слободу којим путем ће се ићи при остваривању специфичних исхода учења у оквиру предмета Српски језик и књижевност.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Божић, С. и Јовановић, Ј. „Однос књижевног канона и дела популарне културе у настави”. У: *Канон српске књижевности*. Б. Сувајџић [ур.]. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања (2022): стр. 309–325.
- Иванић, Д. „Ка реформи наставе српског језика и књижевности у школској пракси”. *Књижевност и језик*, год. XLIX, бр. 1–2 (2002): 91–96.
- Микић, Р. „О канону српске књижевности”. *Књижевност и језик*, год. XLIX, бр. 1–2 (2002): 75–78.
- Мркаљ, З. „Појам корелације у методици наставе”. *Методички видици*, год.1, бр. 1 (2010): 47–55.
- Пантић, М. „Увод у расправу о канону српске књижевности”. *Књижевност и језик*, год. XLIX, бр. 1–2 (2002): 79–82.
- Поповић, Љ. „Неколико напомена о реформисању наставе српског језика и књижевности у основној и средњој школи”. *Књижевност и језик*, год. XLIX, бр. 1–2 (2002): 87–90.

- Правилник о стручно-педагошком надзору (2007). *Службени гласник РС – Просветни гласник* бр. 19/2007. http://www.podaci.net/_zakon/propis/Pravilnik_o_strucno-pedagoskom/P-snadzo03v0719.html#google_vignette. 25.12.2024.
- Стакић Савковић М. „Пројектно учење кроз примере добре праксе”. *Књижевност и језик*, год. LXXI, бр. 1 (2024): 125–140.
- Сувајџић, Б. „Ка канону” (предговор). У: *Канон српске књижевности*. Б. Сувајџић [ур.]. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања (2022): 7–12.

Zona V. Mrkalj

NOVELTIES IN THE EDUCATIONAL STUDY OF SERBIAN LITERATURE, CONDITIONED BY MODERN CURRICULUMS

Summary

The choice of this topic stems from the newly announced changes to the description of the teaching and learning program for the subject Serbian Language and Literature in primary and secondary schools. As recommended, all teaching content is relativized. The dominant starting points for teaching interpretation are obtained in the learning outcomes for each grade, which are combined into standards of student achievement at the end of each educational cycle. The teacher is given greater freedom in planning, creating and designing teaching and learning. The content in textbooks is approached selectively and they no longer determine the content of the subject. Thus, works of classical literature and acquaintance with canonical values are called into question. A new approach to reading includes theater and film; primacy is given to excerpts; correlative, comparative, and dramatic approaches to interpreting texts are introduced; an emphasis is placed on examining the same phenomenon in different types of texts; debates and "personal" participation of students in solving the problems of literary heroes are organized. Research and problem-based approaches are mostly associated with project-based teaching and students who demonstrate a talent for the subject being studied. All of this calls into question the meaning of reading Serbian (as well as general) literature in school, where many significant literary texts that students encounter at a certain age and never again after that (unless it is their personal choice and interest), are mentioned or remembered as titles, or through certain actions of characters, in excerpts. Therefore, only time will tell to what extent the reshaping of the curricu-

lum contributes to the development of the education of our students and whether new approaches to the study of literature in school encourage the achievement of aesthetic and educational goals, or is everything subordinated to future practical use.

Keywords: curriculum, Serbian language and literature, primary and secondary school, modern teaching, new teaching and learning programs, canon, teaching interpretation.

КИРА С. ЗАДОЯ*
Bezirksregierung Düsseldorf

ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ КАК РОДНЫХ В РАМКАХ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «HERKUNFTSSPRACHLICHER UNTERRICHT» В ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЗЕМЛЕ СЕВЕРНЫЙ РЕЙН-ВЕСТФАЛИЯ (ФРГ)

В данной статье освещается история преподавания иностранных языков как родных в рамках программы HSU в школах федеральной земли Северный Рейн-Вестфалия (ФРГ). Особое внимание уделяется преподаванию славянских языков, а среди них в особенности – русского и украинского. Отмечается роль идентичности для изучения учащимися языка, обрисовываются трудности, с которыми сталкивается преподаватель, делаются выводы о роли программы как посредника и моста между культурами.

Ключевые слова: преподавание славянских языков, программа HSU, федеральная земля Северный Рейн-Вестфалия, русский язык, украинский язык

Введение

Преподавание иностранных языков как родных в послевоенной Германии имеет долгую историю. В 1964 году Конференция министров культуры федеральных земель (КМК), входивших на тот момент в состав ФРГ, одобрила преподавание иностранных языков как родных для детей мигрантов¹ (прежде всего, гастарбайтеров из Италии, Испании, Греции, Португалии, Турции и Югославии, принимавших активное участие в восстановлении Западной Германии после Второй мировой войны²). Первоначальной целью этих занятий была подготовка детей трудовых мигрантов к возвращению в страну происхождения их родителей.

* kira.sadoja@hotmail.de; ORCID: 0009-0002-3697-4619

¹ См. КМК 1964.

² Подробнее об этом см. Röhr-Sendlmeier (1986: 51).

Далеко не все федеральные земли воспользовались возможностью, которую предоставило им решение вышеупомянутой конференции, а те, что воспользовались, реализовывали эту возможность преимущественно через т. н. консульское обучение, когда организация занятий осуществлялась консульствами или посольствами соответствующих стран. Консульское обучение существует и по сей день. Основой для организации консульского обучения служат соглашения между консульствами и соответствующими министерствами или органами школьного образования. При этом учителя, учебные планы и материалы предоставляются консульствами, которые также финансируют данную форму обучения. Участие в консульской программе является добровольным.

Консульское обучение не регулируется федеральными или земельными законами, что неоднократно подвергалось критике как со стороны немецких политиков, так и со стороны Союза работников образования и науки (GEW)³, в т. ч. за попытки влияния, а также политической и религиозной инструментализации учащихся. В последние годы все чаще звучит призыв заменить консульское обучение государственными программами. Однако согласно данным Медиасервиса общенациональной ассоциации исследователей миграции «Rats für Migration e.V.»⁴, опубликованным в августе 2022 г., консульская форма обучения сохраняется во многих федеральных землях и по сей день. В некоторых федеральных землях министерства или школьные органы участвуют в разработке учебных планов и контролируют обучение, тогда как в других землях этот процесс полностью отдан на откуп консульствам. Согласно тем же данным, в последние годы федеральные земли продолжают расширять собственные, государственные предложения в области преподавания на родных языках. Так, на момент проведения вышеупомянутого исследования, т. е. в 2021/2022 учебном году, в государственных программах обучения на языке происхождения участвовало около 140 000 учащихся, и их количество из года в год увеличивалось.⁵ При этом общая численность участников консульского обучения сокращается. Например, в Берлине количество учащихся уменьшилось на 15% по сравнению с предыдущим годом (Rats für Migration 2020: 3), а

³ См., напр., GEW Baden-Württemberg 2021.

⁴ См. Rats für Migration 2022.

⁵ Ср., напр., данные предыдущего исследования (Rats für Migration 2020: 3).

в Гамбурге – на 37% (ibid.). В Саарланде консульское обучение в государственных школах было полностью упразднено.

В 2021–2022 гг. общее число федеральных земель, предлагающих государственные программы по обучению языкам происхождения, достигло двенадцати. В семи землях параллельно существует консульское обучение, и лишь в Баварии и Баден-Вюртемберге учащимся доступны только консульские занятия. Тюрингия и Саксония-Ангальт (обе земли ранее входили в состав ГДР) вообще не предлагают обучение языкам происхождения.

В нашей статье мы сосредоточимся на ситуации с преподаванием языков происхождения в земле Северный Рейн-Вестфалия.

Программа hsu в земле Северный Рейн-Вестфалия

Земля Северный Рейн-Вестфалия (ФРГ) – это практически единственная земля в Германии, где языки мигрантов стали преподаваться в школах как родные в рамках государственной программы уже на раннем этапе (в 60-е гг.).

Этому во многом способствовала резолюция Совета Европы, принятая в 1970 году⁶ и учредившая так называемое «Дополнительное обучение на родном языке» („Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“, сокращенно MEU), что позволило интегрировать обучение в общую школьную систему. При этом программа MEU была направлена на сохранение языковых и культурных связей со странами происхождения.

В 1977 году еще один документ Совета Европы – «Директива об учебной поддержке детей трудовых мигрантов»⁷ – обязал принимающие страны организовать преподавание на родном языке, интегрировать его в общую образовательную программу и обеспечить меры по повышению квалификации соответствующих преподавателей.

В начале 1980-х годов земля Северный Рейн-Вестфалия реализовала эту директиву, выпустив специальный циркуляр (Runderlass MSU 1982). С этого момента обучение родному языку было закреплено законодательно, а задачи обучения были расширены, поскольку основной целью обучения стало содействие развитию индивидуальной многоязычности как важному вкладу в развитие многоязычного общества, а не подготовка к возвра-

⁶ Baur, Ostermann, Chlosta (2004).

⁷ Council of the European Communities 1977.

щению на историческую родину. На тот момент преподавание осуществлялось как педагогами, трудоустроенными в земле Северный Рейн-Вестфалия, так и учителями, направляемыми из стран происхождения учащихся, а занятия проводились только для учащихся средней ступени школы.

В 1990-е годы в программе произошли дальнейшие изменения: преподавание было стандартизировано, охватило все классы с 1-го по 10-й и перешло под контроль государства. Были разработаны и опубликованы государственные учебные планы для классов 1–4 (начальная школа) и 5–6 (переходная ступень к средней школе)⁸, а затем базовый учебный план для классов 7–10.⁹ Важным нововведением стал циркуляр Министерства образования NRW от 10 марта 1992 года¹⁰, предписывающий учащимся, изучающим родной язык (MSU), сдавать языковой экзамен по окончании первой ступени среднего образования (Sekundarstufe I). Т. о. с этого момента обучение языкам происхождения стало носить систематический характер (с 1 по 10 классы). Базой для учебных программ стали «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» („Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen”).

Периодически предпринимаются попытки сделать преподавание родного языка частью обязательной программы с целью повышения его статуса. В 1999 году изменения в «Положении об обучении и выпускных экзаменах в первой ступени средней школы»¹¹ повысили значимость преподавания родного языка, позволив включить его в школьную программу в качестве альтернативы первому или второму иностранному языку. Циркуляр Министерства образования от 21 декабря 2009 года¹² подчеркнул важность родного языка для формирования идентичности и личностного развития многоязычных учащихся. В настоящее время развитие родных языков закреплено в школьном законодательстве земли Северный Рейн-Вестфалия и рассматривается как важная цель школьного образования.¹³ Тем не менее, поскольку это обучение конкурирует с обучением иностранному языку, оно до сих пор не получило такого же статуса. Участие в программе

⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2000.

⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006.

¹⁰ BASS 1992.

¹¹ Verordnung 1999.

¹² Erlass vom 21.12.2009.

¹³ BASS 2016.

остается добровольным, хотя в случае участия учащийся обязан регулярно посещать занятия на протяжении всего учебного года.

Кроме того, изменились требования к учителям, преподающим иностранные языки как родные в рамках программы HSU: учителя HSU являются государственными служащими. Все претенденты отбираются на конкурсной основе, должны владеть немецким языком на уровне C1 и, в случае приема на работу, должны пройти полугодичный методико-дидактический курс.

По данным на август 2022 г. наибольшее количество учеников в программах изучения родного языка было именно в земле Северный Рейн-Вестфалия: 105 тыс. из 140 тыс. целиком по Германии (Rats für Migration 2022: 16). Сегодня в рамках этой программы в NRW преподаются 30 языков¹⁴, восемь из которых – славянские: боснийский, болгарский, македонский, польский, русский, сербский, хорватский и украинский.

Преподавание славянских языков как родных началось с сербохорватского и македонского, когда в конце 1960-х в Германию массово начали приезжать гастарбайтеры из Югославии. Затем, в начале 1990-х, в программе появились польский (немецкие переселенцы с пограничных территорий) и русский (т. н. поздние переселенцы немецкого происхождения и еврейские контингентные беженцы). Во время войны в Югославии к ним добавились сербский и хорватский, позднее боснийский. По мере того, как расширялся Европейский Союз и увеличивалось количество носителей славянских языков в Германии, расширялась и программа преподавания, число изучаемых славянских языков пополнилось болгарским. В 2022/23 учебном году, после начала полномасштабного военного вторжения Российской Федерации в Украину, появилась возможность изучать украинский.

ВЫЗОВЫ ПРОГРАММЫ

В рамках программы HSU преподаватели славянских языков как родных сталкиваются с рядом вызовов, которые осложняют их работу.

¹⁴ Полный перечень языков см. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, n.d.

1. Идентичность и мотивация для изучения языка

Для носителей разных славянских языков эта идентичность разная. Для языков стран, когда-то насильственно присоединенных к социалистическому лагерю, количество учащихся относительно стабильно, родители в семьях стараются сохранять родной язык и знакомить учащихся с традициями культуры; их цель – сохранить этническую идентичность наряду с немецкой, даже в диаспоре. Такова ситуация, например, с польским и сербским языком. Ситуация является совершенно другой для детей, изучающих русский язык.

По моим личным многолетним наблюдениям, для русского языка идентичность, которую пытаются сохранить многие родители – это или советская, имперская идентичность, или постсоветская идентичность, построенная на противостоянии Западу и тоже в большой степени включающая советскую. Такие дети знают советские традиции (напр., отмечают советские праздники), а про старые религиозные праздники, отмечавшиеся в царской России, знают, как правило, только то, что православное Рождество отмечается 7-го января, а не 25-го декабря, как в Германии и в других западных странах. Их родители хотят сохранить у детей русский язык как язык «великого» Советского Союза, как язык межнационального общения, который уже не является таковым, поскольку СССР распался. Другая мотивация – это «великая» русская культура, которая имеет мало отношения к современной России, но которую современная путинская пропаганда пытается использовать как оправдание стремления возродить СССР, вновь собрать бывшие республики в одно союзное государство и лишить постсоветские страны государственности и национальной культуры. В отличие от родителей, которые идентифицируют себя с СССР или с постсоветской Россией, у детей такая мотивация отсутствует. Получая образование в немецких школах, дети зачастую не разделяют политические мнения своих родителей.

Другой мотивацией, которую родители выдвигают для детей, является наличие русскоязычных родственников за границами Германии, но, в отличие от родителей, для которых эти родственные связи жизненно важны, многие дети относятся к ним с меньшим пиететом, и сами визиты к родственникам, как правило, не являются мотивирующими, поскольку дети вырастают в немецком обществе и с частотой с ужасом вспоминают бы-

товые условия и некоторые элементы культуры, с которыми им довелось столкнуться. Кроме того, визиты в Россию затруднены вследствие российских визовых требований, и живое общение с родственниками превращается в приключение, в отличие от ситуации с, например, польским или сербским языками, где внутри единой Европы отсутствие границ облегчает визиты, общение и сохранение языка. Единственной действующей мотивацией является оценка в аттестате, но дети получают ее только после сдачи экзамена, для которого надо изучать язык до десятого класса, и не все дети, занятые в школе, хотят добровольно тратить время на это.

Небольшое количество детей разделяет политические взгляды родителей о величии России. Большую роль в этом играет российское телевидение, которое дети смотрят. Тем не менее, такие дети, несмотря на то, что родители могут водить их на занятия более регулярно, не выявляют большего, чем у других детей, энтузиазма в изучении языка. Кстати, для большого количества родителей с постсоветской идентичностью возможность посещения бесплатных занятий и получения отметки в аттестат является даже большим мотиватором, чем сохранение у детей российской идентичности.

Наконец, некоторое количество семей хотят сохранить русский язык сам по себе, не поддерживая русскую постсоветскую идентичность. Дети из таких семей могут сохранять русский язык из уважения к родителям но, вырастая в немецком окружении, общаясь с немецкоязычными друзьями, они не сохраняют родительскую русскоязычную идентичность и говорят по-русски только с родителями, переходя на немецкий даже с братьями и сестрами. Таким образом, по нашим наблюдениям, российская идентичность как правило не передается детям, и основной мотивацией для изучения русского языка является оценка; на втором месте находится общение на русском с родителями и родственниками, которое не является приоритетом для детей.

Необходимо отдельно отметить ситуацию с украинским языком. До 2022 года украинский в рамках программы HSU в школах не преподавался, потому что те выходцы из Украины, которые оседали в Германии, были либо русскоязычными, либо отдавали своих детей на русский, поскольку не было альтернативы. После начала полномасштабного вторжения в Германии открыли занятия украинским языком по программе HSU, и тут выяснилось, что он пользуется меньшим спросом, чем ожидалось:

беженцы из восточной части Украины, будучи преимущественно русскоговорящими, часто отдают своих детей на занятия русским. Мало кто изучает одновременно оба языка, хотя такая возможность предусмотрена. С другой стороны, некоторые дети, до войны посещавшие русский, прекратили им заниматься в знак протеста, и перешли на занятия украинским, будучи русскоязычными. Однако нередки случаи, когда родители не занимаются с детьми украинским, даже отдав ребенка в украинский класс, поскольку сами являются русскоязычными. При таком отношении родителей, например, через полгода занятий дети не умеют читать, не знают буквы. Подобная языковая ситуация в семьях является дополнительным вызовом, поскольку количество таких детей в украинских классах довольно значительно.

2. Разный уровень владения языком у учащихся

Основная масса учащихся – это второе и третье поколение мигрантов (поэтому и было изменено ключевое слово в названии программы: с *Muttersprache* ‘родной язык’. на *Herkunftssprache* ‘язык (страны) происхождения’). У многих из них язык представлен на бытовом уровне. Еще более сложной является ситуация с учениками из тех смешанных семей, где с детьми почти не разговаривают на языке страны происхождения. Для таких детей этот язык скорее иностранный, чем родной, поэтому для их обучения требуются совершенно другие методы преподавания. При этом в последние годы, когда в России начались политические преследования, особенно после начала войны в Украине, в программе NSU, например, увеличилось количество детей, хорошо владеющих русским. Эти дети, с одной стороны, демотивируют хорошим уровнем владения языком других детей, которые родились в Германии и хуже знают русский язык, а с другой усложняют работу преподавателя. Преподавание в таких классах – один из главных вызовов для учителя в настоящее время.

Подобная ситуация наблюдается и с другими языками, которые преподаются в Германии в данной программе уже давно. Кроме этого, для некоторых языков, преподаваемых в рамках NSU с не столь давнего времени, существуют дополнительные вызовы, связанные с недостаточным знанием детьми изучаемого языка. Например, по рассказам преподавателей болгарского, большое количество детей, посещающих уроки болгарского языка – представители рома, не ходившие в школы в Болгарии;

они владеют болгарским языком на разговорном уровне, но, даже достигнув среднего школьного возраста, не умеют читать и писать и даже не знают алфавита. Поскольку заключительный экзамен на знание языка является письменным, преподаватели болгарского в программе HSU сталкиваются с дополнительными трудностями.

3. Возрастная гетерогенность в пределах одной учебной группы

Согласно законодательным предписаниям, организовывать группы HSU для соответствующего языка можно только при наличии необходимого количества учеников одной образовательной ступени (от 15 – для учащихся начальной школы и от 18 – для средней). В результате преподавателям нередко приходится иметь дело с детьми разных возрастов в пределах одной группы. Чаще всего такая ситуация наблюдается в провинции, где в школу, на базе которой осуществляется преподавание HSU, съезжаются дети разных возрастов из окрестных городков и деревень, объединенные в группы с 1-го по 4-й и с 5-го по 10-й класс. Тем не менее, несмотря на возрастную гетерогенность, преподаватель HSU обязан провести обучение в соответствии с программой каждого класса, и для этого подготовить темы, которые интересуют всех разновозрастных учеников. Проблема заключается в том, что те темы, которые интересуют один возраст, могут совершенно не затрагивать более младших или более старших детей, но поскольку все дети находятся в одном классе, а время урока ограничено, то возможность заниматься в достаточном объеме с каждым возрастом отдельно отсутствует, и комбинированные классы представляют особый вызов для преподавателя.

Само собой разумеется, что для разновозрастных групп и групп с разными уровнями знания языка не существует учебников, и задача составления учебных материалов целиком ложится на плечи преподавателей. Непосредственное использование школьных учебников из стран изучаемого языка, которое было возможно и даже предполагалось ранее, когда в Германию приезжали дети, обучавшиеся в школах страны происхождения, сейчас невозможно, поскольку в одном классе сидят не только разновозрастные дети, но и дети с разными уровнями владения языком. Некоторые языки (например, польский и русский) используют учебные пособия, разработанные для детей соотечественников,

проживающих за рубежом, однако эти материалы не в состоянии покрыть все потребности, возникающие в рамках программы.

4. Прочие трудности организационного характера

Почти повсеместно языковые занятия в программе HSU проводятся лишь раз в неделю, а каждое занятие продолжается ограниченное количество часов (как правило, три академических часа), вследствие этого дети получают недостаточное количество языковой практики. Время занятий – обычно по окончании уроков в основной школе (после 14:00), то есть дети приходят уже усталыми, особенно в конце недели, что не лучшим образом сказывается на их мотивации. Кроме того, школы нередко ограничивают доступ к техническим средствам, которыми разрешается пользоваться на уроках HSU, что не способствует престижу этих занятий в глазах учеников.

5. Сокращение количества учащихся в некоторых языках

Как мы уже анализировали выше, в разделе 1, во втором поколении в связи с развитием у детей идентичности страны проживания (Германии), идентичность страны происхождения может у них атрофироваться. В семьях эмигрантов, которые ассимилируются и переходят в общении во втором-третьем поколении на немецкий, может уже не быть такой заинтересованности в поддержании родного языка, как раньше, в первом-втором поколении. Степень потери этой идентичности и связанной с ней потери языка различается для разных языков. Потеря языка во втором-третьем поколении в особенности характерна для сербского, хорватского, а из неславянских – для турецкого или итальянского языков, но, неожиданным образом, для польского или испанского языков это характерно в меньшей степени. Кроме того, изменение идентичности на немецкую влечет за собой отчетливую тенденцию к позднему (особенно по сравнению с первым поколением мигрантов) созданию семей и появление иных жизненных приоритетов (саморазвитие, карьера, друзья и т. п.), иногда вообще связанных с отказом от деторождения. Отсутствие в программе детей третьего поколения отчасти компенсируется детьми из заново приезжающих семей.

6. Престиж языка

В отличие от английского, славянские языки в немецком обществе имеют низкий статус, т. к. большинство из них не являются языками международного общения. Исключением до недавнего времени был, пожалуй, русский язык, изучение которого стало набирать обороты в начале 2000-х, благодаря усилению влияния за границами России идеологии так называемого «русского мира», финансируемого из российских нефтяных доходов. Власти Германии поддерживали идею экономического сотрудничества с Россией, привлеченные перспективой дешевых российских энергоносителей, что, в свою очередь, способствовало расширению изучения русского языка в Германии. Однако в 2014 году, в результате аннексии Крыма Российской Федерацией, отношения между обеими странами пошли на спад, что негативно сказалось на отношении к русскому языку.¹⁵ В 2022 г., в результате полномасштабного вторжения РФ на территорию Украины, русский язык существенно утратил свой престиж в Германии. Так, в гимназиях и ВУЗах уменьшилось количество желающих изучать русский как иностранный.

Падение интереса к изучению русского языка как родного выразилось, в частности, в том, что некоторое количество учащихся уже в самом начале войны прекратило обучение в знак протеста. Часть из них – главным образом, те, кто родились в Украине или в украинских семьях в Германии, – начала учить украинский язык. Кроме того, в 2023–2024 гг., после того, как война приобрела затяжной характер, некоторые русскоязычные семьи уехали обратно в Россию, что тоже привело к некоторому уменьшению количества учащихся, посещающих уроки русского в рамках программы HSU. С другой стороны, на русский язык стали записываться некоторые дети из семей беженцев из Восточной Украины, родители которых придерживались советской/русской идентичности. Кроме того, ряды изучающих русский как язык родной, дополнили дети россиян, покинувших РФ после начала войны. Однако, ни то, ни другое обстоятельство не привело к заметному увеличению общего количества учащихся, посещающих занятия русским.

¹⁵ Официальную статистику о количестве учащихся общеобразовательных школ, изучавших русский язык как иностранный в Германии в период с 1992/1993 по 2020/2021, см. напр., Statistisches Bundesamt 2022.

Заключение

Подводя итог, хочется отметить главное: целью программы HSU является не только развитие естественного многоязычия потомков мигрантов, но и обучение их ориентации в традициях и ценностях разных культур, носителями которых они являются. В идеальном случае дети готовятся к тому, чтобы понимать истоки своей идентичности и быть посредниками между носителями немецкой идентичности и идентичности страны происхождения. Эта миссия затрудняется тем, что идентичность учащихся формируется в значительной степени немецкой средой проживания, а для формирования идентификации со страной происхождения существуют препятствия, часто достаточно существенные. Согласно нашим наблюдениям, идентичность является главным мотиватором успешного овладения языком. При отсутствии этого мотиватора вступают в действие другие факторы, в частности получение отметки в аттестат, но их действенность ограничена.

У самой программы, безусловно, есть недостатки, среди них – разные языковые уровни в пределах одной группы и разный возраст учащихся в одной группе. Это является следствием того, что государственные требования позволяют открывать группу только при наличии определенного количества учеников, которые могут быть объединены в группу, невзирая на разные уровни знания языка и разные возрасты. Среди трудностей также можно перечислить отсутствие учебных материалов, разработанных на государственном уровне, отсутствие признания HSU как предмета на федеральном уровне и т. д.

Тем не менее, программа HSU помогает учащимся сформировать свою идентичность, опираясь одновременно на немецкую культуру и на культуру страны происхождения, преподаваемую вместе с языком. Однако следует отметить, что в последнее время, после полномасштабного вторжения России в Украину, российская, точнее, советская, и украинская идентичности вступают в конфликт. Роль программы HSU как посредника и моста между культурами в таких условиях обретает новые очертания.

Благодарности

Хочу выразить искреннюю благодарность Витомирке Вельович, одной из разработчиц учебных программ HSU, преподавательнице сербохорватского языка, а также Виславе Грайнке, преподавательнице польского языка, за то, что они щедро поде-

лились своими многолетними наблюдениями за развитием программы. Их ценнейший опыт значительно обогатил данную работу, и я искренне признательна им за помощь.

ЦИТИРОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

- Baur, R. S., Ostermann, T., Chlosta, C. Der weite Weg von der Mehrsprachigkeit zur Sprachförderung. In: Karakaşoğlu, Y., Lüddecke, J. (Hrsg.): *Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik*. Münster: Waxmann (2004): 161–170.
- Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) 13-61 №1 vom 10. März 1992. <<https://bass.schule.nrw/257.htm>> 12.02.2025.
- Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften (BASS) 13-61 №2 vom 28. Juni 2016. <<https://bass.schule.nrw/19218.htm>> 12.02.2025.
- Council of the European Communities. *Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern*. Official Journal of the European Communities, L 199 (1977): 32–33.
- GEW Baden-Württemberg. *Konsulatsunterricht muss unter staatliche Aufsicht gestellt werden*. GEW Baden-Württemberg. 29.10.2021. <<https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/konsulatsunterricht-muss-unter-staatliche-aufsicht-gestellt-werden>> 12.02.2025.
- HSU Erlass vom 21.12.2009. <http://schulen.duesseldorf.de/gs-maxhalbestr/2015_11_hsu_und_se.pdf> 12.02.2025.
- KMK. *Unterricht für Kinder von Ausländern*. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14./15. Mai 1964. Kultusministerkonferenz. Bonn.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (n.d.). *Herkunftssprachlicher Unterricht*. <<https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>> 12.02.2025.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Muttersprachlicher Unterricht. Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6*. Frechen: Ritterbach, 2000.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. *Kernlehrplan für den Muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe I und für den Unterricht in der Muttersprache anstelle einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache für die Klassen 7-10*. Frechen, Ritterbach, 2006.
- Rats für Migration e.V. *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* August 2020. <https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf> 12.02.2025.
- Rats für Migration e.V. *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?* August 2022. <https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Factsheet_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2022.pdf> 12.02.2025.

- Röhr-Sendlmeier, Una M. *Die Bildungspolitik zum Unterricht für ausländische Kinder in der Bundesrepublik Deutschland – Eine kritische Betrachtung der vergangenen 30 Jahre*. In: Deutsch lernen 1 (1968): 56–67.
- Runderlass MSU. 1982. <<https://www.landtag.nrw.de/Dokumentenservice/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV09-909.pdf;jsessionid=5689DDA5CA45391D59D2ADD07761AFB7>> 12.02.2025.
- Statistisches Bundesamt. *94 000 Schülerinnen und Schüler lernten im Schuljahr 2020/2021 Russisch als Fremdsprache*. In: Zahl der Woche Nr. 13, 29.03.2022.
- <https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2022/PD22_13_p002.html> 12.02.2025.
- Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I)*. 1999. <<https://bass.schule.nrw/12691.htm>> 12.02.2025.

Kira S. Sadoja

TEACHING SLAVIC LANGUAGES AS HERITAGE LANGUAGES
WITHIN THE STATE SCHOOL PROGRAM "HERKUNFTSSPRACHLICHER
UNTERRICHT" IN THE FEDERAL STATE OF NORTH
RHINE-WESTPHALIA (GERMANY)

Summary

This article explores the history of teaching foreign languages as heritage languages within the HSU program in schools of the federal state of North Rhine-Westphalia (Germany). Special attention is given to the teaching of Slavic languages, particularly Russian and Ukrainian. The article highlights the role of identity in students' language learning, outlines the challenges faced by educators, and draws conclusions about the program's function as a mediator and a bridge between the cultures.

Keywords: teaching of Slavic languages, HSU program, federal state of North Rhine-Westphalia, Russian language, Ukrainian language.

ЛУКА М. МЕДЕНИЦА*

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за славистику

СТАВОВИ СТУДЕНАТА О УПОТРЕБИ СТЕПЕНОВАНЕ ЛЕКТИРЕ У НАСТАВИ И УЧЕЊУ РУСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ НА НИВОУ А1

Језички прилив игра веома значајну улогу у настави и учењу страних језика, без обзира на ниво и профил образовања. Утицај хипотезе о разумљивом инпуту на савремену наставу и учење страних језика изузетно је снажан, и између осталог се огледа у све већој популарности степеноване лектире. У истраживању смо испитали ставове студената о употреби степеноване лектире на нивоу А1 према скали Заједничког европског референтног оквира за живе језике. Циљ рада је да установимо да ли је степенована лектира разумљива студентима почетницима, односно студентима прве године Филолошког факултета који са учењем руског језика започињу на студијама, као и да истражимо њихове ставове по питању употребе степеноване лектире у наставном процесу. У истраживању је учествовало 16 студената Филолошког факултета, а резултати говоре у прилог чињеници да је студентима почетницима степенована лектира у тренутку испитивања била разумљива. Осим тога, позитивни ставови знатно премашују негативне, како квантитативно тако и квалитативно, при чему су квалитативни подаци које смо у истраживању добили веома информативни.

Кључне речи: руски језик као страни, ниво А1, степенована лектира.

Увод

Језички прилив игра веома значајну улогу у настави и учењу страних језика, без обзира на ниво и профил образовања. У лингводидактичкој литератури се под наведеним термином подразумева садржај којем је особа изложена путем слушних или визуелних канала (Carroll 1999: 341), па се језички прилив тако пре свега односи на рецептивне вештине разумевања говора и разумевања прочитаног текста.

* luka.medenica@fil.bg.ac.rs; ORCID: 0000-0002-4453-0703

Сведоци смо чињенице да технолошки напредак има велики утицај на наставу и учење страних језика, те је данас много доступног материјала који се може употребити у циљу излагања разном садржају на страном језику, како у учионици тако и ван ње. Када је реч о унапређењу рецептивних вештина, онда се првенствено мисли на апликације, сајтове и друге онлајн садржаје који нису саставни део уџбеничких комплета, а успешно се могу употребити у наставне сврхе. Међутим, због великог броја садржаја ученици често не могу да пронађу онај који им је занимљив, разумљив и обилан. Такав језички прилив се у лингводидактичкој литератури зове оптимални инпут, јер се сматра да особа усваја језик онда када разуме оно чему је изложена (Krashen 1985).

Утицај Крешенове хипотезе о разумљивом инпуту на савремену наставу и учење страних језика изузетно је снажан, и пре свега се огледа у принципима различитих метода који су настајали у последњих педесетак година (Природни приступ, Метод читања и интерактивног приповедања, Потпуни физички одговор и др.), у разним истраживањима која се баве позитивним утицајем изложености одређеном садржају на усвајање страног језика (Меденица 2021; Krashen 2004; Stipančević 2020), као и у све већој популарности корпуса, језичких минимума и степеноване лектире.

Степенована лектира

У стручној јавности се често дискутује о значају употребе аутентичних материјала у настави и учењу страних језика. Ипак, једно скорашње истраживање (Меденица и Тојага 2023) које се бави читалачким навикама средњошколаца пружило нам је увид у информације које су нам потребне да боље разумемо фазе кроз које ученици пролазе приликом достизања нивоа потребног за читање изворних дела на руском језику као страном.

Резултати су нам сугерисали да су почеци читања на страном језику код свих испитаника изузетно тешки и да је потребно обезбедити адекватне садржаје. Сматра се да ученици који владају руским језиком као страним на почетном нивоу не треба да започињу читање на том језику делима у оригиналу, због тога што долази до фрустрације и углавном брзог одустајања. Имајући то у виду, чини се смисленим имплементирати у наставу и учење степеновану лектуру, двојезичне и дечје књиге, односно садржај

који је узрасно примерен, занимљив и разумљив особи која му је изложена (Меденица и Тојага 2023: 187–190).

Степенована лектира представља садржај који се циљано пише за потребе усвајања страног језика. Ова врста наставног средства обухвата лексику, граматичке стуктуре и синтаксу одређеног нивоа и не излази из тог оквира (Nation and Waring 2019). У питању је кохерентан текст који је углавном или адаптирана верзија неког познатог дела или оригинално ауторско остварење за потребе наставе и учења. Степенована лектира није ново наставно средство и већ неколико деценија се користи у штампаном формату у облику кратких књига за читање на страном језику, а данас је на тржишту све више дигиталне степеноване лектире. Треба напоменути да су одређени методи и принципи у настави и учењу страних језика, као и све већа популарност аудио-књига на матерњем језику значајно утицали на чињеницу да се данас готово подразумева да је степенована лектира пропраћена одговарајућим аудио-записом текста. На тај начин она представља садржај којем је особа изложена путем слушних и/или визуелних канала.

Методолошки оквир истраживања

Питању степеноване лектире у настави и учењу руског језика у нашој средини није посвећено превише пажње. Ипак, на основу анализе претходних истраживања дошли смо до појединих значајних сазнања.

Као прво, када је реч о разумљивом садржају, степеновану лектуру нивоа А1 могуће је имплементирати у наставу и учење руског језика као другог страног већ од седмог разреда основне школе (Medenica 2022: 105), а у појединим случајевима и раније. Наведено истраживање је показало да су садржаји нивоа А1 разумљиви ученицима већ у старијим разредима основне школе, односно особама које тек започињу усвајање руског језика. Међутим, до сада нису испитивани ставови особа које би у дужем временском интервалу користиле степеновану лектуру.

Као друго, сазнање о томе да школске библиотеке у својим фондовима немају степеновану лектуру на руском језику указује на проблем доступности овог наставног средства за већи број особа упоредо (Medenica 2022: 97–98). Овај податак скреће пажњу на проблем медија степеноване лектире.

Имајући све изнето у виду, као и чињеницу да је за почетни ниво наставе и учења руског језика као страног готово немогуће

обезбедити аутентичне материјале који су разумљиви, занимљиви и кохерентни, одлучили смо да се за потребе нашег рада ограничимо степенованом лектиром нивоа А1 према скали Заједничког европског референтног оквира за живе језике, обезбедимо степеновану лектуру наведеног нивоа и испитамо мишљења особа које би је користиле у дужем временском интервалу и могле изнети ставове о њеној употреби у наставном процесу. Како истраживање даје прецизније резултате када истраживач има константну контролу над његовим током и испитаницима, оно је спроведено у институцији на којој је запослен аутор рада. Значајно је напоменути да студије руског језика на Филолошком факултету Универзитета у Београду могу уписати и апсолутни почетници, те смо у могућности да обезбедимо одговарајући број испитаника који претходно нису учили језик.

Дакле, циљ нашег рада је да установимо да ли је степенована лектира разумљива студентима почетницима, односно студентима прве године Филолошког факултета који са учењем руског језика започињу на студијама, као и да истражимо њихове ставове по питању употребе степеноване лектире у наставном процесу.

Технике, инструменти и узорак

Имајући у виду циљеве истраживања, одлучили смо да за потребе нашег рада користимо садржај нивоа А1 који ће бити доступан испитаницима у току октобра, новембра и децембра 2023. године, односно првог семестра 2023/24. академске године. У питању је степенована лектира *Ивановы* која се састоји из три дела (*Ивановы: часть первая*, *Ивановы: часть вторая* и *Ивановы: часть третья*). Први део садржи 10, а друга два по 9 глава, што укупно чини 28 глава. Степенована лектира је у дигиталном формату те јој сви испитаници путем одговарајућег сајта¹ упоредо могу приступити у било које време. Осим тога, свака глава степеноване лектире садржи одговарајући аудио-запис, при чему првих 10 глава садржи спорију (просечно 50–70 речи у минути) и нормалну брзину (просечно 80–100 речи у минути) записа за ниво А1, а преосталих 18 глава само нормалну брзину записа. Осим тога, програм који покреће аудио-запис пружа могућност аутоматског успоравања или убрзавања: 0,25x, 0,5x, 0,75x, 1,25x, 1,5x, 2,0x од брзине записа. Иако се сваки од три дела степеноване лектире

¹ Сајт storiesbyluka.com приступљено 2.1.2024.

може читати/слушати посебно, као засебан текст, треба напоменути да ти делови заправо чине кохерентну причу.

Део корпуса наведене степеноване лектире (*Ивановы: часть первая*) испитивали смо у претходном истраживању (Меденица 2023: 340) и закључили да се састоји од 3047 речи, као и да је аутор степеноване лектире приликом њеног састављања користио актуелне лексичке минимумиме за руски језик као страни за ниво А1 (Андрјушина и Козлова 2014). Осим тога, провера сложености текста је извршена и путем *Текстометра*² (Лапошина и Лебедева 2021). Наведена онлајн алатка је одредила да у просеку 96,5% текста сваке главе покрива лексички минимум нивоа А1, па се може сматрати да степенована лектира *Ивановы: часть первая* одговара наведеном нивоу наставе и учења језика према Заједничком европском референтном оквиру за живе језике (Меденица 2023: 340). За потребе овог рада на исти начин испитали смо *Ивановы: часть вторая* и *Ивановы: часть третья*. Ова два дела броје 6309 речи, при чему је *Текстометр* и овај корпус одредио као текст нивоа А1, са чак 96% лексема које припадају наведеном нивоу. На основу наведених сазнања, закључујемо да степенована лектира *Ивановы* броји 9365 речи и представља текст нивоа А1.

Што се степена разумевања текста тиче испитали смо га на два начина. Као прво, проверили смо разумевање текста путем слушног канала у новембру месецу 2023. године. Испитаници су у писаној форми одговарали на 4 питања отвореног типа. Прва два питања су била питања нижег реда, у вези с присећањем чињеница, односно разумевањем текста и присећањем и проналажењем одговарајућих података (*Сколько Тане лет? Что Таня всегда говорит бабушке?*). Треће и четврто питање су се разликовали по сложености, радило о питањима вишег реда и од испитаника се захтевало да разумеју и повежу делове текста (*Почему Таня думает, что учительница ее не любит? Почему Максим смотрел в окно, когда он разговаривал с сестрой?*). Испитивање је текло тако што је сваки испитаник добио лист папира са наведеним питањима и имао довољно времена да их прочита. Затим су испитаници одслушали звучни запис једне главе степеноване лектире *Ивановы* и забележили одговоре. Након тога су још једном одслушали исти запис и потом су имали онолико времена колико им је потребно да упишу своје одговоре. Дужина звучног записа износила је 3 минута и 38 секунди, а дужина текста 357 речи.

² У питању је онлајн алатка која одређује ниво сложености текста у руском језику.

Као друго, разумевање текста смо проверили на још један начин и то последње недеље децембра 2023. године, тако што је сваки испитаник требало да прочита део степеноване лектире *Ивановы* (218 речи) и обележи речи које не разуме. Истога дана испитали смо ставове студената по питању степеноване лектире коју су користили у наставном процесу у претходна три месеца. Реч је о отвореном питању „Наведите позитивне и негативне стране степеноване лектире *Ивановы*”, тј. испитаници су својим речима наводили ставове у писаној форми.

У истраживању је учествовало 16 студената почетника (у даљем тексту су обележени као С1, С2... С16). Студенти који су претходно учили језик нису били обухваћени истраживањем, имајући у виду да су се испитивали ставови употребе степеноване лектире нивоа А1. Сви испитаници су студенти Филолошког факултета Универзитета у Београду који су 2023/24. академске године уписали студијски програм Руски језик, књижевност, култура.

Резултати истраживања

Разумевање текста

Разумевање текста истражено је у два наврата. Као прво, испитаници су одговарали на 4 питања отвореног типа, при чему су прва два питања била нижег реда, у којима се проверавало разумевање и присећање чињеница. Друга два питања захтевала су повезивање делова текста и могу се сматрати питањима вишег реда, јер се од испитаника осим разумевања тражило и повезивање делова текста. Треба напоменути да су таква питања често веома захтевна за почетнике, нарочито ако се узме у обзир чињеница да се ради о аудио-запису који се слуша два пута и испитаник није у могућности да врши додатну претрагу оног дела текста који му је потребан да би одговорио на питање.

Сви испитаници су тачно одговорили на питања нижег реда, док је код питања вишег реда код појединих испитаника било грешака у једном од та два питања. Наиме, грешке су забележене код 5 испитаника (С2, С3, С6, С9, С16), при чему у једном случају испитаник није ни покушао да да одговор (С3). Детаљна анализа нетачних одговора указала нам је на чињеницу да су три испитаника дала делимично тачне одговоре, што би могло повећати укупан ниво разумевања текста за још који проценат. Ипак, нисмо их урачунали у коначан број поена, већ смо их оценили као нетачне јер испитаник није успео да повеже све потреб-

не делове текста, те се може сматрати да садржај није разумео у потпуности.

Дакле, 69% испитаника је имало 100% тачних одговора, док је 31% испитаника одговорило на 3 од 4 питања тачно. Тако смо од укупно 64 питања на која је одговарало 16 испитаника забележили чак 92% успешности, односно чак 59 тачних одговора.

Поред тога, испитаницима је дат текст од 218 речи који је било потребно прочитати и у њему обележити непознате речи. У просеку смо забележили веома висок ниво разумевања текста, од чак 99,3% од укупног броја речи, док је медијана износила 99,5%. Испитаник који је забележио највише непознатих речи разумео је чак 97,7% текста, а четири испитаника су знали све речи из текста.

Позитивни ставови испитаника

На питање „Наведите позитивне и негативне стране степеноване лектире *Иванови*” испитаници су углавном имали позитивне ставове. Распоредили смо их у шест категорија: вокабулар; занимљивост; разумљивост; изговор; брзина звучног записа; остало.

Образлажући своје ставове чак 69% испитаника (C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C11, C12, C13, C16) је као главну предност степеноване лектире навело позитиван утицај на вокабулар:

C1: „Има доста нових речи које нам помажу да повећамо вокабулар...”

C4: „Добро је због учења лексике..., лако је за упамтити...често се понављају многе речи...”

C6: „Много речи се научи...”

C7: „Конструкције реченица се понављају и лакше је запамтити нове речи...”

Осим тога, 63% испитаника (C1, C3, C4, C5, C7, C8, C9, C10, C14) сматра да је позитивна страна степеноване лектире занимљивост и кохерентност приче:

C5: „Прича која прати ликове је занимљива, уноси особу у причу и саму радњу...”

C10: „Занимљиво, са хумором...”

C14: „Позитивне стране јесу то што се приче надо-везују једна на другу и сама радња је интересантна...”

Можемо да закључимо како је студентима значајно то што су приче кохерентне, па се приликом читања они поистовећују са појединим јунацима, занимљиво им је да сазнају наставак радње и сл. Наведени ставови се у великој мери одражавају на мотивацију, која је често један од основних проблема са којима се сусрећу наставници руског језика у нашој средини (Меденица и Матрусова 2021: 78–79).

Поред тога, 44% испитаника (C1, C2, C3, C8, C9, C15, C16) сматра да је предност степеноване лектире у томе што је прилагођена почетницима, односно лака за разумевање:

C1: „Приче су занимљиве и прилагођене почетницима...”

C2: „Максимално прилагођено...”

C8: „Лако разумљив текст...”

Занимљиво је то што је скоро пола испитаника навело разумљивост и прилагођеност као посебну ставку, донекле сугеришући да у току наставе и учења немају често прилику да се сусрећу са садржајем који је прилагођен њиховом нивоу владања језиком.

Одређени број испитаника сматра да степенована лектира помаже у усвајању изговора, односно акцента. У питању је 38% студената (C4, C6, C9, C12, C13, C15):

C6: „Помаже нам у учењу изговора...”

C9: „Приче ми помажу при самом акцентовању и изговору речи...”

C12: „Лакше савладавам акценат речи...”

C 13: „Веома су корисне за развијање слуха...”

Издајамо и мишљење 13% испитаника који сматрају да су спорија и бржа аудио верзија сваке главе изузетно корисне. Треба напоменути да првих 10 глава степеноване лектире садржи спорију и нормалну брзину записа, а преосталих 18 глава само нормалну брзину. Ипак, програм који покреће аудио-запис омогућава кориснику аутоматско успоравање или убрзавање записа. Имајући у виду одговоре испитаника, потребно је додатно истражити да ли наведени студенти нису били упознати са могућношћу аутоматског успоравања записа или сматрају да квалитет записа који се успорава аутоматски није једнак оном када спикер чита споријим темпом.

Осим тога, испитаници су наводили одређене појединачне одговоре које нисмо могли да сврстамо ни у једну од наведених категорија, а у питању су доступност садржаја (C2), помоћ у писању (C12) и комуникацији (C1), као и иновативан начин рада (C2):

C1: „Такође нам помажу да слободно комуницирамо са другима...”

C2: „Начин рада је један од иновативнијих на нашем факултету...”

Негативни ставови испитаника

Што се негативних ставова тиче распоредили смо их у три категорије: неопредељени; садржај; технички проблеми.

Када је реч о неопредељенима, потребно је напоменути да је 38% испитаника (C1, C7, C9, C11, C12, C15) експлицитно навело како нема негативних ставова по питању степеноване лектире, док њих 38% (C3, C4, C6, C8, C13, C16) није изнело јасан став по питању негативних страна, односно навело је искључиво позитивне стране. Ово може имплицирати да негативних страна нема, али исто тако да их можда има, а да испитаници нису сматрали како су то битна мишљења која је потребно навести, или из неког другог разлога нису експлицитно заузели став да негативних страна нема. Било би корисно детаљније истражити категорију неопредељених, имајући у виду да износи чак 38%.

Друга категорија односи се на садржај степеноване лектире. Иако су ставови 19% испитаника (C5, C10, C14) доста хетерогени, сви се односе на садржај па смо одлучили да их подведемо под исту категорију.

C5: „Не бих рекла да постоје негативне стране, осим што понекад буде заморно понављати приче...”

C10: „Разочарана сам што је *бабушка* Вера умрла.”

C14: „Можда би било добро додати мало више (садржаја)...”

На основу ставова испитаника можемо закључити да је потребно проширити репертоар степеноване лектире на нивоу A1, пре свега због тога што садржај једне степеноване лектире не може задовољити све елементе оптималног инпута. Занимљиво је да је испитаник (C10) навео како је разочаран што је један од главних јунака на крају приче преминуо. Ово питање захтева додатну анализу, будући да наведени одговор сугерише како су се

код студента активирале емоције приликом читања што је веома важно за мотивацију и усвајање језика, али исто тако индиректно имплицира да је потребно водити рачуна о садржају степеноване лектире.

Трећа категорија је појединачне природе, односно само један испитаник (C2) је навео технички проблем као негативан став.

C2: „Можда је једина мана оваквог начина рада, на који професори свакако не могу да утичу технички проблеми и недоступност градива без интернет конекције...”

Иако се ради о само једном испитанику, сматрамо да би било корисно размислити о томе да се приступ овој врсти наставног средства поред дигиталног омогући и у штампаном формату.

Дискусија и закључак

Степована лектира представља наставно средство које има, између осталог, за циљ да омогући повећање инпута ван учионице, а да би се ово наставно средство могло имплементирати у наставу и учење руског језика, потребно је извршити низ истраживања. Надамо се да се овај рад може сматрати доприносом проучавању питања употребе степеноване лектире у настави и учењу руског језика као страног који је проистекао из потребе да се посебна пажња посвети почетном нивоу наставе и учења. Наше истраживање је имало за циљ да установи да ли је степенована лектира разумљива студентима почетницима, као и да испита њихове ставове када је реч о употреби степеноване лектире у наставном процесу.

Подаци до којих се дошло у истраживању разумевања текста говоре у прилог чињеници да је студентима почетницима степенована лектира *Ивановы* у тренутку испитивања била разумљива. Пре свега, забележили смо чак 92% тачних одговора на питања која су проверавала разумевање звучног записа текста степеноване лектире, при чему треба напоменути да је половина питања била вишег реда, односно да се у њима тражило повезивање делова текста. Ова питања су захтевна за студенте почетнике, имајући у виду да се звучни запис слуша само два пута и да испитаник није у могућности да врши додатну претрагу одређеног дела текста. Осим тога, испитаници су степеновану лектуру

проценили као текст у оквиру којег им је у просеку познато чак 99,3% од укупног броја речи.

Приликом испитивања ставова значајно нам је било да не ограничимо могуће одговоре, иако смо били свесни потенцијалних проблема у анализи података, имајући у виду да испитаници могу да дотакну огроман број различитих тема које је понекад тешко класификовати и категоризовати (Popadić, Pavlović i dr. 2018: 281–300). Овако конципирано испитивање показало нам је да позитивни ставови знатно премашују негативне, како квантитативно тако и квалитативно, при чему су квалитативни подаци које смо у истраживању добили били веома информативни. Сви испитаници су образложили своје позитивне ставове према степенованој лектури, а одговоре смо груписали у шест категорија, од којих се посебно издвајају четири. Прва се односи на позитиван утицај степеноване лектире на вокабулар. Чак 69% испитаника сматра да се кроз читање и слушање степеноване лектире научи много нових речи, као и да се на тај начин речи лакше памте. У другу категорију су груписани ставови 63% испитаника и тичу се занимљивости и кохерентности садржаја степеноване лектире *Иванови*. Студенти сматрају да је радња интересантна и написана са хумором, а осим тога наводе како желе да сазнају наставак приче, на основу чега закључујемо да степенована лектира има позитиван утицај на мотивацију. Трећа категорија представља ставове 44% испитаника који истичу да је предност степеноване лектире у томе што је прилагођена почетном нивоу наставе и учења руског језика као страног. Осим тога, 38% испитаника је навело позитиван утицај степеноване лектире на усвајање изговора.

Не смеју се занемарити ни негативни ставови, који су груписани у три категорије. Прва категорија односи се на 38% испитаника који су остали неопредељени. Иако они нису наводили негативне стране степеноване лектире, у одговорима нису изричито назначили да их нема, па би у наредним истраживањима било корисно детаљније испитати њихове ставове. Следи категорија која се бави садржајем степеноване лектире и њу чини 19% испитаника. На основу наведених одговора можемо да закључимо како је потребно проширити репертоар степеноване лектире и обратити посебну пажњу на њен садржај. Претпостављамо да бисмо већим избором степеноване лектире знатно утицали на смањење негативних ставова по питању количине и квалитета садржаја. Што се треће категорије тиче, она је појединачне природе и односи се на техничко питање. Оно такође захтева посеб-

ну пажњу и у наредним истраживањима је потребно испитати значај медија степеноване лектире.

Сprovedено истраживање указало је на изузетно висок степен разумевања текста и постојање бројних позитивних ставова о степенованој лектури због којих би она требало да буде интегрисана у наставу и учење руског језика као страног на Филолошком факултету, а осим тога, требало би да буде размотрено њено интегрисање у наставу и учење руског језика као страног и у другим установама, односно другим нивоима образовања.

Ограничења рада се огледају у чињеници да су ставови студената испитивани на релативно малом узорку ($n=16$), као и да је у истраживању испитивана једна узрасна категорија, те је потребно спровести више истраживања, на различитим нивоима образовања и у различитим установама, а затим објединити и упоредити резултате.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2014.
- Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. „Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному”. *Русистика*, 19, 3 (2021): 331–345.
- Меденица Л., Матрусова А.Н. „Актуальные проблемы и вызовы сербских педагогов-русистов”. *Русский язык за рубежом*, 2 (2021): 77–81.
- Меденица Л., Тојага Д. „Читалачке навике на руском језику као страном: студија случаја ученика средњих школа”. У: *Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије*. Марић Б., Гинић Ј. и Меденица Л. (ур.). Београд: Славистичко друштво Србије (2023): 177–192.
- Меденица, Л. „Улога степеноване лектире и лексичких минимума у настави и учењу српског као страног језика на нивоу А1”. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси V: тематски зборник радова*. В. Крајишник (ур.). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик (2023): 337–347.
- Меденица, Л. „Утицај инпута на правописна постигнућа студената руског језика филолошког профила”. *Методички видици*, 12 (2021): 305–317.
- Carroll, S. „Putting input in its proper place”. *Second Language Research*, 15, 4 (1999): p. 337–388.
- Krashen, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman, 1985.

- Krashen, S. *The power of reading*. Westport, CT: Heinemann and Libraries Unlimited, 2004.
- Nation I.S.P., Waring R. *Teaching extensive reading in another language*. Routledge, 2019.
- Popadić D., Pavlović Z., Žeželj I. *Alatke istraživača: metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Beograd: CLIO: Institut za psihologiju, 2018.
- Stipančević, A. „Sprachförderung durch extensives Lesen und Hören im universitären DaF-Unterricht”. *Методички видици*, 11 (2020): 151–167.

Лука М. Меденица

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К АДАПТИРОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА УРОВНЕ А1

Резюме

Инпут играет очень важную роль в преподавании и изучении иностранных языков, независимо от уровня и профиля образования. Гипотеза входного материала Стивена Крашена имеет огромное влияние на современное преподавание и изучение иностранных языков и отражается на растущей популярности адаптированной литературы, написанной для изучающих иностранный язык. Рассматриваемая литература переработана и приспособлена для читателя таким образом, что включает в себя лексику, грамматические конструкции и синтаксис определенного уровня владения языком и не выходит за эти рамки. В исследовании мы попытались определить отношение студентов к адаптированной литературе на уровне А1 по Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком.

Цель статьи, во-первых, установить, понятна ли адаптированная литература начинающим изучать русский язык как иностранный. Речь идет о сербских студентах первого курса филологического факультета Университета в Белграде, которые до поступления в университет не изучали русский язык. Во-вторых, исследовать их отношение к использованию адаптированной литературы в учебном процессе. В исследовании приняли участие 16 студентов филологического факультета, и они имели доступ к литературе в любое время через соответствующий сайт.

Полученные в ходе исследования результаты указывают на тот факт, что используемая нами адаптированная литература понятна начинающим студентам и что по качественным и количественным данным положительные отношения к адаптированной литературе в значительной степени превышают отрицательные.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, уровень A1, адаптированная литература

ДРУГА СЕСИЈА

УДК 811.163.41`373.612.2:37.026

811.163.41`373:37.026

373.3/.5.091.3

378.091.3

https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk_atmp.2025.4.ch8

РАЈНА М. ДРАГИЋЕВИЋ*

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српски језик са јужнословенским језицима

ОБРАДА МЕТАФОРЕ И МЕТОНИМИЈЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

У раду се наглашава важност редоследа наставних садржаја у наставној пракси. На почетку чланка скреће се пажња на скрајнутост овог питања у методици, а затим се наводе примери којима се ово питање проблематизује. Пажња се, даље, фокусира на важност редоследа наставних јединица у настави лексикологије, а онда се детаљније разрађује редослед метафоре и метонимије у настави лексикологије. Износи се и донекле доказује хипотеза да иако је метонимија базичнија од метафоре и раније се усваја у дечијем језику, ученици лакше усвајају метафору и зато јој треба дати првенство у настави.

Кључне речи: метафора, метонимија, настава српског језика, когнитивни развој, лексикологија, методика.

1. Уводна разматрања

Планови и програми за наставу Српског језика и књижевности устројени су по одређеном редоследу наставних јединица, који се затим пресликава у уџбеницима и, на крају, у настави. Редослед наставних јединица ретко се доводи у питање у стручној и научној јавности. Много чешћа тема полемикâ у вези је са опширним плановима и програмима или са каноном српске књижевности, а често се расправљало и о идентитетским садржајима у настави и уџбеницима.¹ Међутим, редослед градива и из језика и из књижевности такође представља веома осетљиво питање

* rajna.dragicevic@fil.bg.ac.rs; ORCID: 0000-0001-7833-1027

¹ Као добар преглед најважнијих проблема који интригирају научну и стручну јавност, између осталог и у вези са наставом Српског језика и књижевности на свим нивоима, од основношколског до универзитетског, исп. зборнике са досадашњих интеркатедарских конференција (Ковачевић 2021; Сувајџић 2022; Милановић 2023; Петаковић 2024).

које заслужује да буде препознато, а затим и да му се посвети одговарајућа пажња.

2. Редослед наставних јединица у плановима и програмима за Српски језик и књижевност

Циљ овог чланка јесте да се укаже на овај проблем и на његову сложеност, да се изнесу неки примери из досадашње праксе, а затим и да се дају конкретни предлози у вези са редоследом обраде наставних јединица о метафори и метонимији у школи.

Бројни су и разноврсни поводи због којих проблем редоследа градива може доћи у фокус истраживачке пажње, али циљ је увек исти – олакшати ученицима савладавање предвиђеног градива. Навешћемо неколико примера.

Као аутор уџбеника из граматике српског језика за пети разред основне школе у издању Завода за уџбенике (Драгићевић 2006), ауторка овог чланка је пратила захтеве изнете у Плану и програму за Српски језик и књижевност за пети разред, па су, у складу с тим, у уџбенику прво обрађене лекције о функцијама речи у реченици (субјекат, предикат, објекат, прилошке одредбе, атрибут, апозиција), а затим врсте речи (именице, придеви, заменице, бројеви, глаголи). Аутори Плана имали су у виду да су ученици још у четвртном разреду научили основне појмове о врстама речи и да су у петом разреду спремни да науче базичне појмове о функцијама речи у реченици, а да затим прошире своја знања о врстама речи јер се градиво о њима усваја током школовања у концентричним круговима. Међутим, један од рецензената уџбеника није допустио такав редослед градива, инсистирајући на томе да градиво о врстама речи треба да претходи градиву о функцијама речи у реченици. Врсте речи и њихове функције у нераскидивој су вези. Немогуће је објаснити ученицима шта су именице ако се не скрене пажња на чињеницу да су то речи које обично именују вршиоца или трпиоца радње. С друге стране, тешко је објаснити појам субјекта без изношења податка да именице и именичке речи могу вршити функцију субјекта. Ипак, једна тема мора претходити другој. Аутори Плана и програма за пети разред имали су једну идеју, а рецензент уџбеника другу.

Стручњацима за књижевност чини се да је питање распореда наставних јединица релевантно само за наставу језика и да не утиче превише на наставу књижевности. Међутим, аутори плана за наставу књижевности у немачким школама одлучили су

да промене распоред наставних јединица и да ученике прво упознају са савременом књижевношћу, па тек потом са старијим фазама у развоју ове уметности. Сматрали су да ће овом променом утицати на појачавање интересовања ученика за књижевност, јер их је лакше везати за савремену књижевност него за ону која потиче из претходних векова.

Ови примери показују сложеност проблема, који може бити изазван когнитивним, психолошким, логичким разлозима, али и друштвеним променама које доводе до смањене заинтересованости ученика за читање, за шта стручњаци решење проналазе у промени редоследа књижевних праваца у упознавању са књижевношћу.

3. Редослед наставних јединица из лексикологије

Редослед наставних јединица у настави лексикологије ауторка овог чланка разматрала је припремајући реферат за семинар Друштва за српски језик и књижевност Србије *Савремени изазови наставе српског као завичајног језика*, који је одржан у августу 2022. године. Семинар су тражили управо наставници српског као завичајног језика јер су често у прилици да исте наставне садржаје предају на три нивоа. Наиме, Министарство просвете Републике Србије објавило је *Програм основног образовања и васпитања у иностранству*. Тим програмом предвиђају се три предмета, а један од њих је Српски језик. Наведени програм наставу српског језика распоређује у три нивоа – за млађи, средњи и старији узраст. Пошто нема довољно ученика за сваки ниво и услови за рад нису идеални, често се дешава да наставници истовремено предају исте наставне садржаје на три нивоа за ученике различитог узраста, али и различитог степена усвојености српског језика. Наставници су тражили од Друштва да организује семинар на којем би добили конкретна упутства о томе како да распоређују исте наставне садржаје на три нивоа. Ауторка овог чланка добила је задатак да кроз посебно осмишљене задатке за ученике предложи обраду полисемије (метафоре и метонимије), парадигматских лексичких односа (синонимије, антонимије, хипонимије) и других садржаја из области лексикологије. На основу литературе, али и досадашњег искуства требало је дати конкретне предлоге о распореду наставног градива, и то из две перспективе. Пре свега, поставило се питање да ли ученицима прво треба предавати метафору, па метонимију, синонимију, а онда антонимију итд. На

другом нивоу, унутар самих тих лексиколошких појава, требало је предложити одређени редослед, па се поставило питање да ли прво треба предавати, на пример, просторну, па временску метонимију или треба ли дати предност метафоричким преносима из изворног домена конкретних појава ка циљном домену такође конкретних појава или некако другачије.²

4. О метафори и метонимији из перспективе редоследа наставног садржаја у настави Српског језика и књижевности

У наставку овог чланка усредсредићемо се на редослед наставног садржаја у вези са наставом полисемије, и још конкретније – метафоре и метонимије. Предлози које ћемо изложити, запажања, напомене и закључци не односе се само на наставу српског језика као завичајног већ и на наставу српског језика као матерњег.

4.1. *Претходне напомене.* Метафора и метонимија нису само стилске фигуре већ представљају и лексичке (језичке) механизме и, још дубље, механизме мишљења. Ако се део авиона назове *крилом* или део столице *ногом*, то нису стилске фигуре настале с намером уметника да се живописно изражава, већ општеприхваћени називи за предмете који немају друге називе у савременом српском језику. Метафора се у наведеним примерима понаша као механизам којим се попуњавају лексичке празнине у стандардном српском језику. Такве метафоре јесу предмет лексикологије. Метафора се заснива на логичкој вези по сличности, а метонимија се заснива на другим логичким везама – просторној, временској, узрочној, количинској, присвојној.

4.2. *Метафора па метонимија или обрнуто?* Поставља се питање којим редом представљати ове механизме у настави српског језика. До сада је било уобичајено да метафора претходи метонимији, али нико није урадио истраживање или дао било какво

² Предлози изложени на овом предавању заинтересовали су наставнике Српског као завичајног језика, па су предложили Друштву за српски језик и књижевност Србије да објави збирку задатака за богаћење дечије лексике и да задаци буду распоређени у три нивоа у складу с предлозима представљеним на предавању. Тако је настала збирка задатака за Српски као завичајни језик *На крилима речи*, коју су саставиле Валентина Илић, Весна Николић, и Рајна Драгићевић, а објавило Друштво за српски језик и књижевност Србије (2023).

образложење зашто је то тако.³ Већ интуитивно нам је јасно да би било пожељно да редослед зависи од сложености логичких механизма на којима се заснивају метафора и метонимија. Садржај који дете лакше и брже усваја у настави треба да претходи садржају за који је потребно више когнитивног напора.

Важно је, такође, утврдити редослед чињеница које се износе унутар наставне јединице. Треба утврдити које су метафоре и метонимије прототипичне или које су из других разлога најлакше за усвајање, па кренути од њих ка сложенијим, тежим за разумевање у дечијем узрасту.

4.3. *Психолошка утемељеност методичких препорука.* Инспиративно истраживање посвећено настави српског језика у којем се озбиљно пришло овом питању јесте докторска дисертација др Валентине Илић *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)*. Према речима В. Илић (2022: 107), „без психолошке утемељености, методичке препоруке представљају само, како се на једном месту у литератури истиче, ‘спекулативни наратив’, а такав приступ носи висок ризик да фундаментални проблеми остану незапажени и самим тим нерешени [...] Будући да је настава процес којим се знања буде у *свести* ученика, са тенденцијом да у њој и остану, очекивано је да се она освајају оним редом који је усклађен са когнитивним развојем ученика, тј. да се превасходно нижу према правилима принципа примерености узрасту ученика, поступности и систематичности.”⁴

4.4. *Метонимија је базичнија од метафоре и усваја се раније.* Неке чињенице о метафори и метонимији, као и неке теорије и истраживања, указују на чињеницу да је метонимија базичнија од метафоре.

Прво. Метафора се одвија у два когнитивна домена, а метонимија у једном. Ако се одрасла особа обрати детету реченицом: *Поједи кашику супе*, у којој је лексема *кашика* употребљена метонимијски, чак и дете најмлађег узраста декодираће метонимију и разумеће да не треба да поједе кашику, већ супу која је у њој. Када, међутим, одрасла особа употреби метафору, у многим слу-

³ Ова чињеница је веома важна. Редослед наставних јединица који је усвојен без било каквог научног утемељења прихватамо без постављања питања да ли је заиста такав редослед адекватан.

⁴ Владимир Вукомановић Растегорац (2022) посветио је монографију спонизмеђу методике наставе Српског језика и књижевности и изучавања развоја говора код деце. Дисциплина која се бави овим питањем зове се Методика развоја говора, а то је и наслов монографије В. Вукомановића Растегорца.

чајевима мораће детету да објасни контекст. Разлог за то лежи у чињеници да се метонимијски пренос одвија у једном когнитивном домену (посуда – садржај у њој, институција – људи у њој, писац – његово дело итд.), а метафорички домени у два. Изворни домени метафоричких преноса су обично конкретни (људско тело, животиње, биљке, зграде и грађење, машине и алатке итд.), а циљни домени су обично апстрактни (емоције, морална категорије, мишљење, друштво, политика итд.). Асоцијативно повезивање по сличности појмова из два домена захтева напор јер сличности разнородних појава понекад није лако брзо појмити. Ако се део ексера назове главом, онда се повезује део предмета са делом људског тела, а та веза захтева сложенију когнитивну обраду од оне која се успоставља метонимијски. Можемо закључити да се појаве које се одвијају у једном домену лакше процесуирају него појаве које подразумевају повезивања два домена.

Друго. Снимања обављена енцефалограмом потврђују да овај апарат бележи исти (минималан) когнитивни напор мозга који процесуира лексеме у основним значењима и у метонимијским значењима, а знатно већи напор приликом процесуирања метафоричких значења.⁵

Треће. Луис Хосенс је давне 1990. године заинтересовао научну јавност разматрањем о томе да се метафора и метонимија често преплићу. Увео је термин *метафтонимија*, а међу њеним типовима обрадио је и *метафору унутар метонимије*. Антонио Барселона (2000) приредио је зборник радова *Метафора и метонимија на раскришћу*, а у свом чланку представио је доказе за своју хипотезу којом радикализује Хосенсова схватања, а у чијој суштини је идеја да се у основи сваке метафоре налази метонимија. Из тога следи да је метонимија базичнија од метафоре и да би јој требало дати предност и у редоследу у настави.

Четврто. Валентина Илић (2022: 107–166) наводи у својој дисертацији неколико психолингвистичких истраживања која се, углавном, заснивају на асоцијативним експериментима и експерименту лексичке одлуке и у свима њима се показује да деца лакше, брже и у ранијем узрасту разумеју метонимију од метафоре.

Због тога В. Илић (2022: 162) сасвим коректно закључује да са механизмима настајања метафоричких значења ученици треба да се упознају након метонимијских.

⁵ Овај податак је у једном предавању изнела проф. Даринка Гортан Премк, али немамо информацију о извору јер податак није објављен.

4.5. *Искуства из универзитетске наставе лексикологије.* Међутим, и поред ових несумњивих показатеља базичности метонимије, искуство из наставне праксе са часова Лексикологије на трећој години студија Катедре за српски језик са јужнословенским језицима показује следеће.

Прво. Студенти боље разумеју предавање у вези са метафором него са метонимијом, што се види из питања која постављају, из домаћих задатака и из недоумица које имају.

Друго. Студенти на испитном тесту више греше на питањима у вези са метонимијом него на питањима у којима се очекује да препознају метафору.

Треће. Професор наилази на бољи пријем студената ако је предавању посвећеном метонимији претходило предавање посвећено метафори.

Четврто. Логичке везе по сличности и супротстављености најупадљивије су логичке везе, готово да можемо рећи да су прототипичне. Није свеједно којим се редом логичке везе представљају ученицима у настави. Узрочност је, на пример, комплекснија него сличност. Метафора се увек заснива на сличности, а метонимија може бити просторна, временска, узрочна, деона, присвојна. Ову чињеницу треба узети у обзир у наставном процесу.⁶

4.6. *Статистички подаци у прилог запажању о лакшем усвајању метафоре у настави.* Прегледали смо испитне тестове из Лексикологије, коју су студенти полагали током 2024. године. У седам испитних рокова Лексикологију је полагало 48 студената. У 23 питања или потпитања у 7 различитих тестова у 7 испитних рокова одговор је гласио *метафора*, а у 20 питања или потпитања требало је одговорити метонимија.⁷ Тако смо добили укупно 163

⁶ Значај аналогije на којој почива метафора важан је и као механизам ка усвајању нових знања ученика из свих предмета. О томе пишу Д. Вељковић Станковић и И. Ђорђевић (2021), које наглашавају да је аналошко размишљање као способност уочавања сличности међу појавама и њихово повезивање један од најбитнијих предуслова ефикасног образовног процеса пошто „ум тражи упориште у сликовитом мишљењу”. Својеврсни наставак ове монографије представља књига Драгане Вељковић Станковић и Јелене Стојиљковић (2024), чији је фокус на метафори као средству у настави књижевности за боље разумевање књижевног дела. У обе ове монографије указује се на значај аналошког мишљења у образовном процесу. Предност се даје метафори не само као појави која представља наставну јединицу већ као оруђу за разумевање и усвајање других наставних садржаја.

⁷ Нисмо узели у обзир питања у којима се тражило од студената да препознају неке друге лексичке појаве и односе, а они су погрешно у њима пре-

могућности да студенти препознају метафору и 137 случајева када је требало одговорити *метонимија*. Метафора је била правилно препозната 85 пута (што је 52,14%), а није била препозната 78 пута (47,85%). Метонимија је правилно препозната 61 пут (44,52%), а погрешно је одговорено 76 пута (55,47%).

МЕТАФОРА	+	–
163	85	78
100%	52,14%	47,85%

Табела 1: Број тачно и погрешно решених задатака у вези са метафором

МЕТОНИМИЈА	+	–
137	61	76
100%	44,52%	55,47%

Табела 2: Број тачно и погрешно решених задатака у вези са метонимијом

Резултати испита из 2024. године показују да су студенти за скоро 10% успешније препознавали метафору него метонимију. Метонимију су најчешће мешали с основним значењем, са синегдохом или са метафором.

5. Дискусија

Из свега овога закључујемо да је правилан досадашњи редослед наставних јединица у нашој наставној пракси који подразумева да се ученици прво упознају са метафором, па тек онда са метонимијом. Поставља се питање због чега у неким случајевима ученици теже усвајају базичније, основније појаве него оне које су из њих изведене.

Скрећемо пажњу на тај парадокс – оно што је базичније, што се усваја готово генетски, тако рећи без учења, најтеже је за представљање ученицима. Ово запажамо и на осталим језичким нивоима. Реченица је као језичка јединица много сложенија од речи.

познавали метафору или метонимију. Да смо и те грешке узели у обзир, наша хипотеза била би још убедљивије доказана.

Међутим, реченицу лако дефинишемо као скуп речи, а реч не можемо дефинисати. Постоји неколико стотина дефиниција речи и ниједна од њих није довољно прецизна и не важи за све аспекте које реч подразумева (исп. Драгићевић 2010: 38). Ипак, и најмање дете зна шта је реч. Што је појава основнија, теже ју је дефинисати. Према томе, понекад је (сигурно не у свим случајевима) базичнију појаву лакше објаснити преко њеног деривата него обратно.

Приликом покушаја да одредимо три нивоа наставе полисемије за српски језик као завичајни, показало се да је далеко лакше објаснити, па чак и нацртати, настајање метафоричког значења именице *језик* у конструкцији *језик на ципелама* него метонимијског значења именице *кашика* у синтагми *кашика супе*. Ако се ученику представи слика човекове главе и језика у устима, а затим слика ципеле са језиком, ученик лако увиђа сличност и није му тешко да разуме мотивацију која је довела до метафоре *језик на ципелама*. Не може се, међутим, тако лако визуализовати веза између, на пример, кашике и супе у њој и објаснити зашто се супа назива *кашиком*. Везу по сличности лакше је нацртати, па ју је лакше и објаснити од других логичких веза. Осим тога, *кашиком* се једном може назвати супа, други пут неко друго јело и та веза није у том смислу стална као што је веза између људског језика и језика на ципели.

6. Закључна разматрања

Све што је до сада речено не умањује значај психолингвистичких истраживања која би требало да претходе изради планова и програма за наставу Српског језика. Оваква истраживања су драгоцене и треба их имати у виду јер чињенице о брзини и редоследу усвајања појмова код деце у највећем броју случајева одговарају редоследу лекција који би требало применити у наставној пракси.

Тако, на пример, пракса потврђује скоро све закључке које Валентина Илић (2022: 162) изводи из прегледа психолингвистичких истраживања.

„Требало би полазити од асоцијативних веза заснованих на физичким, перцептивно опазивим карактеристикама, и то најпре по облику, а затим, редом – по величини, звуку, карактеристичном кретању, укусу, боји – а затим и по неким другим карактеристикама, попут функције датог објекта и др.

– Примери на којима се усвајају све језичке појаве, а самим тим и лексичкосемантичке категорије требало би да буду прототипични, тј. да означавају појаве из њихове свакодневице и да у њиховом језику имају високу фреквенцију [...] То су најпре именице конкретнопредметног значења, затим глаголи и придеви, те прилози, предлози и везници.

– У децјем речнику апстрактне именице употребљавају се са скоро седам пута мањом учесталошћу од именица са конкретним значењем (а градивне и збирне имају још мању фреквенцију).

– Глаголи: полазити од оних који означавају радњу (и који се могу употребити са ограниченим скупом објеката).

– Придеви: полазити од описних придева (они се најраније усвајају и најчешће користе), и то првенствено оних који означавају физичку карактеристику.”

Као закључак овог рада можемо рећи да методика наставе српског језика и књижевности треба да буде дубоко повезана са истраживањима развојних психолога. Требало би да састављачи програма, аутори уџбеника и наставници имају у виду когнитивне способности ученика којима треба да изложи одређени наставни садржај. Међутим, треба пажљиво тумачити резултате тих истраживања јер се повремено показује да с оним што је когнитивно базичније треба суочити ученике тек после онога што је когнитивно сложеније. Понекад први круг информација које се предочавају ученицима о некој појави мора бити бога тији од свих осталих, а не најсиромашнији. Иако је логично да у друштвеним наукама почињемо представљање садржаја од почетка временске осе ка њеном крају, у неким случајевима боље је прићи наставним садржајима од краја него од почетка.

У сарадњи између развојних психолога и методичара треба имати у виду и овакве могуће парадоксе и бити спреман и отворен за њих.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Вељковић Станковић, Д. и Ђорђевић, И. *Метафоре и аналогиије у настави српског језика – когнитивни приступ*. Београд: Јасен, 2021.

Вељковић Станковић, Д. и Стојиљковић, Ј. *Методичка панорама наставе српског језика и књижевности*. Београд: Едука, 2024.

Вукомановић Растегорац, В. *Увод у методику развоја говора*. Треће издање. Београд: Учитељски факултет, 2022.

- Драгићевић, Р. *Српски језик и култура изражавања за V разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2006.
- Драгићевић, Р. *Лексикологија српског језика*, друго издање. Београд: Завод за уџбенике, 2010.
- Драгићевић, Р., Илић, В., Николић, В. *На крилима речи*, збирка задатака за српски као завичајни језик. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2023.
- Илић, В. *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)*. Необјављена докторска дисертација, одбрањена 2022. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду, ментор: проф. др Вељко Брборић.
- Ковачевић, М. (ур.). *Статус српског језика и књижевности у образовном систему*: зборник радова са Прве интеркатедарске србистичке конференције одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 19–21. јуна 2020. године. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2021.
- Милановић, А. (ур.). *Границе српског језика*: зборник радова са Треће интеркатедарске србистичке конференције одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 17–19. јуна 2022. године. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2023.
- Петаковић, С. (ур.). *Границе српске књижевности*: зборник радова са Четврте интеркатедарске србистичке конференције одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 23–25. јуна 2023. године. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2024.
- Сувајџић, Б. (ур.). *Канон српске књижевности*: зборник радова са Друге интеркатедарске србистичке конференције одржане у НОКЦ „Вук Караџић” у Тршићу 18–20. јуна 2021. године. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2022.

*

- Barcelona, A. „On the plausibility of claiming a metonymic motivation for conceptual metaphor.” In: *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. A. Barcelona (ed.). Berlin: Mouton de Gruyter (2000): 31–58.
- Goossens, L. „Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action.” *Cognitive Linguistics* 1–3 (1990): 323–340.

Rajna M. Dragičević

TREATMENT OF METAPHOR AND METONYMY IN TEACHING PRACTICE

Summary

The paper emphasizes the importance of the order of teaching content in teaching practice. At the beginning of the article, attention is drawn to the narrowness of this issue in methodology, and then examples are given that problematize this issue. Attention is then focused on the importance of the sequence of teaching units in teaching lexicology, and then the sequence of metaphor and metonymy in teaching lexicology is elaborated in more detail. The hypothesis is put forward and somewhat proven that although metonymy is more basic than metaphor and is adopted earlier in children's language, students adopt metaphor more easily and therefore it should be given priority in teaching.

Keywords: metaphor, metonymy, teaching Serbian language, cognitive development, lexicology, methodology.

ГОРДАНА Ж. АЛЕКСОВА*
Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје
Филолошки факултет „Блаже Конески“

ЕКСТЕНЗИЈАТА КАКО РАЗВОЈНА ФАЗА И КАКО КОМУНИКАТИВНО ОПКРУЖУВАЊЕ НА НАСТАВНАТА ЕДИНИЦА

Екстензијата (продолжувањето) е последната развојна фаза на наставната единица и претставува функционално продолжување на наставните содржини надвор од училишниот час. Нејзините активности се поврзани со поставените начела при планирањето и со спроведените активности при реализацијата на наставната единица. Продолжувањето на наставната единица докажува дека таа не завршува со завршувањето на часот, туку дека активно се спроведува и трае надвор од училишната низ активности на наставникот и на учениците и во практичната примена на јазичните знаења и способности во комуникативното опкружување. Оваа развојна фаза ги продолжува работните обврски на наставникот по завршувањето на часот, во форма на анализа на реализираниот час, со цел да се направи објективна самоевалуација и евалуација на активностите на учениците, но и како следење на планираните активности на учениците по училишниот час. Резултатите од активностите на наставникот во оваа развојна фаза се негов корисен водич кон поквалитетна настава. За учениците оваа фаза е можност за проверка на стекнатите јазични знаења и способности надвор од училишната и за поттикнување на нивниот креативен однос кон новостекнатите знаења во услови на нивното реално јазичнокомуникативно опкружување. Траењето на екстензијата временски е неограничено.

Клучни зборови: македонски јазик, настава, наставна единица, развојни фази, екстензија, наставни цели

Во оваа статија е претставено продолжувањето (екстензијата) на наставната единица од два аспекта: а. како нејзина развојна фаза и б. како нејзино комуникативно опкружување, или јазична средина во која наставните содржини се отелотворуваат во живи комуникациски содржини. Во првиот случај екстензијата ја толкуваме дидактички, како линеарно продолжување или

* gordana.aleksova@flf.ukim.edu.mk; ORCID: 0009-0003-7981-038X

издолжување на конкретната наставна содржина во две насоки, лево и десно, како нејзино поврзување со претходните наставни содржини и како насочување кон нови сознанија и способности на учениците. Во вториот контекст екстензијата ја толкуваме јазичнопрагматички, како бескрајна можност на живиот јазик за проширување или распространување на наставната содржина во четирите насоки на двете димензии и за нејзино проширување во третата димензија, т.е. за продлабочување на стекнатите знаења и способности на учениците надвор од училницата.

Екстензијата ја разбираме како последна развојна фаза на наставната единица, која започнува по завршувањето на училишниот час и во која наставните содржини од јазик се трансформираат во живи комуникациски содржини во секојдневната јазичната практика. Екстензијата како развојна фаза ја претставуваат планирани јазични активности на учениците и на наставниците и спонтанa примена на јазичните содржини што во претходните развојни фази на наставната единица имале статус на наставни содржини. Во првиот случај активностите на учениците ги карактеризира целосна самостојност или значително поголема автономија во однос на соработката со наставникот, но тоа не значи и целосно ослободување на ученикот од контролата на наставникот. Напротив, наставникот будно ги следи учениковите активности и низ разни форми на интерактивност ученикот ги изнесува резултатите и сопствените искуства од работата во оваа фаза. Според принципот на здружување и соработка на учениците, активностите во продолжувањето на наставната единица можат да се одвиваат самостојно, во двојки или во групи. Живиот јазик, јазикот со кој учениците се соочуваат надвор од училницата во разни секојдневни ситуации, го претставува комуникативното опкружување на наставната единица. Во него наставните содржини од јазик и јазичните знаења на учениците се отелотворуваат во реални комуникациски содржини, го продолжуваат својот развоен пат и повторно се враќаат во училницата – некогаш исти, некогаш полоши, а некогаш подобри. Но, секогаш подготвени за нови значења и нови контексти.

Продолжувањето на наставната единица не претставува новина во наставата. Екстензијата на активностите на часот била редовно застапена и секогаш се сметала за важен дел од наставните активности на предметот Македонски јазик во основното и во средното образование. Во традиционалната настава неа ја препознаваме во секојдневните домашни задачи, домашната об-

работка на лектирата, домашната подготовка за писмена работа, дополнителната и додатната настава, членувањето на учениците во секции и сл. Овие форми на наставна и воннаставна активност остануваат сè уште актуелни и претставуваат драгоцен поддршка на училишните часови. Во овој труд се аргументира важноста на екстензијата на наставната единица во светлината на современата настава по македонски јазик, пред сè, како настава по мајчин јазик во основното и во средното образование, но дидактичките и методолошките насоки понудени за овој вид настава, се апликативни и релевантни и за наставата по немајчин јазик. Поради своевидната предност на овој наставен предмет и поради неговата исклучително олеснителна околност – да го има постојано на располагање основното, а истовремено и најсложеното наставно средство – јазикот, се покажува како непродуктивно и ограничувачки активностите за една наставна единица да се планираат само за наставниот час. Јазикот е постојано изложен на разновидни форми на „пребарување“ од своите корисници и за тоа учениците се свесни. Свесни се и за огромната моќ на јазикот и за неговата способност да понуди бројни изразни можности за потребите на комуникацијата во разни ситуации и со разновидни соговорници. Во таа смисла, наставата по македонски јазик ќе ги направи неговите ресурси полесно достапни за своите млади корисници, а себеси ќе си додаде уште една привилегија – квалитативно да учествува во грижата на општеството за зачувување на чистотата и богатството на јазикот и во неговото постојано надградување и зботатување. За тоа ќе придонесат јазични форми што ќе ја чуваат неговата автентичност и што истовремено од него ќе прават модерен јазик кој ќе одговара на сите потреби на новото време – од употребата во секојдневното усно и писмено општење, до неговата примена во медиумите, издаваштвото, науката, администрацијата, па, сè до примената во информатичката и комуникациската технологија.

Екстензијата како развојна фаза на наставната единица е во нераскинлива врска со планирањето на часот и со наставните цели и задачи предвидени за фазата од часот кога наставните содржини еволуираат во помалку или повеќе развиен организам, подготвуван за живот надвор од училницата. Со наставните цели и задачи се претпоставуваат и се поставуваат причинско-последичните односи на сите активности во наставниот процес. Тие се општ приказ на определените резултати од наставата и ја покажуваат намерата да се постигнат поставените барања од

наставната програма, базирани на конкретни насоки за нивната реализација. (Richards 1994: 3) Правилно определената цел е најголема гаранција за успех на наставниот процес, бидејќи со тоа е завршена половина од работата на часот (Паноска 1980: 56). Целите на наставата по јазик се општествено детерминирани и индивидуално мотивирани (Б. Крстев, Ст. Стефанова 1994: 39). Тоа значи дека при определувањето на целите на наставата по мајчин јазик треба да се усогласат барањата на образованието со потребите и можностите на единката и на заедницата, како и да се приспособат личните и општествените потреби и можности на оптималниот развој на единката и заедницата. Општествената детерминираност на наставните цели доаѓа до израз и во екстензијата на наставната единица, затоа што од моментот кога јазичните наставни содржини ја напуштаат сигурната зона во училиницата, го започнуваат својот живот во општеството и според неговите потреби и особености се обликуваат во разновидни комуникациски содржини. Нивното усогласување со законитостите на живиот јазик во голема мера зависи од јазичнокомуникацискиот капацитет на учениците. Наставата по мајчин јазик се труди максимално да го искористи овој капацитет, а стекнувањето и развојот на јазичните знаења и вештини на учениците, како системски процес, го усогласува со нивните когнитивни способности. Притоа, мислиме на изнаоѓање јазични можности со кои учениците ќе општат лесно и без пречки во сите околности во кои вообичаено ги води нивното секојдневие, но и постојано ќе истражуваат и ќе пребаруваат во својот иманентен и континуирано изградуван јазичен и комуникациски капацитет за дополнителни и уште поголеми изразни можности. За тоа е потребно постојано соочување на учениците со разновидни и многубројни тематски и јазични контексти и нивно вклучување како активни учесници во усна и писмена комуникација, во која, преку прифаќање на ситуациските предизвици, преку надминување на јазичните ограничувања и креирање успешни и сообразни комуникациски решенија, континуирано ќе го согледуваат развојот на сопствените јазичнокомуникациски компетенции и мотивирани ќе им пристапуваат на следните активности од овој вид. Според Чомски, „не треба да има никакво сомневање дека достигнувањата на детето во систематизирањето на јазичните податоци во секоја фаза од развојот далеку го надминуваат тоа што тие навистина го произведуваат во нормалниот говор. Многу е очигледно и интересно, на пример, дека напредокот се остварува во

еден миг „на целиот фронт“ (Čomski 1979: 128). Вакви наставни ситуации првенствено ќе бидат спроведувани на часовите, а потоа и во активностите планирани за екстензијата на наставните единици. Може да се претпостави, според Чомски, дека детето го има усвоено јазикот тогаш кога има воспоставено „систем на правила што можат да се користат во нови, неиспробани комбинации за да се формираат нови реченици и да им се доделат семантички толкувања на нови реченици“ (ibid. 41).

Поставувањето на целите и задачите е еден од клучните пунктови во процесот на планирањето на наставната единица и од главните предуслови за нејзината успешност. Тоа е дел од активностите на наставникот што му претходат на часот во училиница, но, резултатите од овие активности се од витална важност за сите три развојни фази на наставната единица: осмислувањето (планирањето), изведувањето (реализацијата) и продолжението (екстензијата).

Прилог I.

Определувањето на наставните цели и задачи и нивното правилно и прецизно поставување е сложен процес на осмислување и конкретизирање на претпоставените и очекувани крајни резултати од наставните активности на часот и од нивната реализација по него. Кога сме кај очекуваните резултати од наставните активности на часот, стрелката нè води кон последната развојна фаза на наставната единица, каде што се простира екстериерниот амбиент надвор од училиницата и каде што, меѓу сите Јакобсоновски определени функции на јазикот, ќе се најде ученикот со својот багаж од претходните часови и од претходната фаза на конкретната наставна единица, со своите јазични знаења и комуникациските компетенции. Зборуваме за екстензијата, продолжувањето на часот и за почеток на новиот живот на наставните јазични содржини надвор од училиницата.

Активностите во оваа фаза од развојот на наставната единица се резултат на активностите од реализацијата за време на училишниот час, но и на тоа што е поставено како замисла во првата развојна фаза, планирањето на наставната единица. Екстензијата е фазата што покажува и доследно докажува дека наставната единица, како за учениците, така и за наставникот, не завршува со завршувањето на часот во училиница. Во екстензијата продолжуваат активностите на наставникот во форма на анализа на часот,

со цел да се направи објективна самоевалуација и евалуација на активностите на учениците, но и како следење на планираните активности на учениците по училишниот час и како соработка со нив. Резултатите од активностите на наставникот во оваа развојна фаза се негов корисен водич кон поквалитетна настава. Според времетраењето, последната развојна фаза, продолжувањето, не може да се измери, нејзиниот почеток се најавува со звончето што го одјавува часот и трае низ целиот живот на ученикот. Затоа во горниот дијаграм, отсечката под делот *екстензија* е подолга од претходните две отсечки, а отвореноста на наставната единица кон јазичната практика и кон иднината е претставена со помош на стрелката кон десно.

Важноста на наставните цели за развојната фаза *екстензија* ја нагласуваме поради нивната способност да се реализираат во следните претпоставени и очекувани можности и резултати на наставата:

- ги предвидуваат формите преку кои учениците ги користат и ги проверуваат стекнатите знаења, способности и вештини по завршувањето на часот и надвор од училиницата;
- го олеснуваат поставувањето на задачите за домашна работа и создаваат услови за олеснување на активностите на учениците во оваа форма на (вон)наставна активност;
- откриваат можности за индивидуализација на наставата, преку самостојни незадолжителни активности на учениците, како резултат на поттикнатата љубопитност за новите наставни содржини и на новото искуство предизвикано од нивниот активен и креативен однос кон стекнатите факти и значења;
- создаваат можности за учениците полесно да ја осознаат врската со наставните содржини што следуваат и подобро да ги разберат и да ги функционализираат јазичните содржини од претходните часови;
- насочени се кон подобрување на јазичните знаења и способности на учениците за: пишување, раскажување, резимирање, препознавање важни пунктови во текстовите, дебатирање, слушање и читање со разбирање, изразно читање и зборување, приспособување во разни комуникациски ситуации, вклучување во разговор и исклучување од него, водење дијалог со разни соговорници, препознавање на дијалектите на мајчиниот јазик;

- создаваат предуслови за усогласена застапеност на сите етапи на усојување на знаењата во когнитивниот домен според Блумовата таксономија, во зависност од степенот на образованието и од можностите и способностите на учениците, при што се води сметка за рамноправна застапеност и на повисоките степени – анализа, синтеза и евалуација, наспрема вообичаените – знаење, разбирање и примена;
- ги отсликуваат способностите на наставниците за осмислување и дизајнирање активности во екстензијата што ќе им обезбедат на учениците поддршка во процесот на активното учење, истражувањето и функционалната примена на јазикот;
- му ги олеснуваат на наставникот анализата на резултатите од часот и поставувањето на целите и задачите за следната наставна единица од истата тематска област итн.

Најопшто, наставните цели и задачи за развојната фаза *екстензија* на наставната единица се насочени кон функционално осмислување на односните наставни активности од страна на наставниците и кон позитивна индивидуална и колективна перцепција и успешна реализација на конкретната наставна содржина од страна на учениците. Од воспитен аспект тие претставуваат солидна основа за повикување наставни активности и секојдневни навики што ќе се одразат позитивно на јазичната и општата култура на секој ученик, а оттука, и на целата општествена заедница. Ова се важни културолошки и социолингвистички пунктови што не треба да се маргинализираат, од причина што јазичната и општата култура на заедницата не се ништо друго, туку збир од таквите поединечни манифестации на секој зборувач на јазикот. Целите и задачите за секоја развојна фаза на наставната единица – планирањето, реализацијата и екстензијата, претставуваат целокупна развојна поддршка за наставниот процес, како и важен предуслов и сигурна алатка за негово квалитетно спроведување. Релевантноста на овој дел од дидактичкото осмислување на наставата е дотолку поголема кога се креира под закрилата на важен државен документ – *Национални стандарди за постигањата на учениците на крајот од основното образование*, во кој нашиот контекст упатува на делот *Јазична писменост*, од каде што го преземаме следниот цитат:

„Во ова подрачје спаѓаат компетенциите кои овозможуваат идентификување, разбирање, изразување, создавање и интерпретирање на концептите, чувствата, фактите и мислењата во усна и во различни писмени форми, со користење на визуелни, звучни/аудио и дигитални материјали во различни дисциплини и контексти. Овие компетенции се однесуваат на мајчиниот јазик (односно на јазикот на кој се одвива наставата) и вклучуваат знаење за читање и пишување и солидно разбирање на пишани текстови, владеење со определен вокабулар и граматички правила и познавање на функциите на јазикот, како и оспособеност за користење на главните видови вербална интеракција во усна и пишана форма.“ (2021: 6)

Како што наведовме, целите и задачите за развојната фаза *екстензија* на наставната единица претставуваат солидна основа за осмислување наставни активности и формирање секојдневни навики што ќе се одразат позитивно на јазичната и општата култура на секој ученик. Сепак, наставата не може да понуди единствен систем на активности за екстензијата што ќе бидат применливи кај секој ученик поединечно. Но, секој ученик со своите самостојни активности надвор од училницата, кои потоа ќе се вратат во неа како јазични знаења функционализирани во јазични вештини и способности, може да придонесе за прифаќање на активностите од страна на другите ученици и за творечко разменување искуства за конкретна јазична проблематика, а со тоа, за збогатување на наставата во училницата и за зголемување на сопствената мотивација за индивидуална работа и на мотивацијата кај своите соученици. Со способноста за прилагодување на различните потреби и интереси на учениците, екстензијата на наставната единица се покажува како добра можност за развивање на самостојноста во ученичките активности. Тоа, пак, е чекор напред кон слободата на учениците да преземат одговорност за своето учење и кон индивидуализацијата на наставата, како императив на современата педагогија.

„Во педагогијата посебно изразено и нагласено е и барањето за индивидуализација на наставата. Се тргнува, пред сè, од сознанијата за индивидуалноста на ученикот, но се води сметка и за бројни индивидуални разлики и streмежи во наставната работа. Тргнувајќи од тие разлики, се настојува на секој ученик, преку користење различни изво-

ри на знаења, наставни методи, наставни системи и други дидактичко-методски можности, да му се овозможи да напредува со сопствено темпо на работа и во согласност со своите можности и способности. Бројните обиди за индивидуализација на наставата во определена смисла, значат и израз на грижа за адекватна положба на учениците во воспитно-образовниот процес, а посебно за надарените.” (Стојановска 1995: 35)

Самостојната работа на учениците претставува постојана преокупација на педагогијата. Уште Коменски, објаснувајќи ја релацијата наставник-ученик, ќе каже дека „учењето има карактер на интензивна работа од која учениците не можат да бидат ослободени, а умешноста на наставникот се состои во тоа да ги доведе учениците до сопствена, интензивна и плодносна активност” (Komensky 1959: 16). Во своите заложби за интелектуална љубопитност и самостојност на учениците, тој ја истакнува важноста од стекнувањето знаења по пат на разбирање и истражување (ibid. 17).

„Поаѓајќи од античкиот период, па сè до современата педагошка мисла носителите на прогресивните филозофско-педагошки идеи и наставно-практични решенија постојано се интересирале и укажувале на потребата од создавање основни претпоставки за воспитување на слободна свесна, самостојна и активна личност во наставниот процес. Со оглед на фактот дека положбата на ученикот, односно човекот, е тесно детерминирана од соодветните општествено-економски и класно-политички услови, од филозофско-идеолошките сфаќања за природата на детето, од степенот на развиеноста на науката воопшто, а педагошко-психолошките науки посебно, најчесто идеите за почитување и развивање на учениковата самостојност и иницијативност останувале на ниво на декларација и биле во расчекор со реалната наставна практика. ... Основни претпоставки за воспитување на самостојна, свесна и еманципирана личност се создадени во социјалистичката епоха, посебно во нашето општество. Меѓутоа, и до денес е присутен вистински несклад меѓу она што е прокламирано и реално постојно.” (Камчева-Лакинска 1989: 28)

Камчева-Лакинска во своето обемно истражување за самостојната активност на учениците заклучува:

„Истражувањата упатуваат на заклучокот дека самостојната работа на учениците влијае врз квалитетот на зна-

ењата, на подобрување на успехот на учениците, на мисловно активирање на секој ученик во текот на часот, на рационализирање на времето потребно за подготвување на домашните задачи, на побрзо доаѓање до образложени и аргументирани заклучоци, до полесно презентирање на научните-теоретските знаења здобиени по самостоен пат, до полесна примена на фактите воочени на самостоен начин и сл.” (Камчева-Лакинска 1989: 118)

Според Полјак самостојната работа на учениците треба да биде крајна цел и краен резултат на школувањето (Poljak 1965: 86). Продолжените активности на часот се една од добрите можности за постигнување на оваа цел и за персонализирање на наставата, затоа што, од секоја гледна точна, овие активности се пофлексибилни од активностите на часовите. Наставниците имаат можност за оваа фаза да испланираат активности по мерка на секој ученик поединечно и на ученици со слични афинитети, што не може да се очекува за основните часови. Учениците, од своја страна, се во позиција да го управуваат своето време и зададените активности за екстензијата на часот, самостојно да осмислуваат активности за кои имаат реален мотив и желба да ги спроведат, да ги препознаат празнините во знаењата од тековното и од претходните одделенија и да изнаоѓаат сообразни начини за нивно пополнување, да се соочуваат со многубројни креативни начини за примена на своите знаења и способности во разни комуникативни ситуации итн. Активностите за проширување се добар начин учениците да ги поврзат наставните теми со некое свое искуство, со што темите стануваат порелевантни, а комуникацијата поуспешна. Едноставни активности за персонализирање на наставата можат да бидат следните: поставувањето прашања на кои се бара мислењето на учениците, како: *Што мислите за...? Дали се согласувате со...? Што претпочитате...? Како би постапиле во врска со...?*; креирање прашања за интервју од учениците и спроведување на интервјуто со лица од секојдневното опкружување, медиумски личности, спортисти, научници; креирање наслов или крај на текст од страна на учениците; пишување личен одговор на писмо или порака итн. И за наставниците и за учениците со активностите од екстензијата се отвораат можности за меѓусебни конструктивни средби и разговори во форма на инструкции, консултации, анализа на податоци, сумирање резултати, меѓусебна евалуација и самоевалуација, трасирање насоки за следни активности и на други креативни форми на со-

работка во функција на индивидуализираната настава. Во овој контекст доаѓа до израз и воспитниот сегмент на наставата, затоа што повратната информација и иницијативата за разговор демонстрираат висок степен на демократичност и почитување во релацијата наставник-ученик.

Ако се согласиме дека активностите во екстензијата се дел од слободното време на учениците, го прифаќаме тврдењето во науката дека, како такви, тие треба да бидат креативни и да претставуваат своевидно творештво на секој ученик. Активностите од екстензијата на часовите по македонски јазик, треба да бидат своевидно јазично творештво од различни стилови и жанрови. Секоја од активностите, независно дали е насочена кон опсервирање на некоја јазична особеност, или кон нејзино вклучување во определена јазичнокреативна постапка, ја замислуваме како можност за поттикнување корисни мисловни и творечки активности кај учениците, што значи, како можност за своевидно целисходно размислување, споредување, сопоставување, анализирање, синтетизирање, разбирање, поврзување со исти, слични или поинакви јазични особености и, конечно, како можност за јазично творење и за збогатување на сопствениот писмен и устен јазичен израз.

„Ако сакаме да го развиваме творештвото кај секоја личност, тоа не е можно во круто организиран, униформен и шаблонизиран процес на воспитание. Творештвото е индивидуален чин и така треба кон него да се приоѓа. Ако тргнеме од тоа дека секој човек може и треба да биде творец токму поради тоа што е човечко суштество, тогаш, секако, треба да се развива тоа што го прави такво суштество. Бидејќи луѓето меѓусебно се разликуваат, педагогијата не би можела да конструира модел на воспитување на творештво кој ќе се применува кај секој поединец. За да имаме човек творец, тој, пред сè, треба да биде свој, да знае да си припаѓа себеси, треба да има индивидуалност, треба да биде неповторлив како личност. Се разбира дека ваква индивидуалност може да обезбеди слободното време. Затоа слободно можеме да кажеме дека творештво без слободно време и слободно време без творештво е само неуспешен обид да се релатизираат нивните основни цели.“ (Бараковска, 2016: 119)

Покрај тоа што активностите од развојната фаза *екстензија* на наставната единица се претставени како корисна можност за

самосојна работа на учениците и како сигурна траса кон индивидуализација на наставата, треба да се нагласи и нивната спротивна страна, т.е. можностите што ги нудат овие активности за комуникација и соработка меѓу учениците, за тимска работа и за подобрување на социјалните вештини. Ова, особено, доаѓа до израз во интерактивната настава, во која учениците се поттикнуваат да учат преку активно учество, да разменуваат идеи, да дискутираат, да работат заеднички на проекти, да учествуваат во групната форма на проблемската настава, да организираат и да посетуваат теренска настава, работилници и квизови, да го уредуваат и редактираат училишниот весник, да составуваат контролни тестови на зададена тема итн. (Томевска-Илиевска 2015: 15-73). Екстензијата е тесно поврзана со ваквиот начин на организирање на наставниот процес, преку своите залагања за зголемено ангажирање на учениците и за подобрување на процесот на учење преку активни и практични пристапи.

Активностите на екстензијата се доведуваат во врска и со воннаставните активности, на тој начин што разните куси и долги форми на воннаставна активност можат да послужат како место за реализација на учениковите активности од екстензијата на наставната единица, или како организациски, тематски или временски форми за соработка на овие два концепта ученички активности. Тука мислиме на излетите и екскурзиите, еднократните работилници, акциите во училиштето, секциите/клубовите, проектите, камповите/школите и други форми на воннаставна активност (2020: 21).

Резултатите од активностите во екстензијата на наставната единица можат и треба да им послужат на методиката на наставата по македонски јазик и на македонската лингвистика за вградување на конкретните податоци и состојби во актуелните и идните научни истражувања и во разни форми за подобрување на јазикот во практиката.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Бараковска, А. *Педагогија на слободното време*. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје. Скопје: Филозофски факултет. 2016.
- Камчева-Лакинска, Б. *Самостојната работа на учениците со учебник и друг печатен текст во наставата на основното училиште – докторска дисертација*. Универзитет „Кирил и Методиј“ – Скопје. Скопје: Филозофски факултет – Институт за педагогија 1989.

- Крџев, Б.; Стефанова, Ст. *Методика на обучението по български език*. Велико Търново: Книгоиздателство Сириус 4. 1994.
- Паноска, Р. *Методика на наставата по македонски јазик*. Скопје: Просветно дело. 1980.
- Стојановска, В. *Акцелерација на учениците во основното училиште*. Битола: Гоцмар. 1995.
- Томевска-Илиевска, Е. 2015. *Интерактивни пристапи во наставата*. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет, Скопје.
- Концепција за воннаставни активности во основното образование*. Скопје: Биро за развој на образованието. 2020.
- Национални стандарди за постигањата на учениците на крајот од основното образование*. Скопје: Министерство за образование и наука на РСМ. 2021.
- Čomski, N. *Gramatika i um*. Beograd: NOLIT. 1979.
- Komensky, J.A. *Analytische didaktik und andre padagogische schriften*. Berlin. 1959.
- Poljak, V. *Rad po uzoru: put do samostalnog rada učenika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor. 1965.
- Richards, J. C. *The Language Teaching matrix*. Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press. 1994.

Gordana Ž. Aleksova

THE EXTENSION AS A DEVELOPMENTAL PHASE AND AS A COMMUNICATIVE ENVIRONMENT OF THE TEACHING UNIT

Summary

The extension (continuation) is the last developmental phase of the teaching unit and represents a functional continuation of the teaching content outside the school lesson. Its activities are related to the principles set during the planning and the activities carried out during the implementation of the teaching unit. The extension of the teaching unit proves that it does not end with the end of the lesson, but that it is actively implemented and continues outside the classroom through the activities of the teacher and the students and in the practical application of language knowledge and skills in the communicative environment. This developmental phase continues the teacher's work responsibilities after the end of the lesson, in the form of an analysis of the implemented lesson, in order to make an objective self-eval-

uation and evaluation of the students' activities, but also as a monitoring of the planned activities of the students after the school lesson. The results of the teacher's activities in this developmental phase are his useful guide towards higher-quality teaching. For students, this phase is an opportunity to test their acquired language knowledge and skills outside the classroom and to encourage their creative attitude towards the newly acquired knowledge in the context of their real linguistic and communicative environment. The duration of the extension is unlimited in time.

Keywords: Macedonian language, teaching, teaching unit, developmental phases, extension, teaching objectives.

Прилог I.



ВАЛЕНТИНА М. ИЛИЋ*
Универзитет у Београду
Филолошки факултет
Катедра за српски језик са јужнословенским језицима

РАЗВИЈАЊЕ КУЛТУРОЛОШКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА НА НАСТАВИ ЛЕКСИКОЛОГИЈЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА (са освртом на прву српску *Националну читанку*)

У досадашњој српској (али и иностраној) лингводидактици на развој културолошких компетенција указује се превасходно у области наставе страног језика (Л2). Овим истраживањем скреће се пажња на значај културолошког приступа у настави српског као матерњег језика на часовима лексикологије, чиме ученици освешћују и усвајају код културе којој припадају, што позитивно корелира како са наставом књижевности, тако и са разумевањем прочитаног текста уопште. Рад се састоји од две целине. У првој, теоријској, издвајају се пет начина анализе лексике којима се у настави могу откривати обележја културне матрице. Друга, истраживачка, целина доноси анализу културолошки маркиране лексике на корпусу прве српске Националне читанке – *Ризнице* (2024). Будући да је намењена ученицима првог и другог разреда основне школе, основни циљ био је истражити културолошке концепте са којима се ученици срећу на самом почетку образовног процеса. Резултати фреквенцијске анализе лексике откривају слику света српског детета, а национално-специфични појмови развијају свест о српској земљи, култури и традицији, темељима националног идентитета.

Кључне речи: културолошке компетенције, лексикологија српског језика, методика наставе језика, Национална читанка *Ризница*.

I. Увод

1. Свако учење језика подразумева и усвајање вредности и обележја културе којој он припада. У данашњој науци (антрополошкој, социолошкој, културолошкој, когнитивној, лингвистичкој) чињеница о вези између језика и културе и њиховој интеракцији постала је практично аксиоматична. Премда је *култура* појам који се може широко схватити, овде под њом сматрамо

* valentina.ilic@fil.bg.ac.rs; ORCID: 0000-0002-5531-0634

„zbir različitih normi ponašanja, verovanja, načina opštenja, sistema vrednosti” који се преносе с генерације на генерацију и утичу на деловање појединца у датој друштвеној заједници (Bugarski 2005: 15).¹ Ипак, она није петрификовани образац у који се уклапају чланови друштва који јој припадају. Чак и у својој аутохтоној средини она је променљива под утицајем различитих друштвених, политичких и других спољашњих фактора. Појединац не наслеђује генетски културу којој припада, већ о њој учи од рођења окружен социјалним контекстом и образовањем (Nieto² 2009: 137). На многим местима у литератури истицано је како се сопствени доживљај света који она креира огледа у језику. Једно-времено, језик, изграђен по мери културе, утиче на формирање нашег погледа на свет (Wierzbicka 1997: 5; Bugarski 2005: 17; Драгићевић 2010б: 12). Са развојем етнолингвистике и лингвокултурологије, све је више лингвистичких истраживања и методологија усмерених на анализу културалних, етноспецифичних садржаја у језичким јединицама. Бременити носиоци таквих садржаја јесу лексеме. На самом крају XX века у Русији се конституише *културолошка лингводидактика*, према којој основни циљ матерњег језика, поред развоја комуникативних, постаје и развој културолошких компетенција (Недељков и Петровачки 2006: 279, фн. 3), које су, како неки аутори сматрају, „основа компетентног расуђивања, закључивања и идентификовања значења из мноштва могућих интерпретација” (Trueba 1990 према Fairbanks et al. 2009: 588).

¹ Све до 70-их година прошлог века култура се сматрала делом хуманистичког образовања појединца и подразумевала је писменост, као и познавање књижевности и уметности. Била је то тзв. висока култура и симболизовала је елитизам и престиж. Касније је концепт овог појма диверзификован, на шта указује и *Универзална декларација о културној разноликости* Унеска (усвојена 2001. године), која је потврдила закључак Светске конференције о културним политикама (Мексико Сити, 1982) да култура „представља специфични скуп духовних, интелектуалних и емоционалних карактеристика друштва или друштвене групе, те да поред уметности и књижевности, обухвата и животни стил, начине заједничког живљења, вредносне системе, традиције и веровања” (UNESCO 2002: 62). Тако су висока култура и култура свакодневног живота уједињене у истом концепту. Након увођења функционалног, комуникативног приступа у наставу страног језика, тежиште учења помера се на усвајање образаца свакодневне културе малог човека, његових вредности, ставова, веровања, вербалног и невербалног понашања (исп. нпр. учење И. А. Стернина о комуникативном понашању у Драгићевић 2010б: 132–150; Кончаревић 2016; о развоју концепта културе и учењу културалних садржаја в. и Kramsch 2009; Стрижак 2016).

2. Значај учења културалних компонената које се рефлектују у матерњем језику учили су руски лингвисти и професори, који су приредили лингвокултуролошке уџбенике за студенте руског језика (исп. Зиновјева и Юрков 2009; Маслова 2007; 2019; Евсюкова и Бутенко ³2014), али и за странце који уче руски језик (Брагина и др. 2008) (Драгићевић 2012: 194). У источнословенској и англо-америчкој литератури данас постоји више стотина библиографских јединица (монографија, зборника, радова и часописа) које се баве културолошким приступом у настави језика (исп. нпр. Маслова 2015; Kramsch 2009, са списком литературе у том раду; Nieto ²2009, са литературом наведеном уз поглавље 7), који се односи на наставу страног језика, завичајног језика или наставу матерњег језика, неретко у мултикултуралним срединама (Nieto ²2009).

3. У српској методичкој литератури лингвокултурошки приступ учењу језика (на материјалу лексичког значења) доминантан је у теорији наставе српског као страног језика (исп. нпр. Драгићевић 2010б: 101–103; 2012: 191–205; Кончаревић 2003; 2007; 2011; Стрижак 2016), док је у методици наставе српског као матерњег језика, према нашим досадашњим сазнањима, овом приступу посвећено јако мало пажње (исп. нпр. Недељков и Петровачки 2006; Петровачки 2010; Вељковић Станковић 2018: 242–258).² Говорећи о предностима интегративног усвајања језичких садржаја и изградње активног вокабулара, како на часовима редовне наставе, тако и на часовима додатне наставе или лингвистичке секције, Д. Вељковић Станковић залаже се за „унутарпредметну али и међуобласну корелацију, понајпре за ону којом се обогаћује не само језички фонд, већ омогућава бољи увид у кореспондентност језика, мисли и културе (и културних концепата), која се најбоље открива у етно-семантичким специфичностима једног језика“. Ауторка на том месту додаје: „Овакав, у бити лингвокултуролошки приступ [...] може постати добра основа не само за проширивање знања из лексикологије, већ и за грађење корелативних методичких модела којима се спајају и шире знања из различитих предмета“ (2018: 245). Истовремено,

² Интересовања мастер студената србистике на Универзитету у Београду у последње време усмеравају се ка лингвокултуролошким истраживањима у настави српског као матерњег језика. Академске 2023/24. године Катарина Бахћук одбранила је мастер рад о културолошки маркираној лексици у читанкама за 5. и 6. разред основне школе, који је донео дијапазон занимљивих закључака и отворио нова истраживачка питања (в. Бахћук 2024).

истраживања показују да културолошка знања позитивно утичу на разумевање прочитаног текста (Fairbanks et al. 2009: 596, 600–601), а последично томе и на (само)образовање уопште.

4. Овај рад бави се могућностима лингвокултуролошког приступа у настави српског као матерњег језика превасходно на часовима лексикологије. Први, теоријски, део односи се на систематизацију начина на које се кроз анализу лексичке грађе могу откривати културолошка обележја, уз организацију сета репрезентативних примера, који су узорни обрасци за осмишљавање нових.³ Други, истраживачки, део доноси анализу културолошки маркиране лексике на корпусу прве српске *Националне читанке* (2024), са циљем да се истраже доминантни културолошки концепти. Будући да је ова Национална читанка планирана за први круг образовања – намењена је ученицима најмлађег школског узраста – резултати ће открити концепте од којих се полази у развоју културолошких компетенција ученика.

II. Начини анализе лексике којима се откривају обележја културне матрице

Када се на часовима редовне наставе српског језика ученици упознају са појмовима опште лексикологије, њима се ти појмови илуструју примерима лексема из српског језика. На тај начин несумњиво задиру у семантику српске лексике, у којој се неретко откривају културолошки наноси. Тако су, поред универзалних лексичкосемантичких категорија, ученици изложени културалним, етнообележеним садржајима који се огледају у значењу речи и организацији скупова којима припадају. Њима се предочавају фрагменти националне слике света, која је прожета веровањима, вредностима и оценама заједнице којој припадају. Ослањајући се на релевантну лексиколошку литературу, издвајамо пет начина који се могу примењивати у настави у сврху откривања културолошких обележја.

1. начин. Увидом у **структуру тематских група (ТГ)** или **лексичко-семантичких група (ЛСГ)** долази се до бројних културолошких закључака. Они могу најпре проићи из бројности чланова неке ТГ или ЛСГ. „Постојање одн. изостанак неке те-

³ Први део рада представља део резултата истраживања о којима смо писали у докторској дисертацији *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)* одбрањеној 9. јуна 2022. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду (Илић 2022).

матске групе у класификацији и степен њене попуњености добар су показатељ развијености и типа материјалне и духовне културе која се анализира, одн. утицаја ванјезичких фактора на језик” (Лазић Коњик 2017: 617). Она тематска (или ЛС) група која садржи већи број лексема највероватније именује појмове и предмете који говорницима једне заједнице привлаче већу пажњу или за њихов начин живота имају проминентнију улогу од појмова и предмета неке друге групе, која ће садржати мање лексема. Љ. Недељков и Љ. Петровачки (2006: 278) предлажу да се у настави језика истражују тематске групе на корпусу дела народне књижевности или уметничке српске књижевности 19. века, која су заступљена у школском програму, па се посредством њих ученици уводе у културни амбијент 18. или 19. века, који је из данашње перспективе оличење српске традиције. Тумачење лексема које именују појмове традиционалне културе захтева и „тумачење читавог лингвокултуролошког поља значења око себе јер се односе на сложене социокултуролошке категорије нпр. веровања, обичаје, правила понашања, родбинске односе, животне циклусе, старе занате, војску, појмове из сеоске културе, кућу и покућство, делове одеће и обуће и сл.” (*idem*: 279). У једном илустративном истраживању Иване Лазић Коњик (2017: 619–621) лексика лирске усмене књижевности подељена је на три базичне категорије, које се гранају на тематске (под)групе: ‘Природа’ (*биљке, животиње, небо, земља*), ‘Човек’ (*тело и делови тела, називи за људе, кућа и њени делови, одећа, украсни предмети и накит, уметност, ум, глас, занати и занимања, друштвена организација, веровања и религија, храна, поседовање и трговина*) и ‘Особине света’ (*време, мере, боје, бројеви*). Увид у ове тематске групе, њихову организацију и садржај, пружа сазнање о томе „на који начин је човек тога времена живео, шта је вредновао, на шта није обраћао посебну пажњу” (*idem*: 622). Циљ ових поступака, разуме се, не треба да буде оличен у превођењу ове лексике у ученички активни вокабулар, већ је он усмерен на упознавање ученика са предметно-појмовним светом једног времена, без кога нема ни разумевања значења речи. Тек када их разумеју у контексту, они се приближавају и уживљавају у културни модел уткан у садржај текста, што омогућава (и условљава) његову рецепцију (Недељков и Петровачки 2006: 279–280).

С друге стране, може се пописивати, представљати и анализирати лексика савременог језика. То омогућава поређење појединих тематских група у актуелном синхронијском пресеку, при

чему ће се оне које су значајније истаћи својом разумењем, а такође је занимљиво пратити исту групу у различитим временским пресецима (нпр. колико је чланова бројала у 19. веку тематска група лексема која се односи на одевне предмете, а колико чланова она има данас).⁴ Поред тога, провинијенција лексике у тематским групама одсликава утицаје других народа, култура и језика на српски језик и културу, а посредно утиче и на виђење света. Временом понеки чланови тематске групе почну се архивизирати и ићи ка њеној периферији, док се друга места у њој могу попуњавати новим лексемама. Као и лексички фонд у целини, и свака тематска група представља динамичну категорију на микро плану. У начелу говорећи, развијеност неке тематске групе указује на начин сегментирања и перцепције стварности у једној културној заједници. Илустративан је често цитирани пример Л. Згусте (1991: 36), који показује на које начине се у енглеском, шона и баса језику именују различити делови спектра боја, односно како се он прелама кроз свест колектива. Сличан пример наводи и дански лингвиста Л. Хјелмслев (L. Hjelmslev), који илуструје занимљиву (не)кореспондентност спектра у енглеском и књижевном велшком језику; амерички лингвиста Е. Нида (E. Nida) указао је на шест различитих речи за „буку” у мексичком језику – за дечје викање, гласно говорење, свађу, разговор у љутњи, буку у крешенду (појачавајућу) и погребну буку; или – у језику Маја – постоје три лексеме за радњу означену глаголом „тражити”: одвајати добро од лошег; тражити на хаотичан начин; тражити на уредан начин (према Palmer 1976: 72–73). То, надаље, наводи на закључак да је категоризација неретко условљена културним миљеом коме појединац припада. Поред могућности да се упознају и пореде тематске и лексичко-семантичке групе у настави српског језика, занимљиво је компаративно представљати организације истих група у различитим језицима. Том приликом треба опрезно доносити закључке. Р. Драгићевић (2010б: 27) наводи резултате истраживања Б. Хлебеца (2009) у коме је аутор показао да у српском језику има чак 26 назива за снег, а у ескимском – 15. Ипак, веома је важно сагледати потпуну слику сваке лексичке групе. Већина назива за снег у српском језику су дијалекатски обележени и веома ретки, док ескимски језик има мању дијале-

⁴ Љ. Недељков (2009: 190) нас у једном раду обавештава да се у оквиру новосадске лингвистичке школе већ неколико деценија ради на систематском прикупљању и обради лексике из сфере традиционалне културе староседелачког војвођанског становништва.

катску разумејеност и називи за снег у њему имају више или мање уједначену употребну вредност. Вођена закључцима овог истраживања, Р. Драгићевић сматра да само квантитативно поређење истих тематских група не може бити довољно да би се извукли релевантни закључци о утицају културе на језик, тј. о богатству или сиромаштву неког језика. „Основни критеријум би требало да буде поређење стандардне лексике у оба језика” (2010б: 27), јер на развијеност/неразвијеност лексичких група у два или више језика указује поређење лексема истог употребног статуса. На овај проблем скренула је пажњу и А. Вјежбицка (1997: 11–15), наглашавајући да само присуство исте лексеме у два језика не наводи на значајне закључке, већ је веома важно испитати и упоредити фреквентност њихове употребе, што је, методолошки узев, веома тежак задатак уколико не постоје фреквенцијски речници или добро избалансирани електронски корпуси.

2. начин. У односу између основног значења речи и реализоване метафоричке и метонимијске дисперзије забележене у **полисемантичкој структури** могу се открити неке културолошке специфичности говорне заједнице (или неколико говорних заједница). Наиме, семе које су учествовале у развоју нових значења представљају салијентне карактеристике неког појма. То су обележја која говорници издвајају из укупног значења речи и која учествују у различитим асоцијативним и логичким повезивањима. Увидом у секундарна значења лексеме долазимо тако до семантичких обележја која су у очима чланова заједнице важнија и истакнутија од неких других. Илустрације ради, погледајмо прво и друго значење са подзначањима лексеме *лутка* из Речника српског језика (2018):

1. а. дечја играчка која представља људску (обично женску) фигуру, начињена од различитог материјала. **б.** фигура човека или животиње чијим се кретањем, игром управља (у луткарском позоришту, филму и др.), марионета. **2. фиг. а.** (и хип.) назив одмила за дете, девојку и сл. **б.** лепа дотерана женска особа. **в.** пеј. особа без правих духовних и других вредности, празна, испразна особа. **г.** особа која се поводи за другима, којом други управља; особа која служи као оруђе у спровођењу туђих жеља, намера, играчка, марионета, пион. [...]

У исечку полисемантичке структуре лексеме *лутка* истичу се две важне чињенице које се тичу перцепције (неког) појма у нашој културној заједници:

- 1) На основу примарног значења (1. а) видимо да *лутка* представља **предмет**, обично у облику **женске фигуре**, а подзначање 1. б. казује да је, шире узев, то фигура **човека** или **животиње**, чијим се кретањем управља. Сема 'фигура човека/жене' утиче на развијање секундарних значења која се односе на особу, и то: а) заједно са семантичком компонентом 'предмет' (→ 'неживо') (имплицитно али недвосмислено садржаном у делу дефиниције „играчка [...] начињена од различитог материјала”) индукује пејоративно значење (2. в) *особе* „без правих духовних и других вредности” и б) заједно са семантичком компонентом 'чиме се управља', садржаном у значењу 1. б, изазива значење 2. г. – „особа која се поводи за другима, којом други управља [...]”. Ови примери показују како је за говорну заједницу *лутка* појам чије су једне од најистакнутијих карактеристика – обличје човека, предметност и чињеница да се њоме управља (игра) – исказане већ у дефиницијама значења под 1. Потврда њихове салијентности јесу и управо описана фигуративна значења регистрована у полисемантичкој структури (2. в, 2. г).
- 2) У метафоричким значењима 2. а. („назив одмила за дете, девојку и сл.”) и 2. б. („лепа дотерана женска особа”) најпре се открива управо описани случај (1), јер сема из примарног значења 'фигура жене' индукује метафорично значење *женске особе*. Ипак, овде се уочава и једна нова чињеница. Хипокористично значење (одмила) којим се означава дете, девојка, забележено у 2. а, а још више значење 2. б, које садржи семантичке компоненте 'лепа', 'дотерана', не проистичу непосредно из сема основног значења лексеме *лутка*. То показује да се карактеристике појма – које културна заједница евидентно издваја из потенцијалног мноштва обележја користећи их у метафоричким екстензијама – не морају нужно наћи у дефиницији основног значења. Семантичка дисперзија може бити условљена колективном представом, односно концептом, који је много шири од дефиниције примарног значења (Murphy 2003). Прототипична лутка је, у свести

изворних говорника српског језика, фигура лепе младе женске особе/детета идеалног, савршеног лика, која оту-да изазива пријатне емоције (што генерише хипокористичне, „милосне“ метафоричке реализације). Колико је сема лепоте проминентна карактеристика овог појма, показује њена даља продуктивност у омладинском жаргону, у коме се *лутком* назива и „лепа мушка особа“, а широко познат еталон *леп(а) као лутка* још је један доказ који иде у прилог овом тврђењу.

Анализом основног значења лексеме *лутка* и неких њених секундарних семантичких деривата илуструје се једновременно постојање значења супротних конотација (хипокористичне и пејоративне) у оквиру исте полисемантичке структуре. Притом, флагрантне карактеристике овог појма, којима се остварују метафоричка значења, само су делимично присутне у њеном основном значењу. Експлициране семантичке компоненте углавном индукују негативно конотирана, пејоративна значења, док су позитивно конотирана, хипокористична, значења резултат латентно присутних обележја појма, која су, заправо, део концепта културне заједнице о *лутки*.

Говорећи о когнитивним механизмима развитка значења речи, Н. В. Фурашова (2009), идући за мишљењем Е. С. Кубрјакове (1997), потцртава да је важно обележје језичког знака да редукковано и метонимијски представља све богатство структуре мишљења, оцена и знања о свету говорника и културно-језичке заједнице којој он припада. Та појава, коју илуструје управо описан развој лексичког значења *лутке*, налази своје упориште у тзв. **теорији леденог брега** (рус. „теория айсберга“). Према овој теорији, знакови „не могу открити својим садржајем и конвенционалним значењима сва богатства когнитивних структура“ (Кубрјакова (1998) према Фурашова 2009: 570). У њима леже асоцијативни и конотативни генератори који утичу на амплификацију полисемантичке структуре лексеме којом се дати појам именује. Н. Фурашова даље образлаже (2009: 571) да је за објашњење семантичких процеса неопходан уплив у дубљи, концептуални ниво. Често се, приликом развоја нових значења речи, актуелизују компоненте когнитивне структуре које нису кодирани у њеном примарном значењу, тј. оне које су настале у „подводном делу леденог брега“. Понегде се у литератури називају енциклопедијским значењем (Murphy 2003: 16–17), које неретко може бити интонирано културолошким супстратом. Отуда дефини-

ција речи представља само део знања о неком појму/реалији, који обично представљају дескриптивни речници. Она је својом многозначности отворена за попуњавање новим семантичким ознакама у процесу развитка знања о појму који именује или ставова културне заједнице о њему.⁵ Упућивањем ученика на концепте појмова који се откривају у њиховим полисемантичким структурама они ће врло често, у поређењу са значењима истих лексема у страним језицима које уче, увиђати универзалност когнитивних механизма. С друге стране, издвојиће се карактеристике које су специфичне за српски национално-културни идентитет. На тај начин се развија хуманистички поглед на глобалну друштвену заједницу повезану истим погледима на свет, у којој се свака култура (у нашем случају српска) ипак издваја аутентичним специфичностима.

3. начин, као допуна другог. Поједине лексеме (у српском језику) поред денотативног значења имају и **конотативно**. Како сматра Н. Алефиренко (1999), а преноси Р. Драгићевић (²2010а: 56–61), у језгреној зони лексичког значења, поред граматичке и предметно-појавне макрокомпоненте, присутна је и конотативна. У конотацији су усидрене емоционалне, експресивне, вредносне и стилистичке микрокомпоненте, које пружају информацију о семантичкој маркираности лексеме и односа говорне заједнице према ономе што она означава. Конотација се не везује за лични однос појединца према некој речи, већ „спада у заједнички део кодне компетенције” (*idem*: 60), па указивањем на маркирану лексику, указујемо на однос колектива према њој. За разлику од когнитивног концепта, који може бити заједнички за многе народе и њихове језике, у културолошком концепту откривају се етно-специфична семантичка обележја која рефлектују карактеристике националног менталитета (Драгићевић 2010б: 13). До њих се може долазити анализом одредница из речника синонима (Драгићевић 2024: 103). Наиме, експресивна, марикирана лексика по правилу се запажа у синонимским низовима, у којима је немаркирани, неутрални синоним референтан за стварање и утврђивање маркираности других, сличнозначних лексема (нпр. **невати** – *појати, ускликнути, изводити, запевати, трубити, орити, цијукати, јаукати, гудети, крештати, викати,*

⁵ Крајем 20. и почетком 21. века почела је да се развија теорија динамичке семантике, према којој се значење језичке јединице сматра покретном, динамичком структуром. Одређивањем концептуалних основа развитка нових значења речи бави се когнитивна неологија (исп. Заботкина 2009: 340).

дречати, завијати, пиштати, грмети, биглисати (рег.), даворити (арх.)...). Поједини синоними ће бити стилски или употребно (временски, територијално, социјално итд.) обележени или ће имати ограничени домен примене.⁶ Л. Згуста наводи (1991: 90) да су веома честе блискозначнице које се разликују само по конотацији. Маркираност многих лексема у синонимском низу генерисана је захваљујући метафоричким трансферима. Када се неутрална лексема – према чијем денотату језичка заједница има високо изражену (позитивну или негативну) афективност, понекад експлицирана у семама колективне експресије – употреби да секундарно именује неки појам (биће, радњу, појаву), она у том секундарном значењу добија конотативну обојеност (*трубити, грмети, завијати*, и др.). Богат ресурс за таква семантичка дивергирања представљају зооними и фитоними, чији се називи користе у именовању човека, па у тим секундарним (антропонимизованим) значењима имају позитивну или негативну конотацију (исп. нпр. Гортан-Премк ²2004: 107–108; Драгићевић 2010б: 57–58, 101–102; Barčot 2017: 3. поглавље; Новокмет 2018: 113–117; 2020; Вељковић Станковић 2018: 137–204).⁷

4. начин. У настави српског језика и књижевности, када год је могуће, треба скретати пажњу на лексику која именује појмове који за српску културу имају посебан значај и представљају изграђене и учвршћене **културолошке концепте** (попут лексема *хлеб, вода, коњ, пас, дом, кућа, човек, Бог, Србија* и др.) (Драгићевић 2012: 196; Илић 2016; 2019). Према А. Вјежбицкој (1997: 15–16), такве лексеме називају се „кључне речи” (енгл. *key words*) једне културе. Њихов број у језику није тачно одређен, а не постоји ни поуздана, објективна процедура за њихово идентификовање. Ова лингвистичкиња наводи неколико обележја која карактери-

⁶ Л. Згуста *домен примене* сматра посебном (трећом) компонентом лексичког значења (пored десигнације и конотације) (нпр. енглеске лексеме *stipend* и *salary* разликују се према домену примене). Ипак, показује да некада није јасно да ли се лексеме разликују по домену примене или само по конотацији (1991: 32–48).

⁷ Д. Вељковић Станковић указује и на продуктивне начине реификације човека у српском књижевном језику (2018: 204–224) и у жаргону (*idem*: 225–242). Ауторка закључује да је секундарна номинација човека називима за ствари „један од значајних, али равноправних делова антропоцентричног концептуалног мозаика, који, у складу с природом конкретнопредметних ентитета, поседује специфичан експланаторни и дерогативни потенцијал какав се не може наћи у живом свету (уп. животиње, биљке), те комплементарно допуњава човеков физички, карактеролошки и етички портрет оцртан фигуративним значењима зоолексема и фитолексема у српском језику” (*idem*: 242).

шу лексему са статусом „кључне речи” културе: а) то је уобичајена лексема, из центра лексичког фонда; б) веома је фреквентна у семантичком домену коме припада (нпр. домен емоција, моралних вредности и др.); в) у центру је фразеолошког система језика; г) често се појављује у пословицама, изрекама, популарним песмама, насловима књига, итд. На основу овога, истиче ауторка, јасно је да није тешко доказати припадност неке лексеме „кључним речима”, већ је потребно закључити зашто је она важна и шта говори о култури којој припада.

5. начин. У српском језику још увек не постоји прави лингвокултуролошки речник, мада се у науци развијају идеје за његову разраду и организацију (исп. нпр. Драгићевић 2014; Лазић Коњик 2017). Лингвокултуролошки концепт неке лексеме може се открити делимично у дескриптивним речницима (РСАНУ, РМС, РСЈ), потом у речницима страних речи, речницима жаргона, фразеолошким речницима и сл., у којима лексикографи на различите начине – објашњењима, квалификаторима, примерима – упућују на њен културолошки значај (Недељков 2005; Драгићевић 2010б: 17). Значајан део лингвокултуролошких информација можемо добити и у *Асоцијативном речнику српског језика* (АРСЈ 2005). **Асоцијативно поље** неке лексеме ће осветлити њен концепт много боље него лексикографске дефиниције у дескриптивним речницима. Асоцијати откривају став говорне заједнице према неком појму, као и значај тог појма за културу којој припада. Показују стереотипне представе и вредносне судове, или другим речима – конотацију – која се уплиће у семантику речи и може учествовати, као што смо показали, у секундарним семантичким реализацијама (Драгићевић 2010б: 50, 56–57). „Ако је стимулус неутрална лексема, обично је међу најфреквентнијим асоцијацијама неки експресивни синоним са израженом конотативном вредношћу” (*idem*: 59), и обрнуто (нпр. *јефтин* – *цабе*, *багатела*, *цабака*, *бадава*...). И не само то – погледамо ли, на пример, асоцијативно поље неког глагола, оно ће указати на прототипичног вршиоца радње и прототипичне околности које прате радњу означену стимулусом (*експериментисати* – *хемија*, *лабораторија*, *оглед*, *епрувета*, *миш*, *научник*). Значај Асоцијативног речника за сазнавање културолошких садржаја огледа се и у резултатима статистичке анализе репрезентативних асоцијативних поља, о чему сазнајемо поново из пера Р. Драгићевић (*idem*: 96–97). Културолошки мотивисане асоцијације (нпр. *мост* – *Иво Андрић*, *чај* – *нана*, *новине* – *Политика*, *чорба* – *рибља*, *жвака* – *Орбит*, *Цр-*

ногорци – лењост) у овим пољима су статистички доминантније од језичких (синтагматских и парадигматских). Несумњиво је да *Асоцијативни речник српског језика* у настави лексикологије може бити вишеструко користан. Поред лингвистичких информација о лексичким односима, он пружа увид у културолошке концепте, чије разумевање игра вишеструку улогу у остваривању бројних образовних, васпитних и функционалних циљева.

III. Културолошки маркирана лексика у првој српској *Националној читанци* за први и други разред основне школе (2024)

1. Током 2024. године у Србији је у издању Завода за уџбенике објављена *Ризница – Национална читанка за први и други разред основне школе* аутора З. Опачић, Ј. Југовић Јовановић, Б. Ивковић и Ј. Недовић. Реч је о уџбенику намењеном најмлађим ученицима, у коме су синергично представљена знања из српског језика, књижевности, историје, традиције, културе, природе, уметности, науке, итд., а која се сматрају националним обележјима. Будући да се културолошке компетенције односе управо на разумевање таквих обележја, *Национална читанка* је релевантан извор културолошких вредности којима ће ученици на самом почетку образовног процеса бити изложени. Отуда је основни циљ овог дела истраживања био одговорити на питања: које се лексеме, које означавају учвршћене концепте у српској култури, јављају у садржају ове читанке? Односно – који су то културолошки концепти који се, према садржају ове читанке, сматрају најбазичнијим, будући да су планирани за први образовни круг?

2. Задачи истраживања. Пре саме анализе наведени циљ конкретизовали смо кроз три специфична задатка: 1) Фреквенцијском анализом доћи до најфреквентнијих именица из општег лексичког фонда у *Ризници*; 2) Истражити национално-специфичне појмове (исказане именицама или именичким синтагмама) који се јављају и описују у *Ризници*; 3) Истражити прецедентна имена која се јављају у *Ризници*.

3. Методологија. Захваљујући електронској форми *Ризнице* отвореној за претраживање (која је незванична и засад доступна само за истраживачке потребе), може се приступити њеној анализи са максималном ефикасношћу. Ишчитавањем *Ризнице* од почетка до краја готово сваку именицу на коју бисмо наишли уносили смо у поље за претрагу документа и тако добијали

фреквенцију јављања дате именице. При томе смо водили рачуна о томе да добијемо све падежне облике, као и да не узимамо у обзир резултате који представљају неке друге речи (садрже тражени словни низ, али је он случајан или пак део структуре нове речи која је са циљном речи у творбеној вези). Будући да је ово истраживање усмерено управо на „кључне речи” наше културе, како их је назвала А. Вјежбицка (1997), за чије изналагање нема сасвим поуздане и утврђене методологије, отворене су могућности различитих приступа, који могу донети и друкчије резултате. Нама су за ову прилику била релевантна позадинска знања о културолошки маркираним лексемама (попут лексема које означавају делове тела, кућу и покућство, родбинске односе, и сл.; затим најфреквентније лексеме у *Народним српским пословицама* (в. Илић 2016, 2019), маркиране лексеме у читанкама за 5. и 6. разред (в. Бахћук 2024), као и све оне о којима читамо у бројним лингвокултуролошким истраживањима, а један део њих поменут је у првом делу овог рада). Та знања су нам послужила да саставимо контролну листу именица које су биле поуздан индикатор културолошке маркираности именице коју бисмо пронашли у *Ризници*. Та листа била је од највећег значаја приликом решавања првог истраживачког задатка, а у великој мери и другог. Ипак, за национално-специфичне појмове требало је укључити и шира знања о српској култури и традицији (која имају сви њени просечно образовани изворни носиоци) и пажљивим читањем текстова ексцерпирати управо те појмове исказане именицама (или именичким синтагмама) – нпр. *јелек, опанак, гајде, фрула, Панчићева оморика, мајчина душица* и сл. Коначно, што се трећег истраживачког задатка тиче, ексцерпирали смо сва властита имена која се односе на значајне српске личности које су у *Ризници* представљене. За први задатак релевантни су нам квантитативни показатељи у виду апсолутне фреквенције именица, док су друга два квалитативно устројена и захтевају састављање листе национално-специфичних лексема-именица (тј. појмова) које се у *Ризници* појављују.

4. Резултати анализе

4.1. Све именице су према фреквенцији јављања у *Ризници* сврстане у пет група. У првој групи су оне са највишом фреквенцијом, док су у петој оне са најнижом. Поред сваке именице у загради је дата вредност њене апсолутне фреквенције. У следећој табели доносимо прецизне резултате:

Група <i>f</i>	I 70 ≤	II 40–69	III 20–39	IV 10–19	V 1–9
	дете (100)	школа (51)	човек/људи (39)	мајка, мајчин, мама (18)	рука (9)
	Србија (78) ⁸	домовина/завичај/ отаџбина (48)	друг, пријатељ, дру- гар, другарица (39)	срце (18)	пријатељство, другарство (8)
		земља/држава (46)	породица, породи- чан (34)	култура (18)	
		кућа/дом (40)	предак (27)	деда, дека (16)	
			отац, очев, тага (25)	слава (14)	
			игра (22)	баба, бака (13)	
			Србин, Српкиња, Срби (21)	детињство (11)	
				родитељ(и) (10)	
				вода (10)	

Табела 1: *Именице према фреквенцији јављања у Ризници*

⁸ Иако нисмо истраживали придеве, ипак није наодмет рећи да придев *српски* има фреквенцију 104. Та чињеница додатно потврђује проминентност националног имена у Читанци. У овој и следећој табели ће се, уз поједине именице, тамо где смо то сматрали значајним, наћи и придев који је од ње настао.

Подаци из горње табеле показују да су најфреквентније именице **дете** и **Србија**. Оне потврђују намену и наслов читанке: намењена је ученицима најмлађег узраста, а реч је о *Националној читанци* (чему доприноси и интересантан податак да је придев *српски* употребљен чак 104 пута). Након тога, **школа**, **кућа** и **домовина** представљене су као три најзначајнија уточишта за дете, према којима би се требало односити са подједнаком пажњом, бригом и љубављу. На трећем месту су **породица** и **пријатељи**, као наши најближи. Историјска вертикала успоставља се кроз **претке** и **оца**, као најзначајнију фигуру у породици, у складу са српским патријархалним обрасцем. У овој групи намена и наслов ове читанке још једном су подржани лексемама *игра* и *Србин*. Затим је ту и *мајка*, али и *дека* и *бака*, као наши преци. Значајно је *срце*, као симбол нашег емоционалног живота и љубави. На листи фреквентних именица је и *култура*, којој се ваља учити и коју ваља неговати, као и *слава*, као наша национална специфичност. Коначно, нешто нижом фреквенцијом издвајају се и именице чији културолошки значај потврђују и Народне српске пословице – у којима су једне од најучесталијих – а реч је о именицама (поред *дома/куће* и *човека/људи*) *вода*, која је елементарна, живототворна супстанца и *рука*, која потврђује антропоцентричност како језика тако и човекове мисли. Именице *пријатељство* и *другарство* очекивано су слабије заступљене јер су апстрактне, те у складу са ученичким узрастом доминирају *друг*, *пријатељ*, *другар*, *другарица*. Вреди запазити да кроз Читанку ученика воде *врабац* и *ласта*. Иако ове именице нису нарочито фреквентне, илустрације ових птица прожимају већину лекција, па тако посредно истичу њихов значај за наше поднебље, а самим тим потцртавају културолошку маркираност лексема које их именују.

4.1.1. У засебној табели представимо заступљеност лексике (именица) из области језика и писмености, будући да је за наш предмет она посебно занимљива:

Група <i>f</i>	I 70 ≤	II 40–69	III 20–39	IV 10–19	V 1–9
		слово (47)	књига (34)	азбука (14)	
			језик (32)	буквар (13)	
			реч (31)	ћирилица, ћирилички (11)	
			библиотека (20)		

Табела 2: Именице из области језика и писмености
према фреквенцији јављања у Ризници

Преглед резултата из Табеле 2 сугерише да је најфреквентнија именица – **слово** – она на коју су најмлађи ученици најинтензивније усмерени док уче да пишу и читају. Ова читанка потврђује да је најмања писана језичка јединица уједно и темељ усвајања писмености. Са високом учесталашћу јављају се и **речи**, које се записују наученим *словима*, као и **књига**, из које читају научена *слова* и *речи*, а чије је „станиште” **библиотека**. Да је *језик*, који не постоји без *слова* и *речи* и којим се пише у *књигама*, важно идентитетско и национално обележје, потврђује и чињеница да је ова именица једнако фреквентна у Ризници. На крају, као да се смисаоно враћамо на слово, па тако *азбука*, *буквар* и *ћирилица*, као традиционално српско писмо, затварају круг лексема из сфере писмености намењених ученицима најмлађег школског узраста.

4.2. Други истраживачки задатак односи се на испитивање национално-специфичних појмова изражених именицама (или именичким синтагмама). Ишчитавањем свих текстова *Ризнице* дошли смо до лексема које се могу поделити на три групе: (а) народна традиција, (б) биљке и (в) животиње.

(а) Група лексема које припадају народној традицији односи се на традиционалну српску духовну и материјалну културу:

- *Народна ношња: јелек везен златним и сребрним концем, везена кецеља, везена кошуља, марама, опанци, панталона*

не од чоје, сукња, ткани појас, плетене и везене чарапе, шајкача;

- Народна радиност: *косовски вез, разбој, ткање, ћилим, пиротска шара;*
- Музички инструменти, игре (реквизити за игру) и песме: *гајде, гусле, фрула; коло, игре: Ђораве баке, Коларићу, Панићу; крпењача, народна песма.*
- Државни и верски празници (и појмови који се за њих везују): *Сретење – Дан државности Србије; Божић, Васкрс (Ускрс), Рамазански бајрам, Песах; слава, имендан; чувар-кућа, славски колач, славска свећа, жито, полагајник.*
- Музеји, споменици, грађевине: *Народни музеј Србије, Музеј Вука и Доситеја, Музеј у Врању, Галерија Матице српске у Новом Саду; Споменик косовским јунацима у Крушевцу, Споменик незнаном јунаку на Авали, Калемегдан.*
- Описани су и српска застава, грб и химна.

(б) Група лексема које се односе на биљке које су карактеристичне за поднебље Србије може се поделити у неколико подгрупа:

- Лековите биљке: *мајчина душица, нана, коприва, хајдучка трава, маслачак, дрен, рунолист;*
- Биљке које се везују само за простор централног Балкана (Србије): *Панчићева оморица, Наталијина рамонда;*
- Дрвеће: *бреза, бор, буква, јела, липа, смрча, тиса, храст;*
- Воће: *бресква, јабука, крушка, малина, шљива;*
- Поврће и житарице: *кромпир, лук, паприка, парадајз, пасуљ, шаргарепа; кукуруз, пшеница, сунцокрет.*

(в) Група лексема које се односе на животиње које настанују поднебље Србије такође се може поделити на неколико подгрупа:

- Птице: *белоглави суп (највећа птица грабљивица, специјално заштићена у Србији); врабац, ласта, сова, сврака;*
- Дивље (шумске и пољске) животиње: *веверица, вук, јеж, медвед;*
- Животиње које живе у води и поред воде: *видра, пастрмка, смуђ, сом, шаран; ждрал, лабуд, рода, чапља;*
- Домаће животиње: *гуска, коза, кокошка, коњ, крава, магарац, овца, патка, свиња.*

Екскерпирана лексика показује да је *Ризница* премрежена речима – најзначајнијим појмовима – који описују српску културу, традицију, духовност, материјално наслеђе, живи свет (биљке

и животиње), а у њој ћемо наићи и на најпрепознатљивије оне српске географије (топониме, хидрониме, орониме) – *Београд, Нови Сад, Врање, Сава, Дунав, Увац, Копаноник, Авала, Цер*, и др.

4.3. Поред ових појмова посебно су нас занимала и тзв. прецедентна имена која се односе на познате, значајне личности српске историје. Садржај *Ризнице* сугерише она најзначајнија, са којима треба упознати већ ученике најмлађег узраста (наводимо их азбучним редоследом):

Б. Дугић, В. Караџић, Д. Ерић, Д. Максимовић, Д. Обрадовић, Д. Радовић, Ђ. Петровић Карађорђе, Ј. Јовановић Змај, К. Ивановић, М. Антић, Н. Петровић, Н. Тесла, С. Стојановић Мокрањац, Св. Сава.

Наведени низ личних имена, иако поређаних по азбучном критеријуму, почиње најмлађом, а завршава се најстаријом личности. Ту можемо закључити да су одабране оне које су обележиле распон од 12. па све до 21. века. Већина од њих данас припада историји, док је Бора Дугић наш живи савременик. У *Ризници* је већина наведених личности представљена кратком причом о најзначајнијим и најзанимљивијим подацима о њој, илустрацијом или њеним делом, при чему се водило рачуна о прилагођености текста узрасту ученика. Реч је о именима која су стожер српске државности, просвећености, писмености, културе, науке, књижевности, сликарства, музике. Претпостављамо да странац који учи српски језик и културу већ на самом почетку учи о наведеним личностима и њиховом значају за српску историју.

4.4. У последњем сегменту овога истраживања наводимо именице које нису високофреквентне у *Ризници*, а јесу, како су потврдили бројни лингвокултуролошки извори, културолошки маркиране. Реч је о именицама (и понеким придевима од њих насталих) које означавају – родбинске односе: **син** (4), **унук** (4), **брат**, **братски**, **братински** (4), **ћерка** (2), **сестра** (2), **унука** (2), **стриц** (1), **стрина** (1), **ујак**, **ујна**, **зет**, **снаха** (0); делове тела: **глава** (7), **нога** (4), **око** (1); животиње и храну: **пас** (3), **коњ** (2), **хлеб** (1), **шљива** (1); те религијске појмове: **црква** (6), **свештеник** (2), **Бог** (1),⁹ **поп** (0).

Када су посредни називи за родбинске односе, очекивали смо, макар за именице истакнуте болдом, да је њихова фреквен-

⁹ Ако изузмемо наслов српске химне, *Боже правде*, који је наведен 15 пута, именица *Бог* у *Ризници* се помиње само једанпут.

ција у *Ризници* већа, будући да њих дете усваја јако рано, након мајке и оца (маме и тате), баке и деке, јер представљају најуже породичне релације. Неочекивано ретко се јавља именица *Бог*, као најфреквентнија именица *Народних српских пословица*, али и именице *глава*, *нога*, *око*, *пас* и *коњ*, које улазе у ред десет најфреквентнијих именица народних пословица, а последично томе, и најзначајнијих појмова српске културе. Остаје да очекујемо да ће наведене нискофреквентне лексеме у наредној националној читанци, за старије разреде, заједно са многим другим културолошки маркираним лексемама, добити – већом учесталостју или циљаним описима – проминентније место, какво им припада.

IV. Закључне напомене

1. Иако је у литератури првенствено указивано на значај лингвокултуролошког приступа у настави страних језика, рекли бисмо да је он једнако важан (ако не и важнији) у настави матерњег (српског) језика. Посредством лексикона, који је према речима Е. Сапира, „very sensitive index of the culture of a people” (према Wierzbicka 1997: 31), осветљавају се сегменти националног мозаика света коме ученик припада, његових вредности и конвенција, којих некада нисмо ни свесни као ваздуха који дишемо (*idem*: 8). Док се учећи стране језике наши ученици упознају са културама других народа, своју неретко запостављају, остављајући странцима који уче српски језик и културу привилегију да је – у неким појединостима – боље познају од њих самих, њених изворних носилаца.

2. На часовима посвећеним лексикологији могуће је уочавати обележја културне матрице најмање на пет начина, систематизованих у овом раду на основу различитих лексиколошких и лингвокултуролошких извора. У лексемама које представљају културолошке концепте ученици препознају и(ли) боље упознају меру света народа коме припадају, његове позитивне и негативне оцене, наклоности и аверзије, менталитет, историју, традицију. На тај начин успоставља се континуитет са прошлостју, а истовремено увиђа динамичност концепата и вредности, који се модификују у складу са актуелном ванјезичком стварношћу.

3. *Ризница*, прва српска Национална читанка за први и други разред основне школе, пружа и негује српске националне и културне вредности. Високофреквентним именицама и навођењем национално-специфичних појмова у фокус се постављају нај-

базичнији концепти српског културног простора, а пажљиво одабраним прецедентним именима представљене су најзначајније личности српске историје од Светога Саве до наших дана. Текстовима из *Ризнице* код ученика се од најранијег школског узраста поставља темељ националног идентитета, који градећи и поштујући себе, бива толерантан и отворен за друге народе и другачије културе.

4. Ученик који влада културним кодом боље и свестраније разуме прочитано (Fairbanks et al. 2009), што позитивно утиче првенствено на корелацију са наставом српске књижевности, тј. тумачењем уметничких текстова (Маслова 2015: 188–190). „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 ослоња у традицији коју делимо, па тиме и без будућности” (Вељковић Станковић 2018: 258).

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- АРСЈ. Пипер П., Драгићевић Р., Стефановић М. *Асоцијативни речник српскога језика (I део; од стимулуса ка реакцији)*. Београд: Београдска књига – Службени лист СЦГ – Филолошки факултет, 2005.
- Бахћук К. *Културолошки маркирана лексика у програмским текстовима из Српског језика и књижевности за пети и шести разред основне школе*. Необјављен мастер рад, одбрањен 27. 9. 2024. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду (Комисија: доц. др Валентина Илић (ментор) и доц. др Весна Николић), 2024.
- Брагина М. А., Дронов В. В., Красс Н. А. *Лингвокултуроведческие аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка: учебное пособие*. Москва: Российский университет дружбы народов, 2008.
- Вељковић Станковић Д. *Како мислимо речи (Прилози проучавању когнитивних аспеката српске лексике)*. Београд: Јасен, 2018.
- Гортан-Премк Д. *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*. – 2. изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004.
- Драгићевић Р. „Ка лингвокултуролошком речнику српског језика.” *Иновациони процеси у српском језику – утицаји других језика и култура, Научни састанак слависта у Вукове дане*, 43/1 (2014). Београд: Међународни славистички центар: 247–261.
- Драгићевић Р. *Вербалне асоцијације кроз српски језик и културу*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2010б.

- Драгићевић Р. *Лексикологија и граматика у школи*. Београд: Учитељски факултет, 2012.
- Драгићевић Р. *Лексикологија српског језика*. – 2. изд. Београд: Завод за уџбенике, 2010а.
- Драгићевић Р. *Лексиколошка лингвокултурологија*. Нови Сад: Матица српска, 2024.
- Евсюкова Т. В., Бутенко Е. Ю. *Лингвокултурология: учебник*. – 3-е изд. Москва: Флинта, 2014.
- Заботкина В. И. „К вопросу о когнитивной неологии.” В: *Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство – сборник в честь Е. С. Кубряковой*. Н. К. Рябцева (отв. ред.). Москва: Языки славянских культур (2009): 337–349.
- Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е. *Лингвокултурология: теория и практика*. Санкт-Петербург: МИРС, 2009.
- Илић В. „Методички приступ етимологији на часовима лингвистичке секције у средњој школи.” *Методички видици*, год. 7, бр. 7 (2016): 137–155.
- Илић В. „Најфреквентнија лексика *Српских народних пословица* у контексту језичко-стереотипне слике света.” У: *Стереотипът в славянските езици, литератури и култури, сборник с доклади от Четиринадесетите международни славистични четения София, 26–28 април 2018 г., Том I, Езикознание*. Ц. Аврамова (отг. ред.). София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски” (2019): 94–104.
- Илић В. *Теорија и пракса наставе лексикологије српског језика (у основној и средњој школи)*. Необјављена докторска дисертација, одбрањена 9. 6. 2022. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду (ментор: проф. др Вељко Брборић), 2022.
- Кончаревић К. „Конфронтациона лингвокултурологија и нова парадигма наставе српског језика као страног.” *Актуелна питања проучавања, нормирања и наставе српског језика, Научни састанак слависта у Вукове дане*, 31/1 (2003). Београд: Међународни славистички центар: 229–239.
- Кончаревић К. „Лингводидактички аспект конфронтационог проучавања српске комуникационе културе у инословенској (руској) средини.” У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. В. Крајишник (ур.). Београд: Филолошки факултет – Центар за српски као страни језик (2016): 323–332.
- Кончаревић К. „О једном лингвокултуролошком моделу дескрипције и дидактичке презентације лексике: модел лингвокултуролошког поља у настави лексике српског језика као страног.” *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 36/1 (2007). Београд: Међународни славистички центар: 439–447.
- Кончаревић К. „Примена модела лингвокултуролошког поља у настави српског као инословенског језика: на материјалу поља 'породични и родбински односи'.” У: *Српски као страни језик у теорији*

- и пракси II. В. Крајишник (ур.). Београд: Филолошки факултет – Центар за српски као страни језик (2011): 57–66.
- Лазих Коњик И. „Лексика традиционалне културе према тематским пољима.” У: *Словенска терминологија данас*. П. Пипер и В. Јовановић (ур.). Београд: Српска академија наука и уметности (2017): 613–623.
- Маслова В. А. „Лингвокултурологија в аспекте преподавања јазыков.” У: *Руски језик као инословенски*, књ. VII, Београд: Славистичко друштво Србије (2015): 185–190.
- Маслова В. А. *Лингвокултурологија*. – 3-е изд. Москва: Академија, 2007.
- Маслова В. А. *Лингвокултурологија. Введение (Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры)*. У. М. Бахтикиреева (отв. ред.). – 2-ое изд., переработанное и дополненное. Москва: Юрайт, 2019.
- Недељков Љ. „Лексика традиционалне културе у дескриптивном речнику.” *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 34/1 (2005). Београд: Међународни славистички центар: 183–192.
- Недељков Љ. „Општи принципи истраживања лексике традиционалне материјалне културе.” *Гласник Етнографског института САНУ*, књ. 57, св. 1 (2009): 189–200.
- Недељков Љ., Петровачки Љ. „Лексика традиционалне културе у настави српског језика и књижевности.” *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику*, XLIX/2 (2006): 277–287.
- Новокмет С. „Називи животиња у настави лексикологије српског језика.” *Књижевност и језик*, LXV/1–2 (2018): 107–119.
- Новокмет С. *Називи животиња у српском језику: семантичка и лингвокултуролошка анализа*, Београд: Институт за српски језик САНУ, 2020.
- Петровачки Љ. „Функционално повезивање наставе српског језика и наставе књижевности.” *Методички видици*, год. 1, бр. 1 (2010): 18–25.
- РСЈ. *Речник српског језика*. – 3. изд. Нови Сад: Матица српска, 2018.
- Стрижак Н. „Културолошки садржаји у настави српског као страног језика.” У: *Српски као страни језик у теорији и пракси III*. В. Крајишник (ур.). Београд: Филолошки факултет – Центар за српски као страни језик (2016): 311–322.
- Фурашова Н. В. „О когнитивних механизмах развития многозначности слова.” В: *Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство – сборник в честь Е. С. Кубряковой*. Н. К. Рябцева (отв. ред.). Москва: Языки славянских культур (2009): 568–577.

- Barčot B. *Lingvokulturologija i zoonimska frazeologija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 2017.
- Bugarski R. *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek, 2005.

- Fairbanks C., Cooper J., Masterson L., Webb S. „Culturally relevant pedagogy and reading comprehension.” In: *Handbook of Research on Reading Comprehension*. S. E. Israel and G. G. Duffy (ed.). New York – London: Routledge (2009): 587–606.
- Kramsch C. „Cultural perspectives on language learning and teaching.” In: *Handbook of foreign language communication and learning*. K. Knapp and B. Seidlhofer (ed.). Berlin – New York: Mouton de Gruyter (2009): 219–245.
- Murphy L. *Semantic Relations and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Nieto S. *Language, culture, and teaching: critical perspectives for a new century*. – 2nd ed. New York – London: Routledge, 2009.
- Palmer F. R. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- UNESCO. „Universal Declaration on Cultural Diversity.” In: *Records of the General Conference, 31st session, Paris, 15 October to 3 November 2001*, v. 1: *Resolutions*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2002): 61–64.
- Wierzbicka A. *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York – Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Zgusta L. *Priručnik leksikografije*. Sarajevo: Svjetlost – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1991.

Извори

- Ризница. Опачић З., Јовановић Ј. Ј., Ивковић Б., Недовић Ј. *Ризница – Национална читанка за први и други разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике, 2024.

Valentina M. Ilić

DEVELOPMENT OF STUDENTS' CULTURAL COMPETENCES IN THE TEACHING OF THE LEXICOLOGY OF THE SERBIAN LANGUAGE (with an emphasis on the first *Serbian National Reader*)

Summary

In Serbian (but also foreign) language didactics to date, the development of cultural competences has been emphasized primarily in the field of foreign language teaching (L2). This research draws attention to the impor-

tance of a cultural approach in teaching Serbian as a native language (L1) in the lexicology classes, thereby making students aware of and adopting the code of the culture to which they belong, which positively correlates with both the teaching of literature and the reading comprehension in general. The paper consists of two parts. The first, theoretical, part highlights five ways of analyzing vocabulary that can be used to reveal the features of the cultural matrix in teaching. The second, research, part presents the analysis of culturally marked vocabulary in the corpus of the first Serbian National Reader – *Riznica* (2024). Since it is intended for first and second grade elementary school students, the main goal was to explore the cultural concepts that students encounter at the very beginning of the educational process. The results of the frequency analysis of the lexis reveal the picture of the Serbian child's world, and the nationally-specific concepts develop awareness of the Serbian country, culture and tradition, the foundations of national identity.

Keywords: cultural competences, lexicology of the Serbian language, language teaching methodology, Serbian National Reader *Riznica*.

ТРЕЋА СЕСИЈА

БОШКО Ј. СУВАЈЦИЋ*

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српску књижевност са јужнословенским књижевностима

СРПСКА И БУГАРСКА ФОЛКЛОРИСТИКА – ДИЈАЛОГ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА И КУЛТУРА

Последњих деценија знатно су интензивирана компаративна изучавања језика, књижевности и култура балканских народа. У оквиру ових интересовања, низ одличних студија, монографија и зборника радова посвећен је заједничким јужнословенским и балканским епским јунацима и сужејним моделима.

Кључне речи: српска и бугарска фолклористика, словенски језици, култура.

Међусобне везе и утицаји српског и бугарског фолклора одвијају се унутар балканског културног простора, који укључује погледе на свет и словенских и несловенских народа. На тај начин се формира препознатљив „балкански модел света“, чија ће концептуализација укључити реконструкцију обреда, веровања, архаичних представа и културних образаца кроз дијалог језика и култура истоветном историјском судбином тесно повезаних народа на Балканском полуострву. Општебалканске вредности које деле народи на Балкану заједничким сужејним моделима и јунацима дају етничку релаксираност, сужејну стабилност и преко потребну дубину историјског памћења (в. Љубинковић 2008; 2010; Ајдачић 2004 и др.).

У руској фолклористици, словенски или пак јужнословенски оквир тумачења епске поезије словенских народа постављен је још у 19. веку (в. Халанский 1884: 93–115), да би се одржао кроз цео 20. век (в. Путилов 1968; 1971). У том контексту ћемо и одnose између српске и бугарске фолклористике, сагледавати у контексту плодног дијалога словенских језика и култура. Овде бисмо посебно истакли улогу Ватрослава Јагића у сакупљању и

* boskosuvajdzic65@gmail.com; ORCID: 0000-0001-5305-7551

систематизацији грађе о словенској народној поезији (Jagić 1876: 33–137).

Када је реч о српској и бугарској фолклористици, из књижевноисторијске перспективе, у бугарској науци истиче се пионирска улога Вука Караџића у истраживању веза српске и бугарске усмене књижевности. Као непорецива заслуга за развој бугарске фолклористике издваја се Вуков рад на писању и издавању *Додатка к Санктпетербургским Сравнитељним рјечницима свију језика и нарјечија, с особитим огледима бугарског језика* (Беч 1822). Иван Д. Шишманов, оснивач бугарске фолклористике као научне дисциплине, Вуку Караџићу, „том генијалном Србину, који у потпуности заслужује име јужнословенског Грима“, придаје пионирску улогу у проучавању и упознавању света са бугарском народном поезијом (1889: 1).

Вук Караџић је први изнео став да „Бугари имају и јуначких пјесама које се пјевају уз гусле, као и српске, и међу тима ће, по свој прилици, бити највише српских пјесама које су побугарене“ (*Додатак*, 1822). Владимир Качановски се одлучно успротивио оваквој констатацији, тврдећи да Бугари имају сопствену јуначку епiku (*Предисловие*, VI, 1882). Петар Бесонов је пак у вуковском стилу издвојио хајдучку поезију као аутентичан израз, а хајдуковање као „главну црту“ бугарске епике (1855: 100).

Српски и бугарски фолклористи посебно су се бавили *бугарштицама* у вези са тумачењем питања порекла, старости и природе усменог епског певања код Јужних Словена. Бугарски фолклористи бугарштицама прилазе у етничком кључу изводећи, из етимологије њиховог имена, несумњиво бугарско порекло песама дугог стиха. Тако, већ оснивач бугарске фолклористике, Иван Д. Шишманов, истиче да су термини *бугарштица* и *бугарити* у тесној вези са називима *българин* и *български*, који су у Хрватску и Србију прешли „заједно са песамама које су означавали“ (1889: 37). М. Арнаудов се слаже са тезом о бугарском пореклу бугарштица (1964: 180–183). И П. Динеков сматра да су бугарштице, забележене у Хрватској, испеване по обрасцима бугарских песама сличне врсте: „Уистину у науци постоје спорови око порекла ових речи, али су песме тога назива, широко распрострањене у XVI и XVII веку, вероватно доспеле у Хрватску из Бугарске“ (1959: 165).

Љубомир Милетич покушава да разгрне запретење слојеве првобитне бугарске традиције бугарштичког певања на основу њених трагова у познијим записима (1930: 330). И Стефана

Стојкова доноси нове записе у прилог тврдњи о постојању старе бугарштитке традиције у Бугарској. По мишљењу Стефана Стојкове, ови савремени записи потврђују претпоставку да су бугарштите песме које су поникле на бугарском терену, а затим под снажним налетом десетерачке епике потиснуте на периферију јужнословенског епски продуктивног простора, у хрватско приморје и старопланинске области источне Бугарске (1971: 141–142).

У песми *Девојка и Шишман* („И кличе девојка“) из *Рибања и рибарског приговарања* Петра Хекторовића, Антонина Афанасјева открива типичну бугарштитцу несумњивог бугарског порекла: „И тако, поетска и језичка анализа песме *Девојка и Шишман* показује на најубедљивији начин: прво, да је она по жанровској карактеристици бугарштитца; и, друго, да је неоспорно бугарског порекла“ (Афанасјева-Колева 1982: 131)

У новије време обухватну синтезу о овом проблему пружила је збирка чланака и огледа бугарских истраживача о бугарштитцама, која се појавила 2015. године под насловом *Хрватските бугарицици и техните български съответствия*, а коју је приредила Стефана Стојкова, у издању Бугарске академије наука и Института за етнологију и фолклористику у Софији. У предговору се наглашава како су „хрватске бугарштите део јужнословенске епске традиције“, али сам наслов сужава фокус на начин на који бугарски истраживачи отпочетка приступају овом питању. Посебно је проблематична позна „бугарска традиција“ старинских бугарштитца, како их ауторка види (в. Сувајџић 2022: 125–149). Овде се следи филолошка линија која „bugarščice“ проглашава ексклузивном поетском врстом хрватске усмене књижевности, од Миклошића (1879), до Кекеза (1991), што се не може прихватити са научном аргументацијом, о чему смо на више места писали (Сувајџић 2010а; 2022).

Детаљно је истражена и рецепција косовске епике у бугарској фолклорној традицији. Прве варијанте епских песама и предања о Косовском боју на бугарском и македонском терену забележене су крајем 19. века. У 20. веку велики број песама и предања о Косову налазимо у југозападној Бугарској, у софијском, брезничком, радомирском и самоковском крају. Путевима, механизмима и последицама сижејне и поетске адаптације косовске легенде у Бугарској посвећено је неколико запажених радова бугарских фолклориста у распону од једног века. Тако је Антонина Афанасјева-Колева на примеру бугарских варијаната песме о Бановић

Страхињи истакла велики утицај Вукових збирки на препеве пе-сама о Косовском боју у Бугарској (1988). Елена Огњанова пуну пажњу поклања постојању бугарских поетских записа о Косову у 20 в., који „пружају верну слику националне трагедије не само српског народа, но и осталих народа на Балканском полуострву” (1980: 137). Радост Иванова бугарске песме и легенде о Косовском боју тумачи у обредно-митолошком кључу, инсистирајући, у том смислу, на изразитој обредној семантици Видовдана као датума у српском народном календару (Иванова 1992: 92).

Највише се, и са лепим резултатима, транспозицијом косовске легенде у бугарску епску традицију бавила Татјана Кметова. Полазећи од става да се бугарски епски записи о Косову морају посматрати у ширем јужнословенском етнокултурном контексту, Кметова покреће важна питања везана за облике, начине и механизме продора косовских мотива на бугарско тло¹ (в. Сувајџић 1998а: 491–517).

Монографија Илије Конева о Вуку Караџићу (*Вук Караџић за българиите и европейската българистика*, София, 2007) упућује на неопходност компаративних истраживања књижевности јужнословенских народа, јер се само упоредним изучавањима књижевних и културних чињеница може доћи до података о заједничким одликама балканског културног простора, што је на Балкану трајније од сваке идеологије и политике.

Када се говори о интеркултурним везама српског и бугарског усменог стваралаштва у јужнословенском и балканском контексту, издваја се неколико крупних тематских целина које представљају тежиште компаративних истраживања у српској и бугарској фолклористици.

Епска биографија Марка Краљевића представљала је најчешћи повод заједничких тумачења, од темељних компаративних захвата Срете Стојковића с почетка прошлог века (1922), до монографских истраживања Пламена Бочкова (1994) и Ивана Златковића (2011). Бугарске и српске истраживаче посебно су у прошлости заокупљале теме у вези са историјском основом епске

¹ Т. Кметова, *Косовски сюжети, мотиви и герои в българското народно поетично творчество*, дипл. рад, София, 1978; *Вуковите сборнициите и традицията на фолклорните песнопойки*, Български фолклор, бр. 4, 1988, 48–55; *Темата за закъснелия юнак в южнославянския епос*, в: *Българският фолклор в славянската и балканската културна традиция*, Проблеми на българския фолклор, Т. 8, София, 1991, 86–90; *Косовски бој и Косово поље у бугарском јуначком епу*, у: *Косовски бој у књижевном и културном наслеђу*, Научни састанак слависта у Вукове дане, 19/1, Београд, 1991.

биографије Марка Краљевића, при чему су често заузимали став, попут Шишманова, да Марко Краљевић „игра много већу улогу у бугарској, него у српској поезији”, те да је права постојбина епског круга о Марку Краљевићу Македонија, одакле су се ове песме рашириле по Србији, Босни, Далмацији и Хрватској.

У македонској и бугарској усменој традицији наилазимо на образац *фиктивне/функционалне смрти* епског јунака. Реч је о мотиву губљења снаге Марка Краљевића, који је заступљен у неколико варијаната забележених, углавном, на подручју данашње Македоније (в. Сувајџић 1998б: 205–229). Као аутентичном балканском хероју приступа се и синкретичном лику Дебелић Новака (Трифонов 1923; Стојановић 1984; Сувајџић 2005: 87–108). Упоредна истраживања Драгољуба Перића и Бошка Сувајџића о типовима деце-јунака, заснована су превасходно на грађи са јужнословенског етнокултурног простора (в. *Ликови* 2010: 29–65). Студија Данијеле Петковић о старцима у српској епској поезији усмерена је на анализу дистрибуције улога „епских стогодишњака” у различитим делокрузима и сижејним функцијама (в. *Ликови* 2010: 65–91).

Заједнички јунаци јужнословенске епске поезије најчешће се убличавају у препознатљив тип, као што су нпр. *дете-јунак*; *мома-војвода* и сл. Када је реч о именовању *детета-јунака* у јужнословенском контексту, етимологија имена може бити заснована на квантитативним релацијама (дете Голомеше, дете Малечково), може маркирати просторно-географски ареал и ближе локализовати радњу (Иво Сенковић, дете Дукадинче), или ће се патронимом фокусирати на јунаково порекло, односно припадност одређеном епском кругу јунака (Грујица Новаков, Новаковић). При томе, именовање епског јунака утврђује се додатно природом и номенклатуром његових помоћника и антагониста (в. Сувајџић 2010: 29–65).

Заједнички сижејни модели су бројни. Поменимо најпознатије – сиже о Боланом Дојчину (в. Делић 2011: 105–127). У усменој епској дијакронији, најстарија варијанта сижеа о Боланом Дојчину је песма из *Ерлангенског рукописа* („Паде Арап под бијели Солин”, ЕР бр. 110). Име Дојчин се ван сижеа о „болном” јунаку среће сразмерно ретко у јужнословенској усменој поезији (в. Сувајџић 2012: 191–206). У бугарском фолклору, по сложености структуре и уметању побочних мотива, као што је мотив неверства јунакове љубе, бацање топуза у облаке и хајдучки контекст, изузетно је занимљива песма „Дойчин войвода” (Бесонов, 1855, бр. 1).

Или пак сижејни модел о „неверној Грујовици”, као један од најфреквентнијих у јужнословенској епској поезији. Песма „Невјера љубе Груичине” (Вук, СНП III, бр. 7) представља изврсну обраду наслеђене грађе. Р. Меденица у типологији песама о невери љубе у нашој усменој епици издваја као кључну одлику овог типа улогу детета, посредством које се пројектује љубин однос према мужу и она карактерише као мајка. У македонским и бугарским варијантама такође се јављају мотиви резања гајтана на рукама и проливања очеве крви, као и мотиви алегоријског избора казне (СБНУ II, 114). Радост Иванова посебно истиче лик неверне Грујовице као резултат новелистичког наслојавања преко архаичног модела који прати одређене етапе свадбе као обреда прелаза (Иванова 1992: 149–173).

Можемо се подсетити и сижеа о великом грешнику. Прича о јунаку који болује девет година и не може да умре док се не исповеди веома је честа у јужнословенском фолклору (Милошевић-Ђорђевић 1971: 233–240). Среће се још у најстаријим записима (Богишић, бр. 35; ЕР, бр. 190). Поред „згражавања природе” над неделима великог грешника, појављују се и смртоносне временске непогоде које угрожавају људске животе док се непознати грешник не открије на мору као митској граници између светова (Милошевић-Ђорђевић 1974: 111–115).

У бугарском фолклору најчешће је реч о сижејном моделу о „грешном хајдуку”, који је реализован у облику исповести хајдука-харамije о злочинима које је починио, и о мукама које због тога подноси. Модел о грешном хајдуку веома је популаран у бугарском фолклору (Иванова 1971: 223).

Поред песама о Косовском боју, варијанте које покривају цео балкански простор нису претерано честе. А управо се у овом кругу песама срећемо са заједничким сижејним моделима типа „Новак и Радивоје продају Грујицу”, „Болани Дојчин” (*Doicin bolnavu*), „Мали Радојица” (*Radoita*), „Цар Мурат и Радул-бер” (*Tar Murat si Radul vojvoda*) (в. Sandu-Timok 1971: 353–367).

Бугарски и српски фолклористи су се у компаративном приступу тематским круговима епске поезије посебно бавили питањима позајмица и међусобних утицаја. Упоредна перспектива посебно је истакнута у истраживањима јужнословенских варијаната *Женидбе краља Вукашина* у одличној монографији Лидије Делић *Живот епске песме* (2006). Сличан је поступак примењен и у обухватној књизи Љиљане Пешикан-Љуштановић о Змају Огњеном Вуку (2007), као и у студијама Марије Клеут о Малом Радојици

(2005) и Зоје Карановић о Марку Краљевићу и Јанковићу Стојану (2010). Вредна пажње је и компаративно-типолошка студија Драгољуба Перића о Змај Огњеном Вуку и Волху Всеславјевичу. Зоја Карановић даје једну од најбољих компаративних студија о тексту и културном контексту лирске песме „Највећа је жалост за братом“, чије су варијанте широко распрострањене у јужнословенском етнокултурном ареалу (2011).

Песме о хајдуцима су најзаступљенија тематска група српске² и бугарске усмене поезије (БХФ: 36). Бугарски истраживачи инсистирају на постојању континуитета између јуначке епике и хајдучке поезије,³ који се очитује у транспозицији интернационалних мотива, композиционих схема и стилских образаца из „старијих“ епских форми у структурне моделе хајдучке песме чиме се образлаже вишестадијални развој бугарске јуначке поезије.⁴

Са становишта тумачења генезе и поетике усмених жанрова у јужнословенском и балканском контексту,⁵ интержанровским

² „Пјесама јуначких данас има највише из шеснаестог и седамнаестог вијека од приморских јунака и ускока, који су пребјегавали из Босне и из Херцеговине у Приморје под млетачку заштиту, а оданде четовали (као хајдуци) и бранили млетачку крајину од Турака (као што су у трећој књизи пјесме 7–15). Оваке пјесме пјевају и Срби турскога закона по Босни, само што они понајвише пјевају да су њихови надјачавали и хришћанске жене и ђевојке робили и премамљивали.“ (Вук НСП 1964: 99–100).

³ Г. Данчев, *За поетиката на хайдушките народни песни*, в: Трудове на ВПИ „Братя Кирил и Методий“, Т. 2, В. Трново, 1965, 231–270; Кр. Генов, *Наблюдения върху типологията на българската народна песен*, Фолклор и литература, С., 1968, 27–44; П. Динеков, „Хайдушките народни песни в развитието на българската литература“, в: *Изследвания в чест на академик Михаил Арнаудов*, С., 1970, 343–358; Ст. Стойкова, *Към въпроса за приемствеността (континуитета) в българската епическа традиция*, Български фолклор, кн. 1, С., 1979; Ст. Стойкова, *Към въпроса за историзма на българските исторически песенни жанрове*, Български фолклор, кн. 4, С., 1981; Ст. Стойкова, *Историческата действителност в българските исторически песенни жанрове*, Първи конгрес по българистика, Т. 1, ч. 6, кн. 2, С., 1983; Ст. Стойкова, *Българските хайдушки песни – към въпроса за епическите черти в образа на хайдутина*, Втори международен конгрес по българистика, С., 1988, с. 188–195; Р. Иванова, *Темата за грешния хайдутин в българското народно песенно творчество*, ИЕИМ, кн. 13, С., 1971, 223–241; Р. Иванова, *Епическата традиция на Сливенския край*, Регионални проучвания на български фолклор, Т. 2, С., 1989, 13–25; Л. Богданова, *Няколко думи за темата „Заветът на героя“ в българските хайдушки песни*, Въпроси на етнографията и фолклористика, С., 1980, 121–127.

⁴ „Заиста, између ова два фолклорна дела 'постоји блиска повезаност', чак има и „прелазних“ песама од једног ка другом облику“ (Генов 1968: 35).

⁵ Питањима проучавања генезе и поетике усмених жанрова у јужнословенском контексту значајан допринос дао је Бојан Ничев, студијом „Възникване на жанровете в южнославянските литератури“ (Ничев 1976: 152–166).

проучавањима хајдучког фолклора бавили су се Цветана Романска,⁶ Стефана Стојкова,⁷ Росица Ангелова и Тодор Ив. Живков,⁸ Алојз Шмаус,⁹ Кристеа Санду-Тимок,¹⁰ Октав Паун,¹¹ Степан Мишанич,¹² Миодраг Стојановић,¹³ Николај Ненов,¹⁴ Бошко Сувајџић¹⁵ и др.

⁶ *Обици особености на българските и сръбските хайдушки песни*, Славистичен сборник: По случай IV международен конгрес на славистите в Москва. Т. II. София, 1958, 379–407; *Les chansons populaires des haidouks bulgares comparees aux chansons a themes semblables des autres peuples slaves et balkaniques*. In: Actes du Premier congres international des etudes balkaniques et sud-est europeenes. VII. Sofia, 1971, 755–770; *Българските народни хайдушки песни в сравнение с песните със сходна тематика у останалите славянски и балкански народи*, Въпроси на българското народно творчество, София, 1976, 120–140.

⁷ *Състояние на изследванията на българските хайдушки песни*, Проблеми на български фолклор, Т. 1, София, 1972, 127–132; *Обици черти и различия между българските и сръбските хайдушки песни и гръцките клефтически песни*, Славянска филология, Т. 14, С., 1973, 121–137; *Хайдушките песни на балканските народи през епохата на националното им възраждане*, Български фолклор, С., 1975, кн. 2, 16–25; *Из поетиката на българските и сръбохърватските хайдушки песни. Поетическото време и пространство*, Славянска филология, 16, С., 1978, 335–348; *Stav badania bulharskeho folkloru o hajdukoch*, Ročnik 31, 1983/2, 203–208; „Хайдушки песни“, у: *Етнография на България*, С., 1985, 262–265.

⁸ Р. Ангелова, Т. Ив. Живков, Цв. Романска, Ст. Стојкова, *Генетични врѝзки и типологични сродства на българския юнашки епос със сръбохърватските юнашки песни, руските билини и украинските епически песни*, Славянска филология, София, 1968. Т. XI, 185–205.

⁹ *Studije o krajinskojepici*, Zagreb, 1953; *Gesammelte slavistische und balkanologische Abhandlungen*, I–III. Teil. Beitrage zu Kenntnis Südosteuropas und des Naher Orients, XIV. Band, München, 1971–1973.

¹⁰ C. Sandu-Timok, *Baba Novac in eposul roman si sirb*, Radovi simpozijuma o srpsko (jugloslovensko)–rumunskim vezama (Actele simpozionului, Vršac, 22–23. V 1970), Pančevo 1971, 353–367.

¹¹ *Novak i njegova družina u rumunskim i srpskohrvatskim narodnim pesmama* (neobjavljena doktorska disertacija), Filološki fakultet Beogradskog univerziteta, 1973. Univerzitetska biblioteka u Beogradu, RD 5166.

¹² *Заједничке црте српског епоса о Старини Новаку и опришкивског фолклора о Олекси Довбошу*, Народно стваралаштво–Folklor, 1973, год. XII, св. 46, 32–57.

¹³ *Хајдуци–гуслари*, Народно стваралаштво–Folklor, 1973, год. XII, св. 46, 58–67; *Грчке клефтске (хајдучке) народне песме (Klephtika)*, Кораџи, св. 11–12, Крагујевац 1975, 50–58; *Залокостасов препенв песме Златија старца Ђеивана*, Народно стваралаштво–Folklor, 1978, год. XVII, св. 66–68, 104–108; *Хајдуци и клефти у народном песничтву*, САНУ, Балканолошки институт, посебна издања, књ. 18, Београд 1984.

¹⁴ *Българската хайдушка епика*, София, 1999.

¹⁵ *О иницијалним формулама српске и бугарске хајдучке поезије*, Научни саставак слависта у Вукове дане, Међународни славистички центар, Филолошки факултет, Београд, 2002, 30, 2, 175–189; *Епске песме о хајдуцима и ускоцима* [Антологија], Београд, 2003; *Српска хајдучка епика у јужнословенском контексту: правци и*

Компаративним истраживањима српске и бугарске хајдучке поезије у бугарској фолклористици највећи допринос дале су Цветана Романска¹⁶ и Стефана Стојкова.¹⁷ Цветана Романска сматра да се „заједничке особине бугарских и српских хајдучких песама (...) заснивају на важним и дубоким разлозима, повезане су са друштвено-историјским развојем двају народа, са њиховом борбом за националну независност и за отклањање економског тлачења у епоси турског феудализма” (Романска 1958: 118). Стефана Стојкова пак као основну заједничку жанровску карактеристику бугарских и српских хајдучких песама издваја то што се „хајдучке песме као целина пројектују у раван конкретног историјског времена и реалног пространства”. Тачна је њена опаска да „не постоји други жанр у бугарском и српскохрватском песмованом фолклору који би се тако компактно сместио унутар ових параметара” (Стојкова 1978: 335).

Компаративне везе, међусобни утицаји, геополитичка и регионална међузависност народа на Балкану највидљивији су у домену усмене традиције. Унутар балканског културног простора одвија се један од најдинамичнијих дијалога језика и култура истоветном историјском судбином тесно повезаних народа на Балканском полуострву. О томе најбоље сведоче узајамне везе и

циљеви истраживања, Зборник Матице српске за књижевност и језик, Нови Сад, 2006, књ. LIII, св. 1–3/2005, 569–585; *Усмено певање о хајдуцима у јужнословенском контексту*, у: *Словенски фолклор и фолклористика на размеђи два миленијума*, Зборник радова са међународног научног симпозијума одржаног 2–6. октобра 2006. године, Уредник Љубинко Раденковић, Српска академија наука и уметности, Балканолошки институт, Посебна издања 101, Београд, 2008, 303–315.

¹⁶ „Общи особености на българските и сръбските хайдушки песни”, Славистичен сборник: По случай IV международен конгрес на славистите в Москва, Т. II, С., 1958, 379–407; „Les chansons populaires des haidouks bulgares comparees ajuх chansons a themes semblables des autres peuples slaves et balkaniques”. In: Actes du Premier congrès international des études balkaniques et sud-est européennes, VII. Sofia 1971, 755–770; „Българските народни хайдушки песни в сравнение с песните със сходна тематика у останалите славянски и балкански народи”, В: Въпроси на българското народно творчество, С., 1976, 120–140.

¹⁷ „Състояние на изследванията на българските хайдушки песни”, В: Проблеми на български фолклор, Т. 1, С., 1972, 127–132; „Общи черти и различия между българските и сръбските хайдушки песни и гръцките клефтически песни”, В: Славянска филология, Т. 14, С., 1973, 121–137; „Хайдушките песни на балканските народи през епохата на националното им възраждане», Български фолклор, С., 1975, кн. 2, 16–25; „Из поетиката на българските и сръбохърватските хайдушки песни. Поетическото време и пространство”, Славянска филология, 16, С., 1978, 335–348; „Stav badania bulharskeho folkloru o hajdukoch, Ročník 31, 1983/ 2, 203–208; „Хайдушки песни”, В: *Етнография на България*, С., 1985, 262–265.

типолошке сродности српског и бугарског фолклора унутар словенске и балканске етнокултурне заједнице.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Ангелова, Р., Живков Т. Ив., Романска Цв., Стојкова Ст., „Генетични врџки и типологични сходества на българския юнашки епос със сърбохърватските юнашки песни, руските билини и украинските епически песни“, *Славянска филология*, София, 1968. Т. XI, 185–205.
- Ајдачић, Д. *Прилози проучавању фолклора балканских Словена*. Београд: Хелета, 2004.
- Арнаулов, М. *Баладни мотиви в народната поезия*. София, БАН, 1964.
- Афанасиева-Колева, А. „Още веднџ за бугаршиците“, в: *Фолклор и история*, Проблеми на българския фолклор, Т. 6, София, 1982.
- Афанасјева-Колева, А. „Песма о Страхињићу бану у бугарској епској традицији.“ *Научни састанак слависта у Вукове дане*, књ. 17/3, Београд: МСЦ (1988): 131–138.
- Афанасјева-Колева, А. „Косовски јунаци у бугарској народној епској песни.“ *Научни састанак слависта у Вукове дане*, књ. 19/1, Београд: МСЦ (1991): 533–541.
- Богданова, Л. «Няколко думи за темата *Заветът на героя* в българските хайдушки песни», *Въпроси на етнографията и фолклористика*, София, 1980, 121–127.
- Делић, Л. *Живот епске песме: Женидба краља Вукашина у кругу варијаната*. Београд: Завод за уџбенике, 2006.
- Делић, Л. „Песме с темом исповести великог грешника у Богишићевом зборнику (Прилог проучавању жанровског синкретизма и 'композиционих схема'". У: *Српско усмено стваралаштво*, зборник радова, уредници Н. Љубинковић, С. Самарџија, Београд: Институт за књижевност и уметност, 2008, 301–321.
- Делић, Л. „Позиција Сибињанин Јанка и Бановић Секуле у десетерачким песмама из приморских рукописа.“ У: *Језик, књижевност, култура. Новици Петковићу у спомен*, зборник радова, ур. Ј. Делић, А. Јовановић, Београд: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду, 2011, 395–413.
- Динеков, П. *Български фолклор, I*, София, 1959.
- Динеков, П. „Мит и история във фолклора“, в: *Фолклор и история*, София, 1982.
- Живков, Т. Ив. „Песните за Хајдут Велко и Инджето и възрожденската песенна традиция“, в: *Литературознание и фолклористика в чест на 70-годишнината на академик Петър Динеков*, С., 1983, 473–477.
- Живков, Т. Ив. *Етнокултурно единство и фолклор*. София: Наука и изкуство, 1987.

- Златковић, Ив. *Епска биографија Марка Краљевића: тематско-мотивска основа*. Београд: Завод за уџбенике, 2011.
- Иванова, Р. „Темата за грешния хайдутин в българското народно песенно творчество”. *Известия на Етнографския институт с музей (ИЕИМ)*, кн. 13, С. (1971): 223–241.
- Иванова, Р. *Епическата традиция на Сливенския край*, Регионални проучвания на български фолклор, Т. 2, С. (1989): 13–25.
- Иванова, Р. „Изменник или герой”, в: *Епос, обред, мит*, София, 1992.
- Јагић, В. „Građa za slovinsku narodnu poeziju”, *Rad JAZU*, Zagreb, 37, 1876, 33–137.
- Карановић, З. „Највећа је жалост за братом (текст и културни контекст песме)”. *Књижевност и језик*, LVIII, 1–2 (2011): 45–60.
- Kekez, J. „Bugarščice: A Unique Type of Archaic Oral Poetry”. u: *Serbo-Croatian Oral Traditions. – Oral Tradition*, Volume 6, Numbers 2-3 (Maj-October 1991): 200–224.
- Кметова, Т. *Косовски сюжети, мотиви и герои в българското народно поетично творчество*, дипл. рад, София, 1978.
- Кметова, Т. „Вуковите сборниците и традицията на фолклорните песнопойки”, *Български фолклор*, бр. 4 (1988): 48–55.
- Кметова, Т. *Темата за закъснелия юнак в южнославянския епос*, в: *Българският фолклор в славянската и балканската културна традиция*, Проблеми на българския фолклор, Т. 8, София, 1991а, 86–90.
- Кметова, Т. „Косовски бој и Косово поље у бугарском јуначком епу, у: Косовски бој у књижевном и културном наслеђу”. У: *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 19/1, Београд, 1991б.
- Кметова, Т. *Южнославянският героичен епос – мост или граница. Епос-етнос-етос. Епосът във фолклорната култура на славянските и балканските народи*, София, 1995.
- Ненов, Н. *Българската хайдушка епика*, София: ИИК „РОД”, 1999.
- Љубинковић, Н. „Народне песме дугога стиха”. У: *Трагања и одговори. Студије из народне књижевности и фолклора* (I), Библиотека „Српско усмено стваралаштво”, кн. 5, ур. С. Самарџија, Београд: Институт за књижевност и уметност, 9–120.
- Милетич, Л. „Към въпроса за тъй наречените „бугарщице”, *Български преглед*, I, 3 (1930): 321–335.
- Милошевић-Ђорђевић, Н. „Народна песма Дука у море бачен и предање о великом грешнику”. *Ковчежић, Прилози и грађа о Доситеју и Вуку*, кн. XII, Београд: Вуков и Доситејев музеј, 1974, 111–115.
- Огнянова, Е. „Косовската битка отразена в няколко късни фолклорни творби”. У: *От извора. Фолклорни студии*, София, 1980.
- Pavić, A. „Dvije stare hrvatske narodne pjesme”. *Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti*. 97, 1879, 93–129.
- Перић, Д. *Териоморфни јунаци словенске епике: Волх Всеславјевич и Змај Огњени Вук (компаративно-типолошка анализа)*. Београд: Београдска књига, 2008.

- Пешикан Љуштановић, Љ. *Змај деспот Вук – мит, историја, песма*. Нови Сад: Матица српска, 2002.
- Путилов, Б. „О упоредно-историјском проучавању руске и јужнословенске епике”. *Народно стваралаштво–Folklor*, год. VII, св. 25, 1968.
- Путилов, Б. Н. *Русский и южнославянский героический эпос*, Москва: Наука, 1971.
- Раденковић, Љ. *Словенски фолклор и фолклористика на размеђи два миленијума*, зборник радова, ур. Љ. Раденковић, Београд: Балканолошки институт САНУ, 2008.
- Раденковић, Љ. *Заједничко у словенском фолклору*, зборник радова, ур. Љ. Раденковић, Београд-Аранђеловац, 2010.
- Романска, Цв. „Общи особености на българските и сръбските хайдушки песни”. *Славистичен сборник: По случај IV меѓународен конгрес на славистите в Москва*, Т. II, С., 1958, 379–407.
- Романска, Цв. „Българските народни хайдушки песни в сравнение с песните със сходна тематика у останалите славянски и балкански народи”. В: *Въпроси на българското народно творчество*, С., 1976, 120–140.
- Самарџија, С. *Увод у усмену књижевност*, Београд: Народна књига, Алфа, 2007.
- Sandu-Timok, C. „Baba Novac in eposul roman si sirb”, *Radovi simpozijuma o srpsko (jugoslovensko)-rumunskim vezama* (Actele simpozionului, Vrșac, 22–23. V 1970), Pančevo: Libertatea, 1971, 353–367.
- Сич, Т. „Митско, историјско и поетско у обликовању усмене епске песме Болани Дојчин”, Суботица: *Луча*, бр. 1, год. 16 (2007), стр. 14–28.
- СМ: *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Редактори Светлана М. Толстој, Љубинко Раденковић. Београд: ZEPTEK BOOK WORLD, 2001.
- Стојановић, М. *Хајдуци и клефти у народном песништву*, Београд: САНУ, Балканолошки институт, посебна издања, књ. 18, 1984.
- Стойкова, С. „Далматинските бугаршици и техните български съответствия”. *Етногенезис и културно наследство на българския народ*, София: БАН, 1971, 137–142.
- Стойкова, С. „Из поетиката на българските и сърбохърватските хайдушки песни. Поетическото време и пространство.” *Славянска филология*, 16 (1978): 335–348.
- Стойкова, С. „Птици вестители и птици прорицатели в българския и гръцкия фолклор.” в: *Българският фолклор в славянската и балканската културна традиция. – Проблеми на българския фолклор*, 8, 1991, 115–121.
- Стойкова, С. *Хърватските бугаршици и техните български съответствия. Статии и материали*, София: БАН, 2015.
- Сувајџић, Б. „Рецепција косовског предања у бугарској фолклорној традицији.” *Српски језик. Научно друштво за неговање и проучавање српског језика* (Београд), Београд: Филолошки факултет; Никшић: Филозофски факултет, бр. 1–2, (1998а), 491–517.

- Сувајџић, Б. „Митска и функционална смрт Марка Краљевића.”, У: Краљевић Марко – историја, мит, легенда, [приредио] Ненад Љубинковић, *Расковник*: часопис за књижевност и културу (Београд, пролеће-зима 1997), XXIII, 87–90 (19986), 205–229.
- Сувајџић, Б. „Новак и Марко – историја и мит.” У: *Неохеленско наслеђе код Срба I*, ур. Милена Јовановић, Катедра за неохеленске студије, Зборник посвећен обележавању десетогодишњице оснивача Катедре и седамдесетогодишњици њеног првог управника професора Миодрага Стојановића, Београд: Филолошки факултет, 2005, 87–108.
- Сувајџић, Б. „Српски и бугарски фолклористи. Правци и циљеви истраживања.” *Годишњак за српски језик и књижевност*. Зборник у част проф. др Мирољуба М. Стојановића, Ниш: Филозофски факултет у Нишу, XXIII, 10 (2010a), 303–315.
- Сувајџић, Б. „Млад јунак у јужнословенској усменој поезији.” У: *Ликови усмене књижевности*, зборник радова, ур. Снежана Самарџија, Београд: Институт за књижевност и уметност, 2010б, 29–65.
- Сувајџић, Б. „Српско и бугарско усмено стваралаштво у интеркултурном коду.” У: *Српско усмено стваралаштво у интеркултурном коду*, уредник Бошко Сувајџић, Библиотека „Српско усмено стваралаштво”, Београд: Институт за књижевност и уметност, 2012, 127–195.
- Сувајџић, Б. „Битката на змея с орлите. Формулите на бугарциците и съвременните записи.” *Сърбска фолклористика*, Съставители: Веселка Тончева, Смиляна Джорджевич Белич, София: Български фолклор, 2022, 125–149.
- Трифоновъ, Ю. „Бѣлѣжки върху развитието на пѣснитѣ за Новака у българитѣ и сърбитѣ”, Списание на БАН, С., кн. XXIX, 1923, 100–128.
- Халанскій, М. „Къ вопросу о заимствованіях в южнославянском народном эпосе.” *Русскій филологическій вѣстникъ*, Варшава, 1884, 93–115.
- Шишманов, Ив. Д. „Значението и задачата на нашата етнография (За произхода на думите *бугарцица* и *бугарити*)”. – *СбНУ*, Т. 1, 1899, 37–41.
- Шишманов, Ив. Д. „Критичен преглед на въпроса за произхода на прабългарите от езиково гледище и етимологиите на името „българин”. – *СбНУ*, XVI–XVII, 1900, 705–7.

Извори

- Бесонов: П. Безсонов, *Болгарския пѣсни изъ сборниковъ Ю. Ив. Венелина, Н. Д. Катранова и других Болгар*, Москва 1855.
- Богишић: В. Богишић, *Народне пјесме из старијих, највише приморских записа*, сабрао и на свијет издао Валтазар Богишић, Гласник Српског ученог друштва, X, књ. I, Биоград 1878.

- Вук: Вук Стефановић Караџић, *Мала простонародња славено-србска пјеснарица (1814). Народна србска пјеснарица (1815)*. Сабрана дела Вука Караџића, књ. I, прир. Вл. Недић, Београд 1965; *Српске народне пјесме*, скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић, књ. I, у којој су различне женске пјесме, Беч 1841. Сабрана дела Вука Караџића, књ. IV, приредио Владан Недић, Издање о стогодишњици смрти Вука Стефановића Караџића 1864–1964, Просвета, Београд 1975; *Српске народне пјесме*, скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић, књ. II, у којој су пјесме јуначке најстарије, Беч 1845. Сабрана дела Вука Караџића, књ. V, прир. Радмила Пешић, Издање о стогодишњици смрти Вука Стефановића Караџића 1864–1964 и двестагодишњици његова рођења 1787–1987, Просвета, Београд 1988; *Српске народне пјесме*, скупио их и на свијет издао Вук Стеф. Караџић, књ. III, у којој су пјесме јуначке средњијех времена, Беч 1846. Сабрана дела Вука Караџића, књ. VI, прир. Радован Самарџић, Издање о стогодишњици смрти Вука Стефановића Караџића 1864–1964, Просвета, Београд 1988.
- Дозон: А. Дозон, *Български народни пѣсни (Chansons populaires bulgares inedites)*, Paris 1875.
- ЕР: *Ерлангенски рукопис старих српскохрватских народних песама*, издао др Герхард Геземан, Сремски Карловци 1925.
- Каравелов: *Съчинения на Любена Каравелов*, Т. 1, *Стихотворения*, ред. З. Стоянов, Русе 1886, 145–228.
- Качановски: Вл. Качановский, *Памятники болгарского народного творчества*. Вып. I. *Сборник западно-болгарских песен с словарем*, Санкт-Петербург 1882.
- Миладиновци: *Български народни пѣсни*, собрани одъ братъ Миладиновци Димитрия и Константина и издани одъ Константина, Загреб 1861. Братя Миладинови, *Български народни песни*, ред. М. Арнаудов, С., 1942.
- Показалец: А. П. Стоилов, *Показалец на печатаните през XIX век български народни песни*, I, 1815–1860, С., 1916; II, 1861–1878, София, 1918.
- СБНУ: Сборник за народни умотворения, наука и книжнина. Од књиге XXVII Сборник за народни умотворения и народопис, София.
- Трем: *Трем на българската народна историческа епика от Момчила и Крали Марка до Караджата и Хаджи Димитра*, съставили Б. Ангелов и Хр. Вакарелски, С., 1939.
- Шапкарев: К. А. Шапкарев, *Сборник от български народни умотворения*, Т. II, *Песни из политическия живот*, С., 1969. Прво издање: София, 1868. Т. III, *Песни из общественый, семейный и частный живот*, С., 1972. Прво издање: София 1891.

Boško J. Suvajdžić

SERBIAN AND BULGARIAN FOLKLORE STUDIES –
A DIALOGUE OF SLAVIC LANGUAGES AND CULTURES

Summary

Comparative connections, mutual influences, geopolitical and regional interdependence of the peoples of the Balkans are most visible in the domain of oral tradition. Within the Balkan cultural space, one of the most dynamic dialogues of languages and cultures of peoples closely connected by the same historical destiny on the Balkan Peninsula is taking place.

Keywords: Serbian and Bulgarian Folklore Studies, Slavic languages, culture

ЗОРАНА З. ОПАЧИЋ *

Факултет за образовање учитеља и васпитача
Универзитет у Београду, Република Србија

ВИЗУЕЛНА ПИСМЕНОСТ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ (о академским курсевима за будуће учитеље и васпитаче)

Рад је посвећен испитивању односа визуелног и језичког наратива у књижевности за децу а у контексту академске наставе на изборним предметима на Факултету за образовање учитеља и васпитача у Београду. Полазимо од претпоставке Марије Николајеве да је визуелна писменост једнако важна као и језичка за интелектуални развој детета и доприноси општим читалачким компетенцијама. После указивања на различите видове интермедијалности у књижевности за децу у сажетом дијахроничком осврту – а мисли се на илустрацију књижевног текста, сликовницу, стрип, полимедијалне текстове, адаптације књижевних текстова у анимираном филму и филму, показујемо на који начин су осмишљени академски курсеви за будуће васпитаче и учитеље основних и мастер студија да визуелни наратив разумеју и тумаче. На крају рада указујемо на резултате ових курсева, који се огледају и у интермедијалном раду учитеља са ученицима у унапређењу њихових читалачких способности.

Кључне речи: интермедијалност, плуримедијалност, читалачке способности, визуелни наратив, илустрација, сликовница, стрип, однос књижевног текста и медијског дела, академска настава.

Однос текстуалног и визуелног наратива

Природа књижевности за децу и младе читаоце у значајној мери се заснива на интермедијалности, на разноврсним односима међу више медија и то је њена карактеристика од самих почетака до данас.¹ То подразумева и хетеромедијалност и плу-

* zorana.opacic@uf.bg.ac.rs; ORCID: 0000-0002-7531-6494

¹ Као што је познато, интермедијалност подразумева прелазак граница између различитих знаковних система или различитих делова исте целине дела (в. Wolf 2005: 361). По Павличићу то је „поступак којим се структуре и материјали карактеристични за један медиј преносе у други”, при чему мора „остати видљиво да је неки елемент дјела преузет из другог медија и да је у дјелу у којем се појављује он само »гост«” (Pavličić 1988: 170–171).

римедијалност, истовремено постојање међусобно зависних семиотичких система унутар истог дела (визуелни наративи неодојиви од текста: сликовнице, стрип, визуелна поезија, али и позоришна представа, радио-драма) (в. Wolf 2005: 363). Може се, такође, говорити и о феномену тзв. полимедијалности која је карактеристична за познате књижевне и медијске ствараоце, Душана Радовића, Љубивоја Ршумовића, Владимира Андрића: текстови истовремено постоје као саставни чиниоци телевизијског сценарија, сонгова, филма и као књижевни текстови (између осталог, збирка *Ма шта ми рече* Љубивоја Ршумовића настала је екстраховањем песама из телевизијских сценарија).²

Популаризовање интермедијалних истраживања у науци довело је и до њихове институционализације у академским програмима. Данас су сразмерно чести академски силабуси у Србији посвећени различитим аспектима интермедијалности (в. Вукићевић и Шошо 2022). У овом раду указаћемо на неке аспекте саодноса визуелног и текстуалног наратива у контексту рада са студентима основних и мастер студија на Факултету за образовање учитеља и васпитача у Београду и њиховог оспособљавања да те аспекте препознају, освесте, разумеју, тумаче и примењују у раду са децом предшколског и школског узраста. Текстови књижевности намењене узрастима предчиталаца и младих читалаца које се заснивају на причи са два приповедача, како је то именовала Смиљана Наранџић Ковач (2015) у овом раду подразумевају усмеравање на функцију и улогу илустрације, сликовницу, стрип и тумачење односа књижевних дела и њихових филмских или анимираних адаптација.

Ако имамо у виду резултате ПИРЛС истраживања из 2021. о читалачким способностима ученика четвртог разреда основне школе (Ранђеловић и др. 2023), те захтеве Стандарда образовних постигнућа за крај основног образовања у Републици Србији, онда је јасно да се од ученика очекује сналажење у нелинеарним текстовима. Читалачке способности (компетенције) подразумевају не само језички текст:

² Ршумовић сведочи о настанку збирке, како је уредник Гојко Јањушевић од сценарија склопио збирку: „Онда нам дај сва та сценарија, па ћу ја од тога направити рукопис, каже Гојко. И ја прикупим све што сам до тада писао за децу: двадесетак сценарија за радио емисију *Уторак вече – ма шта ми рече*, педесет сценарија за те-ве серију *Хиљаду зашто*, и осамдесет четири сценарија за серију *Хајде да растемо*” (према: Опачић 2024).

Читалачка писменост је способност да се разумеју и користе они писани језички облици које захтева друштво. Читаоци могу конструисати значење из текстова у различитим облицима. (...) Да би стекли знање о свету и себи, читаоци могу да уче из мноштва различитих врста текстова. (...) То се односи како на традиционалне писане форме, као што су књиге, часописи, документи и новине, тако и на дигиталне форме које укључују бројне видове комуникације путем интернета и веб-сајтова на којима је текст често интегрисан са различитим мултимедијалним форматима”(Исто: 10).

Визуелно описмењавање ученика има своју функцију и значај и у почетним фазама школовања и треба да буде прилагођено узрасту:

Улажемо велике напоре да научимо децу да читају (...) и да промовишемо важност читања. Погрешна је претпоставка да је визуелна писменост нешто што се природно усваја и не треба да се подучава и вежба. (...) Визуелна писменост је једнако есенцијална за дејчи интелектуални развој. Њу треба вежбати баш као и читалачку писменост (Nikolajeva 2010: 27, прев. З.О.).

Широк је распон међусобних односа текста и слике у текстуално-визуелним делима. Најекстремнији вид овог односа представља сликовница без текста. Међутим, у њој „текст није у потпуности укинут”: он се јавља на корици, у наслову који „умерава читаоце ка разумевању значења илустрација”, у различитим облицима паратекста „обременених значењем” (Петровић, Балох 2024: 9). У својој књизи *Како функционишу сликовнице* (*How picturebooks work* 2001) Марија Николајева и Керол Скот наводе више типологија односа текстуалног и визуелног наратива. Од значаја може бити она о којој говори Јоана Голден (Joanne Golden): текст и слика су симетрични, самим тим и редувантни; текст зависи од слике која га додатно објашњава; илустрација допуњава и разрађује текст; текст је примарни наратив а илустрације селективне и инверзни случај у којем је примарни наратив у односу на текст илустрација (Nikolajeva, Scott 2001: 7, прев. З.О.). У оним случајевима када су текст и илустрација симетрични, то јест нуде идентичне информације / празнине, читалац се суштински смешта у пасивну позицију. Тек у оним случајевима када илустрације и текст дају алтернативне информације или

противрече једно другоме отвара се простор за вишеструка читања и интерпретације (Исто: 17).

Пери Ноделман сматра да визуелна наративна слика може да функционише као скривени текст или текст из сенке. На примеру једне сликовнице у којој је језички исказ штур и емоционално неутралан показује како је улога илустрације есенцијална пошто допуњава текст и гради емоционални однос према приказаном. Све кључне информације читалац сазнаје из илустрације: тиме визуелни наратив постаје текст из сенке пошто даје конотације о бојама, текстури, облицима и успоставља емоционалну боју приказаног света. Слике функционишу као сложени систем знакова и чине слику света комплекснијом. Елементи визуелног наратива уносе у дело друштвена, политичка и културолошка значења која засигурно не би постојала да се прича заснива само на визуелном или само на текстуалном наративу (в. Nodelman 2008: 10–11, прев. З.О.).

Треба напоменути да и у оним случајевима када је текст доминантни наратив (и може да постоји независно од визуелног) илустрације различитих илустратора имају моћ да модулирају значење дела и измене доживљај читалаца (в. Nikolajeva, Scott 2001: 8–10, прев. З.О.). Историјат рецепције значајних дела српске књижевности (на пример, Вучове и Матићеве поеме *Подвизи Дружине пет петлића* или Ћопићеве *Јежеве куће / кућице*) у одређеној мери условљен је различитим ликовним поетикама илустратора кроз време, о чему пише Тијана Тропин (2015; 2023).

Примере визуелно-текстуалног наратива можемо пратити од почетака развоја ове области у 19. веку.³ Јован Јовановић Змај разумео је важност јединства слике и речи, као први аутор стрип песама.⁴ Он је то чинио и пре *Невена*, у шаљивом листу *Камила*, са Илијом Огњановићем Абуказемом 1873, па у *Стармалом* 1878. са поменутиим Миљивојем Мауковићем (в. Ivkov 1995). У првом књижевном часопису за децу „прича у сликама” „Питомо лишче и живина” у наставцима јавља се 1881. (Draginčić, Zupan 1986) а протострипови у каишевима сличица са одговарајућим текстом, најчешће у стиховима, „од којих су многе представљале

³ Ђурђев помиње да је први илустратор за децу на овим просторима био Миљивоје Мауковић у *Радовану* (1876) Стевана В. Поповића (2011: 42).

⁴ „Један од првих познатих аутора дечјих илустрација код нас је Јован Јовановић Змај. (...). За то је мање заслужан ликовни таленат (...) а више његова свест о посебним захтевима који се постављају ауторима који су своје стваралаштво наменили деци, а посебно ауторима илустрација намењеним најмлађем узрасту” (Јованов 2011: 46).

врхунски домет тадашњег стваралаштва” (Исто) постају значајна иновација овог листа. У двадесет првом броју *Невена* Змај укључује испреметану причу у сликама и од читалаца тражи да пронађу узрочно-последичне везе међу догађајима и означе њихов редослед. Оно што се одавно користи у настави српског језика и књижевности има корене у Змајевој инвентивности и добром разумевању природе претпостављених читалаца.⁵

Период између два светска рата⁶ обележава снажан развој илустрације и стрипа у дечјим листовима. Сарадник *Политике за децу*, Бранислав Брана Цветковић у бројеве подлистка четвртком увео је 1930. не само стрип биографије Светог Саве, Карађорђа, Доситеја Обрадовића (в. Опачић 2019) и своје стрип песме као редовне прилоге, већ и бројне варијације илустрованих прилога за одгонетање. Цветковић је на страницама *Политике за децу* отворио врата српским стрип цртачима, па стрипови од половине тридесетих година постају редовни прилози (на насловној страни листа). Ово је такође доба настанка Београдске школе стрипа чији су представници Ђорђе Лобачев, Никола Навојев, Константин Кузњецов, Иван Шеншин и др. (Ivkov 1995). Лобачев је познат по својим стриповима насталим по мотивима народне књижевности и историјских романа.⁷ У овом периоду појављују се и специјализовани стрип часописи: *Весели четвртак* (1932) (са Шеншиновим „Доживљајима Мике Миша”), *Мика Миш* (1936), *Политикин забавник* (1939). Свесни да обим рада не допушта детаљније залажење у поетику и представнике стрипа од друге половине 20. века (периоду великог развоја), напомињемо како се

⁵ Познати су цртежи Уроша Предића у *Невену* којима се приказују елементи дечјег окружења и дечје фигуре (в. Јованов 2011).

⁶ Такође, двадесетих година 20. века створени су најпознатији Дизнијеви јунаци (Мики Маус, Шиља, Паја Патак и други) (иако се анимирани филмови јављају крајем 19. века), а 1937. настаје Дизнијев анимирани филм *Снежана и седам патуљака*, чиме почиње доба адаптација, па затим слободнијих обрада књижевних дела.

⁷ Своју одлуку да створи ауторски стрип на основу дела народне књижевности објашњава на следећи начин: „осећао сам да оно што радим, сви моји досадашњи стрипови или су били копија, и то лошија, америчких (...) или радови који су могли да буду израђени у било којој земљи. Треба пронаћи нешто друго, нешто што би припадало овом поднебљу. (...) Поново сам прочитао антологију српских народних бајки, легенди, народних песама, тај неисцрпни, по мом дубоком убеђењу и један од врхунских домета светског фолклора. И изабрао сам три бајке: „Баш Челик”, „Чардак ни на небу ни на земљи” и „Седам лабудница”. (...) нисам се стриктно придржавао текстова, (...) али све чиме сам их допуњавао је узето из фолклорне ризнице” (Лобачев 1997: 74, 91–92).

веза између периодике за децу и стрипа у књижевности за децу и младе наставила до данашњице (један од изразитијих примера је стрип „Никад робом” из *Дечјих новина* – в. Љуштановић 2019; Тодоровић 2019). Најновији пример плуримедијалности јесте *Стрипотерапија* Ане Петровић (2022). У овом делу десне стране осмишљене су као стрип у којем се на духовит и ироничан начин представља процес терапеутских разговора са младом, интровертном особом а са леве стране текстом и мањим илустрацијама догађаји са терапије се допуњавају комичним и иронијским допунским опаскама.

У међуратном периоду у књижевност за децу укључују се и надреалистички колажи као сасвим другачији пол визуелног наратива. Године 1933. поема *Подвизи дружине пет петлића* настала заједничким радом Александра Вуча и Душана Матића сели се са страница *Политике за децу* (1930) у едицију *Надреалистичка издања*, померајући књижевни текст за децу са маргине у центар надреалистичког деловања. Деконструкцијом појавне стварности Матићеви колажи не само што праве „дар-мар” и успостављају „један бољи ред” (Вучо 1959: 14) већ и радикално иновирају концепт илустрације за децу. Она се одваја од миметичке стварности и од поетике „пријатности” и заснива на симболичким мотивима, сновидовној и тамној, претећој слици света (на пример: издвојено гротескно, претеће лице сестре Калавестре које стоји над децом која беже, смештено међу јато птица у горњем плану; претеће око које бди над бегунцима; чудовишта која се извијају из обриса часних сестара у мрачној одаји Девојачког института). Наставак ове праксе може се у извесном смислу пратити до збирке *Ма шта ми рече* (1970) за коју је Љубивоје Ршумовић сам начинио ликовно решење корице и колажне илустрације засноване на надреалистичком наслеђу.

Телевизија постаје важан медиј у другој половини прошлог века а књижевни ствараоци за децу активно се укључују у њен рад. Као што је поменуто, сонгови и синопсиси радио и телевизијских емисија постају продуктивно језгро књижевног стварања и тако настаје тзв. „телевизијска поезија”: „назовимо је телевизијском литературом коју је Душко Радовић започео емисијом *На слово на слово*. (...) Она је истинита и занимљива, не потцењује дете а говори му речју и сликом” – Ршумовић, према: Роповић 1988: 212). Она се, како смо већ напоменули, заснива на полимедијалности, односно кретању текста од књижевног до медијског и назад. Тако двоструко постојање утиче не само на начин певања (тзв. поетику римоване досетке и обрта, концизан а упечатљив, духовит

исказ који се памти попут рекламе, већ долази до уплива мотива и ликова из филма, са телевизије). Такође, Душан Радовић и Љубивоје Ршумовић стварају култне телевизијске серије за децу: *На слово на слово*, *Полетарац*, *Фазони и форе* и сл. Из новијег периода помињемо визуелну поезију Душана Попа Ђурђева у којој тело текста бива обликовано колажем, редимејдом и различитим колажима и визуелним симболима који се „читају” (*Аверси и верси* 2012; *Поезија која се гледа* 2018. и др.).

Интермедијалност у академској настави

Курсеви *Интермедијалност књижевности за децу* на основним и *Књижевност за децу и визуелни медији*⁸ на мастер студијама на Факултету за образовање учитеља и васпитача у Београду заснивају се на изучавању визуелног наратива, на његовој анализи и истраживању односа две наративне оптике, са циљем да се способност декодирања визуелног наратива покаже самосталним тумачењем и применом у настави у почетним образовним циклусима. Циљеви су упознавање са природом и начелима различитих наратива, специфичностима сваког медија, као и примена наученог у раду са ученицима.

Због важности визуелног језика у раду са децом предшколског и раног школског узраста студенти на почетку курса треба да овладају декодирањем визуелног наратива у илустрацијама и сликовницама. Учење најмлађих читалаца визуелној писмености често се у раду са децом овог узраста сматра нечим што је саморазумљиво, иако то није тако:

Овладавање херменеутичким кодовима, међутим, није аутоматска вештина. За почетак, читаоци морају да схвате да у тексту постоји смисао који је далеко од саморазумљивог. (...) Нажалост, у образовној и школској пракси није неубичајено да се значење екстрахује само из текста, што је бесмислено. Разговор о питањима као што су пол, националност, однос деце и родитеља без узимања у обзир визуелног наратива је дубиозан пошто слике могу да појачају и озбиљно поткопају значење и вредности вербалног текста (Nikolaјева 2010: 31–32, прев. З.О.).

⁸ Предметни професор на курсу *Интермедијалност књижевности за децу* је Зорана Опачић а на курсу *Књижевност за децу и визуелни медији* су Јелена Панић-Мараш и Зорана Опачић.

Оспособљеност студената завршних година основних и мастер студија за анализу визуелног језика одабраних текстова произилази и из њихових општих и стручних курикуларних знања. Наиме, студијски програми за учитеље и васпитаче по својој природи су интердисциплинарни и подразумевају различита знања осим књижевности и књижевности за децу: између осталог визуелну културу, методiku наставе ликовне културе, развојну психологију и сл. По природи свог позива кроз академске студије студенти су усмерени на изучавање – и креирање интермедијалних радова. При томе, студенти мастер студија често имају непосредна искуства у раду са ученицима / предшколцима. То је додатно допринело резултатима ових курсева.

После упознавања са теоријским приступима феномену интермедијалности студенти су упућивани на декодирање визуелног наратива у илустрацијама и у сликовницама. Поредили смо различите илустрације и адаптације истог текста у сликовницама из старијег периода и савременије примере, рецимо различите сликовнице са мотивима бајки у којима се види различита слика света и друштвених односа. Такође, поредили смо различите илустрације истог књижевног текста на примеру два издања књиге *Гига прави море* Јасминке Петровић – оне Добросаве Боба Живковића из 1996. и илустрације Ане Петровић у издању из 2024. како бисмо показали важност визуелног наратива у заокружењу значења приче.

Приликом анализе сликовница са мотивима исте бајке из различитих деценија студенти су успешно указивали на елементе различитих ликовних поетика. Тражено је да изврше анализу визуелног наратива пре упуштања у текстуалну анализу. Тумачили су композицију одабране илустрације, доминантност фигура главних ликова у првом плану (која је адекватна симболичкој логици дечјег цртежа), блеђе обресе фигура у позадинским плановима, различити интензитет боје у представљању главних и споредних ликова, те ентеријера којима се маркирају информације о важности јунака и елемената слике света. Затим су проучавали коришћену хроматску скалу илустрације (избор боја у контексту приче) и доводили је у везу са значењем визуелног кода. Упоређујући различите илустрације истих или сродних текстова (адаптације исте бајке) закључивали су шта илустратори желе да нагласе. Тиме су развијали критички вредносни став о сликовницама који ће им помоћи у даљем професионалном раду. Упоредна анализа илустрација истог текста погодна је и за уочавање родних стереотипа, културних и друштвених образаца.

Као новији пример коришћена је сликовница „Љутити човек” Гро Далеа и Свејна Нихуса (2012) која модерним ликовним језиком и доминантним визуелним наративом у односу на језички тематизује насиље у породици. Ова сликовница била је погодна и за указивање на секвенцијалну природу илустрација. Николајева указује како критичари често игноришу међусобне односе слика „па тумаче сваку илустрацију засебно (...). За разлику од језичког наратива, слике су дисјунктивне и читалац треба да разуме да међу њима постоји временска и узрочно-последична веза међу њима, да се догађај на слици дешава пре догађаја на следећој илустрацији. (...) за разлику од језичког наратива, слике могу да приказују два или више догађаја унутар исте целине или као серију догађаја која се дешава симултано или једна после друге” (Nikolajeva 2010: 29–30, прев. З.О.). У овој сликовници анализирали су измене у визуелизацији очевог лика, величине његовог тела у односу на простор дома (она доминира у простору у нападима агресије, шаке су предимензиониране а смањује се у мирним периодима) и чланове породице (фигура мајке је скрајнута на ивицу илустрације, њено тело је скупљено и бледо; лик детета налази се у центру између родитељских фигура), симболичне мотиве (закључана врата, биљка која вене, изувена обућа дечака која сигнализује немогућност да се склони) и измену хроматике (црвена боја која симболизује бес и насиље наспрам ахроматске сиве и сивоплаве која преовлађује у постфестум приповедним ситуацијама).

Ћопићева „Изокренута прича” „доследним обртањем логичког поретка и игром замене појмова” (Опачић 2019: 304) представља добар пример онеобиченог приповедања. Издање сликовнице Завода за уџбенике са илустрацијама Марине Милановић (Ћопић 2015) погодно је за увиђање како се може представити онеобичена стварност. Наводимо овај пример зато што ћемо касније указати на самостални рад ученика подстакнут баш овом Ћопићевом причом. Раздешени поредак најављује се илустрацијом блендера у којем се мућкају слова – блендер је, заправо, куцаћа машина, пошто је у његов стајаћи део смештена тастатура по којој мушке руке куцају текст (мушко одело из ког вири манжетна кошуље) Милановић је у великој мери пратила текст, али је начинила и померања у односу на приповедање. У неким случајевима „враћала је” уобичајени поредак ствари, као визуелно објашњење (на пример, баба која треба да скува четири лонца у јајету на левој страни представља се у кухињи како кува, али

на другој страни се унутар форме јајета крчкају четири лонца) а даје и самостална решења. У њеним илустрацијама флорални и предметни свет се осамостаљује. Зграде (кућа, штала) се динамизују и у извесној мери антропоморфизују, људи и животиње са чуђењем трпе радњу и бивају запоседнути а свет природе (брда, ливаде) прораста у све сегменте визуелне стварности. На пример, „крволочна шума” израста из вучјег тела. Текст је смештен у средину вучјег трупа, над њим су три окца, из леђа расте дрвеће, из стомака дрвеће расте на доле са зубатим црвеним устима. Све то формира персонификовани лик крволочне шуме сједињене са вуком. Бостан који „бере” чичу, инвертовани идиом који сугерише невољу у којој се чича нашао, представљен је као ољуђена лубеница са искеженим црвеним зубима (семенкама) која вуче вреже и мање лубенице у које је запетљан уплашени чича који немоћно седи на земљи.

Илустрације на фолио странама садрже низ догађаја који произилазе једни из других. Брк који, сучући деду, зачуђено коментарише како је земља поквасила кишу обликован је као изокренута цветна ливада на врху стране са које лију капљице воде на зачуђени дедин лик (деда има разјапљена уста), при чему доминантан брк на лицу, чији крајеви подсећају на ручице, хвата капљице. Подсликани флорални мотиви иза сцене доприносе утиску разбокорене природе. На другој страни исте целине илустрована је следећа сцена: по избацивању штале из краве ливади се наређује да пасе у зеленој крави. Рогата ливада обликована је као рогати зелени човечуљак са листићима уместо руку који седи на трави смештеној у утробу краве. Ољуђена зградица са линијама које сугеришу кретање надоле смештена је уз копита. Крава једном ногом одгурује шталу, чиме се сугерише инверзна радња, надмоћ краве над шталом и жеља да је одбаци. Све наведено показује на разиграна, иновативна решења илустраторке која је „изокренуто” приповедање схватила као креативни подстицај да осмисли нарацију која се у извесној мери придржава приче, али је и допричава.

*

Интермедијални или транмедијални однос књижевног текста и анимиране адаптације или обраде је веома комплексан. Он не подразумева доследно преношење књижевне приче пошто је реч о новом ауторском делу. Анимирана или филмска прича нужно садржи сажимање и мање или веће измене књижевног

предлошка, у складу са новом ауторском поетиком. Такође, адаптација неретко подразумева интеркултурна и трансисторијска померања или актуелизације (Wolf 2005: 48), што је типично за савременије адаптације. У приступу интерпретацији анимиране, односно филмске адаптације треба поћи од књижевног предлошка:

У хетеромедијалним релацијама један медиј може имати генетичку предност – бити први у процесу медијалног трансфера, па је циљ истраживача да препозна тип интермедијалне транспозиције, успостави везу између изворног и циљаног медија (source and target medium). То је случај са разним типовима адаптације или екранизације књижевних сижеа (Вукићевић, Шошо 2022: 86).

Анимирано или филмско дело подразумева многе додатне медијске равни: музику којом се модулира доживљај, визуелност: хроматски спектар, интензитет обојености, односе светлог и тамног, топлог и хладног, позицију и величину лика у формату у односу на приказани свет, њихов изглед, мимику, покрете тела, одећу, симболику ентеријера и екстеријера и коначно, измену ликова, преозначавање вредносних квалификатива, увођење нових ликова у грађењу нове приче. У новијим филмским адаптацијама бајки показује се како се филмски аутори више наслањају на претходне анимиране / филмске претходнике (на пример, укључују цитате или алузије из Дизнијевих верзија) него на књижевни текст (то показује рад Симоне Кањевац која тумачи измену функције штеточине из Пероове и Гримове бајке у филму Роберта Стромберга – в. Кањевац 2022). Тиме искуство читаоца/гледаоца од књижевноисторијског прераста у књижевномедијално и медијалноисторијско, пошто у себе укључује дијахронијски низ књижевног текста, класичних анимираних адаптација (Дизнијеви филмови из половине прошлог века као парадигма традиционалног медијског дела) до слободнијих обрада исте фабуларне матрице са значајнијим изменама у локализацији и вредносним одређењима јунака.

Студенти су усмеравани да проуче односе књижевног текста и филмске адаптације, односно две филмске адаптације из различитих епоха (засноване на књижевном делу) и у својој интерпретацији испитају аспекте филмске / анимиране приче: одступања и обогаћивања фабуларног тока, музику, визуелно обликовање ликова и њиховог окружења, кадрирање, функцију завршетка и

слично. За успостављање хетеромедијалних односа коришћени су филмови снимљени као адаптације романа српских писаца за децу и младе (роман Игора Коларова *Аги и Ема* и истоимени филм Милутина Петровића; роман *Лето кад сам научила да летим* Јасминке Петровић и филм Радивоја Андрића), као и анимирани филмови (поређења две анимиране верзије познатих бајки). Показало се да студенти веома успешно препознају и тумаче различите аспекте медијских дела.

Конечно, своја знања студенти мастер студија који већ имају наставничког искуства применили су у раду са својим ученицима. Подстицали су ученике не само на разумевање језичко-визуелног текста већ и на стваралачки рад. Тиме су темељно богатали ученичке читалачке компетенције и подстицали их на језичку креативност и стваралаштво.

Навешћемо неке примере. Први полази од књижевног текста и креће се ка визуелном стваралаштву. Своје истраживање за мастер рад студенткиња Теодора Гавриловић је обликовала тако што је месецима читала ученицима из *Чаробњака из Оза* Френка Л. Баума и онда развијала мотиве приче као полазиште за радионице. Овај процес није једносмеран пошто су ликовне радионице вратиле ученике тексту и допринеле његовом свеобухватнијем, продубљеном разумевању и доживљају. У овом случају изостаје почетна веза са хетеромедијским адаптацијама, али је, са друге стране, ликовно стваралаштво постало иницијална тачка за визуелно опажање текста и подлога за даље визуелно описмењавање. Теодора Гавриловић са задовољством сведочи о резултатима процеса рада:

Поступак стварања, (...) био је толико успешан да је створено окружење у којем је било питање ко више ужива, ученици или ја као учитељ. (...) Посебно је значајно што су ученици били толико ангажовани и заинтересовани да су чак одбили да гледају филмску адаптацију романа како не би „покварили” своју машту. Ова чињеница указује на (...) потпуно укључивање у роман и његове ликовне, што је био и основни циљ радионица. Употреба романа (...) показала је да литерарни текстови могу бити моћан алат за покретање и развој уметничког изражавања и креативног размишљања код ученика. (...) Циљ је да се кроз креативне активности подстакне свеобухватан развој ученика, укључујући њихове когнитивне, емоционалне и социјалне способности. Овај

приступ омогућава ученицима да на интерактиван и забаван начин истражују и продубљују своје разумевање књижевних дела... (Гавриловић 2024: 194).

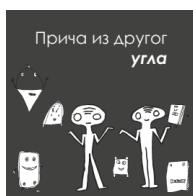
Онеобичени књижевни текст може подстаћи ученике да, уз добро вођење наставника, буду мотивисани да сами осмисле причу и затим покушају да то представе у језичко-визуелном раду. Студент мастер студија Данило Милићев пошао је од поменуте „Изокренуте приче“. На основу ње ученици првог разреда Основне школе „Краљ Петар Први“ из Београда⁹ вођени својим учитељем Милићевим креирали су *Причу из другог угла* (Слика 1), затим је илустровали и начинили сликовницу (касније и анимацију).¹⁰ Мотивацију за изокретање приповедног света и замену места и функције људи и предмета пронашли су у упаду ванземаљаца чија појава проузрокује „губљење равнотеже“ свакидашњег, школског света. На крају приче открива се како је ишчашеност света проистекла из погледа наглавачке. Осим уведеног приповедног оквира, средиште „Приче из другог угла“ обликовано је налик Ћопићевој причи а неке појединости настају као непосредан омаж: изненадна појава вука, као и осамостањени предмети из окружења који врше радњу над јунацима: играчка улази у учионицу и тражи Душана „у ормарићу, ранцу и канти“, Сава „позвони“ и телефон мора да се врати својој кући, перница пакује Луку, ранац у себе смешта Доротеју, домаћи задатак „ради“ Андрију, дисциплина покушава да безуспешно „уведе“ Сару а кућиња силази у ученике.

На који начин су ученици ликовно објаснили догађаје у којима је свет инверзно постављен, насупрот логици а предмети задобијају моћ над дечјим ликовима? Овде долази до изражаја дечји доживљај света у најмлађем школском узрасту који подразумева порозни однос између стварносног и измаштаног света и анимистичка својства. Интеграција дечјих ликова са предметима који њима манипулишу, смештају их у себе, гурају и гутају довела је у дечјој машти до њиховог очовечења: перница која у себи носи дечака илустрована је са забринутим погледом, рајсвершлус

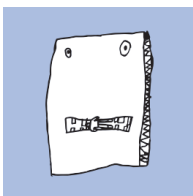
⁹ Илустрације из сликовнице „Прича из другог угла“ објављују се уз сагласност Данила Милићева.

¹⁰ „Прича из другог угла“ освојила је награду на VIII конкурс *„Изокренуте приче и песме“* 2022. Објављена је у електронском часопису *Чика Јова Змај*; https://www.dkcb.rs/wp-content/uploads/2023/01/Video-casopis-12_dopuna_2.pdf. Касније је урађена и анимација, што се може видети на следећем линку: https://www.youtube.com/watch?v=mfu__PNSv90&ab_channel=DKCBeograd.

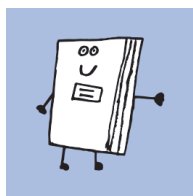
је постављен онде где се налазе уста на људском лицу. Зупци рајсфершлуса су уста са зубима која су загризла малену фигуру дечака (Слика 2). Књига која је „оставила” Реу обликована је са обрисима лица и смешком како рукама љубазно показује Реи да изађе из учионице (Слика 3). Ранац који је у себе спаковао девојчицу има такође људске црте, обрве, очи, нос и зубиће који су је прогутали (Слика 4). Домаћи задатак који „ради” Андреју представљен је густо исписаним листом хартије на којем се налази и сличица дечака. Апстрактна „дисциплина” која је безуспешно покушала да освоји немирну девојчицу ликовно је представљена најслободније, као велики знак узвика на целој страни са попречним линијама које сугеришу силовити упад, узвик који одзвања (Слика 5). Више илустрација приказује на који начин ручак може да поједе децу, то је очигледно ђацима било најинспиративније: „ручак” у обрису претеће апстрактне форме искошеног погледа која се надвија над фигуром детета (Слика 6), сендвич разјапљених уста који гута девојчицу (ова представа је помало налик библијској представи Јоне у утроби кита) (Слика 7) и сладолед у корнету са зубима и раширеним рукама – са јасно видљивом намером (без обзира на трешњицу на врху) (Слика 8). Захваљујући труду њиховог учитеља Данила Милићева, свет „из другог угла” не само што је створен и оживео, већ је и смештен у формат сликовнице коју су радили ученици.



Слика 1



Слика 2



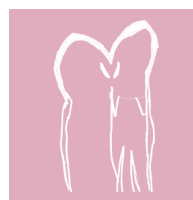
Слика 3



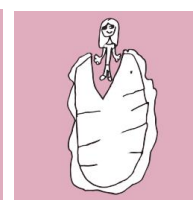
Слика 4



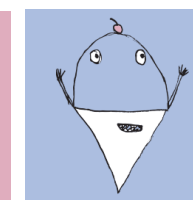
Слика 5



Слика 6



Слика 7



Слика 8

Овај креативни мастер студент који је годинама изучавао основе и технике анимације са ученицима другог разреда успео је да реализује и анимирани филм *Веверица и меда, пријатељи за*

сва времена.¹¹ Пошао је од сликовнице посвећене пријатељству, *Ја бих свуда са тобом* Смрити Холс, илустратора Стива Смола (Београд: Креативни центар, 2022). (Своја знања о историјату и техникама анимације показао је својим изванредним предавањем одржаним студентима на курсу.) Милићев је покушао да подстакне ученике да осмисле шта је претходило причи и како је дошло до овог необичног пријатељства. Припрема за овај анимирани филм било је сачињавање аудио приче. На основу тонског записа наставили су рад и нацртали позадину и фигуре медведа и веверице у толиком броју цртежа да се могла сачинити анимација. Резултат је фасцинантан анимирани филм као ученичко дело. Иако је филм настао пре курса, послужио је осталим полазницима као полазиште за многобројне могућности које је могуће остварити у наставној пракси. Сви показани примери показују како рад са децом у предшколском и почетном школском узрасту може бити изузетно инспиративан, мотивишући и довести до вредних резултата.

Указали смо на неопходност визуелног описмењавања деце у почетном школском узрасту која треба да буде синхронизована са језичким описмењавањем. Читалачке компетенције ученика се оваквим двоструким описмењавањем значајно унапређују. Подручје књижевности за децу погодно је за интермедијални приступ зато што је засновано на фреквентним интермедијалним везама слике и речи, на шта смо указали у раду. Академска настава на изборним предметима показала је да оспособљавање студената основних и мастер студија, будућих васпитача и учитеља, за тумачење визуелних наратива утиче на значајно унапређивање наставе у предшколском и почетном школском узрасту.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Вукићевић, Д., Станковић Шошо, Н. „Интермедијалност у настави књижевности.” У: Д. Богавац (ур.), *Нови хоризонти васпитања и образовања*, зборник радова, Београд: Учитељски факултет, 2022, 83–93.
- Вучо, А. *Подвизи дружине „пет петлића”*. Колажи и објашњења од Душана Матића, Београд: Младо поколење, Београд, 1959.

¹¹ Анимирани филм ученика другог разреда ОШ „Краљ Петар Први” из Београда награђен је на конкурс „Још увек сам дете” у оквиру V Фестивала децејег стваралаштва *Уметник из школске клупе*, у категорији од I до IV разреда. Рађен је као комбинација *stop motion* анимације и дигиталне анимације <https://www.youtube.com/watch?v=WtqIVd0W4nQ>. Захваљујем се Данилу Милићеву на подацима.

- Гавриловић, Т. *Чудесна земља Оз – подстицај за ликовно стваралаштво и разумевање одлика фантастичног романа*, мастер рад, Београд: Факултет за образовање учитеља и васпитача Универзитета у Београду, одбрањен 25. септембра 2024.
- Дале, Гро, Нихус, Свејн, *Љутити човек*, Београд: Министарство рада и социјалне политике, Управа за родну равноправност, 2012.
- Бурђев, Д. П. „За све је крива Алиса или змијски цар који је прогутао слона”, темат *О илустрацији и илустраторима, Детињство*, год. XXXVII, бр. 3–4, 2011, 41–45.
- Јованов, Ј. „Три модела дечје илустрације у Србији”, темат *О илустрацији и илустраторима, Детињство*, год. XXXVII, бр. 3–4, 2011, 46–54.
- Кањевац, С. „Вредносна трансформација штеточине из бајке (од Перове и Гримове бајке до Грдане Роберта Стромберга”, *Детињство*, год. XLVIII, бр. 1, пролеће 2022, 148–159.
- Књижевност за децу и интермедијалност*, Тематски двоброј часописа *Детињство*, год. XL, бр. 1/2014 и 2/2014.
- Лобачев, Ђ. *Кад се Волга уливала у Саву. Мој животни роман*, Београд: Просвета, 1997.
- Милићев, Д. ученици ОШ „Краљ Петар Први”, *Прича из другог угла, Чика Јова Змај*, децембар 2022; https://www.dkcb.rs/wp-content/uploads/2023/01/Video-casopis-12_dopuna_2.pdf
- Милићев, Данило, ученици ОШ „Краљ Петар Први”, *Веверица и меда, пријатељи за сва времена*, 2023. <https://www.youtube.com/watch?v=WrqIVd0W4nQ>
- Љуштановић, Ј. „‘Мирко, пази метак...’: појава *Дечјих новина* из Горњег Милановца – културнополитички и идеолошки контекст”, у: Тропин, Тијана, Бараћ, Станислава (ур.), *Часописи за децу: југословенско наслеђе (1918–1991)*, Београд: ИКУМ; 2019, 435–456.
- Опачић, З. *(Пре)обликовање детињства*. Београд: Учитељски факултет, 2019.
- Опачић, З. „Такмичење са самим собом: надузрасна својства Ршумовићевог песништва”, у: Хамовић, Драган (ур.), *Љубивоје Ршумовић, песник*, Краљево: Народна библиотека Стефан Првовенчани, 2024.
- Пејчић, А. „Са Браном у дечјем свету”, у: Брана Цветковић. *Брана за децу. Песме, приповетке, драме, загонетке, поуке, цртежи, ребуси. Изабрана дела Бране Цветковића I–VIII*. Београд: ИКУМ, 2023, 531–547.
- Петровић, В., Балох Б. „Репрезентација рата у сликовницама без текста: запитаност, страх, незнање и нада”, *Детињство*, год L, бр. 2, лето 2024, 7–16.
- Ранђеловић, Б. *ПИРЛС 2021: Национални извештај о резултатима истраживања читалачке писмености*, Београд: ЗВКОВ, 2023.
- Ршумовић, Љ. У: Дивјак-Арок, Гордана, „Хиљаду зашто Ршуму” (интервју), *Дневник*, 16. 6. 1968; према: Поповић, Radovan (priр.), *Štita koja hoda ili Knjiga o Ršumi*, Jubilarно izdanje povodom tride-

- set godina književnog rada, Dela Ljubivoja Ršumovića, knj.7, Čakovec: Zrinski, 1988.
- Тодоровић, П. „Тарзан у стрипу”. У: Тропин, Тијана, Бараћ, Станислава (ур.), *Часописи за децу: југословенско наслеђе (1918–1991)*, Београд: ИКУМ; 2019, 175–192.
- Тропин, Т. „Како преводити илустрацију.” *Детињство*, год. XL, бр. 1/2014: 3–14.
- Тропин, Т. „Крава носи два шешира: илустрације поема за децу Александра Вуча између надреализма и соцреализма”, у: Јовић, Бојан и др. (ур.), *Авангарда: од даде до надреализма*, Београд: ИКУМ – Музеј савремене уметности, 2015, 319–322.
- Тропин, Т. „Све Жежеве куће: илустратори Жежеве кућице”, у: Сопић, Сара и Славковић, Мирјана (ур.), *Јежева кућица. Измишљање бољег света*, Београд: Музеј Југославије, 2023, 148–169.
- Ћопић, Бранко, *Изокренута прича*, илустровала Марина Милановић, Београд: Завод за уџбенике, 2015.
- Draginčić, S., Zupan Z. *Istorija jugoslovenskog stripa I – do 1941*, Novi Sad: Forum, 1986.
- Ivkov, S. *60 godina stripa u Srbiji*. Monografija izložbe otvorene 24. februara 1995, Subotica: Galerija likovni susret, 1995.
- Narandžić Kovač, S. *Jedna priča – dva pripovjedača. Slikovnica kao pripovijed*, Zagreb: Arttrezor naklada, 2015.
- Nikolajeva, M. and Scott, C. *How Picturebooks work*, New York – London: Garland Publishing, 2001.
- Nikolajeva, M. „Interpretative Codes and Implied Readers of Children’s Picturebooks”, in: *New Directions in Picturebook Research*, edited by Colomer, Teresa, Bettina Kümmerling-Meibauer, and Cecilia Silva-Díaz, New York – London, Routledge – Taylor & Francis, 2010, 27–40.
- Nikolajeva, M. *How picturebooks work*. NY – London: Garland Publishing, 2001.
- Nodelman, P. *The Hidden Adult. Defining Children’s Literature*, Baltimore: The John Hopkins University Press, 2008.
- Pavličić, P. „Intertekstualnost i intermedijalnost: tipološki ogled”, у: *Intertekstualnost & intermedijalnost*, ur. Zvonko Maković i dr., Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 1988, 157–196.
- Wolf, W. „Intermediality”, „Pictorial narativity”, in: *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*, edited by Herman, David, Jahn, Manfred and Marie-Laure Ryan, London – New York: Routledge Ltd, 2005, 361–366, 571–575.

Zorana Z. Opačić

VISUAL LITERACY IN TEACHING CHILDREN'S LITERATURE
(on academic courses for future preschool educators and teachers)

Summary

The paper is dedicated to examining the relationship between visual and linguistic narrative within children's literature in the context of academic teaching in elective courses at the Faculty of Education in Belgrade. After pointing out various types of intermediality in children's literature in a concise diachronic review, referring to the illustration of a literary text, a picture book, comics, polymedia texts, adaptations of literary texts in animated films and films, we show how academic courses for future preschool educators and primary school teachers are designed, that is, their training to understand and interpret visual narrative. We start from the assumption of Marija Nikolajeva that visual literacy is as important as linguistic literacy for the intellectual development of a child and that visual literacy contributes to the general reading competences of a child. At the end of the paper, we point out the results of these courses, which are also reflected in the intermedial work of teachers with students, which improved their reading skills (reading text and images).

Keywords: intermediality, plurimediality, reading skills, visual narrative, illustration, picture book, comic strip, relationship between literary text and media work, academic teaching.

НАТАША Б. СТАНКОВИЋ Шошо*

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српску књижевност са јужнословенским књижевностима

**ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ И ИНТЕРМЕДИЈАЛНОСТ
У САВРЕМЕНОМ НАСТАВНОМ ТУМАЧЕЊУ
ПУТОПИСНО-ЕТНОГРАФСKE СТУДИЈЕ КРАЈ ОБАЛА
ОХРИДСКОГ ЈЕЗЕРА БРАНИСЛАВА НУШИЋА
И НАУЧНЕ СТУДИЈЕ ОХРИДСКО ЈЕЗЕРО
ЈОВАНА ЦВИЈИЋА**

На темељу компаративне анализе путописно-етнографске студије *Крај обала Охридског језера* Б. Нушића и научног рада *Охридско језеро* Ј. Цвијића ученици седмог разреда основне школе тумаче тематско-мотивске подударности у опису и доживљају описаног поднебља као истакнутог завичајног и идентитетског простора. У раду се указује на значај интердисциплинарних и интермедијалних приступа у савременој настави којима се унапређују естетске и међупредметне компетенције ученика. Наведена дела погодна су за интердисциплинарна проучавања у наставном контексту и пружају могућност да се остваре корелација са садржајима других наставних предмета.

Кључне речи: Охридско језеро, путопис, научна студија, интердисциплинарност, интермедијалност, савремена настава.

Истакнути српски писац Бранислав Нушић етнографску грађу за своју прву објављену путописно-етнографску студију *Крај обала Охридског језера: белешке из 1892. године*¹ прикупио је током ангажовања у дипломатској служби у Српском конзулату у Битољу 1891. и 1892. године. Наведена студија настала је „на основу забиљешки са шест путовања по обалама Охридског и Преспанског језера (једно путовање се одвијало током 1891, а преосталих пет 1892. године)” (Максимовић 2024: 345) док је „радио на етнографским истраживањима завичајних предјела његовог оца

* natasoso06@gmail.com; ORCID: 0009-0003-1621-5831

¹ Студија је објављена 1894. године у издању Државне штампарије Краљевине Југославије. Рецензенти тог издања били су истакнути научници Стојан Новаковић и Љубомир Ковачевић.

између Преспанског и Охридског језера (у жељи да пронађе сроднике и саплеменике)” (Максимовић 2024: 342). Нушић је „истражујући крајеве и насеља око језера, трагајући за старом Преспом, у ствари трагао за властитим поријеклом” (Лешић 1989: 70). Нушићева мотивација да напише наведени путопис био „завјет подједнако условљен чудесном природом и љепотом језера, колико и дугом према завичају својих предака, али и дугом према свеколиком српском народу и култури и подсјећањем на дубоке српске коријене овога простора” (Максимовић 2024: 351). Потврда наведених становишта откривају се у уводном поглављу наведеног Нушићевог дела: „Да ли је то било у часовима заноса, али је тек било часова, када сам га и ја разумео, тумарајући по његовим пустим и цветним и питомим и дивљим обалама. Од тих часова, кад год сам узимао перо у руке да исписујем, чинило ми се као да вршим неки завет, као да се одужујем неком дугу” (Нушић 2006: 366). Мотивација за настанак путописа јесте пишчева потрага за спознајом земље порекла својих предака. Наиме, Нушићев отац, Георгијас Ђорђе Нуша, пореклом је из области Пелагоније и имао је цинцарско и арбанашко порекло.

Наведена путописно-етнографска студија садржи описе природних лепота Охридског и Преспанског језера, богатог културног наслеђа града Охрида и Струге и начина живота становништва тог поднебља. Уз мноштво брижљиво прикупљених географских и историјских података, наводе се и етнографска сведочанства о пореклу имена племена и насеобина, многобројна предања, митолошке и легендарне приче. Књигу красе географске карате у боји и тридесет и три фотографије (знаменитних културних споменика из Охрида, манастира Светог Наума и Светог Климента, оригиналних археолошких натписа на грчком, латинском и старословенском језику, рибарских насеобина, мештана у народној ношњи, разноврсних риба и птица и специфичних заната). Нушићева студија представља драгоцен извор текстова који су подстицајни за интерпретативно-аналитичке и проблемско-стваралачке приступе у савременом наставном проучавању током редовне и додатне наставе². Милија Николић истиче да се „подсећањем ученика на доживљену природу разгара њихо-

² Репрезентативан одломак из наведене Нушићеве студије *Крај обала Охридског језера* наводи се у читанци *Чаролија стварања* за седми разред основне школе као изборни текст припређивача. Ученици се упознају са особеностима књижевноуметничког стила читајући одабране одломке из првог поглавља наведене студије.

ва радозналост за уметничке слике природних појава, за описе предела и путописну прозу” (Николић 1992: 178). Нушићев надахнути опис Охридског језера представља значајан подстицај за развијање читалачких интересовања ученика седмог разреда основне школе: „Протрљах очи, но оне још дуго осташе засељене, и у њима још једнако трепташе већ бледа и расплињена слика неке недогледане и неограничене лепоте, као оно кад полубудном још игра пред очима погдешто од сна који је већ изгубио своје контуре и целину. То што имаше силу да ме привуче, беше ме већ привукло, беше ме већ победило, јер ја не могах часима, не могах данима, ни данима ни ноћима, да се одвојим од обала Охридског језера. Колико сам пута на њима дочекао пурпурно вече, кад запад у огњу пламти а далеко, из околних села и са бачија петринских, чује се блека оваца и лавез сеоских паса, стара, повијена врба и младо шибље тихо се лелуја додирујући тавно осенчену површину мирног језера, чија средина у тај мах изгледа као разливено злато. Па онда, кад дан почиње нагло да се клони ноћи, руменило тихо ишчезава и нека тавна, хладна сен покрива умирено језеро. Па како је неисказано задовољство посматрати дубоку ноћ, кад месец јасном светлошћу обасја равну површину језера, те сви предмети на њему изгледају далеко већи и све уокло добије фантастично чаробан изглед!” (Нушић 2006: 365).

Читалачка радозналост ученика за путописни жанр успешно се подстиче разговором наставника и ученика о доживљајима описаног предела и непосредним читалачким утисцима. Полазећи од тога да „читалачке компетенције почивају на способности уживљавања ученика у свет дела, њиховом поузданом познавању садржаја и појачаном доживљајном и фантазијском ангажовању” (Станковић Шошо 2019: 52), током наставне обраде репрезентативног одломка из читанке *Чаролија стварања* наставник подстиче ученике да саопштавају и образлажу своје утиске, ставове и судове подстакнуте текстом. Наставни разговор покреће се путем следећих подстицаја:

– Како сте се осећали док сте читали наведени одломак из Нушићеве студије? – Издвојте описе који су привукли вашу пажњу. – Шта вам се у приказу лепота Охридског језера посебно допало? – Опишите како замишљате језеро током буре. – На шта путописца асоцира Охридско језеро у тим тренуцима?

Очекује се да ће ученици увидети да је Нушић грађу проналазио у стварности, али да је на стваралачки начин преобликовао. Уводна дескрипција (очараност лепотом пејзажа) има улогу да читаоцима дочара Охридско језеро као извесни *locus amoenus* (књижевни топос који представља идеализовано место сигурности и слободе). За Нушића су обале Охридског језера најлепше језерске обале на свету. На путописца Охридско језеро оставља посебан утисак током буре. Сугестивном сликом ветра, таласа и звука дочарава се динамизам језерског предела: „Али, како тек величанствено и страховито изгледа ово питомо језеро у часу буре! Као окован цин, она безумним напорима удара о хладне зидине тамничке, стреса окове, отимље се и риком својом доводи у трепет чуваре своје. Небо се над њим грчи и спушта облаке ниско, а језеро се креће из дубине и пење своје горостасне таласе који се поздрављају јуначким риком и грле мушким загрљајем. Да ли то небо диже себи роба и целива га утехом или се то роб ломи и бори да раскине узе и да се отргне небу, вечитој слободи?! Столећима бори се он тако за одузету слободу, али столећа равнодушно пролазе туда” (Нушић 2006: 366).

Нушић језерску воду доживљава као један од првих елемената универзума, као извор живота становника који су на њој поникли. Контрастирањем мотива (ускомешани таласи, разуларени ветрови) испољава се сугестивни доживљај завичајног предела. Контрастирање песничких слика засновано је на бинарним опозицијама: *земља : небо, мировање : кретање, тама: светлост, звук: тишина*. Људске недаће сликовито се доводе у везу са језером које сведочи о вишевековној патњи и прегнућу народа да се избори и потврди национални и културни идентитет. Нушић крај обала Охридског језера препознаје обресе сопственог завичаја на начин којим се укида супротност између својег и туђег, с обзиром на генеричку јединственост света у целини.

Наведени Нушићев путопис пружа могућност за истраживање културолошких, етнографских, географских и историјских одлика описаног краја, чиме се подстичу и снаже истраживачки, стваралачки и проналазачки приступи ученика према проучаваном делу. Нушићева студија погодна је за функционално повезивање путописне грађе са наставним садржајима других школских предмета. Основни циљ оваквог истраживања јесте да се испита интердисциплинарни потенцијал Нушићевог путописа и укаже на могућности проучавања у редовној, додатној и пројектној настави. Наставник у групниом раду, током додатног

ангажовања ученика, подстиче их за доживљајно за доживљајно и истраживачко читање Нушићевог путописа помоћу следећих умесних радних упутстава:

1. Пажљиво читајте путописно-етнографску студију *Крај обала Охридског језера: белешке из 1892. године*. Трудите се да што потпуније видите, осетите, замислите и доживите Охридско језеро и планину Галичицу. Пратите и замишљајте пределе који се описују у њиховој околини. Оживите замишљене пејзаже у машти и дочарајте их речима, фотографијама, ликовним прилозима и наставним филмом.
2. Запазите живот становника који живе крај Охридског језера. Шта у описима њиховог живота заокупља вашу пажњу? Које врсте риба се у путопису помињу? Истражите како оне изгледају и осмислите плакат, презентацију са њиховим фотографијама или наставни филм.
3. Откријте које птице живе крај Охридског језера. Сазнајте нешто више о њима. Истражите примере њихове успешне сарадње. Осмислите плакат, презентацију са њиховим фотографијама или краћи наставни филм.
4. Замислите Охрид на основу описа из Нушићевог путописа. Дочарајте изглед овог древног града током његовог историјског развоја. Које занимљивости из историје града су привукле вашу пажњу? Какве особине се везују за становнике крај Охридског језера и Охрићанке? Осмислите плакат, презентацију са знаменитостима овог града или краћи наставни филм на тему *Културна шетња градом*.
5. Опишите изглед Струге. Чиме се баве њени становници? По којим особинама су познати? Осмислите плакат, презентацију са знаменитостима овог града или наставни филм.
6. Која су предања привукла вашу пажњу? Образложите због чега. Наведите предања о Марку Краљевићу. За које локалитете се она везују? Осмислите плакат, презентацију или наставни филм са пореклом и историјским локалитетима која се везују за овог значајног епског јунака.

Током истраживачког рада ученици ће откривати особности Охридског језера, његове природне лепоте (геолошке карактеристике и географске координате). Ученици ће увидети да аутор користи научни стил током описа географског положаја

језера (наводе се географске координате, боја и бистрина воде, изглед земљишта, флора и фауна). Указаће на изузетност положаја планине Галичице, која се издваја својом лепотом, флором, фауном и висином: „Под њеним највишим врхом је и најдубље језеро, а веле да је толико дубоко колико је планина на том месту висока. [...] Галичица је и дивља и питома, и страховита и величанствена. Са њених плећа, нарочито уз бурне кише, сурвавају погдекад огромни каменови и стене у језеро, растварају га до дна и уз огромну хуку таласи се заклапају под стеном коју су им титани у загрљај добацили. Уз зидине, које Галичица спушта у језеро, кад настану буре, пењу се и сикћу таласи, разбијају се и пенуше, та ти изгледа баш као да се на језеру бура зато и подигла и води борбу са Галичицом, а Галичица увек победилац, и даље остаје мирна на своме месту и пружа своје ноге таласима двају језера да их, побеђени, љубе и перу” (Нушић 2006: 368). Детаљно се описује живот рибара крај Охридског језера, чамци и начин њиховог рибарења. Бележи се каталог риба (јегуља, стрв, клен, плашица, крап, кресница) које су заступљене у Охридском језеру: „Возачи веслају сви с једне, десне стране, ма колико да их је, а и примач са исте стране управља. Сем мушких, и жене возе по Охридском језеру, а нарочито девојке из села Трпејце. Оне знају тај посао тако исто како га знају мушкарци, само што жене не иду у риболов. Жене – нико не зна зашто – возе са противне, леве стране” (Нушић 2006: 372). У путопису се наводе занимљивости о разноврсним врстама птица које настањују обале Охридског језера. Међу њима се издвајају: шатор, кречман, вирски кречман, белец, дивља патка, превез, креја, туза, шчипче. О посебној врсти симбиозе сведочи следећи запис: „Сем поменутих, плове нераздвојно једно од другог лабед и нор. Лабед бео, дуга и широка кљуна, плови обично господски, тихо и мирно. Нор, малена, црна тичица, која се хитро и брзо гњура, дуго може да остане у води и зачудо вешто хвата рибу. Сваког лебеда прати по један, два или више норова. Лабед достојанствено и безбрижно плови по води, а норови који га прате гњурају се овамо и онамо, износе из дубине рибу и дају је просто у кљун лабеду и хране га тако” (Нушић 2006: 374). За Нушића је град Охрид најлепши када се посматра са воде. Изглед града условљен је положајем – смештен на обали и на раскршћу старог пута Via Egnatia. Нушић наводи историју града истичући значај Климента и Наума у заснивању словенске писмености, образовања и традиције. Упркос богатој културној историји, одличном географском положају и архитектури, град је привредно уназађен због честих освајања током историје. Занимљивост уче-

ницима може да представља и наредба против раскоши становника Охрида која је прописана средином 18. века. Охриђанкама је наложено да не носе бунде самурове, драго камење и златне везове. Нушић износи веома занимљиве имаголошке коментаре о народу из Струге. Сем риболовом јегуље, Стружани се баве земљорадњом, грнчарством и кулинарством. Као занатлије често одлазе у печалбу и познати су као добри радници. Веома су гостопримљиви. Стружанке су чувене по својој лепоти. Високе су, смеђе и црномањасте, имају лепо држање и ведрога су духа. Будући да се представе о другима и свему што би се могло означити другачијим од „нашег“ најчешће заснивају на стереотипу, њиховом анализом у ученичкој свести ће се постепено развијати вештине за препознавање предрасуда и њихово савладавање, што ће најзад водити ка образовању интеркултурално компетентног грађанина савременог доба. Описујући начин живота становника Охрида и Струге, Нушић је забележио етнографска сведочанства о пореклу имена племена и насеобина, дао историјске забелешке о догађајима који су се одиграли на тим просторима и сачувао од заборава значајна културноисторијска предања. „О најомиљенијем јунаку народних традиција Марку Краљевићу и прича се и пева. Врло често чују се песме: *Шетал Марко из гора зелена* или *Шетал ми Марко из турски дворови*, а о Габовој планини више Струге прича се да је на њој Марко пио вино, На Белици има белег докле је скочио, испод Струге има његов прстен од камена” (Нушић 2006: 408). У народној песми која истиче изузетно богатство Марка Краљевића наводи се да на његовом двору недостају само *рибе од Орида*:

„Вала теби, Краљевићу Марко!
Свега имаш у бијелу двору,
Још да имаш рибе од Орида!” (Нушић 2006: 373).

Јован Цвијић у научној студији *Охридско језеро* примењује резултате научних истраживања и описује природни амбијент Охридског језера са његовом изузетном флором и фауном. У научном тексту *Охридско језеро* Јована Цвијића обликује се слика виђеног и доживљеног предела Охридског језера као древног мултикултуралног поднебља са географског, геолошког и биолошког становишта. Мотивисање ученика за читање датог текста остварује се пригодним локализовањем: „Охридско језеро се налази у југозападном делу Северне Македоније и источном делу Албаније. Изузетна лепота природе и невероватна бистрина воде

омогућиле су насељавање праисторијских људи око 6000 пре нове ере. Древне археолошке насеобине, датирају из неолитског периода. Град Охрид, који је подигнут на обалама Охридског језера, сматра се једним од најстаријих градова Балкана. Његову аутентичност краси богато културно наслеђе са бројним археолошким налазиштима, античким позориштем, прелепим византијским црквама, Самуиловом тврђавом и уским улицицама. Захваљујући изузетним природним лепотама Охридског језера и богатој историји разних цивилизација које су обликовале историју града Охрида, од 1980. године су они део Светске културне и природне баштине, под заштитом УНЕСКА. Прочитај у одломку који је пред тобом на који начин је нестварно леп природни амбијент Охридског језера доживео и описао научник Јован Цвијић” (Станковић Шошо, Сувајџић 2024: 34).

Наведени текст је и предложак за богаћење речника ученика и усавршавање вештине читања и разумевање прочитаног. На то се ученици подстичу задацима за истраживачко читање, који се наводе у читанци *Чаролија стварања* за седми разред основне школе (Станковић Шошо, Сувајџић 2024: 36) на следећи начин:

1. Наведи називе ветрова који дувају на Охридском језеру. Које су њихове одлике? Опиши изглед Охридског језера током сунчаног дана. Како оно изгледа кад почне да дува ветерник? Уочи глаголе којима Јован Цвијић то дочарава. У које доба дана почиње да дува стрмац? Којим глаголима се означава његова снага? Опиши изглед језера тада. Када дува ноћник? Како се човек тада осећа? Уочи када наступа потпуна тишина над Охридским језером. Опиши језеро у тим моментима. Који ветар дува у пределу где се налази манастир Св. Наума? Кад језеро испуњава човека језом и страхом?
2. На основу прочитаног текста истакни од чега све зависи боја Охридског језера. Наведи нијансе различитих боја којима се оно описује у плићаку и дубини. Како изгледа Охридско језеро кад се наоблачи и почну да дувају јачи ветрови? Објасни како наоблаченост утиче на боју воде у Охридском језеру. Како састав тла утиче на боју воде у Охридском језеру?
3. Које птице се могу видети на Охридском језеру? Опиши њихов изглед на основу фотографија које се налазе поред њиховог објашњења у речнику мање познатих речи.

4. Чиме се баве становници који живе у непосредној близини Охридског језера? Шта они раде у пазарне дане? Подвуци у тексту реченицу у којој откриваш чиме је богато Охридско језеро.

На тај начин ће ученици увидети да Цвијићева студија *Охридско језеро* садржи научне и проверене чињенице које се представљају на разумљив начин. Наведени научнопопуларни текст пружа могућност да ученици повежу постојећа знања са биологијом и географијом и обогате их новим знањима о флори, фауни и геолошким особеностима описаног предела: „Из ових претходних проматрања види се да боја воде зависи од дубине, јер је највећа разлика између прибрежних партија, где је боја зелена са разним нијансама, и дубоког језера, где превлађује плава боја; од састава дна, јер ако је ово под алгама, вода је зелена, ако је од стена, онда се у боју воде меша природна боја стена, ако је од шљунка, онда је вода отворенозелена, са шарама; и од наоблачености, јер, у ма којој партији, језеро има друкчију боју воде при ведром и сунчаном времену, а друкчију кад наиђу облаци или при црној натуштености” (Станковић Шошо, Сувајџић 2024: 37).

На темељу компаративне анализе која се односи на мотивска и сензибилитетска подударања и разлике између репрезентативних одломака из научнопопуларног текста *Охридско језеро* Јована Цвијића и путописа *Крај обала Охридског језера* Бранислава Нушића ученици седмог разреда основне школе подстичу се да сагледају тематско-мотивске подударности и разлике у доживљају природе, начина живота и обичаја становништва са тих простора и упознају се са природним лепотама и културноисторијским значајем града Охрида и насеобина на Охридском језеру.

У наставним околностима, ученици ће открити да је Нушићево и Цвијићево интересовање за Охридско језеро било усклађено са духовном климом времена у коме су поменута дела настала. Осим предела, временских околности у којима су се одвијала њихова истраживања, географских локалитета и природних лепота крајолика којима су пролазили, Нушић и Цвијић настоје да детаљно сагледају географске, биолошке, етнологске и историјске особености предела, насеобина и становништа настањеног крај обала Охридског језера. Услед сложености наведене грађе тумачење датих текстова захтева сталну мисаону ангажованост и напредне читалачке вештине ученика. Компаративно сагледавање научног и путописног текста има непроцењив

значај у целокупном образовању ученика савременог доба. Оно доприноси развоју читалачких, социокултурних, интеркултуралних компетенција ученика, као и образовних исхода који се остварују њиховим наставним изучавањем. Наведени текстови одражавају различите аспекте интеркултуралности и пружају могућност остваривања међупредметних корелација применом интердисциплинарног приступа у савременој настави. Наставном обрадом ових текстова ученици седмог разреда основне школе богате знања о Балкану, народима који га насељавају, њиховим веровањима, начину живота и обичајима. На тај начин се код њих развија свест о неговању и поштовању различитости и превазилажењу интеркултуралних баријера. Интердисциплинарност Нушићеве путописне и Џвијићеве научне грађе омогућава успешно повезивање садржаја школских предмета као што су биологија, географија, историја, веронаука, народна традиција, уметност, српски језик и књижевност. Увођењем иновативних приступа у наставно изучавање наведених текстова успостављају се међупредметне корелације које ученике подстичу да повезују знања која имају, примењују их и проширују, а самим тим се снажи читалачко интересовање ученика за тумачење и доживљавање путописне и научне прозе.

Увођењем интердисциплинарности и интермедијалности у савремену наставу успостављају се корелације матерњег језика и других школских предмета (географије, биологије, историје, народне традиције) и развијају се међупредметне компетенције ученика у седмом разреду основне школе. Интермедијални приступ доприноси развоју стваралачких активности ученика. Од њих се очекује да интензивирају естетски рецептивни потенцијал анализираних текстова и да их оживе путем дигиталних технологија. Интермедијална остварења која на тај начин настају су:

1. фикцијска шетња Охридом у виду наставног филма о културним знаменитостима описаног краја;
2. наставни филм о традиционалним занатима (резбарење дрвета, македонски вез, израда папира, прављење накита, охридски бисери);
3. видео-материјал о Охридском језеру као истакнутим језерским обалама на свету.

Стварањем интермедијалних материјала о Охриду и Охридском језеру подстиче се сугестивни дијалог ученика са значајним балканским културним наслеђем. У савременој настави

разумевање и поштовање другог јача свест о плуралности света и његових посебности и вредности. Нудећи таква естетичка и етичка полазишта, компаративно сагледавање Нушићевог путописа *Крај обала Охридског језера* и Цвијићеве студије *Охридско језеро* има актуелни значај за читање и тумачење. Охридско језеро је зачудни, живо пулсирајући свет са којим се кроз литерарни дијалог успоставља духовна веза у научном и путотписном делу. Ученици читајући наведена дела упознају свет, проширују видике и снаже културни идентитет стицањем нових сазнања.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Максимовић Г. *Књижевни свијет Бранислава Нушића*. Нови Сад: Православна реч, 2024.
- Николић М. *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1992.
- Нушић Б. *Сабрана дела*, књ. четрнаеста: *Косово – опис земље и народа. С Косова на сиње море. Са обала Охридског језера. Различити списи и беседе*. Београд: Просвета, 2006.
- Станковић Шошо, Н. *Књижевно дело Бранислава Нушића у настави*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2019.
- Станковић Шошо, Н. Сувајџић, Б. (прир.) *Чаролија стварања: читанка за седми разред основне школе*. Београд: Нови Логос, 2024.
- Lešić J. *Branislav Nušić – život i djelo*. Novi Sad: Matica srpska – Sterijino pozorje, 1989.

Nataša B. Stanković Šošo

INTERDISCIPLINARITY AND INTERMEDIALITY IN CONTEMPORARY TEACHING INTERPRETATION OF TRAVELOGUE-ETHNOGRAPHIC STUDY *NEAR THE SHORES OF LAKE OHRID* BY BRANISLAV NUŠIĆ AND SCIENTIFIC STUDIES *LAKE OHRID* BY JOVAN CVIJIĆ

Summary

Based on the comparative analysis of the travelogue-ethnographic study *Near the Shores of Lake Ohrid* by B. Nušić and the scientific work *Ohrid Lake* by J. Cvijić for seventh-grade elementary school students, the paper interprets the thematic-motive coincidences in the description and experience

of the described climate as a prominent native and identity space. The paper highlights the importance of interdisciplinary and intermedial approaches in contemporary teaching, which improve students' aesthetic and cross-curricular competencies. The works listed are suitable for interdisciplinary studies in the teaching context and provide the opportunity to achieve correlation with the content of other teaching subjects.

Keywords: Lake Ohrid, travelogue, scientific study, interdisciplinarity, intermediality, contemporary teaching.

МИЛАН Д. ВУРДЕЉА*

Универзитет у Београду

Филолошки факултет

Катедра за српску књижевност са јужнословенским књижевностима

(ПРЕ)ОСМИШЉАВАЊЕ ЈУЖНОСЛОВЕНСКОГ ИНТЕРЛИТЕРАРНОГ КОНТЕКСТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Имајући на уму динамичан друштвено-политички оквир у ком се током претходне три деценије реализује настава Српског језика и књижевности на средњошколском нивоу у Републици Србији, али не тумачећи их непосредно, аутор рада усредсређен је колико на добити, толико и изазове тематизовања релација међу јужнословенским књижевностима приликом наставне обраде предвиђених књижевноисторијских садржаја и изабраних књижевних дела у важећим програмима наставе и учења. Средишњи појам у анализи – интерлитерарни контекст – својеврсна је транспозиција компаратистичког концепта интерлитерарне заједнице (Д. Ђуришин, М. Пантић) у сферу промишљања захтева методичких приступа књижевним делима као наставним јединицама. Уз функционално ограничен увид у курикулуме суседних јужнословенских земаља, у раду ће узгредно бити разматрано питање такозваних образовних политика и њиховог потенцијалног утицаја на аналитичке домете читања појединих текстова у наставној пракси. Главни циљ рада јесте допринос актуелизацији ове проблематике као релевантне у широј стручној заједници.

Кључне речи: методички приступ књижевном тексту, књижевно-историјски садржаји у настави, интерлитерарна заједница, интерлитерарни контекст, образовна политика.

Чињеница је да програми наставе и учења матерњих језика и књижевности – без обзира на то да ли су претежно обликовани као силабуси, или као школски курикулуми – на некадашњем простору српскохрватског језика и данас представљају више од главног оријентира за организовање рада у учионици, да остају битно, штавише незамењиво мерило одабира наставног градива и методологије његове обраде. Полазећи од овога, разматрамо

* milan.vurdelja93@gmail.com; ORCID: 0009-0006-9122-0536

плодотворност критичког испитивања поменутих програма с обзиром на статус који у њима имају националне књижевности у релацији према сродним и суседним књижевностима, у овом случају јужнословенским. То ће рећи да испитујемо меру теоријске утемељености ових програма и практичне исходе које садрже – и једно и друго у светлу ученичког знања о дефинишућим поетичким тенденцијама. Кључни параметар разматрања чине наставни садржаји артикулисани као лектира: школска или домаћа, обавезна или изборна. Фокус истраживања јесте на релевантним садржајима предмета Српски језик и књижевност у гимназијама у Србији, али су тим поводом корисна и упоредна разматрања програмâ националних књижевности у окружењу.

Не може се рећи да је јужнословенски културни простор као оквир за посредовање не само књижевноисторијског знања, него и знања о стваралачким особеностима¹, номинално укинут у важећим програмима у Србији, Хрватској, Босни и Херцеговини и Црној Гори. Међутим, довољно је аргумената у прилог његовој скрајнутости, јер се шкрто тематизује у дидактичко-методичким упутствима и напоменама, као што се скромно рефлектује на предложену лектуру у немалом проценту појединачних докумената. Да би се полемисало о генези ових реформи, потребан је компаративни увид – овде функционално ограничен – у њене резултате на нивоу, условно речено, стратешких решења која се ишчитвају из обима и структурираности програмских садржаја.

*

Оно што се може пратити, то је поступно удаљавање од јужнословенског контекста као артикулисане наставне теме, именоване датом или сличном синтагмом². Такво је тренутно стање у

¹ Назначена спрега препозната је у домаћој методици наставе књижевности као целисходна. Знатнијих, разрађених теоријских преиспитивања исте није било до сада. Тако методичар наставе Миодраг Павловић, позивајући се на концепцију Драгутина Росандића, устврђује да је задатак методике наставе књижевности и „да креативно истраживачки користи достигнућа и методологију историје књижевности те да [...] изграђује целовит методички систем” (Павловић 2014: 102).

² То не значи да у овој документацији нису приметне и супротне артикулације. Тако се у „Наставном програму за трећи разред гимназије свих смјера” за школе у Републици Српској наилази на сегмент „Модерна у европској и јужнословенским књижевностима и њени главни представници” (в. НПТРГ 2013: 8), а у садржајима из (под)области Књижевност, из разреда у разред затичу се наслови већег броја јужнословенских, у првом реду хрватских аутора, него

програмима наставе и учења у Србији, а осврт на „Курикулум за наставни предмет Хрватски језик за основне школе и гимназије у Републици Хрватској” (2019), односно на недавне и/или важеће програме у Федерацији Босни и Херцеговини, Републици Српској и Црној Гори, наводи нас на сличан закључак. Извесне разлике, које оповргавају „уравниловку” по овом питању, показе се у анализи која следи. У сваком случају нас превасходно интересује предметна настава, тачније не проучавамо силабусе предвиђене за ону разредну, будући да на том узрасту није ни учинковито, ни методички суштински оправдано упућивање ученика – који се, *de facto*, тек упознају са уметношћу писане речи – на комплексност јужнословенског литерарног наслеђа.

Конкретно, део курикулума предмета Хрватски језик из 2019. године су и три прозна остварења која, сходно различитим критеријумима, припадају и другим јужнословенским књижевностима, а свакако таквој, полицентричној културној баштини. То су романи *Проклета авлија* Иве Андрића, *Дервиш и смрт* Меше Селимовића и *Прољећа Ивана Галеба* Владана Деснице. Но, тешко је превидети по аутоматизму извршено књижевноисторијско позиционирање ових наслова у датом документу. Андрићев кратки роман је експлицитно придружен секцији „Хрватска књижевност” (в. КНПХЈ 2019) што је поприлично јасна сугестија наставницима у Хрватској да ову прозу и треба тумачити само као део тако именоване баштине. Друга два романа – Селимовићев, као и Десничин *magnum opus* – уврштени су пак у секцију „Попис класичних хрватских и свјетских књижевних текстова за цјеловито читање или читање уломака” (в. КНПХЈ 2019).

На полемисање са оваквим, не само изричитим, него и тенденциозним квалификовањем појединачних књижевних дела неизбежно позивају чињенице културне историје. Примећујући тек да је дело сваког југословенског писца – Андрића поготову – легитимно третирати као саставни део наслеђа унутар сопствене националне књижевности, тим више уколико аутор својим пореклом, декларисањем или другачијим културним самопозиционирањем захтева комплексније перципирање свог дела спрам категорије *националног*, са становишта промишљања јужнословенске интерлитерарне заједнице утемељена је следећа примед-

што је то случај са програмима за гимназије у Републици Србији. Разлику у том „пресеку” тако представљају романтичарски спев *Смрт Смаил-аге Ченгића* Ивана Мажуранића, *Сонетни венац* Франце Прешерна те песме *Јесење вече* и *Notturmo* А. Г. Матоша.

ба. Роман који је предоминанто написан на штокавској екавици, који је притом стваран и објављен у Београду, те је учествовао у чувеној, првој трци за НИН-ову награду, неоправдано је (искључиво) одредити као дело хрватске књижевности. Отуда, уклањање јужнословенског окриља по аутоматизму је сугерисано оваквим програмским решењима, па је са аспекта неговања наслеђа које је претпоставка икаквог говора о јужнословенској интерлитерарној заједници и те како подложно критичком преиспитивању. Интерлитерарни концепт, наиме, национално одређење дела, аутора или, на макро плану, читаве књижевности једног језика, по правилу не заснива на једном, усамљеном критеријуму – лингвистичком, културолошком или критеријуму порекла – а управо је једино потоњи, по свој прилици, примењен приликом коментарисаног позиционирања аутора који је и Нобелову награду примио као југословенски књижевник.

Премда се у Програму наставе и учења за гимназије који је на снази и Републици Србији, а када је реч о књижевности XX века, атрибут „јужнословенски/-а/-о“ нигде не помиње, два аутора која су централна имена хрватске и словеначке књижевности – Мирослав Крлежа и Иван Цанкар – укључена су у силабус, и то као обавезна лектира: *Господа Глембајеви* у трећем разреду гимназије и *Десетица*, Цанкарева знаменита прозна цртица, у петом разреду. Баци у Србији, дакле, добијају извесно наставно градиво као основу на којој ће, развијајући читалачке компетенције и културу – било као будући академски грађани, било као појединци који учествују у културном животу своје заједнице – моћи да транспонују свест о некада првнствено интерлитерарном карактеру јужнословенског писаног корпуса. Повољним треба оценити то што су ученици шестог разреда у Србији у прилици да чују за име и дело Иване Брлић Мажуранић – једне од најзначајнијих ауторки унутар традиције хрватске, али и јужнословенских књижевности. Њена проза утемељујућа је за стваралаштво за децу какво ће стећи поетички диверзитет у двадесетом веку. *Приче из давнина* (1916) носе репутацију класичног дела, тако да су у наставним читањима погодне успостављању разних компаративних веза које могу бити заматак интерлитерарних сагледавања. С таквим циљем сврсисходно је правити осврте на пионирски рад Брлић Мажуранић и његове својеврсне, често не одвећ транспаренте али типолошки релевантне рефлексе на остварења савремене ауторске бајке или приповести бајковите садржине у српској књижевности, које би, дакле, представљале други члан компарације (*Небеска река* и *Књига о Марку Гроздане Олујић*).

Поредиво, током обраде *Рани јада* Д. Киша у средњој школи кориснима се могу показати сведени осврти на Цанкареву *Десетницу*, која се у Србији предвиђа за читање у оквиру „допунског избора лектире“ на почетку основношколског циклуса (в. ПНУПШ: 80). Како је у истом програмском сегменту наведена и збирка *Велико двориште* С. Раичковића (в. Исто), то је, уколико наставник одабере такву лектуру за ученике петог разреда, коментарисање сродних мотива из Раичковићеве и Цанкареве прозе сасвим очекивано. Породични миље, дечачки субјект притиснут и угрожен изазовима ратног одрастања, императив сазревања уз приврженост детињству као „изгубљеном рају“, донекле очитовану и у приповедним и стилским карактеристикама текста – све су ово тачке сустицања међу делима која смо навели поводом Цанкареве кратке новеле из *Цртица из моје младости*.

На битно другачији начин, тумачење Крлежине модернистичке грађанске драме *Господа Глембајеви* у трећем разреду гимназије, премрежене и обележјима експресионистичког писма, ученицима у Србији пружа могућност да констатују и заметке оне драматургије на јужнословенском подручју која је непосредније упућена на шири традицијски европски круг (ибзеновски, нпр.). Како Програм наставе и учења за гимназије, а када је реч о наведеном разреду, предвиђа читање само једног драмског остварења из раздобља модерне и модернизма у српској књижевности, и то поетички диспаратног спрам *Господе Глембајевих*, израженијег локалног колорита и импресионистичког сензибилитета – а то је *Коштана* Борисава Станковића – сусрет са другачијим културним обрасцима и укупним друштвеним амбијентом у темељима Крлежине инсценације, драмске игре, па и начинима психологизирања, треба позитивно вредновати.

Опсег овог рада не допушта знатније разматрање – а само би такво било доследно – опетованог проблематизовања статуса и именовања књижевности ренесансе и барока, тј. старог Дубровника. Можемо констатовати да као наставно градиво управо ови текстови представљају најкрупнији јужнословенски пресек између актуелних програма књижевности за гимназије у Србији и Хрватској (дела дубровачких петраркиста, Марина Држића и Ивана Гундулића).

Можда није случајно што се у предметним курикулумима у Босни и Херцеговини – у које је најтеже стећи комплетан увид с обзиром на разлике између ентитета и кантона – па делом и оним у Црној Гори, среће махом више позитивних програмских

решења, позитивних, наиме, из угла са историјским тренутком усклађене реафирмације јужнословенског интерлитерарног простора. Скрећемо пажњу на то да су наставници основних школа у Сарајеву позвани да са ђацима тумаче не само поезију песника рођених у БиХ, а који припадају различитим националним књижевностима (А. Шантић, М. Диздар, Б. Аликадић), него и српских и хрватских песника чије биографије нису непосредно везане за Босну (М. Антић, Д. Цесарић, В. Парун, В. Попа, С. Раичковић итд.). У црногорској документацији из 2017. године, премда без (изричитих) предзнака националних књижевности, лектуру осим дела црногрских аутора чини и немали број дела оних српских, хрватских и босанскохерцеговачких. Међу „предложеним текстовима”, тек примера ради, у табелама су остварења Радоја Домановића, Симе Матавуља, Јована Дучића, Мирослава Антића, Ђамила Сијарића, Бранка Ћопића, Мака Диздара, Мирослава Крлеже, Пере Зубца, Александра Ивановића, Блаже Шћепановића, Витомира Вите Николића (в. ПЦСВХ 2020). Дакле, грађа за наставна читања јужнословенских аутора на потенцијално интерлитерарном фону је богата, а очито је наставнику остављена могућност да, с обзиром на потребе рада са конкретним одељењима, обликује оперативни план у већој или мањој мери комплементаран поменутом фону.

*

Посматрана здружено, сва програмска документација коју смо консултовали резонира са многим научним и стручним питањима, као и онима из домена образовних политика, али ју је неопходно разматрати и са културолошког становишта. Разлог је томе што сваки вид озваничења лектуре (обавезна лектира, обавезни текстови за читање, compulsory reading, required reading) подразумева изврстан и нужан утицај друштвених феномена и историјских околности. Другачији критеријуми, наиме они који би искључиво били диктат научног и стручног консензуса, не би ни били спроводиви у пракси. Наравно, постоји и друга опција, она коју представљају отворени, рецимо тако, пермеабилни школски програми матерњег језика и књижевности у земљама у којима не постоји тзв. национални курикулум у строгом смислу речи.

Такве су Сједињене Америчке Државе, па је тамо формирање лектуре препуштено савезним државама или, још чешће, непосредно школама и наставницима. Томе, на сличан начин,

претходи постављање образовних циљева (educational goals), услед процеса и стратификације која подразумева чиниоце од федералног нивоа, преко оног државног, па све до нивоа *community* организација и професионалних, образовних, тј. струковних организација (Eguz 2023: 127; уп. Spring 2010: 3, 5, 11).

Како случај на Балкану није такав, премда су, такође аргументовано, све израженије тенденције ка већој *изборности* у погледу форматирања наставног градива, образовне политике су још тешње везане за културне политике, ако је плурал овде уопште примеренији.

Како год се приступало задатку структурирања наставе књижевности, напослетку је методичка верификација она која се показује неопходном и, дозвољено је рећи, примарном. Књижевни наслов који се уврштава у програм као део предложеног, обавезног или изборног корпуса, треба да задовољава естетске критеријуме, да има мерљиву, књижевном традицијом или научном продукцијом потврђену рецепцију, да погодује остваривању артикулисаних исхода учења, буде усклађен са когнитивним и емоционалним капацитетом ученика одређеног узраста, да не доводи у питање вештину читања предвиђену за тај узраст, најзад да својом садржином или формом мотивише ученика за читање. Све наведено, очито, не представља лак задатак, а при одговарању на њега увек фигурира још нешто³. Ниједно уметничко остварење, сликовито речено, не лебди у вакууму своје естетичности, то јест увек представља и културноисторијски знак чије означено не кореспондира обавезно са ауторовим намерама. Наслеђе новоисторицистичке школе током последњих педесетак година изнова је актуелизовао ово питање, па и „insight into the half-hidden cultural transactions through wich great works of art are empowered”⁴ (Greenblatt 1997: 4).

На овом месту није наодмет примерен екскурс у односу на централно питање које третирамо у овом чланку. Треба, на пример, погледати рецепцијски статус романа *Путовање на крај ноћи* Луја Фердинанда Селина – статус одређен судом научне критике, читалаштва и позиционирањем наставног програма у односу на

³ Примера ради, још пре скоро две деценије и у домаћој методици наставе књижевности освешћен је и артикулсан својеврстан надпроблем, који ваља појмити и као неизбежну реперкусију доминације визуелних комуникационих платформи у дигиталној ери, а то је посвемашња криза читања (в. Илић, Гајић, Маљковић 2007).

⁴ Односно: „увид у полускривене културне трансакције кроз које су велика уметничка дела оснажена” (прев. М. В., искључиво за потребе писања овог рада).

литерарни канон. Селинов аутентично антиратни текст, амблематичан за промену израза у европском прозном модернизму између два светска рата, у светским размерама је одавно препознат као изузетна вредност. Као такво, а због општепознатог антисемитског иступања Селина као новинара и писца, *Путовање на крај ноћи* готово нигде, па ни у пишчевој матичној Француској, у којој се и данас поводом овог питања воде полемике, нема сигурно место на списку школске лектире, било интегрално, било у одломцима. Интересантно је пак да је Селинова двотомна прича о испаштањима и нихилистичком светоназору протагониста Бардемија, својеврсног ауторовог алтерега, део изборног корпуса у актуелном Програму наставе и учења за гимназију у Србији. Уза све могуће примедбе на ову лектуру, намењену ученицима трећег разреда (обимност текста, комплексност етике и животне филозофије коју испоставља Селинов роман, плејада антијунака [од приповедача, преко Леона, па до Лоле], нужност знатног и умесног спољашњег локализовања текста...), треба је оценити као смелу новину која говори о принципијелном уважавању уметничких квалитета текста и могућностима његовог компаративног сагледавања спрам неколиких дела домаће књижевности. У првом реду мислимо на *Лирику Итаке* и *Дневник о Чарнојевићу* Милоша Црњанског. Не помињемо без разлога Селинов случај, јер је посреди један од речитијих примера главног вантекстовног проблема који узрокује дискрепацију између канона националне књижевности и школске лектире, која би, начелно, требало да му у што поузданијој мери буде аналогон.

Видимо да је и такву дискрепацију могуће превазићи убедљивом методичком аргументацијом, макар је реч о наставној јединици изван оквира домаће књижевности. Разматрање реперезентативних дела писаца морално упитне биографије у сваком случају је, и с добрим разлогом, провокативна тема, егземпларна за мање или више сличне, озбиљне изазове у процесу обликовања, провере остваривости или ревизије школских програма. Било би очекивано да је незнатнији удео јужнословенског контекста у предлагању средњошколске лектире у републикама бивше Југославије методичко питање које је лакше размотрити, па и апсолвирати. Ипак, ситуација је другачија: теже је наћи методичко оправдање за непостојање неколицине појединачних литерарних опуса који би, свакако не унисоно, већ у различитим размерама и с обзиром на различите наставне потребе, били заступљени у свим програмима наставе књижевности у склопу на-

ционалних курикулума на простору некадашњг српскохрватског језика.

Није мали број књижевника чије дело одиста органски припада како јужнословенском поднебљу, тако и његовом културолошком хабитусу. Наведимо хронолошки само песнике и драматичаре старог Дубровника (Марка Марулића, дубровачке петраркисте, Држића и Гундулића), па затим, провизорно, ауторе двадесетог века, века конституисања југословенске државности, али и њеног краха: Алексу Шантића, Тина Ујевића, Ивану Брилић Мажуранић, Ивана Горана Ковачића, Десанку Максимовић, Мехмедалију Мака Диздара, Владана Десницу, Мирослава Крлежу, Данила Киша итд. Намеће се питање да ли је мотивику и проблемски распон многих дела ових аутора могуће у правом смислу речи тумачити – макар узели у обзир функционално сведеније наставне интерпретације – удаљавањем истих од јужнословенске културноисторијске парадигме. Довољно је помислити на географско распрострањавање – ако не на хронотопе у оригиналном, бахтиновском значењу појма – наративних светова Матавуља, Деснице и Киша. Наиме, сусрет култура – природан, сентиментално интониран или пак драматичан, а свакако карактеристичан за јужнословенску сферу – наткриљује укупну имажинацију и ауторску визију Симе Матавуља као приповедача (*Поварета*, *Пилипенда*), али и романисијера (*Бакоња фра Брне*), слику Медитерана унутар фикционалне биографије Ивана Галеба или светоназоре у Десничином роману *Зимско летовање*⁵, док је средњоевропска компонента запажена у саги о породици Самових у *Раним јадима*, као и у читавом Кишовом *Породичном циркусу*.

Да ли је могуће у наставном контексту афирмисати јужнословенску интерлитерарну заједницу и да ли је, истовремено, таква заједница нешто што је потребно већ помињаним образовним политикама и, у крајњој линији, друштвима? Одговор на ово питање треба тражити обазриво и са свешћу о савременом тренутку, о многоструким другим елементима који се испостављају за препреке, а такође не треба испуштати параметар књижевне вредности. Мада несразмерно од разреда до разреда и једног националног програма до другог, свега неколико аутора заступљено је у свим поменутиим програмима, а у првом реду је то Иво Андрић. Циник би приметио да је тек Нобелова награда не-

⁵ Интересантно је што је ова, у појединим деоницама необично потресна књига, у наставном програму у Хрватској именована на списку дела „за цјелоовито читање или читање уломака“ (в. КНПХЈ 2019).

сумњива препорука за уврштавање дела јужнословенског аутора у све школске програме на простору бившег, заједничког језика.

Интерлитерарна заједница је одредница словачког компаратиста Диониза Ђуришина, коју је у овдашњем научном, али и друштвеном контексту 1994. године разрадио Михајло Пантић у раду „Јужнословенска интерлитерарна заједница: Односи српске и хрватске књижевности 1918–1930” узевши у обзир посебности односа назначених књижевних система. Интерлитерарност могуће је појмити као концепцијски пандан интеркултуралности, с оптиком усредређеном на преображујућу размену међу књижевним ауторима, традицијама или националним књижевним комплексима.

Изграђујући концепт интеркултуралности и заговарајући употребу истоименог термина тако да увек произлази из специфичности односа националних књижевности (заједница чешке и словачке књижевности, заједница националних књижевности у бившој Југославији, „заједништво шпанске, каталонске, галицијске и баскијске књижевности у Шпанији” [Ђуришин 1997: 126]), словачки компаратиста је увек држао до тога да:

„Интерлитерарни односи доводе у међусобне односе ову целину (целину и органску систематичност националне књижевности – прим. М. В.) са већим, у извесном смислу надређеним књижевноисторијским јединицама, усмереним ка коначном систему светске књижевности” (Ђуришин 1997: 125).

Нама се управо такав поглед на наслеђе југословенских књижевности – како у науци⁶, тако и у настави – чини одговарајућим и потенцијално плодотворним. Са иманентног становишта, наиме оног које нас увек враћа на језик књижевних дела,

⁶ Не треба губити из вида да ни у научним круговима синхрони статус *јужнославистике* често није постављен као подједнако релевантна тема на јужнословенском подручју, што због његове сложености, што због неапсолвираних концепцијских и терминолошких питања старијег датума. Још 2011. године, поводом сличне проблематике се у поднаслову свог текста о јужнославистици питао критичар и теоретичар Тихомир Брајовић: „луksуз или научна потреба?”, да би даље образлагао следећу опцију: „Јужнословенска компаратистика могла би, у том смислу, да буде логичан и методолошки заиста подесан, односно потребан ‘мост’ између традиционално схваћене националне и модернистички схваћене интернационалне перспективе у проучавању књижевности и културе, она средња опција која је на неки начин већ мултикултурално – или, тачније казано: поликултурно – постављена [...]” (Brajić 2011: 98).

а не само на језике којима су писани и националне културе које су задужили, при осмишљавању програма наставе књижевности на јужнословенском поднебљу било би могуће водити се оним што је Џевад Карахасан приметио поводом босанскохерцеговачког „културног система“:

„Темељни однос међу елементима је опозицијска напетост, што значи да су елементи [...] међусобно везани управо том супротстављеношћу у којој дефинирају један другог – [...] сваки елемент улази у састав система тиме што је добио нове особине, а не тиме што је изгубио неку од оних које је имао” (Karahasan 2010: 10).

У Србији и суседним земљама, бившим југословенским републикама, повремено се и у широј јавности активирају питања и теме везане за наставну праксу, прецизније за измене у школским програмима, пре него реформе курикулума. Такође се примећује да таква врста полемичког погледа на заступљеност националних књижевности из суседства у наставним програмима хрватског, српског или бошњачког језика као матерњег није уродио системским ни континуираним научним експликацијама, па се стиче утисак да се потенцијално конструктивна расправа о наслеђу јужнословенских књижевности у школама из стручних кругова пречесто селила у новинске чланке и колумне. И у оваквом формату, речена дискусија годинама уназад јееава. У једном старијем „истраживању у регији” из *Вечерњег листа* (в. Kustura, Jazvić et al 2013) били су сабрани коментари једне гимназијске професорке, једног уредника и писца, те двојица теоретичара књижевности из Хрватске, али и неколицине гимназијских професора из Србије.

Међу њима је мањи број оних који сведоче о резервисаности спрам знатније, условно речено, *интернационализације* силабуса, а преовлађујући је став да би «размена» класичних дела националних књижевности у силабусима била плодотворна.

У тексту поводом осемдесетогодишњице *Јаме* Ивана Горана Ковачића, књижевник Вуле Журић се 2023. године, уз разумењу и надахнуту аргументацију уметничког и културноисторијског значаја Ковачићевог дела, у закључку пита: „У Србији, дакле, има Горана, а четири основне школе носе име Ивана Горана Ковачића. Али у школским програмима више нема његове поеме 'Јама'. Због чега?” (Журић 2023). Претходно се Журић, премда не проговарајући из наставничког искуства, реферише на проблем

који не сме бити изузет из промишљања интерлитерарности у овдашњој настави матерњих језика и који је дуготрајан изазов за струку, а тиче се реформи које подразумевају „уклањање до скоро незаобилазних дела најважнијих домаћих и страних аутора и увођење нових наслова – за које се претпоставља да су 'ближи' новим генерацијама ученика" (Журић 2023).

Резимирати можемо на следећи начин. Укупна организација наставе књижевности данас има методичку традицију на коју може да се ослони, а не би ли ју унапредила и усагласила са савременим тренутком. Не треба губити из вида да су и читалачке компетенције, засноване на навикама ученика стеченим кроз различите модусе читања (штампани уметнички или неуметнички текст, електронски текст, коришћење дигиталних алата у сврху читања итд.), сматрају значајним дугорочним циљем кад резултују задовољавајућом читалачком културом.

Браћамо се на упоришну претпоставку осврта који правимо. Као и европска књижевна баштина, или оно што препознајемо као светску књижевност, уза све премодификације кроз које је од Гетеовог *Weltliteratur* концепта прошла, јужнословенски књижевни простор је свакако још релевантан израз ткз. културне југосфере. Као такав, он је једна од важних претпоставки за развијање читалачке културе појединца сада и овде, за његово идентитетско успостављање између равноправног неговања националне културе и стицања интеркултуралних компетенција. Уосталом, и једно и друго је на нивоу стандарда и исхода учења предвиђено и уписано у програме наставе књижевности. Стога не треба потцењивати решења везана за градиво, односно лектуру, а која ученика у оптималној мери упућују на наслеђе јужнословенске интерлитерарне заједнице или актуелну продукцију било пост-југословенских књижевности, било пост-југословенске књижевности (в. Милутиновић 2023). Дугорочно би овакво поступање резултовало учениковом читалачком културом, чији су главни изрази критичко мишљење, свест о контактности балканских књижевности, најпосле и способност да се аргументује *pro*, *contra* или неко треће гледиште управо на јужнословенско и југословенско књижевно наслеђе.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Ђуришин, Д. *Шта је светска књижевност?*. Превео са словачког Мирослав Дудок. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижевна Зорана Стојановића, 1997.
- Илић, П., О. Гајић, М. Маљковић. *Криза читања: комплексан педагошки, културолошки и општедруштвени проблем*. Нови Сад – Београд: Градска библиотека – Нова школа, 2008.
- КНПХЈ 2019: „Kurikulum nastavnog predmeta hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije”. *Narodne novine: službeni list Republike Hrvatske*, 2019. <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html> 4. 1. 2025.
- Милутиновић, З. „Шта значи пост- у пост-југословенској књижевности.” *Ради свога разговора: зборник радова у част академика Станише Тутњевића*. С. Шмуља, А. Марић (ур.). Бања Лука – Београд: Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске – Институт за књижевност, 2023, 297–305.
- Николић, М. *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике, 2012.
- НПТРГ 2013: „Наставни програму за трећи разред гимназије свих смјера”, Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске, јули 2013. <https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/05/5.4/NPP%20za%20III%20razred%20gimnazije.pdf>. 4. 1. 2025.
- Павловић, М. „Књижевноисторијски приступ у настави књижевности”. *Спреми се да говориш*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије, 2014, 101–113.
- Пантић, М. „Јужнословенска интерлитерарна заједница: односи српске и хрватске књижевности 1918–1913.” *Зборник Матице српске за славистику* 46. 47 (1994): 29–43.
- ПНУГ 2020: „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, 69.4 (Београд, 2. јун 2020): 1–784.
- ПНУПШ 2018: „Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања”. *Службени гласник Републике Србије: Просветни гласник*, 67.15 (Београд, 30. август 2018): 77–352.
- Вуле Журић. *80 година од настанка поеме „Јама”: Све смрти Ивана Горана Ковачића*. <<https://oko.rts.rs/politika/5084296/80-godina-od-nastanka-poeme-jama-sve-smrti-ivana-gorana-kovacica.html>> 27. 1. 2024.
- ПЦСВХ 2020: „Predmetni program CRNOGORSKI-SRPSKI, BOSANSKI, HRVATSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST: I, II, III i IV razred opšte gimnazije”.

- <<https://www.gov.me/dokumenta/74d3f366-c3e3-40fe-9d5b-ed1e-56a2054a>> 1. 2. 2025.
- Brajić, T. „Južnoslovenska komparatistika: Luksuz ili naučna potreba?“ *Sarajevske sveske*. br. 32–33 (2011): 93–104.
- Eguz, S. “Contemporary Education Systems: The Case of United States.” *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, Volume 33, 2023, pp. 126–134.
- Greenblatt, S. “The Circulation of Social Energy”. *Shakespearean Negotiations: The Circulation of Social Energy in Renaissance England*. Oxford: Clarendon Press, 1997, 1–20.
- Karahasan, Dž. *Dnevnik selidbe*. Sarajevo: Connectum, 2010.
- Kustura, I., Jazvić D. i dr. „U Srbiji je u lektiri 11 hrvatskih autora. U Hrvatskoj nijedan srpski“. <https://www.google.com/amp/s/www.vecernji.hr/amp/vijesti/u-srbiji-je-u-lektiri-11-hrvatskih-autora-u-hrvatskoj-nijedan-srpski-909240>, 2013.
- Predmetni kurikulumi u Federaciji Bosne i Hercegovine, Kanton Sarajevo. <<https://mo.ks.gov.ba/nastavni-planovip-r-e-d-m-e-t-n-i-k-u-r-i-k-u-l-u-m-i>> 27. 1. 2024.
- Spring, J. “The History and Goals of Public Schooling.”. In: *American education*. 14th edition. New York, NY: McGraw-Hill, 2010, 3–29.

Извори

Selin, Luj-Ferdinan. *Putovanje nakraj noći*. Beograd: Nolit, 1981.

Milan D. Vurdelja

(RE)CONCEPTION OF THE SOUTH SLAV INTERLITERATURE CONTEXT IN THE TEACHING OF SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN SECONDARY SCHOOL

Summary

Having in mind the changes in the socio-political framework in which the teaching of Serbian language and literature at the secondary school level in the Republic of Serbia has been implemented over the past three decades, but without interpreting them directly, the author of the paper focuses both on the benefits and challenges of the thematization of relations between South Slavic literatures during the teaching of the envisaged literary-historical content and selected literary works from the current teaching and learn-

ing programs. The starting concept in the analysis – interliterary context – is a form of transposition of the comparative concept of the interliterary community (D. Đurišin, M. Pantić) into the sphere of reflection on the requirements of methodological approaches to literary works as teaching units. With a functionally limited insight into the curricula of neighboring South Slavic countries, the paper will also consider the issue of so-called educational policies and their potential impact on the analytical scope of reading individual texts in teaching practice. The main goal of the paper is to contribute to the actualization of this issue as relevant in the wider professional community.

Keywords: methodological approach to literary text, literary-historical content in teaching, interliterary community, interliterary context, educational policy.

МИНА М. ЂУРИЋ *
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ПЕРСПЕКТИВЕ УПОРЕДНИХ ИЗУЧАВАЊА СРПСКЕ И СЛОВЕНСКИХ ЛИТЕРАТУРА У ТРАНСФОРМАЦИЈАМА КОНЦЕПТА СВЕТСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ

У домену савремених истраживања све су заступљенији и термини глобалне књижевности, глобалног романа, глобалних модернизма, глобалне теорије књижевности и глобалних литерарних студија, који неумитно утичу и на извесне трансформације у оквирима разумевања концепта светске књижевности. Које новине доносе ова одређења и како се у савременом тренутку развија методологија глобалних литерарних студија? Колико назначени феномени утичу на промене универзитетске наставе књижевности у различитим земљама света? На које начине је у овим миљеима могуће сагледати евентуалне другачије перспективе упоредних изучавања српске и других словенских књижевности? Имајући у виду приказана истраживачка подручја овог рада, основна тежња испитивања јесте и да се кроз проматрања праваца глобалних литерарних студија, уз подразумевање аспекте интердисциплинарности, интермедијалности науке и наставе, у ери вештачке интелигенције, дигитализација и бројних изазова и пред транслатолошким програмима, осмотре потенцијални нови смерови за упоредна изучавања српске и словенских књижевности.

Кључне речи: глобалне литерарне студије, србистика, славистика, интердисциплинарност, транслатологија.

Нови приступи друштвено-хуманистичким наукама који обележавају и почетак трећег миленијума унеколико су утицали и на промене у терминолошким одређењима поводом изучавања опште књижевности, а посебно на динамизацију концепта светске књижевности, уз који се све суверније постављају и термини глобалне књижевности, глобалног романа, глобалних модернизма, глобалне теорије књижевности, као и глобалних литерарних студија и др. (уп. Baucorn 2001: 158–172; Eatough 2010; Miller

* mina.djuristic@fil.bg.ac.rs; ORCID: 0000-0002-9960-8360

2011: 251–265; Lane 2013; Kirsch 2016; D’haen 2017: 35–50; De Loughry 2020; Roig-Sanz, Rotger 2022a; Милановић 2013: 31–44). Узимајући у обзир овакве врсте теоријских преврата који утичу на методологију науке о књижевности, питање које се у тим оквирима отвара јесте и колико поставка глобалних литерарних студија делује на организацију наставе књижевности у различитим универзитетским центрима (уп. Roig-Sanz, Rotger 2022a), а нарочито на које начине оваква врста уређивања рада опредељује иновативне перспективе у компаративним предавањима и проучавањима српске и светске књижевности. Стога се истраживачка пажња у овом прилогу претежно фокусира и на разматрања неких од доминантних смерова глобалних литерарних студија (уп. Roig-Sanz, Rotger 2022a), а поготово на дискусије у вези са тим колико свеопште технолошке промене додатно утичу на заснивање интердисициплинарних и интермедијалних студија књижевности као једног од важних меритума у глобалној ери, односно како се кроз домене дигитализације, и у сталном напретку транслатолошких студија (уп. Roig-Sanz, Rotger 2022b: 1–36), у виду значајних смерова компаративних изучавања, указују евентуални правци и за иновативна упоредна сагледавања српске и словенских књижевности.

Иако је релевантно да се претпостави колико коначне дефинисаности нових феномена још увек не могу да буду заокружене, кроз досадашња истраживања ипак се донекле назире и неки од потенцијалних аспеката које упоришта глобалне књижевности и глобалних литерарних студија настоје да репрезентују (уп. Roig-Sanz, Rotger 2022a). Неретко се потреба диференцијације у предавању и проучавању глобалне књижевности успоставља управо у односу на концепт светске литературе,¹ те се тако подвлачи да су се „[с]тудије светске књижевности, како примећује Бен Етерингтон ([Etherington] 2018: 56), значајно [...] удаљиле од критичког хуманизма Ериха Ауербаха или Едварда Саида, који су књижевно дело сматрали почетном и крајњом тачком (нем. *Ansatzpunkt*)

¹ Поводом вишесмерних могућности истраживања и свестраних схватања односа светске и глобалне књижевности, почев од гетеовских дефиниција *универзалне*, односно *опште светске књижевности*, уп. и: Goethe 1987: I 42.1, 186; I 42.2, 505; Pizer 2000: 213–227; Hogan 2009: 88–104; Cometa 2012: 13, 22–23; Kim 2016: 63–67 и др. У вези са динамичким релацијама између кључних концепата светске и глобалне књижевности, а нарочито оних који захватају и путописне елементе афричких пејзажа обликованих у аспектима одређених назнака остварења глобалне књижевности у различитим периодима и културама 20. и 21. века, уп. и: Ђурић 2023: 48–58; Ђурић 2023: 30–34.

истраживања светске књижевности”, те да су „[y]место тога, савремене студије књижевности усвојиле [...] моделе позајмљене из друштвених наука који истичу емпиријско постојање светске књижевности – било као светски капиталистички систем (WREC 2015) или као поље светске књижевности (Casanova 2004 [1999]) – с универзално препознатим системом вредности [...]”, што заправо значи да „[y] том процесу, оквир светског капиталистичког система једноставно постаје оквир светске књижевности, с глобалном свешћу која се мери бројем превода или значајних књижевних награда (Etherington 2018: 57; в. и: James 2005 и Sapiro 2009)” (Орсини 2023: 103). Имајући у виду овакве поставке, разрешавање недоумице у вези са тим колико „[г]лобална књижевност није искључиво данашњи одговор на питања светске књижевности, његова замена у духу времена, одговор на наивна питања студената светске књижевности зашто, на пример, на многобројним курсевима не читају дела настала у Бразилу или Јапану” (Милановић 2013: 42; уп. и Damrosch 2020; Јовановић 2022: 394), успоставља се у смеру изучавања „’писања светске књижевности’ из [...] локалних и вишејезичних перспектива”, пре свега у „плуралн[ој] интерпретациј[и] простора” (Орсини 2023: 104), што омогућује „нове и проширене визије светске књижевности које ипак истичу локалитете и неке значајне географске целине” (Орсини 2023: 105). То заправо може да значи да су се кроз претходна проучавања актуелизовале идеје како глобална књижевност не подразумева нужно хомогенизацију литературе већ, у ствари, неумитно обухвата мултикултурални аспект (уп. Bariko 2002: 84–85; Милановић 2013: 35), што се посебно реализује остварењем „мешавин[е] глобалне размере која се фокусира на транснационалну циркулацију и вертикалне токове између локалних епифеномена и глобалних појава, и локалних размера” (Орсини 2023: 106), а уз то и изразиту проучавалачку и предавачку тежњу да се у променама сагледава „светск[а] књижевност”, и то „не као један глобални или транснационални однос, или пак као кретање према глобалној интеграцији већ као много појединачних путања и израза који се додирују и срећу” (Орсини 2023: 121). Са свешћу о претходно назначеној трајекторији погледа на варијантност поимања глобалне књижевности која не потиче нужно из монолитног устројства у односу на дефинисану концепцију средишта, него се управо конституише кроз динамичност засебних, релевантно литерарно заступљених целина, у мрежи њихових снага међусобних препознавања и трасирања

сродности (уп. Bariko 2002: 84–85; Милановић 2013: 35; Ђурић 2023: 48–58; Đurić 2023: 30–34), нарочити сегменти овог истраживања посветиће се и високошколским центрима англофоног културног простора (уп. D’haen 2017: 37; Roig-Sanz, Rotger 2022b: 1; Damrosch 2020; Јовановић 2022: 394)² и начинима како ту у последњим деценијама долази до промена у студијама које се тичу светске, односно компаративне књижевности у контексту других националних, а посебно проучавалачких заступљености словенских списалачких традиција, као и могућности за присуства дела српске литературе међу изборима.

У вези са комплексношћу свих околности потенцијалних варијација у концептима разумевања светске, националних и глобалне књижевности, а пре свега имајући у виду парадокс да у схватањима онога што глобалност значи ипак не бива све толико једноставно и самоподразумевано, сведоче, између осталог, и студије глобалне књижевности, које се реализују на неким универзитетима, а које су превасходно усмерене на глобалне књижевности на енглеском језику, као што је то пример програма на Универзитету у Чикагу, који је пре свега устројен као калеидоскоп Глобалних англофоних студија, уз Азијскоамеричке/Пацифичке студије, Студије књижевности афроамеричке дијаспоре, Латиноамеричке/индигене/компаративне америчке студије.³ Донекле је томе близак и Универзитет у Ливерпулу, који иако у оквирима програма Глобалних књижевности, а нарочито међу предметима успостављеним према неким феноменолошким постулатима, посредује назнаке да су у питању и књижевности изван Велике Британије, ипак међу кључним аспектима интересовања истиче литературе света које су у неком додиру са англофоним културним миљеом, а међу којима су и питања посвећена научној фантастици у Америци, наслеђу америчког постмодернизма, поетици дијаспоре, ирској поезији, кинеским наративима у Британији,⁴ док се Универзитет у Лејкхеду у доменима програма Глобалних књижевности на енглеском директно усредсређује на литерарне баштине Африке, Кариба, Азије и Јужног Пацифика које су

² За сагледавање трансформација у теоријским и практичним аспектима приступа питањима предавања светске и глобалне књижевности кроз перспективе различитих културолошких упоришта и методологија, уп. и: Raja, Stringer, VandeZande 2013.

³ Global Literatures, University of Chicago: <https://english.uchicago.edu/about/fields-study/global-literatures> (1. 1. 2025).

⁴ Global Literatures, University of Liverpool: <https://www.liverpool.ac.uk/english/research/clusters-centres/global-literatures/> (1. 1. 2025).

настајале на енглеском језику,⁵ као и Универзитет у Јорку, који на мастер студијама Глобалне књижевности и културе, и поред шире заснованих оквира, круцијалну пажњу усмерава на литературе које су у вези са енглеским традицијским ареалом, те анализе имагинирања исламске културе везује пре свега за представу у Британији, а посредовање знања о арапским културама Истока углавном успоставља преко Чосерових дела.⁶ Наведени примери, дакле, подразумевају начело глобалности које углавном бива једносмерно схваћено, односно не уважава један од кључних аспеката глокалности књижевности, што би обухватало глобални значај позиција локалних посебности књижевних студија,⁷ а које неминовно укључују и културолошки диференциране списалачке примере, где онда свој простор засновано могу да задобију и словенске културе, чиме се, поред актуелизације и осталих књижевних баштина, вишеструко потврђује суштинска парадигма глобалних литерарних студија (уп. Roudometof 2016; Mehta 2018; Ђурић 2023: 48–58; Ђурић 2023: 30–34).

Имајући назначено у виду, у анализи потенцијалних модификација у оквирима домена истраживања књижевности и евентуалним динамизацијама у начинима организовања литерарних студија на које би могле да делују визуре глобализације (уп. Gupta 2009; Habjan, Imlinger 2016), међу почетним питањима отвара се и оно о разматрањима корпуса дела која су погодна да сведоче о заступљеностима очекиваних аспеката вишесмерне глокалности, дефинисаних меритумом глобалне књижевности (уп. Roudometof 2016; Mehta 2018). С тим у вези би хипотетички, уз већ покретане дискусије (Espmark 2021: 21, 44), могло да се преиспитује и то да ли и када једна од планетарно популарних награда за књижевност, каква је Нобелова, ствара грађу за изучавања и предавања у контексту глобалних литерарних студија (Милановић 2013: 40; Ђурић 2024: 219–220). Ипак, најчешће су организационе околности предметног устројства такве да се одређен универзитетски центар усредсређује на извесност избора из корпуса добитника Нобелове награде за књижевност који је конкретизован према специфичном параметру (уп. McGarvey

⁵ Global Literatures in English, Lakehead University: <https://www.lakeheadu.ca/about/sustainability/teaching-learning/db/node/61734> (1. 1. 2025).

⁶ MA Global Literature and Culture, University of York: <https://www.york.ac.uk/study/postgraduate-taught/courses/ma-global-literature-culture/> (1. 1. 2025).

⁷ Поводом критичких осврта на извесне недостатке у неким досадашњим поставкама глобалних литерарних студија в. и: Edmond 2021: 193–226.

2020), при чему ово истраживање нарочито занима и то колико у таквим опредељењима у односу на поимање глобалности (не) бивају заступљени и аутори словенских баштина. Узимајући у обзир то да је од почетка додељивања Нобелове награде за књижевност 1901. године, па све до последњег урученог признања 2024. године, овечан укупно сто двадесет један лауреат, међу којима је најмање тринаест стваралаца из словенских књижевности, што би могло да се одреди десетином,⁸ не би било излишно определити се да се у одабирима силабуса који се баве корпусом добитника Нобелове награде за књижевност, посебно у тежњи ка остварењима одређених предности глобализованих устројености литерарних студија, нађу и дела словенских култура, што ће се уз пратећу дискусију анализирати кроз неколике примере који следе.

Силабус курса посвећеног Нобеловој награди за књижевност у оквирима литерарних предмета усмерених ка образовању профила студента друштвено-хуманистичких наука и уметности Масачусетс института за технологију првенствено је био фокусиран на ауторке које су овечане овим признањем, а којих је до пролећа 2014. године, када је силабус био актуелан, укупно било тринаест.⁹ Мада је у оквиру ширег опредељења било у миљеу избора мапирано дело Виславе Шимборске, ипак је у ужим круговима корпус овог предмета ограничен на пет ауторки – Надин Гордимер, Дорис Лесинг, Алис Манро, Херту Милер, Тони Морисон, међу којима су при већини оне које су повезане језиком стварања и заједничким лингвистичким предметом директне рецепције, односно енглеским контекстом као потенцијално преовладавајућим.¹⁰ То, заправо, значи да, иако је имплицитно начињена тежња ка остварењима унеколико модификованог глобализујућег погледа ка заступљеном материјалу литературе света овечане Нобеловом наградом, и то у рефлексјама оног сегмента тог корпуса који је, када се проматра целина Нобелових

⁸ All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature> (1. 1. 2025).

⁹ Prizewinners: Nobelistas, Spring 2014, Undergraduate, Massachusetts Institute of Technology: <https://ocw.mit.edu/courses/21l-315-prizewinners-nobelistas-spring-2014/pages/syllabus/> (1. 1. 2025); уп.: All Nobel Prizes in Literature. Nobel-Prize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature> (1. 1. 2025).

¹⁰ Prizewinners: Nobelistas, Spring 2014, Undergraduate, Massachusetts Institute of Technology: <https://ocw.mit.edu/courses/21l-315-prizewinners-nobelistas-spring-2014/pages/syllabus/> (1. 1. 2025).

лауреата, у мањини дат у руху актуелизованих дела списатељица које су понеле ово признање,¹¹ ипак је наглашеним сужавањем, ма колико усклађено било у односу на принципе рационализације или економичности организације рада и модуса посредовања ресурса, као и донекле погодно и у погледу на фракталне континенталне заступљености простора за које су везане награђене ауторке, приметно смањена могућност полиглосног одјека идеје глобалне књижевности у оваквом типу рецепције.¹²

Унеколико сродно устројен идејни пример силабуса, али са потпуно другачијим резултатским исходиштима, везује се за предмет којим су се у јесен 2020. године на Универзитету у Рочестеру, кроз одабире дела Нобелових лауреата за књижевност, подвлачили изазови у предавању и проучавању овог типа литературе (McGarvey 2020). Пре свега кровно замишљен као курс који би студентима англоамеричког говорног подручја приближио и интернационалну књижевност у преводу, уз пропратну критичку литературу која мотивише бројна проблемска питања поводом награде, у фокус су била постављена дела Тони Морисон, Куџија, Маркеса, Памука, Сарاماга, док је додатни студентски одабир, подстакнут чињеницом о мањој заступљености књижевница у корпусу Нобелових добитника, био оријентисан на дело Виславе Шимборске (McGarvey 2020). У нешто ширем одабиру, паралелан одговор имао је и силабус предмета који се Нобеловом наградом бавио у јесењем семестру 2002. године на Универзитету у Хјустону, када је међу примерима из опуса нобеловаца – Јејтса, Луиса, Перл Бак, Фокнера, Хемингвеја, Камија, Сингера, Сојинке, Фоа, Граса – изабрана и поезија Виславе Шимборске.¹³ Веома сродно се и Универзитет Брендајс на свом курсу посвећеном Нобеловој књижевности у 2021. години оријентисао на дела хронолошки постављених добитника – Волкота, Сарاماга, Памука, Транстремера, Јена, Дилана, и коначно Олге Токарчук.¹⁴ Дакле, на основу претходних примера може да се закључи да и

¹¹ Уп.: All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature> (1. 1. 2025).

¹² Уп.: Prizewinners: Nobelists, Spring 2014, Undergraduate, Massachusetts Institute of Technology: <https://ocw.mit.edu/courses/211-315-prizewinners-nobelists-spring-2014/pages/syllabus/> (1. 1. 2025).

¹³ The Nobel Prize in Literature, Department of English, Fall Semester 2002, English 3345, University of Houston: <https://uh.edu/~irothman/ENG3345.html> (1. 1. 2025).

¹⁴ Nobel Laureates in Literature, Brandeis University: <https://www.brandeis.edu/admissions/pdfs/hum-4a-nobel-laureates.pdf> (1. 1. 2025).

у тежњама несловенских академских средина ка глобализујућој перспективи сагледавања различитих култура, понуђеној у силабусима корпуса Нобелове награде за књижевност, ипак нису увек уобичајене прилике у којима се студијска пажња усредсређује на словенске ауторе, при чему је међу заступљенима интересовање посебно усмерено ка делима Виславе Шимборске, односно Олге Токарчук,¹⁵ чиме се наглашеним присуством једне од словенских књижевности имплицитно указује и на одсуство других, као и на акутност донекле и даље замагљеног погледа на целину словенских аутора који су добитници Нобелове награде за књижевност.¹⁶ Утврђивањем проматраних одабира у контексту истраживања ове теме уочава се колико уз друге традицијске баштине света у оваквом корпусу у ствари недостаје и пропорционалнији избор из словенских књижевности, и не само њих, што пак не одговара сасвим ономе што подразумева концепт глобалне литеарне сцене, као ни реципроцитету одлука Нобеловог комитета у оквирима тумачења и проучавања дела лауреата Нобелове награде за књижевност.¹⁷

Стога се при потенцијалним истраживањима из ове перспективе, у настојањима да се остваре пресеци који би сугестивније могли да одражавају аспекте глобалности, сугеришу прилике тако дефинисаног правца конституисања корпуса глобалне књижевности репрезентованог опусима лауреата Нобелове награде, у коме би се начиниле опције и за евидентнију заступљеност словенских култура у оквирима неких од евентуалних курикулума за опцртавање феноменологије глобалне литеарне сцене. Једна од могућих вертикала проматрања поетичких сродности међу делима добитника Нобелове награде за књижевност из сфера глобалних литеарних студија, тицала би се, на пример, уочавања неких од литеарно маркантних најмањих заједничких садржалаца остварења која припадају различитим периодима или просторима, а при којима може да се издвоји и извесна жанровска, тематско-мотивска, стилска, феноменолошка и друга блискост (уп. Espmark 2021; Ђурић 2024: 219–231). У том контек-

¹⁵ Уп.: McGarvey 2020; The Nobel Prize in Literature, Department of English, Fall Semester 2002, English 3345, University of Houston: <https://uh.edu/~irothman/ENG3345.html> (1. 1. 2025); Nobel Laureates in Literature, Brandeis University: <https://www.brandeis.edu/admissions/pdfs/hum-4a-nobel-laureates.pdf> (1. 1. 2025).

¹⁶ Уп.: All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature> (1. 1. 2025).

¹⁷ Уп.: All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature> (1. 1. 2025).

сту, једна од перспектива литерарне глобалности и аутора словенских књижевности овећаних Нобеловим признањем могла би да се сагледа и када се кроз тумачења истакне, на пример, извесни меритум епских сродности¹⁸ примећен у образложењима Нобелове награде за књижевност, а који се јавља од Сјенкјевича 1905,¹⁹ Шпителера 1919,²⁰ Рејмонта 1924,²¹ преко Перл Бак 1938,²² Лакснаса 1955,²³ Пастернака 1958,²⁴ Андрића 1961,²⁵ Шолохова

¹⁸ У оваквим оквирима могу да буду изабрани и други поетички кластери тумачења неких од доминантних одређења књижевних дела, формулисаних у мотивацијама признања које Нобелов комитет додељује (уп. Ђурић 2024: 219–231), а опредељење у горенаведеном конкретном случају понуђено је са позиције анализе образложења награде првом међу словенским ауторима, где се као једна од одлучујућих литерарних карактеристика издвојила управо и епскост дела, која се потом и даље пратила у генеалогiji тумачења опуса лауреата Нобелове награде (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

¹⁹ Уп.: „због изузетних заслуга њега као епског писца” [„because of his outstanding merits as an epic writer”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025). Уколико није другачије назначено, преводе је начинио аутор рада.

²⁰ Уп.: „као посебно признање за његов еп *Олимпијско пролеће*” [„in special appreciation of his epic, *Olympian Spring*”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

²¹ Уп.: „за његов велики национални еп *Сељаци*” [„for his great national epic, *The Peasants*”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

²² Уп.: „за њене богате и истинске епске описе живота сељака у Кини и за њена биографска ремек-дела” [„for her rich and truly epic descriptions of peasant life in China and for her biographical masterpieces”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

²³ Уп.: „за његову живописну епску снагу, која је обновила велику наративну уметност Исланда” [„for his vivid epic power which has renewed the great narrative art of Iceland”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

²⁴ Уп.: „за његово значајно достигнуће како у савременој лирској поезији, тако и у области велике руске епске традиције” [„for his important achievement both in contemporary lyrical poetry and in the field of the great Russian epic tradition”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

²⁵ Уп.: „за епску снагу којом је обликовао теме и приказао судбине људи током историје своје земље” [„for the epic force with which he has traced themes and depicted human destinies drawn from the history of his country”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

1965,²⁶ Вајта 1973,²⁷ до Надин Гордимер 1991²⁸ и Дорис Лесинг 2007.²⁹ Када се преиспитају на ове начине издвојени примери, може да се увиди колико је одређење епскости присутно у различитим периодима књижевности 20. и 21. века, те колико активира и просторну диференцираност културолошких традиција, при чему се издваја и чињеница да је на неке баштине чији писци носе карактеризацију епскости и први пут скренута пажња глобалне позорнице (Espmark 2021: 21, 44), као и да је уз присуство списатељица, између осталих, културолошки и језички заступљен додир књижевности словенског порекла,³⁰ што, када се претходно узме у обзир, знатно може да утиче на приказ и проматрање онога што глобалност литерарних студија настоји да значи.

Нарочите околности које су у друштвеном, културолошком и поетичком погледу парадоксално ипак доприносиле поспешивању потребе свестранијег сагледавања концепта глобалне књижевности везале су се и за ситуацију насталу 2020. године, када су пандемијске тегобе умногоме утицале на солидарност, емпатију и уједињење планетарне заједнице поводом решавања доминантног проблема. Назначено је, уз прилике умногоме ограниченог опсега рада условљеног епидемијом, и неопходности задржавања продуктивнијих унутрашњих визура у далекосежности проучавалачких погледа, утицало и на то да се, због немогућности путовања, литерарна истраживања на виртуелне начине

²⁶ Уп.: „за уметничку снагу и интегритет којима је, у свом епу о Дону, изразио историјску фазу у животу руског народа” [„for the artistic power and integrity with which, in his epic of the Don, he has given expression to a historic phase in the life of the Russian people”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

²⁷ Уп.: „за епску и психолошку наративну уметност која је увела нови континент у књижевност” [„for an epic and psychological narrative art which has introduced a new continent into literature”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

²⁸ Уп.: „која је својим величанственим епским писањем – по речима Алфреда Нобела – била од веома велике користи човечанству” [„who through her magnificent epic writing has – in the words of Alfred Nobel – been of very great benefit to humanity”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

²⁹ Уп.: „те ауторке епизације женског искуства, која је са скептицизмом, жаром и визионарском моћи подвргла разматрању подељену цивилизацију” [„that epicist of the female experience, who with scepticism, fire and visionary power has subjected a divided civilisation to scrutiny”] (All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature>; 1. 1. 2025).

³⁰ Уп.: All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature> (1. 1. 2025).

протегну широм многобројних културолошких центара и у наведеном периоду успоставе као супституција у виду инспиративне парадигме глобалности, о чему управо сведоче како прилози на блогу, настајали у периоду од шеснаест недеља, између маја и децембра 2020. године,³¹ тако и монографија Дејвида Дамроша, која у евокацији чувеног наслова Жила Верна (Verne 1872), кроз анализе књига настоји да обухвати глобалне сфере (Damrosch 2021). Како су одабрана остварења у овој Дамрошевој публикацији жанровски разноврсна, активира се питање поводом методолошке устројености, односно начина реализације доминантне концепције књиге, при чему се уочава опредељење да се структура аналитички образложених тумачења организује према доминантним просторима, градовима и културолошким упориштима о којима литерарно сведоче дела проматраних аутора (Damrosch 2021). Тако се, на пример, у књизи може запазити да, подстакнути Краковом, уз Целана, пишу и Франц Кафка, Чесав Милош, Олга Токарчук, поводом индијских простора, између осталих, и Рабиндранат Тагор, Салман Ружди, Џумпа Лахири, о кинеским пејзажима и Мо Јен, док су у одабиру у оквирима издања укључени и бројни други аутори – од Волтера до Маргарет Атвуд или од Џојса до Толкина, чиме се потврђују начини на које је могуће да се понуде примери експлицитне и имплицитне поетичке дефинисаности глобалне књижевности и могућности њеног проучавања, међу којима су неминовно и оправдано заступљени и аутори словенских литерарних култура (уп. Damrosch 2021). С тим у вези треба имати у виду и да је и кроз раније монографије Дамрош прокламовао, али очигледно истовремено иманентно и преиспитивао појам *светске књижевности* у његовим променама (Damrosch 2009; Damrosch 2013), о чему нарочито сведочи и новија књига где се већ међу кључним испитиваним феноменима констатује потенцијални динамизам другачијих литерарних релација које доноси *глобално доба* (Damrosch 2020; уп. Јовановић 2022: 393). Из тога проистиче и вишеслојно маркирање деценијских интервала уз које се проспешује све интензивније приступање значајнијој прокламацији модела глобалних литерарних студија, који се интензивирају кроз декаде 21. века богати развијеном пратећом научном литературом (уп. Baucorn 2001: 158–172; Barnard 2009: 207–215; Miller 2011: 251–265; Coletti 2011; Милановић 2013: 31–44; D’haen 2017: 35–50; Kirsch 2016;

³¹ *Around the World in 80 Books*, A book project by David Damrosch: <https://80books.hsites.harvard.edu/> (1. 1. 2025).

Lane 2013; Roig-Sanz, Rotger 2022a и др.). Управо овакав приступ у научном погледу додатно може да утиче и на то да се наставна пракса глобалних литерарних студија у универзитетским центрима несловенских средина усмери и ка евидентнијем упоредном изучавању аутора словенских културних баштина.

Када се на ове начине запази несумњиво растуће поље проучавања, као и знатно продубљивање досадашњих теоријских приступа, не изненађује што институционализација интердисциплинарно, вишемедијално и транснационално заснованих предмета глобалних литерарних студија све непосредније узима маха и на универзитетском нивоу (Roig-Sanz, Rotger 2022b: 1–36). Тако се, на пример, Глобална литерарна теорија предаје и изучава на Дејвидсон колеџу у Сједињеним Америчким Државама, у оквирима конститусаног одсека, на коме су за летњи семестар 2025. године представљени, између осталог, и следећи курсеви: Увод у књижевне студије, Књижевна анализа, Електронска књижевност, Књижевна критика и теорија, Светске књижевности, Филозофија језика, Теорија и пракса књижевног превођења, Перспективе студија религије, Римски еп: Овидијеве *Метаморфозе*, Сократ, Фракофона хуманистика, Хиспанска хуманистика, Смрт љубави у средњовековној Шпанији, Толстој: *Ана Карењина*, Вирџинија Вулф, Медицина и род у Шпанији 20. века, Историја позоришта, Продукцијска анализа представе, Трач, Савремени перформанс: тренутни трендови, као и предмети посвећени новим наративима источноазијске дијаспоре и правцима латиноамеричке књижевности који су усредсређени на испитивање чудесног.³² Поред тога, пример специјализације из Глобалних књижевности на Унивезитету Карлетон за школску 2024/2025. годину настоји да глобалну књижевност интердисциплинарно представи у контексту поимања глобалне историје, економије, етичких питања, али и да обухватајући оквире келтских, јужноазијских, афричких, америчких, канадских, индигених и других литература, понуди и изучавања књижевности и културе Русије и Евроазије.³³ На основу оваквог прегледа предмета Унивезитета Карлетон може да се закључи колико је у назначеној структури

³² Global Literary Theory, Davidson College: https://course-schedule.davidson.edu/#/schedule?departments=LIT&limit=50&offset=0&term_code=202402 (1. 2. 2025).

³³ Specialization in Global Literatures, Calendars 2024-25 Edition, Carleton University: https://calendar.carleton.ca/undergrad/undergradprograms/gins/#Specialization_in_Global_Literatures__B_G_In_S_Honours (1. 1. 2025).

програма имплицитно опцртана и потреба да се упоредо сагледају како примери из различитих епоха, тако и у оквирима теоријских или тематско-проблемски обликованих курикулума и дела из већег броја култура, где је заступљен и словенски ареал,³⁴ док је на Дејвидсон колеџу међу посебним курсевима француске или хиспанских књижевности, као незаобилазан у оваквом избору, који је наглашено интердисциплинарног карактера, представљен и онај са словенског поднебља,³⁵ при чему би релеватни примери могли да се додају и из корпуса српске списалачке традиције, што је такође отворено да се тумачи као круцијално у многим аспектима остваривања суштинских идеја глобалних литерарних студија.

У наведеном контексту истраживања нарочито је значајно и то што су управо студије славистике на Универзитету у Вашингтону организационо начиниле простор за образовање и у оквирима начела глобалних студија књижевности, где се уз доступан скоро сваки од словенских језика, као и румунски, нуди засебан сегмент истраживања у миљеу програма Глобалних литерарних студија, у који се предавачки укључују и представници других области,³⁶ а у чијем распореду је и силабус предмета који се бави уводним разматрањима светске поезије, где је за ток летњег семестра 2025. године предвиђено, између осталих, и стваралаштво песника Чарлса Симића.³⁷ У намери да представи својеврсне пресеке кроз више потенцијалних смерова научних и наставних истраживања, понуђен програм Глобалних литерарних студија у летњем семестру 2025. године, после уопштенијих теоријих увода у истраживања књижевних жанрова различитих периода и простора, пружа и посебне аспекте изучавања књижевности и идентитета, као и трансдисциплинарних приступа књижевним анализама,³⁸ уз засебан акценат на Семинару глобалних лите-

³⁴ Specialization in Global Literatures, Calendars 2024-25 Edition, Carleton University: https://calendar.carleton.ca/undergrad/undergradprograms/gins/#Specialization_in_Global_Literatures__B_G_In_S_Honours (1. 1. 2025).

³⁵ Global Literary Theory, Davidson College: https://course-schedule.davidson.edu/#/schedule?departments=LIT&limit=50&offset=0&term_code=202402 (1. 2. 2025).

³⁶ Global Literary Studies, Slavic Languages & Literatures, University of Washington: <https://slavic.washington.edu/fields/global-literary-studies> (1. 2. 2025).

³⁷ Glits 252 C/Slavic 200 A/C Lit 252 C: Introduction to World Poetry, Spring 2025, University of Washington: <https://canvas.uw.edu/courses/1799750/files/132768017?-verifier=or5D41h1SGGR6ltevu0krGKPVhr04GSz2Kav0j70&wrap=1> (1. 2. 2025).

³⁸ Global Literary Studies, Slavic Languages & Literatures, University of Washington: <https://slavic.washington.edu/fields/global-literary-studies> (1. 2. 2025).

рарних студија, где је у фокусу предметност Имагинација и ауторство: од Аристотела до вештачке интелигенције.³⁹ У ширем прегледу доступних курсева са наведеног смера Глобалних литерарних студија, уз издвојене класике одређених књижевности, међу којима су и словенске, у неким предметима попут оних који се баве књижевношћу миграната и миграција, Холокауста, револуција, упоредних проматрања фоклора, поготово тема везаних за подземни свет, уз многе друге примере, отварају се бројне могућности устројства глобалних литерарних студија које подразумевају изборе из више различитих традиција, сагледаних према доминантном питању истраживања,⁴⁰ што умногоме подвлачи и аспекте мултикултурализма као кључне за начине поређења и проучавања појединачних простора, сумираних из глобалне перспективе, а поводом чега је вишеструко могуће укључити и ауторе који припадају словенским литературама, односно и српској књижевности.

Осим наведеног, додатан подстицај за динамизацију постулата глобалних литерарних студија могу да пружи и специфичне дигиталне платформе усмерене ка изградњи електронских библиотека, корисних за истраживања превода, попут новопокренутог примера Транслатолошког центра посвећеног делима Џејмса Џојса Универзитета у Антверпену, где је основна идеја да се у језичкој разноврсности удружених знања преводилаца и проучавалаца Џојсових остварења, међу којима има и словенских и српских, умногоме отворе перспективе за паралелна тумачења традуктолошких одабира, увиђање потенцијалних простора за дискусије поводом нових домашаја превода, као и испитивања тока рецепција неких од преводилачких прегнућа.⁴¹ То, дакле, значи да се као један од циљева прокламује и намера да се на глобалном нивоу успоставе повезаности, које могу да допринесу и паралелним ишчитавањима вођеним кроз више примера превода, настајалим у различитим периодима и ареалима језичких традиција, при чему су за упоредна истраживања на нивоу ова-

³⁹ Glits 450 A: Global Literary Studies Seminar, Slavic Languages & Literatures, University of Washington: <https://slavic.washington.edu/courses/2025/spring/glits/450/a> (1. 2. 2025).

⁴⁰ BA in Global Literary Studies (GLITS), List of approved GLITS courses, University of Washington: <https://slavic.washington.edu/sites/slavic/files/documents/List%20of%20Approved%20GLITS%20courses%20UPDATED%2002-04-2025.pdf> (1. 2. 2025).

⁴¹ James Joyce in Translation Centre, University of Antwerp: <https://www.uantwerpen.be/en/projects/james-joyce-in-translation-centre/> (1. 1. 2025).

ко дефинисане глобалне парадигме посебно занимљиви и концепти времена, околности и начина попицања поновних превода у анализираном језичком миљеу, као и промена које су тиме актуелизоване,⁴² а томе извесне сфере истраживања, између осталих, упућују и (јужно)словенске транслатолошке сцене (уп. Đurić 2020: 165–178).

Када се претходни примери сагледају у контексту научних досега и наставе књижевности, и то посебно у срединама које нису словенске, може да се запази све јаснија тежња ка променама перспектива у оквирима концепта светске књижевности и евидентног поспешивања парадигме глобалних литерарних студија, што пак показују и визуре упоредних повезивања дела из широко разматраних корпуса различитих култура, које могу да буду заступљене и у домену интерпретације грађе опуса лауреата Нобелове награде, а поред тога и књижевности миграција и егзила, стваралачке рецепције одређеног литерарног дела у другим културама, уз присуство транснационалности анализираних праваца и епоха, као и испитивања транслатолошких и еколошких студија, студија рода, те бројних примера интердисциплинарних и интермедијалних приступа књижевности, са наглашеним аспектима мултикултуралности (уп. Cometa 2012: 14; Милановић 2013: 31–44; Cai 2016: 356; Roig-Sanz, Rotger 2022b: 19; Đurić 2023: 30–34; Ђурић 2024: 219–231). Узимајући све наведено у обзир, закључује се да евидентно растући простор глобалних литерарних студија, развијан и у срединама које нису словенске, отвара бројне могућности да се корпус словенских књижевности, са потенцијалним примерима из српске литерарне традиције, свестрано интерпретира из многих нових перспектива. То све далекосежно потврђује потребу присуства и истраживачке актуелизације примера из словенског и српског литерарног круга, као суштински важног, између осталих, за иманентно остваривање онога што глобална литерарна сфера значи, а што ће, вероватно, и у будућности успостављати подстицајне наставне и научне параметре за праћења сродних типова литерарних студија у многим срединама света.

⁴² James Joyce in Translation Centre, University of Antwerp: <https://www.uan-twerpen.be/en/projects/james-joyce-in-translation-centre/> (1. 1. 2025).

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- Ђурић, М. „Зашто је *Песма о три света* пример глобалног романа?” У: *Владимир Пишталo – Песма о три света*, зборник радова. [Драгана Д. Јовановић, ур.]. Нови Сад: Библиотека Матице српске (2023): 48–58.
- Ђурић, М. „Колико Нобелова награда припада књижевности која се (не) смеје?” *Научни састанак слависта у Вукове дане, 53/2, Хумор и сатира у српској књижевности* (2024): 219–231.
- Јовановић, В. „О дисциплини и методологији компаративне књижевности у времену глобализације.” *Књижевна историја*, год. 54, бр. 176 (2022): 393–395.
- Милановић, Ж. „Фрагменти глобализације и књижевност.” *Култура: часопис за теорију и социологију културе и културну политику*, бр. 138 (2013): 31–44.
- Орсини, Ф. „Значајни географски простори: размер, простор и дејство у светској књижевности.” С енглеског превео Д. Бабић. *Поља: часопис за књижевност и теорију*, LXVIII, бр. 544 (новембар–децембар 2023): 103–123.
- Bariko, A. *Next: mala knjiga o globalizaciji i svetu budućnosti*. Preveli sa italijanskog M. Radosavljević, A. Levi. Beograd: Narodna knjiga, Alfa, 2002.
- Barnard, R. „Fictions of the Global.” *Novel: A Forum on Fiction*, Vol. 42, No. 2 (Summer 2009): 207–215.
- Baucom, I. „Globalit, Inc.; Or, the Cultural Logic of Global Literary Studies.” *PMLA*, Vol. 116, No. 1, Special Topic: Globalizing Literary Studies (January 2001): 158–172.
- Cai, Y. „Kirsch, Adam (2016). *The Global Novel: Writing the World in the 21st Century*. New York: Columbia Global Reports.” *Il Tolomeo*, Vol. 20 (2018): 353–357.
- Casanova, P. *The World Republic of Letters*. London: Verso, 2004 [1999].
- Coletti, V. *Romanzo mondo: La letteratura nel villaggio globale*. Bologna: Il Mulino, 2011.
- Cometa, M. „Global vs. Local: Goethe’s Idea of World Literature Nation and/or Homeland.” In: *Identity in 19th-Century Music and Literature between Central and Mediterranean Europe*. I. Cavallini (ed.), Milano – Udine: Mimesis Edizioni (2012): 13–26.
- D’haen, T. „For ‘Global Literature’, Anglo-Phone.” *Anglia*, 135, 1 (2017): 35–50.
- Damrosch, D. *How to Read World Literature*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.
- Damrosch, D. *What Is World Literature?* Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2013.
- Damrosch, D. *Comparing the Literatures: Literary Studies in a Global Age*, 2020.
- Damrosch, D. *Around the World in 80 Books*. New York: Penguin Publishing Group, 2021.

- De Loughry, T. *The Global Novel and Capitalism in Crisis: Contemporary Literary Narratives*. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.
- Đurić, M. „Immanent Polyglossia of Ulysses: South Slavic Context Born Re-translated.” *European Joyce Studies*, Volume 30, *Retranslating Joyce for the 21st Century*, edited by J. Wawrzycka and E. Mihálycsa (2020): 165–178.
- Đurić, M. „From World to Global Literature: Writing on the Rain in Africa in the Third Decade of 20th-Century Literature.” *Africa e Mediterraneo*, n. 98 (Agosto 2023): 30–34.
- Eatough, M. (ed.). *The Oxford Handbook of Global Modernisms*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Edmond, J. „Against Global Literary Studies.” *New Global Studies* 15.2–3 (2021): 193–226.
- English, J. F. *The Economy of Prestige: Prizes, Awards, and the Circulation of Cultural Value*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, Cambridge, 2005.
- Espmark, K. *The Nobel Prize in Literature – a New Century*. Translated by R. F. Macpherson. Stockholm: Svenska Akademien, 2021.
- Etherington, B. „Scales, Systems, and Meridians.” In: *The Cambridge Companion to World Literature*. B. Etherington and J. Zimble (eds.). Cambridge: Cambridge University Press (2018): 52–68.
- Gupta, S. *Globalisation and Literature*. Cambridge: Polity Press, 2009.
- Habjan, J. and Imlinger, F. (eds.). *Globalising Literary Genres: Literature, History, Modernity*. London/New York: Routledge, 2016.
- Hogan, P. „World Literature, Globalization, and The Loss Of Stories: On the Political Economy of Narrative Today.” *Journal of Cognitive Semiotics*, IV, 2 (2009): 88–104.
- Kim, J. „From Eurocentric World Literature to Global World Literature.” *Journal of World Literature*, Vol. 1, Issue 1 (2016): 63–67.
- Kirsch, A. *The Global Novel: Writing the World in the 21st Century*. New York: Columbia Global Reports, 2016.
- Lane, R. (ed.). *Global Literary Theory: An Anthology*. London, New York: Routledge, 2013.
- Mehta, S. R. (ed.). *Language and Literature in a Global World*. Singapore: Springer, 2018.
- Miller, J. H. „Globalization and World Literature.” *Neohelicon*, 38 (2011): 251–265.
- Pizer, J. „Goethe’s ‘World Literature’ Paradigm and Contemporary Cultural Globalization.” *Comparative Literature*, Vol. 52, No. 3 (Summer 2000): 213–227.
- Raja, M. A., Stringer, H. and VandeZande, Z. (eds.). *Critical Pedagogy and Global Literature Worldly Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- Roig-Sanz, D. and Rotger, N. (eds.). *Global Literary Studies: Key Concepts*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2022a.
- Roig-Sanz, D. and Rotger, N. „Global Literary Studies Through Concepts: Towards the Institutionalisation of an Emerging Field.” In: *Global*

- Literary Studies: Key Concepts*. D. Roig-Sanz and N. Rotger (eds.). Berlin, Boston: De Gruyter (2022b): 1–36.
- Roudometof, V. *Glocalization: A Critical Introduction*. New York: Routledge, 2016.
- Sapiro, G. *Les contradictions de la globalisation éditoriale*. Paris: Nouveau Monde Éditions, 2009.
- WREC. Warwick Research Collective. *Combined and Uneven Development: Towards a New Theory of World-Literature*. Liverpool: Liverpool University Press, 2015.

Извори

- All Nobel Prizes in Literature. NobelPrize.org: <https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-literature> (1. 1. 2025).
- Around the World in 80 Books*, A book project by David Damrosch: <https://80books.hsites.harvard.edu/> (1. 1. 2025).
- BA in Global Literary Studies (GLITS), List of approved GLITS courses, University of Washington: <https://slavic.washington.edu/sites/slavic/files/documents/List%20of%20Approved%20GLITS%20courses%20UPDATED%2002-04-2025.pdf> (1. 2. 2025).
- Glits 450 A: Global Literary Studies Seminar, Slavic Languages & Literatures, University of Washington: <https://slavic.washington.edu/courses/2025/spring/glits/450/a> (1. 2. 2025).
- Glits 252 C/Slavic 200 A/C Lit 252 C: Introduction to World Poetry, Spring 2025, University of Washington: <https://canvas.uw.edu/courses/1799750/files/132768017?verifier=or5D41h1SGGR6ltevU0krGK-PVhr04GSz2Kav0j70&wrap=1> (1. 2. 2025).
- Global Literatures, University of Chicago: <https://english.uchicago.edu/about/fields-study/global-literatures> (1. 1. 2025).
- Global Literatures, University of Liverpool: <https://www.liverpool.ac.uk/english/research/clusters-centres/global-literatures/> (1. 1. 2025).
- Global Literatures in English, Lakehead University: <https://www.lakeheadu.ca/about/sustainability/teaching-learning/db/node/61734> (1. 1. 2025).
- Global Literary Studies, Slavic Languages & Literatures, University of Washington: <https://slavic.washington.edu/fields/global-literary-studies> (1. 2. 2025).
- Global Literary Theory, Davidson College: https://course-schedule.davidson.edu/#/schedule?departments=LIT&limit=50&offset=0&term_code=202402 (1. 2. 2025).
- Goethe, J. W. *Goethes Werke*. Hrsg. im Auftrage der Großherzogin Sophie von Sachsen. Munich: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1987.
- James Joyce in Translation Centre, University of Antwerp: <https://www.uantwerpen.be/en/projects/james-joyce-in-translation-centre/> (1. 1. 2025).

- MA Global Literature and Culture, University of York: <https://www.york.ac.uk/study/postgraduate-taught/courses/ma-global-literature-culture/> (1. 1. 2025).
- McGarvey, K. „Teaching the Complexities of the Nobel Prize in Literature”, October 26, 2020: <https://www.rochester.edu/newscenter/teaching-complexities-of-nobel-prize-in-literature-457742/> (1. 1. 2025).
- Nobel Laureates in Literature, Brandeis University: <https://www.brandeis.edu/admissions/pdfs/hum-4a-nobel-laureates.pdf> (1. 1. 2025).
- Prizewinners: Nobelistas, Spring 2014, Undergraduate, Massachusetts Institute of Technology: <https://ocw.mit.edu/courses/21l-315-prizewinners-nobelistas-spring-2014/pages/syllabus/> (1. 1. 2025).
- Specialization in Global Literatures, Calendars 2024-25 Edition, Carleton University: https://calendar.carleton.ca/undergrad/undergradprograms/gins/#Specialization_in_Global_Literatures__B_G_In_S_Honours (1. 1. 2025).
- The Nobel Prize in Literature, Department of English, Fall Semester 2002, English 3345, University of Houston: <https://uh.edu/~irothman/ENG3345.html> (1. 1. 2025).
- Verne, J. *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*. Paris: Pierre-Jules Hetzel, 1872.

Mina M. Đurić

PERSPECTIVES ON COMPARATIVE STUDIES OF SERBIAN AND SLAVIC LITERATURES IN THE TRANSFORMATIONS OF THE CONCEPT OF WORLD LITERATURE

Summary

In contemporary research, terms such as global literature, the global novel, global modernisms, global literary theory, and global literary studies are becoming increasingly prevalent, influencing certain transformations within the concept of world literature. What innovations do these definitions introduce, and how is the methodology of global literary studies evolving in the present moment? To what extent do these phenomena affect changes in university-level literary education across different countries? In what ways can the perspectives of comparative studies of Serbian and other Slavic literatures be highlighted within these contexts? Considering the research areas outlined in this paper, the text's primary goal is to explore potential new directions for comparative studies of Serbian and Slavic literatures. This is done by examining the trajectories of global literary studies while consider-

ing the inherent aspects of interdisciplinarity and intermediality in the science and teaching process and the challenges posed by artificial intelligence, digitalization, and translation programs.

Keywords: global literary studies, Serbian studies, Slavic studies, interdisciplinarity, translatology.

Савез славистичких друштава Србије
АКТУЕЛНИ ТЕОРИЈСКО-МЕТОДОЛОШКИ ПРОБЛЕМИ
ПРОУЧАВАЊА И НАСТАВЕ СЛОВЕНСКИХ ЈЕЗИКА,
КЊИЖЕВНОСТИ И КУЛТУРА IV

Зборник реферата са Међународне научне конференције
Комисије за наставу словенских језика и књижевности
Међународног комитета слависта (21. XII 2024)

Издавач

Савез славистичких друштава Србије
ssds.org.rs

За издавача

Проф. др Рајна Драгићевић

Лектура и коректура
Аутори радова

Графичко уређење
Биљана Живојиновић

Дизајн корица
Милица Допуђа

Припрема и штампа

Цигоја
Ш Т А М П А
office@cigoja.com
www.cigoja.rs

Тираж
100

ISBN 978-86-81622-17-9

https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk_atmp.2025.4



Садржај зборника је доступан у отвореном приступу
у складу са лиценцом CC BY-NC-ND 4.0

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.091.33::811.16(082)
821.16.09(082)
821.163.41.09(082)

МЕЂУНАРОДНИ комитет слависта (Београд). Комисија за наставу словенских језика и књижевности. Међународна научна конференција Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура (2024)

Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура 4 : зборник реферата са Међународне научне конференције Комисије за наставу словенских језика и књижевности Међународног комитета слависта, (21. XII 2024) / главни и одговорни уредник Љиљана Бајић. – Београд : Савез славистичких друштава Србије, 2025 (Београд : Чигоја). – 264 стр. : илустр. ; 24 cm

Радови на више језика. – Тираж 100. – Стр. 9: Уводна реч / Уредништво. – Напомене и библиографске референце уз текст. – Библиографија уз сваки рад. – Summaries ; Резюме.

ISBN 978-86-81622-17-9

1. Бајић, Љиљана, 1950- [главни и одговорни уредник]
а) Словенски језици – Настава – Зборници б) Словенска књижевност – Зборници в) Српска књижевност – Зборници

COBISS.SR-ID 170037769

