

ЧАСОПИС
ДРУШТВА НАСТАВНИКА
СРПСКОГ ЈЕЗИКА
И КЊИЖЕВНОСТИ
РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

ПРИЛОЗИ

НАСТАВИ
СРПСКОГ ЈЕЗИКА
И КЊИЖЕВНОСТИ

I/1



Новообновљена серија
Година I • Број 1
Бања Лука 2013

Прилози
настави српског језика и књижевности
Година I • Број 1 • Бања Лука 2013

Издавач

Друштво наставника српског језика и
књижевности Републике Српске

Главни и одговорни уредник
Зорица Никитовић

Уређивачки одбор
Саша Кнежевић
Милош Ковачевић
Зорица Никитовић
Ранко Поповић

Коректор
Дејан Дојчиновић

Преводи резимеа на енглески језик
Жељка Бабић

Насловна страна
Бојан Милијашевић

Припрема за штампу
Ведран Чичић

Штампа
Арт принт, Бања Лука

За штампарију
Милан Стијак

Тираж
1000

САДРЖАЈ:

Уводно слово	5
--------------------	---

ПОДСЈЕЋАЊА

Исидора Секулић Усредсређујмо се!	11
--	----

Петар Кочић За српски језик	15
--------------------------------------	----

ЧЛАНЦИ И РАСПРАВЕ

Милош Ковачевић О начелима српског филолошког програма	23
---	----

Зорица Никитовић Светост српске просвете	39
---	----

Ранко Поповић Читање заборавља	51
---	----

Милош Ковачевић Актуелност Кочићеве борбе за српски језик	65
--	----

ЧАС СРПског ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Зора Пајкановић Методичке основе тумачења српских реалистичких приповједака	83
--	----

Зора Пајкановић Методичка обрада приповједака М. Глишића <i>Глава шећера</i> , Р. Домановића <i>Данга</i> и С. Матавуља <i>Поварета</i>	99
---	----

АКТУЕЛНОСТИ

Саша Кнежевић Ко нас учи писати?	121
---	-----

Зорица Никитовић О пројекту Министарства просвјете и културе <i>Анализа Наставног плана и програма за основно образовање и васпитање</i>	127
---	-----

ПРИКАЗИ

Славица Малић Чудесне моћи језика	137
Вера Чолаковић О сусретима у језику	143
Упутство ауторима	149

УВОДНО СЛОВО

Недавно обновљено Друштво наставника српског језика и књижевности предаје јавности први број свога гласила, које је било и најважнија ставка у почетном периоду планираних активности. Прилози настави српског језика и књижевности првенствено имају задатак да буду од непосредне користи наставницима и пруже им неопходну стручну помоћ у обради и презентовању градива. У том смислу потребно је успоставити такав облик дјеловања који ће на најбољи начин повезати науку и струку, односно, омогућити да у одговарајућим школским приступима буду садржани највиши научни стандарди. За почетак, не би смјело бити заваривања: услов свих услова оваквог дјеловања јесте знање. Ма колико још и данас био на снази мит дидактике, преко сваке мјере осамостаљен и као такав присутан на свим нивоима школовања, наш посао суштински и даље почива на старој истини која каже да нешто уистину знати истовремено значи знати то знање и пренијети. Јер, одлика је истинског знања да се у процесу обликовања оно нужно и методички самоосвјешћује. Ово је, разумије се, идеална и за највећи број наставника предалека и готово невидљива тачка оријентације. Међутим, наша школска свакодневица, будући дијелом опште друштвене збрке, напосто вапи за хитним дјеловањем и поправкама увелико подривеног система. Стога је на нама да што брже и практичније, а по могућности што више системски, одредимо приоритете рада.

Први услов за то је услов узајамности: редакција Прилога морала би одмах након овог првог броја да добије повратне информације у виду приједлога за побољшање садржаја часописа. Сугестије морају бити што прецизније: шта су акутни проблеми у настави српског језика и књижевности, које то наставне јединице нису адекватно обрађене, гдје се све траже одређене корекције или, пак, корјените измјене. У овој комуникацији одмах ће се неминовно отворити питања програма, уџбеничке литературе, приручника, лектире, стручних семинара, и још којечега. Што буде шири и исцрпнији спектар јасно назначених проблема, то ће бити и већа могућност да се они за почетак логично класификују, а онда поступно и по природном слиједу рјешавају. У том процесу морала би природно да се разгранана издавачка дјелатност Друштва, при чему би

Прилози остали њена константа и задржали улогу усмјеривача. Само стрпљив рад на дуги рок у оваквом послу може донијети плода. Већина препрека је унапријед позната, као што је знано да оне нису ни мале ни безопасне, али ни потенцијална снага наше струке није мала, само ако буде воље и знања да се она искористи. Било би зато од пресудне важности да заиста сви наставници српског језика и књижевности постану чланови *Друштва*, као и сви учитељи – они понајприје, јер су најважнија карика у образовном ланцу и њихова је улога посебна.

Никог разумног данас није потребно убјеђивати у чињеницу да је статус српског језика, а с њим посљедично и српске књижевности, крајње неповољан, неповољнији него икада у досадашњој историји. Притом, да ствар буде гора, унутрашњи узроци таквог стања тежи су и злокобнији од оних вањских, такозваних објективних. Одбрана највећих вриједности народа и биљега његовог идентитета, у виду повратка изворним начелима српског филолошког програма, остављена је појединцима док институционална заштита не постоји. А и како би постојала, када надлежне институције углавном постоје само на папиру! Нажалост, ни већина наших наставника данас није системски упућена у основе изворно српског филолошког програма, што је недопустиво и што *Друштво* са својим гласилом има на уму као проблем који се мора приоритетно рјешавати. Стицајем околности центри дјеловања *Друштва* за сада су Катедре за српски језик и књижевност Филолошког факултета у Бањој Луци и Филозофског факултета у Источном Сарајеву, али од одбране српског језика и књижевности неће бити ништа све док њен центар не постане свака наша школа. И још више: сваки наш наставник са свијешћу која његов посао чини мисијом и савјешћу с којом свој посао обавља на најбољи начин. Треба ли и у овој прилици поменути сраман друштвени статус наших наставника? Неизоставно, али уз неизбјежно и болно питање свима нама: шта смо то као свјесна и организована снага учинили да се тај статус побољша? *Друштво* је и у том погледу наша велика прилика, ако заиста успије да стане на ноге, а *Прилози* ће и из тог дома на објављивати сваки прилог вриједан пажње.

Планирано је да часопис у почетку излази два пута годишње, док стварне потребе и поготово средства, евентуално, не омогуће учесталији ритам. Поштовани наставници, драге колеге, позивамо вас да постанете дјелатни чланови *Друштва наставника српског језика и књижевности* и сарадници *Прилога настави српског језика и књижевности*! Учинимо све

што је до нас да *Друштво* и његов часопис опстану и да се за њих чује, јер ће се преко њих домоћи изгубљеног достојанства и наша струка, нама на част а на ползу срединама у којим живимо и радимо, српском језику, књижевности и култури.

Редакција

Подсећања

Исидора Секулић

УСРЕДСРЕЂУЈМО СЕ!¹

Ми смо народ који у стварност не верује и који стварност не воли. Док је не познамо, сневамо о њој; а кад нам постане јасна, ми је потцењујемо. Вере и љубави никад немамо за њу. У сваком раду и задатку видимо сензацију, личну амбицију и снове. А кад екстаза прође, ствар, наравно, изгледа незнатна, ситна и недостојна. Код нас нема јединства између оног што треба и што се мора и оног што се ради. У мислима умемо бити стварни, у делима не. Силу мисли трошимо на расправљање неспоразума и несугласица. Практично би било не опажати их. Логика и практика су далеки сродници, а премудрост је врло често немудрост.

Сви ми живимо у кући која гори, и сваки од нас мора грабити што више посла, па макар му и премашио снагу. Сви одреда, и учени и прости, и мушки и женски, ма какви да су, имају посла, и нико се ничим не може извинити. И човек и магаре су мудрији него човек сам; нико није на одмет кад је реч о раду за сав народ. Осим рада од кога живимо и лично се издржавамо, сваки треба да потегне и за точак општег народног посла. У нашој народној судбини има нечег од оне мистичне истине да се и зелено дрво суши ако га Србинова рука дотакне; али то долази само одатле што се многа зла истина о нама не да порећи, зато што се зло не лечи и не треби. Једанпут треба већ почети лечити и требити!

Замора и колебања, наравно, мора бити, путевима и правцима морамо грешити и морамо се преметати као зрно на решету, али се од тога не треба плашити. Сабран мора човек бити, испитати мора оно место на коме је клизнуо и пао.

¹ Овај текст сачињен је као избор из чланака *Ми и стварности* (1911), *Онима који шире*. *Србима у Монархији* (1912) и *Усредсређујмо се*. *Расејаност није мана нево по-рок* (1940). Својевремено објављени у „Словенском југу“, ови чланци се у наше доба обично прештампавају у оном тому Исидориних сабраних дјела који носи наслов *Записи о моме народу*. Писани уочи два велика рата као прилог националном културном препороду, ови текстови Исидоре Секулић нису ништа изгубили од своје актуелности, нити им се било шта и данас може одузети. Може се, истина, понешто додати, али искључиво у духу велике списатељице, према потребама нашега времена и по мјери увјерења којима том времену ми данас одговарамо, или не одговарамо.

Ми немамо времена да чекамо и рачунамо на природно сазревање генерација; ми морамо у свима живим генерацијама и сваковрсним оруђем одједаред и бранити и градити. Школе међу децом, а свесна интелигенција међу народом мора проповедати тај нови морал перманентна рада без одмора. Без одмора, јер за народ радити, то је друмове орати.

Много се оптужује наша неслога, и браћа Бокељи лепо веле: да јој треба српске слоге, не би никад киша пала. Али ако дубље потражимо узроке нашим неуспесима, наћи ћемо да они нису толико последица дефекта у слози, колико је неслога последица дефекта у поимању и волењу стварности. Кад бисмо ми имали инстинкт стварног делања, метод заједничког рада би сам по себи дошао. Нити имамо талента за систематски рад, нити паметне сређености, нити политичке и друштвене дисциплине, и зато се дневно морамо заклињати на верност и оданост народном раду.

Не бегајте од проблема, јер у том је живот. Не дајте се страху! Не волите се сувише, јер је то срамота. Не дајте се ни нади, која је за време, за пролазност; имајте оно што је ван времена, и вечно и славно. Пробудите се на свесно дело. Између себе се покајте: признајте грех у прошлости и одреците се греха у будућности. Сложите се. Што не може бити организам, нека буде организација. Свака деоба снаге у ово доба је трагична.

Не жалите труда, не жалите новац, не жалите младост, не жалите године живота. Живот није срећа него дужност. Рука која дрхти кад народу пружа, то је неморална рука.

Пре доста година, када је мала Србија у малу своју кућу и мене примила, открила ми се као обележје јавног живота једна општа усредсређеност духова; оно што смо навикли да страном речју именујемо концентрација. Гледам око себе и видим: понешто има, понешто би могло да има, понешто нема; али усредсређеност нека стоји свугде као један добар зид. Састојала се та усредсређеност, прво, из јединства земље и отаџбине, без борби класа и без грађанских ратних стања. Затим, састојала се из једног живим снагама храњеног и брањеног правилног и чистог народног језика. У Београду, тада, један пријатељ ме упозори на Мистралову реч: „Језик је кључ цивилизације; језик скида ланце с народа“.

Како је онда изгледао свет? Било је великих и малих народа и држава, слабих културних интереса великих за мале. Било је лабавих и чврстих политичких равнотежа и споразума. Било је сукоба, при којима је офансива диктирала дефансиви шта има да мисли. Данас, много шта од

тога исто је, само много горе исто. Мали народи су више усамљени и угроженији културно но икада. Такозвана „савременост“ од које су социологија и друштво начинили божанство, не ваља ни пару. Уосталом, и време и савременици иду, у смрт и у прошлост, и од „савремености“ не видимо да шта много остаје. Траљаво изгледамо. Све равнотеже у политици и економији, све правде по државама и друштвима, у томе су што животи нигде не ваљају, што је све пред неком офансивом, и таквом понекад која дефансиви не да ништа мислити.

Из добро усредсређених интелигенција треба се питати: Ко ће остати, остати са ставом и држањем свога бића. Остаће најбољи. Духовно и морално најбољи. Чиме ће све велики одолевати и стојати, то је њихова ствар. Наша је брига: мали народ. Усамљени смо много. И потребније нам је од свих организација, усредсређење, отсуство расејаности и забравности. Треба да смо као онај безброј зрака што је у жижи само једна тачка: треба да смо једна интелигентна свест. То нам је жижа и концентрација. На шта друго бисмо се и могли усредсређивати? Злата немамо; велике индустрије за конкуренцију немамо; мистицизма и опсене величине немамо. Остаје нам концентрација духа и памети, и дисциплина морала. Стара наша косовска метафизика. Имамо да се усредсредимо у бићу, језику, моралу и Богу. Јер то су ствари с којима се остаје после ратова, победа и пораза.

Мали смо и сами смо. Али то не смета да се боримо против сваког нереда у себи, и да будемо међу онима који стоје и остају зато што су међу најбољима. Објавимо дакле усредсређење најбољег у себи! Поручимо народу свуда широм да му се интелигентна његова трезвеност и зове и цени. Чекања и одлагања нема. Свака генерација носи сав народни задатак, и сву репрезентацију отаџбине. Расејаности не сме бити! Усредсређење нека је ауторитет над нама без обзира шта носи ноћ и дан, јер ће и тај дан и ноћ проћи. Мали смо, али ако се усредсредимо, цели смо. Не завидимо и не уздишимо пред великим народима. Не прегибаймо се нигде. Ниједном народу не припада похвала до краја, па ни покуда. Усредсређујмо се у свему радом највишег ранга. Имајмо живот и дух достојан језика којим говори народ наш, а којим још не говори књига наша.

(Приредио: Ранко Појовић)

Петар Кочић

ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК¹

У данима када ме сумња, када ме црне и немиле мисли море о судбини Ошацибине моје, ти си једини који ми не даш да клонем, о велики, силни, сјајни и слободни руски језиче! Кад шебе још не би било, морао бих очајавати, ледгајући, штиа се све збива у Ошацибини мојој.

Иван Тургењев

Пворац нове српске књижевности Вук Караџић написао је на једном мјесту ово: „Српски се говори најчистије и најправилније у Босни и Херцеговини.“ Послије 33 године аустројске владавине, наш је језик силно пострадао, тако пострадао да би се могло рећи мирне душе, да се данас у Босни и Херцеговини, земљама матерама нашег књижевног језика, најнечистије и најнеправилније пише и говори у редовима наше интелигенције. Широке масе народне због велике неписмености чувају још једнако наш језик у његовој оригиналној чистоти и љепоти, иако се често пута може чути и од простијег човјека понеки израз, понека ријеч која му никако не приличи. Ко иоле има смисла и осјећаја за стил и језик, тај је несумњиво опазио и осјетио како се у Босни и Херцеговини под новом управом и њеним културно-просвјетним установама ствара некакав нарочит језик који се сасвим не поклапа са говором у Хрватској, а исувише је далеко од језика који се данас развија у Србији, као културном средишту српског народа.

Утицај нове управе и њених установа на наш језик тако је штетан и тако очигледан да морамо страховати да нам се наш красни језик, најљепши међу словенским језицима, сасвим не исквари, не изблиједи, не изгуби сву ону своју кристалну јасност и љупку звучност којој готово равне нема. Ми смо добили у књигама, у новинама, законима, наредба-

¹ Рад је прештампан из: *Сабрана дјела Петра Кочића* – Књига 2. Библиотека културно наслеђе. „Свјетлост“ Издавачко предузеће Сарајево, 1967, 242-248.

ма, по школама и по судовима некакав језик који стоји у врло лабавој, често пута, ни у каквој, вези са живим народним говором. То је једна одурна српско-хрватска наказа, тешка и усиљена, много пута неразумљива, без гipкoсти, еластичности и звучности, тих битних особина нашег крепког језика. То је језик као наш, а није наш. Наше су ријечи, али језик није наш. Из тог језика не провејава дух и не бије мирис нашег језика, то није језик који смо научили са мајчиних усана, то није богодани језик народних умотворина, пјесама и приповједака којима је тако богата наша отаџбина. Ову одурну наказу од језика створили су странци и наши људи, Срби и Хрвати из Хрватске. Странци су наш језик научили само лексикално, а Срби и Хрвати су дошли са једним накарадним језиком који се је опет развио у Хрватској под утицајем њемачког канцеларијског језика и граничарске команде. И једни и други, сваки на свој начин, почели су да кваре и мрцваре наш језик. Кроз дуги низ година су издаване наредбе на језику који народ није ни приближно разумјевао, изрицаху се пресуде и у кривичним и у цивилним споровима, и људи су у недоумици слијегали раменима, не знајући да ли су осуђени или ослобођени, да ли су добили или изгубили. Колико ли је само окоријелих злочинаца избјегло заслужену казну, а колико праведника осуђено ради незнања језика! Кроз дуги низ година пред нашим судовима одигравале су се најтрагикомичније сцене. Незнање народног језика доводило је чак волове пред суд, и на саме *шејтшане* „протезали“ су државни правобраниоци своје оптужбе! То нису ни приче ни злурадо измишљене ствари него голе чињенице којих се и данас многи људи сјећају који су са судовима имали посла и живљег саобраћаја. Главни контигенат судијски чинили су у први мах Пољаци. Погрешно мислећи да, кад знају пољски, знају и српски, они су јурили стално у судове. Истом, кад су дошли у додир са народом и са живописном српском конверзацијом, осјетили су како је исувише скромно њихово знање српског језика. Изненађени тим фактом, они су се, у страху да не гријеше, повукли у се, држећи се слијепо и грчевито оне званичне, из Хрватске пренесене, накараде од језика, којом су такође површно владали. У њиховим осудама не осјећа се ни у најмањој мјери задах живог народног говора. Једино што „*критичне*“, *инкриминисане ријечи* оптуженикове имају извјесне знаке народног језика, ако су вјерно ухваћене и наведене. Остало је све званично, хладно, укочено и ненародно. Суци се нису много трудили да свој стил освјеже и свој бeживoтнi језик обогате и окријепе народним језичним благом и веома их је мало било који су

тежили да размакну границе своме знању српског језика. Отуда се „разлозима“ осуда, који се морају самостално обрађивати и гдје не помаже шаблона, може наћи често пута исувише нелогичних и нејасних мјеста. Кад ствари овако стоје, несумњиво је да су и судови, поред осталих штета које овамо не долазе, наносили штету и нашем језику, а наносе и данас, иако се у пошљедње вријеме опажа похвална тежња да се у ријешењима и пресудама, барем виших судова, посвети већа пажња чистоти и правилности народног језика.

Поред судова, и друге су установе, просто се може рећи: све од реда, квариле наш језик, нешто незналачки кујући, нешто пренесећи разноврсне „званичне“ накараде из сусједне Хрватске. Све се то временом на разне начине ширило и упијало у живи народни говор, да се напошљетку дугом употребом одомаћи и пуноправо утврди. Карактеристичне су у том погледу двије ријечи: *џечавина* и *џошџељак* у значењу: резултат. Течавина („порез на течевину“) без сумње је неспретна кованица каквог босанског пореског чиновника, јер њен је облик у Хрватској још глупљи: *џециварина*. Оно што се хоће да изрази ријечју *џечевина*, у нашем се језику каже и мора се казати *џековина*, јер облик течевина нити постоји нити може постојати по законима српског језика. Ни ријеч *џошџедак* није нам познато да постоји у Хрватској, али она постоји у нас и значи нешто сасвим друго и никако резултат какво јој хоће да да значење автор „Основе закона о уставу за судове“, која је поднесена Сабору на уставно претресање. Бабице, које имају посла са породиљама, кад би прочитале §16. ове основе, од срца би се насмијале њеном автору. Ми спомену смо само ове двије ријечи а на стотине их таквих има које су просто атентат на наш језик. Узмите само још пренесену накараду из Хрватске *џорезовник*, која се је, на жалост, нашироко уживјела у народу. У нашем језику нема глагола *џорезовниџи*, од кога би ова наказа могла настати, него има глагол *џорезаџи*, а отуда имамо једино правилну ријеч *џорезаник*, која се у овом облику и употребљава у пореском законодавству краљевине Србије.

Рђав и ненародан језик завладао је у свима нашим јавним установама, па се отуда полагаано шири и преноси у народни живи говор који је прије окупације био необично чист и свјеж.

Поред судова и осталих јавних установа, поред новина и новинара и „правитељствених“ књижевника, и наше школе, нарочито гимназије, неуморно су и систематски радиле и раде на кварењу и бездушном мрцварењу нашег језика. Језик и стил у гимназијским уџбеницима ис-

под сваке су критике. Те су уџбенике и уопште све школске књиге састављали убоги кајкавци и чакавци, или похрваћени Словенци, Чеси, Пољаци, Нијемци, који *чак не знају правога значења* појединих ријечи нашег језика. Класичан је примјер за ову нашу тврдњу *Марцел Кушар*, к. гимн. професор, дописни члан југословенске академије (је ли могуће?) У Загребу и Његова „Читанка за I разред средњих школа“, која се употребљава као уџбеник за српски језик и у нашим средњим школама, гимназијама и реалкама. У овој читанци испод текста дао је писац своја објашњења за неке ријечи и изразе, да би, на тај начин, упутио ученике на друге ријечи и изразе који то исто значе, или уопште да им објасни коју непознату ријеч. У том је био врло несретне руке и показао како он просто не разумије шта значе поједине ријечи у нашем језику. Тако имамо на страни 10. његово објашњење да је *клада* – *џањ*, а сви знамо да је *клада* друго нешто, а друго опет *џањ*. На страни 23. исте читанке имамо одмах друго погрешно објашњење: *станарица* – *жена шћо љоји овце*, а сви знамо да је станарица жена која *музе овце* и бави се само сиром и млијеком. У Кушара је *ћуп* – *лонац*, *штур* – *гњио*, *порта* – *гробље*, *бостан* – *врт*, *сјек* – *греде*, иако је *сјек* на кошари сасвим друго нешто а друго опет нешто значе *треге*. И ти и такви људи пишу уџбенике по којима се предаје српски језик у нашим школама! Ти и такви људи кроз тридесет година кваре и унакажавају наш красни и звучни језик, изврћући у свом жалосном незнању чак и право значење наших најобичнијих ријечи и израза. Кад се не знају значења ни најобичнијих ријечи, како онда може бити говора о свестраном и дубоком знању и осјећању стила и језика, без каквих се својстава не може ни замислити писац школских уџбеника за језик?

Заблуда је произвољна тврдња оних полуписмених званичних створења која се у својој збуњености убише доказујући како је српски језик сиромашан у тачним ознакама за поједине појмове, како је неразвијен, како се њиме не може све тачно и прецизно изразити. Ово је мишљење из основа погрешно. Треба само отворити дјела Слободана Јовановића, па ће се одмах видјети какве се све тешке ствари могу изразити српским језиком, и то сасвим јасно, прецизно и логично. Само једно треба имати стално на уму, да је снага српског језика у *лајолу* а не у *именици*, која је битна особина њемачког језика. Поред осталог неразумијевања, и ово незнање и неосјећање основних особина српског и њемачког језика доводи до најнакараднијих кованица, доводи до варварства и порабоћавања нашег великог, силног, сјајног и слободног

језика. То нас као старе и добре Бошњане мора бољети, јер је наш језик и у најстаријим временима био необично лијеп и звучан, много љепши и народнији од језика у источним српским земљама који се је развио унеколико под утицајем византиске културе и грчке синтаксе. То говоре наши стари споменици и повеље, то живо говори, између осталих, и овај полетни надгробни натпис: „А сије биљег почтена и гласита војводе Радивоја Опрашића. Докле бих, почтено и гласито пребих и легах у туђој земљи, а биљег ми стоји на баштини.“

Нас обузима наизмјенично гњев и сјета посматрајући како се бездушно насрће на драгоцјену духовну тековину народну, на чистоту и љепоту народног језика. Гњев нас обузима што и у том унакажавању и мрцварењу нашег сјајног и слободног језика осјећамо своју свеопшту колонијску порабоћеност и подврженост; сјету дубоку у души носимо што смо слаби и немоћни да заштитимо од профанисања и обесвећења свој велики и силни језик, који нас својом обилном и сјајном традиционом књижевношћу, својом кристалном чистотом и планинском свјежином свога даха храбри и соколи да не клонемо на путу живота, на путу вјековног посртања и страдања, на путу падања и устајања.

Чланицы и расправе

О НАЧЕЛИМА СРПСКОГ ФИЛОЛОШКОГ ПРОГРАМА

У раду се даје опис разлога због којих је неопходно донијети основе српског филолошког програма. Ти разлози тичу се низа неријешених или на врло погрешан начин рјешаваних суштинских питања српскога књижевног језика, прије свега код Срба у постјугословенском периоду. У раду се издвајају и образлажу четири темељна начела на којима мора почивати српски филолошки програм, а та четири начела представљају упоришне тачке етнолингвистичког идентитета српскога језика.

Кључне ријечи: српски језик, српски филолошки програм, лингвистички и политички језици, полицентрични језик, екавски и ијекавски изговор српскога језика, ћирилица и латиница

1. РАЗЛОЗИ ЗА ДОНОШЕЊЕ СРПСКОГ ФИЛОЛОШКОГ ПРОГРАМА

Знају ли Срби данас шта је то српски књижевни језик и који му је обим и садржај? У каквом је односу он према Вуков(ск)ом српском језику, а у каквом према бившем српскохрватском? Очигледно је да се српски језик данас именом подудара са српским Вуковим језиком, или друкчије речено: да је данас српском језику опет враћено српско име, након његовог готово полувјековног боравка у српскохрватском имену. Чини се да је неспорна још једна чињеница, на коју је указао још Павле Ивић, а то је да “замена назива 'српскохрватски језик' називом 'српски језик' није повукла никакве измене у особинама тога језика.” Али као да сви, а посебно они који су међу најодговорнијим, неће ту чињеницу да прихвате.

Зар то најбоље не потврђује наставак излагања најзначајнијег српског лексикографског дјела, Речника САНУ, под српскохрватским именом. Наиме, тај рјечник за чију је израду иницијативу дао још Стојан Новаковић 1888. године, а који је Српска краљевска академија далеке 1893. године засновала као *Речник српскої књижевної и народної језика*,

од свог првога тома, који је под уредништвом Александра Белића изашао 1959. године, до 18. тома, који је штампан 2010. године – на корицама носи име *Речник срџскохрваџској књижевној и народној језика*. Тешко је наћи разлоге непромјени српскохрватског у српско име језика на посљедња четири тома Речника САНУ (петнаестом из 1996, шеснаестом из 2001, седамнаестом из 2006. и осамнаестом из 2010. године). Јер, данас чак нема ни политичких разлога који су А. Белића вјероватно определијели да *Речник срџској књижевној и народној језика* 1953. године, у Титовом режиму, преименује у *Речник срџскохрваџској књижевној и народној језика*.

Али, очито, они који су мјеродавни да промијене име рјечнику, а то је Српска академија наука и уметности, или, прецизније речено, њено Одељење језика и књижевности имају неке своје критеријуме који их руководе у ставу да рјечник и даље излази под именом непостојећег језика, односно да се именом рјечник „ограђује“ од српскога језика. А управо у вријеме када је српско име устукнуло пред српскохрватским на корицама рјечника САНУ, познати писац Скендер Куленовић писао је да, према правилима творбе „српскога језика, придјев *срџскохрваџски*, односно *хрваџскосрџски* (без цртице) може значити само *хрваџски* језик у српској *модификацији*, као што и *хрваџскосрџски* књижевни језик значи само *срџски* језик у *хрваџској модификацији*,” тј. да сложеница *срџскохрваџски* може настати само од „*срџски Хрваџи*“ и може значити само „*хрваџски* језик у српској *модификацији*“. И то је једноставно тако, па зар је онда чудо што Хрвати нису хтјели да се користе именом „хрватскосрпски језик“, а за разлику од њих Срби објеручке прихватили назив „српскохрватски“ па ни данас неће да га се одрекну.

Српски књижевни (стандардни) језик по своме је обиму и садржају и данас подударан српскоме књижевном језику како га је дефинисао његов творац Вук Стефановић Караџић. А Вук је не само сматрао него и доказао, што је прихватила и сва „учена Европа“, да су сви Срби штокавци, али истовремено и да су сви штокавци (тада били) Срби. То значи да је штокавско нарјечје својом цјелином српско, па је и књижевни језик који је на основу тог нарјечја Вук кодификовао такође етнички само српски. Друкчије речено, вјерска припадност ни данас се као ни у Вуково доба не подудара са језичком припадношћу, јер су српским језиком говорили а и данас говоре етнички Срби све три вјероисповијести: и православне, и римокатоличке, и исламске. Ни у Вуково доба као ни данас сви Срби Србима нису хтјели да се зову. У готово двјестогодишњем

ходу српског језика (од Вука до данас) дијелови штокавске језичке заједнице прогласили су се посебним народима. Два дијела на основу вјерских критеријума: Хрвати и Муслимани, с тим да ови последњи себи сада надјенуше име Бошњаци. Трећи дио, иако вјерски подударан са Србима – угледајући се на Хрвате и муслимане – такође се прогласи посебним народом – Црногорцима. И што је најинтересантније, сви српском Вуков(ск)ом језику укинуше српско име, и преименоваше га у тзв. хрватски, босански/бошњачки и црногорски језик.

Али ниједан од тих „језика“ научно не задовољава услове да се прогласи језиком. Општепознато је да постоје (само) три релевантна критеријума за одређење језичког идентитета, и то два чисто лингвистичка: *структурни* (каква је граматичка структура датог језика) и *генетски* (из чега је настао дати језик, односно шта му је основица), и један социолингвистички: *комуникативни* (колико је дати језик разумљив говорницима другог језика). Ти критеријуми недвосмислено показују да језици у новонасталим државама бивше СФРЈ које је језички обједињавао данас непостојећи српскохрватски језик јесу један језик. Из тога онда проистиче да језици који се користе у новонасталим државама Србији, Хрватској, БиХ и Црној Гори према критеријуму језичког идентитета нису нити могу бити језици, јер представљају један лингвистички језик. Сам термин „лингвистички језик“ готово је плеонастичан, ако се зна да не може постојати неки „нејезички језик“. Иако плеонастичан, он је више него потребан е да би се помоћу њега, негативном дефиницијом, могао одредити „политички језик“. Идентитет „лингвистичког“ језика почива, наиме, на наведеним (социо)лингвистичким критеријумима: структурном, генетском и комуникативном. Уколико се та три критеријума подударају код више идиома, онда кажемо да они не представљају различите језике, него да потпадају под исти „лингвистички“ језик. С друге стране, „политички“ је језик онај који не удовољава ниједном од наведених лингвистичких критеријума идентификације „лингвистичког“ језика. Због тога „преименовање“ једнога језика не значи истовремено и постојање другог језика. Не треба онда да чуди што има и хрватских лингвиста, попут нпр. Ива Прањковића, који, иако заговорници несрпских имена српскога језика, желећи остати вјерни лингвистици као науци, не негирају чињеницу да су „на стандардолшкој разини, хрватски, српски, босански, па и црногорски језик различити варијетети, али истога језика. Дакле, на чисто лингвистичкој разини, односно на генетској разини, на типолошкој разини, ради се о једноме језику, и то

треба коначно јасно рећи. Ако се нетко с тим не слаже, нека изложи аргументе“. То заправо значи да је научно неоправдано „различите варијетете“ језика звати језицима. То нису посебни језици, него варијанте истог језика. Такав језик онда је лингвистички јединствен, а нормативно нејединствен, јер се у његовој реализацији у различитим државама сусрећу нормативне неподударности. Те нормативне несагласности такоме лингвистички јединственом језику не укидају његову лингвистичку јединственост, него му прибављају статус полицентричног језика.

Хрвати, Муслимани и Црногорци по правилу се у одбрани постојања именом својих језика, различитих од српског, позивају на „право свакога народа да свој језик назива властитим именом“. Извршили смо анализу јединих девет међународних докумената у којима се помињу и језичка права – како оних што су их донијеле европске институције, тако и оних донесених у Уједињеним нацијама – и та анализа је показала да се у тим документима говор о језичким правима везује или за језичка права појединаца или за језичка права националних мањина. Језичка права народа или држава у тим се документима нигдје и не спомињу, тако да и не постоји нигдје записано „право народа на властито име језика“. То псеудоправо измислили су хрватски филолози 1967. године у *Декларацији о називу и положају хрватској књижевној језика*. Филолози из реда других балканских народа – или зато што нису провјеравали његову правну утемељеност или зато што им је оно одговарало за оправдавање властитих на науци и праву неутемељених поступака – то „право“ су прихватили и ширили, тако да је оно код појединих лингвиста оквалификовано као „обичајно право“, односно „југословенска традиција“.

Данашњи српски књижевни језик, за разлику од српскохрватског, именом наглашава етнолингвистичку истину – да је то и етнички и лингвистички изворно српски језик. То, међутим, не значи да је он и употребно искључиво српски језик, односно да се њим само Срби служе. Српски језик спада у ону не тако бројну, али зато врло препознатљиву групу свјетских језика којим се користи већи број народа и/или држава, какви су, на примјер, енглески, њемачки, шпански и португалски, да само њих поменемо. Нико у свијету не спори етнолингвистичку једност а употребну вишеструкост тих језика: они етнолингвистички припадају једноме, а употребно већем броју народа. Садржај и опсег појма њемачки или енглески језик, узмимо само њих за примјер, данас нико не везује само за територију Њемачке или Енглеске.

Научно је са њемачким и енглеским језиком готово подударан српски језик. Наиме, ни он се не остварује само у једној држави нити само код једног народа. Његова граматичка структура је, без обзира на све те различите националне и територијалне употребе, иста тако да је он на структурном плану и даље један језик. Уз структурну истост српски језик је и на комуникативном плану (на плану разумљивости његових говорника) такође један језик. Али он је, због своје националне и територијалне „некомпактности“ нужно варијантно раслојен језик. Он се остварује у више варијаната, између којих су најпрепознатљивије хрватска и муслиманска, односно загребачка и сарајевска варијанта српскога књижевног језика. Савремени српски је, дакле, један стандардно полицентричан и варијантски раслојен језик.

По свему томе случај српскога језика прије је подударан неголи различит од поменутих случајева њемачкога и енглескога језика. Зато се он, с обзиром на структурну истост а варијантску раслојеност, остварује и као *српски језик* и као *српски језици*. Чак и више неголи њемачки и енглески језик.

Српски језик данас се, према критеријуму норме, остварује у четири варијанте: српској, хрватској, бошњачкој и црногорској варијанти. Наиме, свака од тих варијаната на нормативном плану има неке специфичности које су само показатељ различите реализације истога језика, а никако критеријум негирања лингвистичке истости српскога језика. Различите норме не значе различите језике. То је, ваљда, свакоме јасно. Једино можда није онима који научно бране постојање смисла термина „босански језик“ критеријумима којим се брани постојање „парламентарне скупштине“ (што значи „скупштинске скупштине“), а што је исто на примјер као и термин „меморија памћења“. Очито да с „меморијом памћења“ из пријестонице у којој функционише „парламентарна скупштина“ нешто није у реду кад тврди да у БиХ постоје три језика.

Али не треба само сарајевске посланике „парламентарне скупштине“ окривљавати за небулозе с политичким језицима, са језицима који су то само по имену. Ништа бољи нису ни српски парламентарци у Београду. И они као да су прихватили да су несрпска имена довољан критеријум за негирање српскога карактера тих „језика.“ Прихватање тих несрпских имена као довољних критеријума за негирање српскога карактера тих „језика“ може довести, а и доводи, до невјероватног научног апсурда – *да се један те исти лингвистички језик у истој држави може јавити и као већински и као мањински*. Најрепрезентативнији

примјер томе даје Република Србија, са научном инкомпатибилности одредаба о језику у уставу и закону о правима мањина. У најновијем (из 2006. године) уставу Србије, у члану 10, наиме стоји да су „у Републици Србији у службеној употреби српски језик и ћирилично писмо“ и да се „службена употреба других језика и писама уређује законом, на основу Устава“. Српски језик је, по Уставу, у Србији, будући једини службени, нормално већински језик. Али се, зато, међу мањинским језицима у Србији наводе и тзв. „босански“ и „хрватски језик“, при чему се као аргумент за признавање тих „језика“ као мањинских призивају критеријуми европске Повеље о регионалним и мањинским језицима, донесене у Стразбуру 1992. године. А у тој повељи, као да нико од српских парламентарца није провјерио, стоји: „Регионални језици или језици мањина значе језике који су *различити од званичног језика те државе*; ово не укључује дијалекте званичног језика државе, нити језике миграната“. Дати је примјер најбољи показатељ колико политика може ништити резултате науке, и то баш у национално врло битним питањима. Тако се, каквог ли апсурда, у самој Србији српски језик јавља и као већински и као мањински језик. Истина, он се као већински именује српским именом – зове се српски књижевни језик, док се као мањински именује несрпским именима – зове се „босански“ и „хрватски књижевни језик“.

Све то показује да ни Срби немају свог филолошког програма, чија би начела, заснована на строго научним критеријумима, била обавезујућа за српску језичку политику, и у њеној лингвистичкој и у њеној политичкој „проводби“.

2. ОСНОВЕ СРПСКОГ ФИЛОЛОШКОГ ПРОГРАМА

Тек је посљедње десетљеће двадесетог вијека Србима бјелодано подастрло непријатну истину о беспућима, безумљима и заблудама о српским изневјеравањима националних интереса у области филологије. Без расвјетљавања и спознавања грешака прошлости, не може се правити национално пробитачан програм ни за садашњост, а камоли за будућност. А тај нам је филолошки програм неопходан, јер су у тој области направљене погрешке са тешким посљедицама по српске националне интересе.

Да би се дјеловање тих посљедица колико-толико „неутралисало“ и још прије да би се зауставио антисрпски филолошки ход на српској и

свјетској филолошкој сцени, да би се за вјеке вјеков прекинуло са праксом провођења несрпских филолошких програма као српских, српска филологија и на њој заснована српска језичка политика, без обзира да ли је проводе лингвисти или политичари, у будућности мора да прихвати готово као аксиоме сљедећа начела српског филолошког програма.

Њих нема много – свега четири.

2.1. **Прво** и основно начело, из кога се изводе преостала три, јесте:

Српска култура, књижевност и језик су недјеливи и обухватају сав српски народ.

Шире речено, српска култура и језик чине српски духовни простор који је јединствен и недјелив. Он обухвата — уз манастире, цркве, гробишта, ране штампарије и штампане књиге, картографију, натписе и записе, повеле и привилегије, летописе и друге рукописне књиге — и српски књижевни и говорни језик штокавског нарјечја, оба изговора. Српској духовној баштини припадају наука и умјетност писаца из расијања (дијаспоре). Конкретно речено, то значи да је све што је створио српски народ подједнако српско, и да нико нема право да отуђује дијелове „српског духовног простора“, тј. да оно што припада том простору сматра несрпским. Нико, дакле, нема право да оно што припада српској култури, језику и књижевности препушта другима, сматрајући поједине дијелове више или мање српским, односно несрпским. Још конкретније речено а примијењено на књижевност, то значи да сва књижевност писана српским језиком јесте књижевност српскога језика (па је самим тим саставни дио и српске културе), баш као што је и сва књижевност писана енглеским језиком књижевност енглеског језика. Јер Срби никада нису бранили другима да се користе њиховим језиком, али то никад није значило нити је могло значити да је тиме тај језик престао бити српски.

Будући да су *српска култура, књижевност и језик недјеливи и да обухватају сав српски народ*, нужно је да цијели простор српскога језика обједињавају јединствене основе образовног система, са јединственом нормом и по могућности јединственом уџбеничком и приручничком филолошком литературом.

2.2. Друго начело гласи:

Српских књижевних језика нема нејо један, којим говори сав народ српски, а који је кодификовао Вук Стефановић Караџић.

Српски књижевни језик, управо под тим именом, стандардизовао је и потоњим Србима – и то Србима сва три „закона“ (све три вјере): и „закона грчкога“ и „закона римскога“ и „закона мухамеданскога“ – оставио Вук Стеф. Караџић. Док је Вук био жив, нико ни код Срба ни у цијелој „ученој Европи“ није доводио у питање српски карактер српскога књижевног језика. Српски је језик и именом и етнолингвистички био српски. Чак је и Људевит Гај као творац илирског покрета, чија суштина и бијаше преузимање српског Вуков(ск)ог језика за књижевни језик Хрвата, тврдио да су Хрвати „пригрлили српски језик“. Ни то није ништа необично, јер у свијету постоји велики број случајева када један народ за свој књижевни језик „пригрли“ језик другог народа. Зар томе најбољу потврду не пружају како јучерашње тако и данашње употребе енглеског, шпанског, португалског или пак њемачког књижевног језика код „неенглеза“, „нешпанаца“, „непортугалаца“ и „ненијемаца“.

Данас те симетричности између имена и обима српскога језика, на жалост, нема. Она је постојала само у Вуковом времену, у времену увођења српскога народнога за српски књижевни језик. Вук Караџић као кодификатор српскога језика намијенио га је свим Србима, или, како би он рекао, Србима „трију закона“ (тј. трију вјера), мада ни у то доба сви Срби, како то и сам Вук констатује, Србима нису хтјели да се зову. Сви су, међутим, у Вуково доба за свој књижевни језик прихватили Вуков српски језик, и то под српским именом. У готово двјестогодишњем „ходу“ српскога језика, све више је долазило до раскорака између његовог имена и његове етнолингвистичке суштине. Баш ту око стогодишњице „књижевног“ рођења, Вуков српски језик је именом престао бити српски, јер је преименован у „српскохрватски, односно хрватскосрпски језик“ (на Новосадском договору 1954). При крају 20. вијека, тачније у посљедњем његовом десетљећу, Срби су му вратили (Вуково) српско име, али су га Хрвати и муслимани именом потпуно расрбили: први су га назвали „хрватским“, а други „босанским књижевним језиком“. На њих су се почетком 21. вијека и Црногорци угледали – па су га преименовали у тзв. црногорски књижевни језик, с образложењем да је, како то сформулиса Рајка Глушица, „по истим принципима и

критеријумима како је у Босни и Херцеговини, Хрватској и Србији некадашњи српскохрватски/хрваткосрпски замијењен босанским, хрватским и српским, тако је и у Црној Гори црногорским.“

А управо ти прозвани „принципи и критеријуми“ на најбољи начин показују како се заобилажењем научних чињеница може створити привид научности. Ту се, најприје, потпуно и свјесно заборавља не само почетак него и стогодишњи ход књижевног језика под српским именом, јер се полази од српскохрватског као да је он био на почетку, а „српскохрватски / хрваткосрпски језик“ - научне чињенице су неумитне – није ништа друго него преименовани српски (вуковски) књижевни језик. Због тога статус данашњег српског, и такозваних хрватског, босанског/бошњачког и црногорског језика није нити може бити исти. Данашњи српски језик на плану номинације представља враћено име српском Вуков(ск)ом језику, односно успостављање континуитета са српским и кад се он звао српски и кад се звао српскохрватски. „Језици“ названи хрватски, босански и црногорски, ако су номинацијска „замјена“ српскохрватском, нити су нити могу ишта друго бити осим преименовани српски језик. Они, дакле, на неки начин јесу равноправни српскохрватском, јер представљају преименовање српског, али нису нити могу бити равноправни српском, јер је српски њима суперординиран, или речено терминима лексичке семантике: српски је њима хипероним. Пошто се данашњи као ни јучерашњи српски никако не може изједначавати са бившом „источном варијантом српскохрватског језика“, него са српскохрватским језиком у цјелини, онда се ни однос српског и српскохрватског никако не може третирати као однос хипонима и хиперонима.

Ако је неспорно да је српскохрватски лингвистички исто што и српски, то је онда најбољи показатељ апсурдности настојањима да се докаже да су, с једне стране, хрватски, бошњачки/босански и црногорски посебни стандардни језици, а с друге – да имају равноправан статус са српским књижевним (стандардним) језиком. Сви ти политички или ти, према строго лингвистичким критеријумима, назовијезици само су варијанте српскога језика. Зато термин *српски језик* данас у (социо)лингвистици мора да има два значења: он је хипероним и кохипоним терминима *хрватски, бошњачки/босански и црногорски језик*. Као хипероним он једини има статус лингвистичког језика, док су сви остали само политички језици (језици само по имену), док су лингвистички искључиво варијанте српскога језика. Варијанте језика представљају дакле различите стандарде истога језика, а никако различите језике. Због тога нема

никаквог упоришта различите стандарде истога језика звати различитим стандардним језицима. Посебно не у српској филологији, пошто је неспорно да су сви ти различити стандарди што су именовани различитим стандардним језицима стандарди српскога (вуковског) језика. У српској филологији ти стандарди једноставно не би смјели имати ни номинацијски статус „језика“, јер би се тиме они посредно признали за језике, или друкчије речено: тиме би се кохипоними српскога језика изједначили са српским језиком као хиперонимом. Српска филологија посебно за бошњачку варијанту никада не може нити смије прихватити назив „босански језик“, јер је он основа Калајем успостављеног а данас оживљеног национално-филолошког програма унитарне и „једнонационалне“ БиХ, у којој би се сви Срби и превели у „Босанце“ као посебну нацију, на основу „босанског језика“ као темељног критеријума.

Српски језик је, дакле, као линџивистичка и етнолинџивистичка чињеница ујошребно еквивалентан шџокавском дијалекџу.

2.3. **Треће** је начело српског филолошког програма:

Српски књижевни језик има два равноправна књижевна изговора према рефлексима љрасловенској вокала „јай“ – екавски и ијекавски.

Иако је Вук Стефановић Караџић за стандардни изговор у српском књижевном језику предложио само ијекавски, у развоју српског књижевног језика, првенствено заслугом Стојана Новаковића, и екавица је у посљедњој деценији деветнаестог вијека добила статус стандардног изговора. И од тада Срби као равноправне стандарднојезичке изговоре имају и ијекавски и екавски. Оба су изговора подједнако српска, па употреба екавског или ијекавског изговора није и не може бити диференцијална црта према тзв. хрватском, бошњачком/босанском и црногорском књижевним језику, а заправо нормативним варијантама српскога књижевног језика. Негирање стандарднојезичког статуса или екавици или ијекавици у српском књижевном језику довело би до несагледивих негативних посљедица по српске не само филолошке него и шире националне интересе. „Двоизговорност“ је једна од најсуштаственијих особина српског књижевног језика, и свако њено негирање било би, на што нас и догађаји из блиске прошлости опомињу, у корист српске штете. Друкчије речено, представљало би подршку хрватском и муслиманском

филолошком програму, чија суштина и јесте негирање јединства српског књижевног језика у првом реду преко диференцијације екавског и ијекавског изговора.

2.4. **Четврто**, посљедње, начело српског филолошког програма јесте:

Српски књижевни језик има два писма – ћирилицу у латиницу. Ћирилица је примарно српско писмо.

Иако се Срби одвајкада служе и ћирилицом и латиницом, ипак та два писма нису код Срба потпуно равноправна. Ћирилица је „стожерна вертикала српског духовног, културног и историјског идентитета“, а њу је као национално фонетско писмо на темељима хиљадугодишње српске и словенске писмености створио Вук Стефановић Караџић.

Стога ћирилица и јесте право српско национално писмо. С њом је латиница равноправна само употребно, јер се Срби одавно служе и латиницом, на којој су написали огроман број дјела из српске књижевности, науке и културе. Одрцањем од латинице морали бисмо се одрећи посредно и свега што су Срби створили на латиници, а то није нити може бити у српском националном интересу. Посебно и стога што бисмо морали да се одрекнемо читавог периода „српско-латиничког књижевног језика позног средњег вијека“, а то значи и дубровачке и бококоторске књижевности које су у цјелини писане латиницом, а које су интегрални дио српске књижевности. Њиховим искључењем из корпуса српске књижевности, што је одавно програмирани циљ хрватског филолошког програма, Срби би били вјероватно једини европски народ без два вијека књижевности, тј. без цијеле књижевности средњег периода (ренесанса и барок). И из тих разлога латиница, уз ћирилицу, мора остати писмо српскога народа, а можда још више и због тога што би се одрицањем од латинице Хрватима и муслиманима дао аргумент за издвајање дијела српскога језика под њиховим именом, с писмом као диференцијалном особином према српском књижевном језику.

С обзиром на чињеницу да је српска ћирилица прво и традиционално писмо српске културе и писмености, а имајући у виду и процесе њеног потискивања из јавне употребе, у законима о службеној употреби језика и писма томе писму, као једном од симбола српскога народа, нужно је обезбједити предност у службеној употреби.

Када бисмо се опредјелјивали на основу емоционалних и парцијалних критеријума, тј. када би се статус српскога писма рјешавао независно од статуса српскога језика, несумњиво би ћирилице требало код Срба додијелити статус јединог писма у службеној употреби. Јер, ћирилица јесте једино изворно српско писмо. Дода ли се томе још и чињеница да српска Вукова ћирилица представља један од најсавршенијих (ако не и најсавршенији) графичких система у свијету, јер у њој сваки графем (слово) означава посебан фонем српскога језика, с тим да су сви ћирилички графеме монограми (нема, дакле, ни диграма, а камоли триграма или тетраграма), онда питање: зар да у српским уставима и законима о језику и писму ћирилица не буде проглашена јединим (употребним) писмом српскога језика?! – добија у најмању руку карактер реторичког питања.

Управо зато и није потпуно тачно када се каже да је и латиница подједнако као и ћирилица српско писмо. *Ћирилица јесте српско писмо, а латиница Гајева, с малом Даничићевом дорагом, није српско писмо, него је писмо српскога језика.* Она није српско писмо зато што и није створена за српски језик, али је писмо српскога језика зато што се тај језик данас не само код Срба него и код Хрвата, муслимана и Црногораца пише латиницом. Чак када би код Срба српски језик био само ћирилички исписиван, латиница би и даље била писмо српскога језика. Јер српски језик данас као књижевни не употребљавају само Срби. Ако прихватамо као неспорну, а она неспорна и јест, чињеницу да су Хрвати преузели српски за свој књижевни језик, а они тај језик пишу само латиницом, онда је латиница по законитостима логичке нужности писмо српскога језика. Не прихватимо ли ту чињеницу, ми се одричемо немалог дијела српскога језика који његови корисници (Хрвати, муслимани и Црногорци) не желе под српским именом. Не прихватимо ли ту чињеницу, мораћемо се сагласити с њихов(ск)им фалсификатима који се свијету као истине протурају. Зато се и није тешко сложити с оцјеном Мата Пижурице: Или друкчије, сагласно с Матом Пижурицом, речено: „Ми засад немамо дилему – ћирилица или латиница, када је у питању функционална оспособљеност за беспрекорно владање обома писмима, али са свешћу да је ћирилица наше прво и једино национално писмо“.

3. УМЈЕСТО ЗАКЉУЧКА

Четири – на основу уз рад приложене литературе – наведена и образложена начела стоје у односу међуусловљености. Изневјеравање (или негирање) било кога од тих начела по правилу значи изневјеравање (негирање) и свих осталих. У хијерархији наведених принципа први подразумејива други, а они заједно трећи и четврти, што значи да је прво начело најопштије. Због свега тога наведена начела тек својом цјелином чине срж српског националног филолошког програма. Та начела морају бити камен-темељац сваког национално корисног српског филолошког програма.

ЛИТЕРАТУРА

- Закључци 1954: „Закључци Новосадског договора (Нови Сад, 1954)“, у: *Правойис српскохрватској књижевној језика са њавојисним речником*, Нови Сад, Загреб: Матица српска, Матица хрватска, 1960, (7-8).
- Договор 1850: „Књижевни договор (Беч, 1850)“, у: Вук Стеф. Карацић, *О језику и књижевности (изабрани сјиси)*, Београд: Просвета, 1969, 229-231.
- Ивић 1999: Павле Ивић. Језичко планирање у Србији данас. *Језик данас*. III/9, Нови Сад (5-10).
- КАРАЦИЋ 2003: Вук Стеф. Карацић. Срби сви и свуда. *Српски јисци о српском језику*. Избор и предговор Милош Ковачевић. Београд: Источник (29-47).
- Ковачевић 1999: Милош Ковачевић. *У одбрану језика српскога – и даље*. Београд: Требник.
- Ковачевић 2003а: Милош Ковачевић. *Српски језик и српски језици*. Београд: СКЗ – БИГЗ.
- Ковачевић 2003б: Милош Ковачевић. *Српски јисци о српском језику*. Избор и предговор М. Ковачевић, Београд: Источник.
- Ковачевић 2005: Милош Ковачевић. *Пројив неистина о српском језику*. Просвјетино књижевно коло 6, књ. 16. Источно Сарајево: Српско просвјетно и културно друштво „Просвјета“.
- Ковачевић 2007: Милош Ковачевић. *Српистичке шеме*. Крагујевац: ФИЛУМ.

- КОВАЧЕВИЋ И ШЋЕПАНОВИЋ 2011: Милош Ковачевић и Михаило ШЋепановић. *Српски језик у врџлоћу политике*. Никшић: Издавачки центар Матице српске Друштва чланова у Црној Гори.
- КОВАЧЕВИЋ 2013: Милош Ковачевић. *Линџисџика као србисџика*. Монографије и монографске студије, књ. 1. Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.
- КОСТИЋ 1999: Лазо М. Костић. *Крађа српскога језика*. Нови Сад: Добрица књига.
- КУЛЕНОВИЋ 1983: Скендер Куленовић. Име језику. *Miscellanea I*, Сарајево: Свјетлост, Веселин Маслеша; Мостар: Прва књижевна комуна; Бања Лука: Глас (181-190).
- ЛОМПАР 2011: Мило Ломпар. *Дух самојорицања*. Нови Сад: Orpheus.
- МАРОЛЕВИЋ 1991: Радмило Маројевић. *Ћирилица на раскрџћу векова*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- МАРОЛЕВИЋ 2000: Радмило Маројевић. *Српски језик данас*. Београд: ЗИПС.
- МАТОВИЋ 2012: Веселин Матовић. *Ноћ дућих маказа: Поћискивање српској иденџијешета у црнојорским уџбеницима за језик и књижевност*. Никшић: Матица српска – Друштво чланова у Црној Гори. Актив професора српског језика и књижевности, Октоих.
- МИЛОСАВЉЕВИЋ 2000: Петар Милосављевић. *Српски филолошки програм*. Београд: Требник.
- МИЛОСАВЉЕВИЋ 2003: Петар Милосављевић. *Увод у србисџику*. Београд: Требник 2003.
- МИЛОСАВЉЕВИЋ 2007: Петар Милосављевић. *Српско пићање и србисџика*. Ваљево – Бачака Паланка: Логос, Књиготворница Логос.
- ПИЖУРИЦА 2005: Мато Пижурица. Зашто бранимо ћирилицу? *Нова Зора*, бр. 5, Билећа – Гацко (161-163).
- СИМИЋ 2005: Радоје Симић. Српски књижевни језик према хрватском. *Српски језик данас: округли сћо*, приредио Славко Зорић. Синдикат образовања, науке и културе. Београд (46-53).
- СЛОВО 1998: *Слово о српском језику / The Declaration about the Serbian Language / Deklaracija o serbskom jazike / Declaration sur la langue serbe / Slovo o jeziku serbskim / Deklaration über der Serbische Sprache / Slovo o srpskom jeziku*, уредник Ангелина Марковић, Београд: Фонд истине о Србима.
- СТОЈАНОВИЋ 2011: Јелица Стојановић, *Пућевима српској језика и ћирилице*. Никшић: Матица српска – Друштво чланова у Црној Гори.

- СТОЈАНОВИЋ И БОЈОВИЋ 2006: Јелица Стојановић, Драга Бојовић. *Српски језик између истине и обмане у Црној Гори*. Београд: Јасен.
- ЂОРИЋ 1998: Божо Ђорић. Анатомија наопаке хрватске језичке политике. *Српски језик* III/1-2, Београд (551-559).
- ШИПКА 2006: Милан Шипка. *Језик и политика*. Београд: Београдска књига.

- GREŠEL 2003: Bernard Gröschel. Postjugoslavische Amtssprachenregelungen – Soziolinguistische Argumente gegen die Einheitlichkeit des Serbokroatischen. *Српски језик*, VIII/1-2, Београд, 135-196.
- DEKLARACIJA 1967: „Декларација о називу и положају хрватског књижевног језика (Загреб, 1967)“, у: Slavko Vukomanović, *Језик, друштво, нација*, Београд: Jugoslovenska revija, 1987, 164-165.
- KORDIĆ 2010: Snježana Kordić. *Језик и национализам*, Загреб: Durieux.
- MENESLAND 2005: Svein Mønnesland. Od jezičkog standarda do trostandardne situacije. *Језик у Босни и Херцеговини*. ur. S. Mønnesland. Institut za jezik u Sarajevu, Institut za istočnoevropske i orijentalne studije u Oslu. Sarajevo i Oslo, (481-524).
- MURATAGIĆ-TUNA 2005: Hasnija Muratagić-Tuna. *Bosanski, hrvatski, srpski aktuelni pravopisi (sličnosti i razlike)*, Sarajevo: Bosansko filološko društvo.
- OKUKA 2006: Miloš Okuka. *Srpski na kriznom putu*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- OKUKA I STANČIĆ 1991: Miloš Okuka, Ljiljana Stančić. *Књижевни језик у Босни и Херцеговини од Вука Караџића до краја аустроугарске владавине*. München: Slavica Verlag Kovač.
- PRANJKOVIĆ 2006: Ivo Pranjković. Hrvatski i srpski su jedan jezik. *Slobodna Dalmacija*. Split, 7. 2. 2006, (42-43).
- RADOVANOVIĆ 2004: Milorad Radovanović. *Planiranje jezika i drugi spisi*. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- VAJZOVIĆ 2001: Hanka Vajzović. Savremena jezička situacija u Bosni i Hercegovini – komunikativna i simbolička funkcija jezika. *Језик и демократизација*, зbornik radova, urednik Svain Mønnesland. Institut za jezik u Sarajevu, Sarajevo (79-93).

Miloš Kovačević
ON PRINCIPLES OF THE SERBIAN
PHILOLOGICAL PROGRAMME

Summary

The paper presents the description of the current conditions of the standard Serbian language, first of all in connection with its linguistic and political status. What has been shown is the fact that Serbian language functions as a polycentric language, with many variants, ethnically-marked and ungroundedly called standard languages. The variant decomposition, however, does not query the linguistic unity of Serbian language. The paper presents the most important reasons which make it necessary to establish the foundations of the Serbian philological programme. The reasons are related to a range of unsolved or very erroneously solved vital issues of the standard Serbian language, first of all with Serbs in the post-Yugoslav period.

The paper outlines and explains the four basic principles onto which the Serbian philological programme should be based, and these four principles present the basic points of the ethnolinguistic identity of Serbian language. Those principles are:

1. Serbian culture, literature and language are inseparable and they encompass all of the Serbian people.
2. There are no other standard Serbian languages but one, which is spoken by all of the Serbian people, and which was coded by Vuk Stefanović Karadžić.
3. The standard Serbian language has two equal pronunciations, according to the reflexes of the Proto Slavic vowel "jat" – Ekavian and Ijekavian.
4. The standard Serbian language has two alphabets – Cyrillic and Latin. The Cyrillic alphabet is primary Serbian alphabet.

Key words: Serbian language, Serbian philological programme, linguistic and political languages, polycentric language, Ekavian and Ijekavian pronunciation of Serbian language, Cyrillic alphabet and Latin alphabet.

СВЕТОСТ СРПСКЕ ПРОСВЕТЕ

*Боље је бити тишар у цуніли и лав у пусіињи
неіо човек несветіе просветіе.*

(Свети Јустин Нови)

*Лако је научити просіака, лако је научити
живоіињу, али је тешко научити оноіа ко је не-
научен іосіао учиіељ груіима.*

(Свети Николај Српски)

У раду се разматра лексичко значење ријечи *просветіа* и *просветіиіељ*, полазећи од средњовјековног значења појмова *свѣтъ-*, *свѣтъ-* и творбеног гнијезда које овај коријен ријечи у епоси црквенословенског језика образује. Сљедствено различитим идејама потоњих епоха, дошло је до раздвајања значења ријечи *просветіиіељ* и *просветіиіи* које у савременом лексичком систему српског језика и књижевности егзистирају са два различита семантичка садржаја – средњовјековном, светосавском, и нововјековном, доситејевском, значењу. С обзиром на сложеност данашње ситуације у просвјети, основним и средњим школама нарочито, те значају васпитно-образовног процеса у формирању личности, у раду се афирмише светосавски појам просвјете.

Кључне ријечи: семантички садржај, *просветіа*, *просветіиіељ*, *просветіиіи*, Свети Сава, Доситеј.

1 Разматрање стања, природе и перспективе данашње просвјете, високе одговорности задате васпитно-образовном улогом коју просвјета има и носи у друштву, најбоље је отпочети језичком анализом самог појма *просветіа*/ *просвјета*, лексичке јединице која је ознака за област људског дјеловања која је од примарног и непроцјењивог националног значаја. У *Рјечнику* Матице српске за одредницу *просветіа* налазимо сљедећи лексикографски опис: ‘организовано ширење образовања и културе, образованост, просвећеност’ (Рмс 2011: 1056). Истој

творбеној породици припадају и ријечи *просвѣтити* ‘подићи на виши ступањ образованости и културе, просветно уздићи’, *просвѣћен* ‘који поседује висок степен културе и образовања’ те бројне друге изведенице настале од истог глагола (Рмс 2011: 1056).

Ријечи *просвѣтити* и *просвѣћење*, биле су добро познате старосрпском језику, док се именица *просвѣта* јавља знатно касније.¹ Процес развјетка лексике неодвојив је од процеса њеног историјског усавршавања. Под условом да се развија цјелокупна култура народа који говори на датом језику, развој лексике очитује се у јачању и учвршћивању њених могућности диференцирања (Будагов 1981: 65). Да би се у потпуности схватило како је текао процес диференцирања значења наведених ријечи, неопходно је вратити се најприје у епоху средњег вијека и испитати творбене везе које је овај глагол, односно високофреквентно лексичко језгро *свѣти*, током своје семантичке дисперзије развио унутар исте творбене породице. А потом, пратећи друштвено-историјски ход времена, погледати на који начин је епоха просвјетитељства учествовала у диференцирању датог значења.

2. Ријечи *просвѣта*, *просвѣтити*ељ, *просвѣтити*ељство образоване су од глагола *просвѣтити* који је дио старословенског а потом и српскословенског лексичког појмовника. Од истог глагола свршеног или несвршеног граматичког вида: *просвѣтити* / *просвѣтити* ‘обасјати, објавити, открити’, *просвѣштати* ‘обасјавати’ настале су изведенице: *просвѣтити*е / *просвѣштати*е ‘светлост’, *просвѣтъ*, *просвѣштеникъ* ‘просветитељ’, и др. (М 1862: 704-705). Истој творбеној породици припадају бројне изведенице и сложенице са лексичким језгром *свѣтъ*- ‘свјетлост’ *свѣтъ*- ‘свет’:

- *свѣтило*, *свѣтильна*, *свѣтилникъ*, *свѣтильница*, *свѣтитељ*, *свѣтити*, *свѣтодавѣць*, *свѣтодатељ*, *свѣтозарѣнъ*, *свѣтоносѣнъ*, *свѣтообразѣнъ*, *свѣтълѣти*, *свѣтъло*, *свѣтълообразѣнъ*, *свѣтълостъ*, *свѣтълота*, *свѣтълъ*, *свѣтълъство*, *свѣтълъѣ*, *свѣща*, *свѣщати*, *свѣщеніе*, *свѣщило*, *свѣщенникъ* (SJS 1983: 32-39); *прѣсвѣтъло*, *прѣсвѣтълъ*, *прѣсвѣтълъство* (SJS 32: 478-479); *освѣтити*, *освѣщавати*, *освѣщание*, *освѣщати*, *освѣщеніе* (SJS 23: 557-559).
- *свѣтанѣце*, *свѣтило*, *свѣтитељ*, *свѣтитељскъ*, *свѣтитељство*, *свѣтити*, *свѣтитѣба*, *свѣто*, *свѣтостъ*, *свѣтолѣпѣнъ*, *свѣтошѣщенникъ*, *свѣщенство*, *свѣщенскъ*, *свѣщенѣнъ*, *свѣщенъ*, *свѣщено*, *свѣтъини*, *свѣтъинѣнъ*, *свѣтъѣба*,

¹ *просвѣта* f. *illuminatio mon.* - serb. в. М 1862: 704.

сваѣць, сватѣ, свашати, свашеникъ, свашенне, свашеньнодѣнствне² (SJS 1983: 39-48); прѣсватѣ, прѣсвашень (SJS 32: 478-479); осватити, освашати, освашенне (SJS 23: 557-559).

Етимологија свих деривата које образују једно творбено гнијездо је иста, полазни семантички садржај који се модификује творбеним формантима јесте 'просветљење кроз освећење Духом Светим'. Етимологију ријечи *просвешта* Ава Јустин изводи из лексеме *свеш* < свѣт-. „Свети Сава је највећи српски *просвештишељ* јер је највећи српски светитељ. *Просвешта* је само пројекција светости, зрачење светлости: светитељ светли, и тиме просветљује, просвећује. *Просвешта* је свим својим бићем условљена светашћу: прави *просвештишељ* је у ствари само светитељ. Без светитеља нема *просвештишеља*; без светости нема *просвеште*; без *просвештења* нема *просвећења*... То нам казује и сама етимологија српске речи: *просвешта*, која долази од црквенословенске речи: просвјешченије; а свјет значи светлост, те *просвешта* значи *просвештење*“³ (Преп. Јустин 2001: 258).

Говорити о *просвештењу* у сакралном и средњовјековном значењу ријечи значи говорити о првом српском *просвештишељу* Светоме Сави али и о нама „дјечи времена које је обезвриједило своје најосновније културолошке симболе, и свело их на безличне правоугаонике и квадрате. И зато нам у процесу сопствене духовне обнове ваља и кренути од тог признања. На нама је да од правоугаоника и квадрата на које смо декомпоновали сопствена духовна жаришта националног наслеђа, од ових линија, боја и облика, лик светитеља поново у себи реконструисамо“ (Миличевић 2012: 14-15). Да бисмо у себи реконструисали Савин лик, да бисмо у његовим очима препознали своје, морамо се вратити у зборницу. Замијенивши у зборницама Титову фотографију, боље рећи икону, иконом односно фотографијом Светог Саве, намеће се питање да ли је та измјена форме праћена преображајем суштине? Знамо ли, док посљедње двије деценије славимо Светога Саву, школску славу, ко је био највећи српски светитељ, у чему је тајна његове личности и смисао празника? А посебно, знају ли *просвештни* радници ко је *Свешти Сава* и шта је то *свешосавље*?

² Не задржавајући се на значењу лексема појединачно, интересантно је запознати да су лексеме *сватител* и *свашеникъ* функционисале као синоними означавајући *свештенослужитеље* те да су у даљој историји развоја језика развојиле своја значења.

³ Сва истицања су наша.

На ово питање од ђачке клупе па до професорске катедре чују се мање више увијек исти одговори: Свети Сава је први српски просвјетитељ, архиепископ, књижевник... Или мало шире: Бивши принц Растко, трећи и најмлађи син Стефана и Ане, са једним светогорским монахом побјегао од куће на Свету Гору, замонашио се у манастиру Ватопед и добио име Сава; заједно са оцем, који је напустио престо и такође се замонашио, изградио је манастир Хиландар; ишао у Никеју цару и патријарху и успио издејствовати самосталност за Српску цркву; одличан дипломата, мудар државник који је помирио завађену браћу Првовјенчаног и Вукана, написао прва књижевно вриједна дјела на српскословенском језику, и још мноштво биографских детаља. И то би, у најкраћем, био значај Светог Саве. Међутим, одавно је запажено да наша историја углавном даје „мртву шему“, али не и „објашњење тајне његове свете личности.“⁴ Код историчара, како запажа Свети Јустин Ђелијски, „нема ни трага од објашњења које су стваралачке силе преобразиле кнежевића Растка у светитеља Саву и начиниле га бесмртним владарем српског народа. Они величају Светога Саву и као просвјетитеља и као архијереја и као државника и као родољуба и као књижевника и као богослова, али системски прикривају или одричу или превиђају оне стваралачке духовне силе које су Светога Саву начиниле и великим просвјетитељем и великим архијерејем и великим државником и великим родољубом и великим књижевником и великим богословом“ (Архим. Јустин 1991: 335). Због тога се, ваљда, још од Скерлићевог времена у историјама књижевности Свети Сава проучава уз Доситеја и Вука као својеврстан „књижевни трио“. Још као студенту није ми било јасно да ли то таквим сврставањем треба да порасте углед реформаторима 19. вијека, или је то начин да се Светоме одузме од величине. Сврставање Светога Саве у реформаторско окружење 19. вијека имало је циљ да одузме оно што је главно у његовој личности, а то је СВЕТОСТ. *Светлост* је појам који заборавимо објаснити ђацима, потоњим студентима и просвјетним радницима, *светлост* је оно што је Растка Немањића поставило на трон српске духовне, књижевне и

⁴ „У самој ствари код њих и нема Светог Саве, јер се њима хоће Растко и Сава, само без Христа. А Свети Сава без Господа Христа, то је најувредљивија бесмислица српске историјске науке. Та у чему је главна свесила и свемоћ Светога Саве? Једино и само у чудесном и чудотворном Господу Исусу Христу, вечно живом и животворном Богочовеку. Без Христа Растко би заувек остао Растко, и никад не би постао и остао Свети Сава, света и бесмртна савест српскога народа“ (Архим. Јустин 1991: 335).

сваке друге историје, *светости* је императив хришћанског живота који је Свети Сава досегнуо. А *светости* се задобија никако другачије него подвизима, испуњавањем свих јеванђељских врлина кроз подвиге. Мршав од поста, неиспаван од бдења и молитава, никад сит, никад одморан, окрвављених табана од оштрог камења светогорског, слуга свим слугама, роб мањих од себе, покоран свима, мученик над мученицима – то је пут који је довео до нечувене и невиђене славе смјернога кнеза Растка Немањића, господина и господског сина (Св. Николај 2001а: 557). “Крунисани кнез цркве и некрунисани кнез државе“ Сава је био слуга српском народу, највјернији, најнеуморнији и највољнији слуга каквог је наш народ имао за минулих седам вијекова. „Осветљен Љубављу Христовом Свети Сава је бежао од власти и началства над људима, и несравњено више волео служити него заповедати. Он се хрвао и мучио да му дух задобије власт и началство над телом, а Христос над духом. И успео је. У томе је Савина дивота пред Господом. Зато му је после од Господа дата власт и началство над људима“ (Св. Николај 2001а: 562). То би ђацима требало да објаснимо, да истовремено са материјалним постоји и један други, духовни живот, да постоје ријетки појединци који се опредјељују за искључиво духовни пут (<Дух Свети), монашки, и да су они „најмириснији цвет“ који Бог једном народу даје за свјетилнике и источнике мудрости.

3. Међутим, ово изворно значење лексеме *просвешћени* промијенио је 19. вијек и епоха просвјетитељства у којој се просвјетљење више не задобија путем јеванђељских врлина већ путем науке.⁵ „Сву ону децу која мисле да свештеници буду – на науку, на науку! И како сви мирски свештеници буду *просвешћени*, у мало времена *просвешће* се и народ...“ (Доситеј 2007: 77). „Знаци *просвешћенија* ума и разума на све наше народе изобилно и богато излијевају се. Зашто дакле да не познамо небес-

⁵ Просвјетитељство је према *Речнику књижевних термина* духовни покрет чија је основна црта била тежња за научним посматрањем појава и активним реформама. „Пошто религиозни момент више није вредео за друштво као основни момент (Hobs, Luk) просвјетитељство је учинило крај tutorstvu цркве, dalo pojedincu mogućnost da se slobodno razvija i stvorilo novu etiku: pojedinac ima da dokaže svoju valjanost u životu države i u svome pozivu. Elementi sekularizacije duboko se unose u shvatanje naroda“ (Ркт 1992: 657).

ну милост и толико благодeјаније? Зашто да не почнемо разумно и слободно као словесни људи мислити?“ (Доситељ 2007: 75).⁶

Европска мисао посљедња два вијека уткала је нову семантику ријечи *просвета* и других ријечи мотивисаних коријеном *свети*, ознака је остала иста, али означено је другачије. У европској просвјети императив је просвјетити живот и човјечанство али без Христа. Чиме га просвјетити и просвијетлити? У „реткој књизи ретког писца“,⁷ Ава Јустин, одговарајући на ово питање, даје сажет пресјек европске мисли посљедња два вијека.

„Русо каже природом „што је природно, то је и добро, природан човек је најбољи човек, - у томе је сва Русовљева емилска етика и педагогика.

Русо је много захватио од природе и унео у човека. Али, настаје питање: шта је то што чини природу самог човека? – Чула, одговара сензуалистичка философија у лицу Лока и Јума. Човек као чуло, - то је прави човек...

Али човек сведен на чула, сувише је примитиван, рапав, груб, непосредан. Насупрот њему рационалистичка философија, на челу са Декартом и Кантом предлаже нов тип човека. То је: човек као разум. Човек је пре свега и изнад свега рационално биће; разум и чини човека човеком, а све остало у човеку исувише је споредно, да би могло претендовати на главно место у његовом бићу.

Пропуштено је оно што је најглавније у човеку, протестују волунтаристи у философији, које предводе Шопенхауер и Штирнер; човек се не може свести ни на чула ни на разум; он није ни једно ни друго; он је на првом месту воља...

Тражећи новог човека, Европа је затим кренула међу нижа бића од човека, и у њима почела да трага за пореклом човека, е да би, ослањајући се на животињски свет, створила на неки начин човека без Бога. Било је не мало радости, а и хистеричне вриске када је Европом прогрмела хипотеза да је човек постао од мајмуна и од других сисара. Тада је у свет европске троме и сушичаве мисли улетео Ниче са својим олујама, бурама и

⁶ Доситејево најзначајније дјело *Живот и прикљученија* одличан је корпус за истраживање лексичке семантике и илустрацију промјене семантичког садржаја. Проблем десемантизације садржаја захтијевао би свеобухватно језичко истраживање у којем би се семантички третирале исте лексичке јединице, и оне које припадају корпусу средњовјековне књижевности и корпусу књижевности просвјетитељства.

⁷ Како је књигу *Светосавље као философија живота* у Предговору написаном 1953. назвао владика Николај Велимировић.

земљотресима. И са заносом пророка и пламеног песника, објавио свету своје еванђеље о надчовеку...Надчовек је смисао земље и циљ историје. Надчовек, од чега је сачињен? Сачињен је од четири главна принципа. Први је: треба убити Бога. „Ви виши људи, обраћа се Заратустра својим ученицима, овај Бог био је ваша највећа опасност.“ Али не бојте се: „Умро је Бог“, – објављује Заратустра. Други принцип: не штеди ближњега; што пада, то треба још гурнути. – Трећи принцип: главно је – воља за моћ, безобзирна и непошtedна воља за моћ. – Четврти принцип: све је допуштено; за надчовека нема ни добра ни зла; он живи с оне стране добра и зла, с оне стране истине и заблуде, с оне стране савести и одговорности“ (Преп. Јустин 2001: 260-261).

Вијекови су легли између два просвјетитељства – светосавског и доситејевског. Доситеј⁸ у истом параграфу, у складу са ставовима епохе, позива да се сви манастири затворе и претворе у школе, као да се наука и религија потиру. „Не би ли много полезније и боље било и за православље и за народ да се сви манастири у школе и училишта преобрате, и с њихови дохотки да се воспитавају и уче сирота народња деца која намеравају да с временом свештеници и учитељи народњи буду?“ А одмах затим: „Која је наука православнија и благочестивија од јевангелија Спаситељева, која облиचाва и укорева лицемерне и дуге молитве и постове?“ (Доситеј 2007: 76). Специфична игра ријечи, реченица логички сучељених једне другој. „Зашто смо друго примили од Бога разум и словесност разве да ш њима служимо, всегда мислећи и расуждавајући?“ „Како би ко могао по правди рећи да сам јеретик, видећи јасно да ја ништа друго не потврђавам разве чисту евангелску и апостолску науку?“ (Доситеј 2007: 77).

Тако Доситеј, позивајући се управо на Јеванђеље и Христову науку, разграђује Савино дјело које је српски Архипастир у великим личним одрицањима и прегалаштву градио. Док су Свети Сава и отац му Симеон саградили Хиландар, Студеницу и друге светиње које су надживјеле и њихово и Доситејево, а надживјеће, срећом, и наше вријеме, дотле је Доситеј позивао на њихово затварање. „Књиге књиге, а не звона и прапорце“, викао је реформатор 19. вијека. Утјешно је у најмању руку, по

⁸ Доситејево дјело још није подвргнуто језичкој анализи чији би циљ био да прикаже логичку смисленост реченица обједињених истим тезама и аргументацијом. Доситеј унутар истог параграфа, негирајући један појам истовремено га и афирмише, па се, гледано на равни већих тематских цјелина и мотивације као књижевног поступка, *Живои и ирикљученија* вишеструко противи законима логике.

ријечима Д. Миличевића, то што не постоји историјска или културолошка трансформација, коју Свети Сава, све до нашег времена и наше генерације, није издржао и из ње поново изашао као најсвјетлији духовни оријентир у свим мрачним временима. „Почујмо само како појемо Светоме: *Ускликнимо с љубављу светишељу Сави / Српске цркве и школе светишељској Јлави*. Званична химна утемељивачу српског православља спјевана је у тринаестерцу, стиху који нам, након Доситејевог бијега из манастира Хопово и његовог откривања просвијетљене Европе долази из католичке Пољске. Припитомио је Свети Сава и тринаестерац и учинио га нашим; преживио је и гурање у лик европског просвјетитеља и опет у свему остао препознатљиво наш“ (2012: 12).

4. Каква је ситуација с данашњом школом и просвјетом, има ли садашња школа *просветишељску* мисију и чиме *просветљује* младе нараштаје? Одговор није једноставно дати, што због сложености проблематике, што због опасности од уопштавања. Пошто одређене појаве из наставне праксе, чији смо свакодневни свјedoци, немају карактер појединачних аномалија, већ све више постају ствар општа, манир у наставничком понашању и уобичајена карактеристика наставне праксе, њиховој анализи мора се нужно посвећивати пажња. Данашња школа, нажалост, више је него икада у историји школства далеко од светости. Како рече један дјечији психијатар: „Данашњој школи се не може веровати.“⁹ Проблем са данашњим просвјетним радником између осталог јесте, недостатак оног унутрашњег импулса, покрета ка учењу које се за истинског наставника не завршава по изласку са факултета већ траје цјеложивотно. Недостатак самоиспитивања и себепознања, а тиме нужно и себепоправљања, проистичу из посвемашње гордости и убијеђености да смо одлични наставници и да је баш наш став и приступ исправан и без грешке.¹⁰ Просвјетни радници, једнако као и

⁹ „Школа би морала да буде способна да помаже породицу а не да је осуђује. А породица треба да буде способна да припреми децу за школу а не да се школи руга и обесмишљава њен значај“ (Боланин 2013: 24).

¹⁰ Не мало изненађење и оптимизам у данашњем времену представљају професори, у пуном смислу ријечи професори, који су на висини свог просвјетног задатка, који су током своје каријере изградили или граде професионалан и људски однос са ђацима, који ученике виде као личности које узрастају и зријевају по мјери свога интелектуалног и сваког другог раста, и који свој наставнички позив доживљавају као личну „добит“ у смислу богаћења властите личности искуством бројних генерација ђака. У тој узајамној интеракцији, знања, разумијевања и прихватања друге личности онакве каква јесте, такви професори, и поред све тежине свог посла,

родитељи, позвани су на *свештосћ*.¹¹ Али се ни једни ни други не одазивају на позив.

Како већ дуго баратамо појмовима криза породице, друштва, идентитета, није ли вријеме да признамо да је и наша школа подривена, да је поодавно и подубоко загазила у кризу која се рефлектује многоструко. Основне школе су готово па упропаштене, васпитање¹² полако али сигурно излази из школа, наставни планови, програми, уџбеници лоши, до запослења неријетко долазе они који имају најмање знања и дара за учionicу. Приватни факултети никли су брже од печурака, док се јавни универзитет полако али сигурно урушава. Критеријуми су попадали на свим нивоима школовања, суочавамо се са тешким пропустима у свом раду а мало ко је спреман да понесе личну и колективну одговорност или бар размисли о унапређењу рада. Никад више педагогије а мање правих педагога, никад више књига а мање писмених, никад више учитеља а мање ђака! Данас нашу дјецу уче учитељице са дипломом мастера, или чак доктора наука, а родитељи све више чезну за старим добрим учитељицама којима није требало ништа више до дипломе учитељске школе, здрав разум и чисто срце да би од малих изграђивале велике људе. Како би се Доситеј задивио када би могао видјети да су нам манастири скоро па празни а неизбројиви факултети пуни! А морао би се и он, књигољубац, зачудити над толиком хиперпродукцијом издавачке дјелатности потпуно сагласне са духом потрошачког времена. Па, ипак, свједочимо да књига није била услов *просвјетљења*, а нарочито да свака књига није извор *просвјетљења*. Истина по којој живи одређена заједница – било да је зовемо, митом, предањем или завјетом – и сама је

и кад уђу у учionicу нерасположени, из ње ће изаћи оснажени радошћу живог живота чији су свакодневни дио.

¹¹ Ријечима, цјелокупним дјеловањем, свецијелом личношћу својом, која се не да сакрити ни иза каквог лажног ауторитета какав данас преовладава у нашим учionicама а лажни је сваки онај ауторитет који не почива на професионалним наставничким компетенцијама односно знању и љубави. Свједоци смо, да наше школе и универзитети почињу обилovati наставничким кадром који није на нивоу свог просвјетног задатка, да су све рјеђи они за којима као за животним узором трагају ученици и које ће као најсвјетлију тачку у току свога школовања и одрастања памтити генерације ђака.

¹² Једна учитељица ми се хвалила како основне школе срећом више немају васпитни значај већ само образовни, а и сама сам својевремено као професор гимназије од своје претпостављене добила упуту да “кад кренем на час, психологију и педагогију оставим на ходнику“!

жива све док свака нова генерација својим искуством учествује у њој (Миличевећ 2012: 13). Имамо ли храбрости погледати у лице те истине? Или још боље, у лице и наличје? Иако је Свети Сава кроз историју српског народа, надживио сваки историјски и друштвено-политички потрес, настављајући да животвори управо онда када је највише оспораван (кад су му кости спаљене на Врачару, постао је живљи у свом народу него икад до тад), намеће се питање колико ми уистину живимо светосавским духом. Какво ће „зрно на општем гумну“ српског историјског искуства додати наша генерација, зависи од нас самих.

Завршавајући ово огледање ријечима тројице светитеља на којима је базирано истраживање, „потребно је од свега потребног: да се сваки од нас испуни светосавским животворним духом, како би и наш човек, и наша породица, и наше друштво, и наш народ, у свима областима живота делали, стварали и живели светосавским духом“ (Преп. Јустин 2001: 265-266). Како каже Свети Николај Српски: „Више зна један неук сељак него што то учен варошанин може претпоставити. Бог га учи. Мање зна један учен варошанин него што то један неук сељак може претпоставити. Охолост смањује његово знање“ (2001б: 91). И ријечима из *Жичке бесједе* просвјетитеља просвјетних радника, Светога Саве:

„Стога вас, браћо и чеда, ово прво молим да, положивши сву наду своју на Бога, држимо се пре свега праве вере Његове. Јер, као што рече апостол, „темеља другога нико не може поставити осим онога којег постави Дух Свети преко светих Апостола и богоносних Отаца, а то је – права вера која је на светих седам Васељенских Сабора потврђена и проповедана. И зато на овом темељу свете вере треба нам зидати злато и сребро и драго камење, то јест добра дела. Јер нити користи исправност живота без праве и просвећене вере у Бога, нити нас право исповедање (вере) без добрих дела може извести пред Господа, него треба имати обоје, да „савршен буде човек Божји“, а не да због недостатка (једнога) храмље живот наш. Јер, као што рече Апостол: „Спасава вера, која кроз љубав дела“ (Јевтјећ 2004: 77-78).

Извори

ДОСИТЕЈ 2007: Доситеј Обрадовић. *Писмо Хараламјију. Живој и прикљученија*. САБРАНА ДЕЛА ДОСИТЕЈА ОБРАДОВИЋА. Књига прва. Београд: Задужбина Доситеј Обрадовић.

- Костић 2009: Ђорђе Костић. *Квантитативни опис структуре српског језика: Српски језик од XII до XVIII века* (прир. Александар Костић): књ. 1–3: Београд: Службени гласник, 2009.
- РСЈ 2011: *Речник српског језика*. Измењено и поправљено издање, Матица српска, Нови Сад.
- РЦС 2002: Сава Петковић. *Речник црквенословенског језика*. Београд, (ре-принт).
- РКТ 1992: *Rečnik književnih termina*. Institut za književnost i umetnost. Београд: Nolit.
- СЈС 1958–1997: *Slovník jazyka staroslověnského*. Hlavní redaktor Josef Kurz. 1–52. Praha: ČSAV (AV ČR), SU.
- М 1862-1865: F. Miklosich. *Lexicon palaeoslovenico-graeco-latinum*, Vindobonae: Guilelmus Braumueller.

ЛИТЕРАТУРА

- АРХИМ. ЈУСТИН 1991: архимандрит др Јустин Св. Поповић. *Житија светих за месец јануар*. Друго фототипско издање по издању из 1972. Ваљево: манастир Свете Ђелије код Ваљева.
- БОЈАНИН 2013: Светомир Бојанин. Школа по мери детета. *Православље – новине Српске Патријаршије*, Информативно-издавачка установа Светог Архијерејског синода Српске Православне Цркве, бр. 1103, 22-24.
- БУДАГОВ 1981: Budagov R.A. *Razvítak i usavršavanje jezika*. Sarajevo: Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ЈЕВТИЋ 2004: Епископ Атанасије (Јевтић). *Богословље Светиој Сави*. Врњци-Требиње: Манастир Тврдош и Братство Св. Симеона Мироточивог.
- МИЛИЧЕВИЋ 2012: Давор Миличевић. *У огледалу српском /казивања и оле-ди о српској традицији/*. Београд: Београдска књига.
- ПРЕП. ЈУСТИН 2001: Преподобни Јустин Ђелијски. *Светосавље као фило-софија живота*. Књига 4, Сабрана дела Светог Јустина Новог у 30 књига, Београд: Наследници оца Јустина и манастир Ђелије код Ваљева.
- Св. НИКОЛАЈ 2001а: Свети Николај Српски. *О Светиој Сави*. Сабрана дела. Књига II. Аустрија: Православна црквена општина Линц.
- Св. НИКОЛАЈ 2001б: Свети Николај Српски. *Мисли о добру и злу*. Сабрана дела. Књига IV. Аустрија: Православна црквена општина Линц.

Zorica Nikitović
THE SANCTITY OF THE SERBIAN PROSVETA

Summary

The paper examines the lexical meaning of words *prosveta* (education) and *prosvetitelj* (educator), starting from the mediaeval meanings of the terms *сѡѡтъ-*, *сѡѡтъ-* and the derivational nests, which this word stem formed in the era of the Church Slavonic language. In accordance with the different ideas of the subsequent periods, there occurred the separation of the meanings of the words *prosvetitelj* (educator) and *prosvetiti* (to educate; to enlighten), which, in the contemporary lexical system of the Serbian language and literature, exist possessing two different semantic contents – the mediaeval, saint Sava's, and the modern age, Dositej's, meaning. Having in mind the complexity of the current situation in education, especially in primary and secondary schools, as well as the importance of pedagogical and educational processes in personality formation, this paper affirms the concept of education according to saint Sava.

Key words: semantic content, education, educator, to educate, saint Sava, Dositej.

ЧИТАЊЕ ЗАБОРАВА¹

Рад је базиран на освјетљавању чинилаца кризе читања која потиरे значај и смисао читања као активног и захтјевног духовног чина који читаоца доводи до спознаје властитог идентитета. Рад даје смјернице за превазилажење кризе читања чији су главни носиоци: наставник, мањкави наставни програми, ученик и савремена средства комуникације.

Кључне ријечи: читање, памћење, заборав, криза, образовање, личност.

Читање је памћење, као што је нечитање заборав. Свијест о томе да смо нешто заборавили оставља могућност да то *нешто*, поготово ако је од суштинске важности за наше људско битије, ипак приведемо памћењу. Постоји и заборављени заборав, као крајњи и најстрашнији облик непамћења, као својеврсна антрополошка црна рупа (Поповић 2007: 140). Ми не читамо само ријечи, али кад је о њима ријеч, читању мора претходити, па и у случају синтагме *криза чишања*, подсјећање на смисао ријечи.

Знамо ли шта је *криза*? Криза изворно значи неки преокрет, обрт, а у домену фигуративне употребе најчешће се веже за стање одређеног поремећаја и збрке. Када, рецимо, у болести наступи криза, два су могућа правца њеног разрјешења: побољшање болесниковог стања, под условом да је терапија добро погођена, или, пак, фаталан исход у виду каквог тешког тјелесног осујећења, а често и смрти. Добро нам је познат и појам друштвене кризе, с тим што ту акутна стања могу много дуже да трају него у случају болести. Готово ништа од одговарајуће теоријске спреме није нам потребно да бисмо ту кризу осјетили свуда око нас, као привредну, економску, кризу институција, кризу морала, духовну кризу,

¹ Текст је настао као предавање за семинар чија је тема била *Криза чишања*, а који је издавачка кућа *Нова школа* њилус организовала за библиотекарке и наставнике српског језика и књижевности у десет градова Републике Српске, од 22. јула до 2. августа 2011. године. Радни наслов предавања био је *Личности наставника и криза чишања*. Текст до сада није објављиван.

и тако редом. Зашто би онда било чудно што постоји и *криза читања*, она је само правилна посљедица ове посвемашње кризе, чини се периферна и успутна, а могло би се испоставити да је заправо много „централнија“ него што у први мах изгледа. Јер, свакој кризи претходи криза личности, а личност итекако има везе са читањем.

Знамо ли шта је *читање*? Интелектуална дјелатност усмјерена на писмо, вјештина декодирања словног, графичког кода језика, којом рано овладамо и коју мање-више подразумевамо попут какве физиолошке функције. Етимолошки, значење ријечи је блиско *бројању*, што не треба да чуди ако се зна да су *писмена* свих древних писама имала и бројчану вриједност (Скок 1971: 329). Вјештина познавања слова јесте потребан, али не и довољан услов за читање. Модерне статистике бјелодано показују да велики број људи који се рачунају у елементарно писмене, није у стању да *прочита* дневне новине. Читање с разумијевањем, како се то обично каже у школским круговима, захтијева много више од те полазне механичке вјештине. Јер, читање је у свим старим културама, па и у нашој средњовјековној, хришћанској, акт високе духовне дјелатности, обредни чин потпуно комплементаран писању и по свом карактеру изразито контемплативан, као и писање. Наше старо црквенословенско *чтеније* (в. Азбучник 1990: 380) подразумева подвиг, чин духовног узрастања и смирења, истовремено. *Чтеније* подразумева и тумачење Писма, а то је за нашу тему од суштинског значаја. Јер, појам *читање* у свом пуном и правом значењу синониман је појму *тумачење*; зато се за нов начин интерпретације неког Андрићевог дјела, на примјер, може рећи: ново читање Андрића. Наши стари писци често су и радо глагол *читају* употребљавали у облику *шћити*: *Ваши стари јесу књију знали./ српски шћили и српски писали*, каже се у Рељковићевом *Саширу*, штампаном 1762. године.

Тумачење посредује између писања и читања, што значи да их на извјестан начин и обједињује, а тумачења не може бити без мишљења, као што га у школској пракси не може бити ни без говора. Дакле, у једном јединственом ланцу обједињене су карике *мишљења*, *писања*, *читања*, *тумачења* и *говора*. Те карике могу се посматрати засебно, али њихово истинско и пуно постојање подразумева специфичне узајамне везе и дијалектичко јединство. Осим тога, на ових пет категорија заснована је мање-више цјелокупна школска настава, све оно што уобичајено називамо образовањем. Знамо ли шта је *образовање*? Да ли је то тек усвајање знања и вјештина из разноликих области људске праксе, учење

чињеница и њиховог повезивања у одговарајуће системе? У коријену ове ријечи је *образ*, а образ је лик, подобије, икона. Створени смо по подобију Господњем и ликом својим свједочимо то као мале иконе Божје. Образ је Логос и Слово, и само по њему смо логосни и словесни. Када говоримо ми словимо, а наше слово би требало да буде славословље, говор у славу Творца, Првотног Образа. Имати образ, значи имати словесну душу, етику, слободу и одговорност. Обезображење је пад, образовање је подвиг (в. Јевтић 2004).

Настава језика и књижевности има посебан статус у школским програмима и то готово да није потребно посебно образлагати. Гледано уско педагошки језик је наставно средство и нема предмета који се без њега може реализовати. Сагласно томе, и функција наставника језика и књижевности је сасвим специфична, или би бар требало да је тако. Његова одговорност је знатна, али је зато и велико поље његове слободе. И једног и другог треба бити, или треба постати свјестан. Кад се изредају сви узроци тога што зовемо кризом читања, доћи ћемо правилно до одговорности наставника. Зато је најбоље започети тиме.

Ријеч је, дакле, о личности наставника. Ријеч је, заправо, најприје о личности. Знамо ли шта је *личност*? Према најопштијем психолошком одређењу, то је стабилна организација индивидуалних карактеристика човјека на основу које се сваки појединац разликује од свих осталих. Она укључује интелектуалне способности, емоције и темперамент, ставове и мотиве, вриједности и начин понашања. Према теолошком одређењу, личност или ипостас јесте субјекат у којем битише суштина; индивидуалност отворена за заједницу, субјекат који има рационално и слободно утемељену егзистенцију. Пут људске јединке до личности психолози виде као процес индивидуације, теолози као вертикалу духовног узрастања која води обожењу. (Личност, како каже Јован Брија (1977: 120) има обједињујућу улогу у творевини, гдје врши своје достојанство свештеника, посредника, достојнога да доведе све у сједињење с Богом. Човјек није микрокосмос, као дио васионе, него је космос дио њега, одређен да се сједини у њему. Ово је важно знати да би се, рецимо, на одговарајући начин протумачио смисао наслова познатог Његошевог спјева *Луча микрокозма*.) Пошто је по својој природи личност окренута заједништву, личности нема без другог, без дијалога. Услов дијалога је слобода, она по којој личност јесте то што јесте.

У чему је темељни смисао нашег наставничког позива? Ми подучавамо, преносимо неко знање, дајемо задатке, вреднујемо некога, оцје-

њујемо га, образујемо и васпитавамо. Ми, у ствари, укупном својом личношћу свједочимо свој предмет и за свој предмет, онако као што сваки свештеник свједочи за своју цркву, или било који упосленик за своју институцију. Најприје преко нас и наше личности неко идентификује неко знање, неки предмет. Човјеку је својствено да се идентификује и да преко другог идентификује свијет у коме живи, и реалитете и апстракције. Сви знамо шта је то породица, начелно, али увијек нам је потребан неко у кога можемо упријети прстом да бисмо рекли: *Ти си моја породица!* Кажемо ли некоме: *Ти си моје Врање* – већ смо зашли у сферу поетског говора, али опет смо, тек мало необичније, тачно пренијели једну истину, јер и градове емотивно идентификујемо преко људи, иначе за нас остају безлични урбани простори. Многи од нас који су гледали филм Жике Митровића *Ужичка република*, сјајан кад занемаримо идеолошке конотације, заувјек су запамтили оног сирочића који старом пекару говори на расстанку, кад га овај тјеша како ће му бити лијепо у слободи и у новој држави: *Шта ће мени, Перо, нова држава без шебе?* (*Јер, некој нема, кад никој нема у мајлама* – тачно каже пјесник Душко Трифуновић, вјешто се поигравајући замјеницама.) Људско искуство утјеловљује се са људима и преко људи. А све је у људском искуству важно, као што је и сваки предмет у школи важан. Привидно најбезначајнија ствар добија на важности ако је неко убједљиво свједочи, стоји иза ње с увјерењем, знањем, слободом и љубављу. Разумије се, ово важи и у обрнутом смјеру. Да би ученик емпатијски идентификовао предмет нужно је да му наставник отвори комуникацијски канал чије је покриће наставникова љубав за свој предмет и познавање тог предмета. Без ових услова комуникација неће бити остварена, а кад нема те основне енергије наш посао бива узалудан, постаје мучење, а тражење неких других тобож узрока, бесмислен посао. Ауторитет наставника јесте и мора бити најприје у преданости своје послу као мисији, у љубави за свој посао и упућености у њега. Ови услови људског и професионалног ауторитета не могу се глумити, њих или има у цјелости или их нема никако. Никаква чврста рука, никакве дисциплинске казне, никакве лоше оцјене, никакво подилажење ученицима, нити било шта друго, не може бити замјена за људски и стручни ауторитет. Чињеница је да смо приличан број књига прочитали зато што смо претходно повјеровали нечијем мишљењу, нечијој препоруци. Ако ученик вјерује учитељу, прочитаће књигу коју му овај препоручи, често само због њега и ради њега, а не толико због и ради књиге. Књига ће у том случају бити комуникацијски

импулс, а то није мало ни безначајно. Умјесто свих стереотипних и жалових свакидашњих јадиковки о нашој посвемашњој угрожености и понижености, о несносним и све несноснијим ученицима, о још којечему успутном, запитајмо се једноставно и признајмо сурово искрено: јесмо ли се духовно запарложили, јесмо ли још увијек спремни да учимо, кад смо посљедњи пут прочитали добру књигу, кад значајну студију из језика или књижевности? Јесмо ли неповратно ушли у круг механичког, папагајског бифлања лекција, па смо тешки и заморни и сами себи и ученицима? Кад нас је посљедњи пут пренула окрепљујућа помисао да би се нешто у свему томе дало промијенити набоље?

Шта то све један наставник језика и књижевности може да пружи ученику, које видике да му отвори, и у оквиру задатог програма, па и лектире, али често и мимо програма, који, истини за вољу, знају бити и ригидни и досадни и неинвентивни? Упућен и слободан наставник наћи ће начина да у потребној мјери коригује програм, да га прилагоди ученику тако што ће пажљиво послушати и уважити његове сувисле примједбе; поготово ће наћи начина да заобиђе веома често несувисле препоруке надлежних завода и неподстицајне, жалосно једнообразне дидактичко-методичке упуте за разраду текста. Наставник језика и књижевности би морао бити тај који ће ученику створити представу о цјелини његовог школског програма и тако му помоћи да превазиђе утисак неповезаности и фрагментираности тог програма који се неминовно и најчешће стиче усљед инсистирања свих наставника на апсолутној важности њихових предмета. Језик и књижевност јесу области из којих се најприродније може успоставити слика цјелине. Овдје је посебно важно стручно и систематично предочити ученику разнолике домене употребе језика, такозване функционалне стилове (Петковић 2003: 73-132). Колоквијални, научни, административни, публицистички, журналистички стил, па онда језици појединих струка и друштвених група, све су то домени употребе језика који потенцијално могу да буду чиниоци књижевног стила, књижевне употребе језика. Те разлике, које се углавном темеље на разлици дословног и пренесеног значења у језику, потребно је посебно добро изнијансирати и поткријепити илустративним примјерима, стално наглашавајући и подсјећајући да је поетска функција језика јединствена и далеко најсложенија, да управо она омогућује књижевност као умјетност.

Тако ће ученик рано да схвати и прихвати да су језик и књижевност безбројним финим нитима повезани са многим другим областима науч-

ног мишљења. У природи је сваке научне парадигме да се темељи на анализи и синтези, да свака чињеница захтијева извјесну провјеру, а све се то дешава у некаквом дијалогу који мора бити свестран и отворен, и све се то савршено подудара са механизмима на којима се оснива структура језика и структура књижевног дјела. Осим тога, свеукупно људско мишљење додирује се у једној сверазумијевајућој централној тачки и није без разлога Бранко Миљковић тврдио да се и Ајнштајн може препјевати. Још је већа упућеност језика и књижевности према религији, те свим видовима умјетности и културе, јер, као што се зна, језик има и своју обредну, културну функцију, а књижевна умјетност у себи још увијек добро чува карактеристике првобитног синкретичког јединства са осталим умјетностима. Једну пјесму, на примјер, не можемо у потпуности разумјети и доживјети ако је не чујемо као музику, не видимо као слику и не прозремо као идеју. То су, истовремено, три њена универзална слоја које је Езра Паунд именовоао као *мелоијеју*, *фаноијеју* и *лоиоијеју*, и преко којих можемо успоставити тумачење сваке пјесме (в. *ПОЕЗИЈА* 1975). Много је боље и тачније тако уводити ученика у свијет поезије неголи га одмах заробљавати бесмисленим подјелама на љубавно, родољубиво, описно, социјално, па још и мисаоно пјесништво. Баш као да постоји неко које је немисаоно! (На исти начин, свако прозно дјело подлијеже тумачењу на нивоима приче, карактера, језика и мисли, онако како је те слојеве разабрао још Аристотел (в. Аристотел 1990: 55). Поводом књижевног дјела веома је лако, а често васпитно упутно и посебно подстицајно за ученике, ући у област популарне културе и субкултуре, и баш се у том домену учити критичком мишљењу и критичком сагледавању свијета око себе. Најзад, књижевност је у сталној и непосредној вези са животом који живимо и стварношћу која нас свакодневно окружује. Она живи од сокова животног искуства и подстицаја животне стварности, али исто тако у доброј мјери она повратно утиче на та искуства и ту стварност, и управо је ту сложену а очигледну везу потребно убједљиво предочити ученику. Другим ријечима, убиједити га да читајући једну књигу не бива кажњен ни одвојен од неког стварног живота, него да бива укључен у искуство које апсолутно јесте животно, иначе не би имало никаквога смисла. Упркос небројеним покушајима дефинисања њеног статуса, смисла и функције, постојање књижевности не може се објаснити никако другачије него као израз аутентичне човјекове потребе за њом, потребе за изразом и дијалогом. Исто је тако и са тумачењем књижевности – оно постоји зато што постоји човјекова аутентична потреба за тумачењем.

Овдје је одговорност наставника пресудна, а његова уљеђивачка, уопште реторичка способност, на посебном испиту. Ако сам има релевантно читалачко и животно искуство он ће моћи да обави своју мисију, као што ће моћи да ученицима посвједочи благотворно дјејство књиге кад је у питању човјеково све угроженије психичко здравље. Пред пошастима и искушењима нашег све компликованијег и бездушнијег свијета, поготово пред сталном пријетњом депресије узроковане посвемашњим мањком смисла и вишком страха, књига може бити један од најсигурнијих заклона и лијекова. То ће посвједочити сваки одани читалац, сви они који пуни смислени живот, не само интелектуални живот, једноставно не могу замислити без књиге.

Подјела књижевности на усмену и писану, представља темељну истину о њој и први услов за њено продубљено сагледавање. Значај ове разлике је толики да ту чињеницу стално треба наглашавати и непрестано јој се враћати. Писана књижевност садржана је у усменој, а сан сваке писмености је да досегне усменост. Међутим, правила конституисања једне и друге потпуно су другачија и свака има своју поетику (Ркт 1992: 371-376). Све наше свакодневне приче, све животне ситуације, па и сва писана књижевност већ имају свој облик, свој архетип у усменој књижевној традицији. Зато је њу потребно добро познавати, а услов њеног доброг познавања је рани почетак учења. Ако, рецимо, древне митолошке обрасце не усвојимо довољно рано, још у основној школи, њихово накнадно усвајање неће бити у потпуности функционално. (Много се говори и пише данас о томе јесмо ли и колико смо дио Европе, и та тема је обавијена разноликим маглама и веловима лоших, поготово дневнополитичких аргумената. Са становишта најдубљег идентитетског поимања европејства, јесмо Европљани ако смо овладали кључним знаковима архетипске идентификације похрањене у античким, грчким и римским митовима, те у Старом и Новом завјету. Без та четири стуба носача сваки тобожњи европски идентитет је климава и паду склона грађевина.) Тако је и са осталим усменим врстама, које су веома разнолике, а свака за себе необично важна у откључавању тајни књижевности, али и наше свеукупне перцепције свијета. Зато је вјероватно први задатак свих који брину о програмима књижевности у нашим школама да ову чињеницу методички освијесте и да значајно увећају постотак текстова из народне књижевности. Док се то системски не осмисли и не озваничи, наставници би морали да покажу самоиницијативу и да инсистирањем на увиду у усмене, фолклорне врсте, сами себи створе адекватан креативни про-

стор у настави језика и књижевности. Ту су могућности уистину огромне, а вјешт наставник веома лако ће ову материју ускладити са савременим облицима едукације, посебно оним радионичког типа, на којима се данас толико инсистира, често, нажалост, без правог садржаја. С обзиром да је један од највећих проблема данашње наставе књижевности објективна ученичка неупућеност у старије слојеве српског језика, управо је овај књижевни материјал као створен за отпочињање захтјевног и сложеног процеса језичке сензибилизације, па онда и освјешћивања језика, тог чуда без премца у нашој цивилизацији која се дичи толиким достигнућима, чуда над чудима коме не можемо докучити почетак ни крај, а ми га, ето, најчешће ниподаштавамо и подразумејемо, аутоматизујући га и сиромашећи свакодневном употребом до мјере која је недопустива и веома опасна. Друго, управо на материјалу усмених књижевних врста на најбољи начин може се показати ученицима шта то све прати језик у изворном контексту дате врсте, какву функцију има амбијент, реквизита, ношња, музичка пратња, гест, мимика, покрет тијела и остали знаци невербалне комуникације. Ту се најлакше научи да књижевност често настаје по моделу чисте игре, ослобођене било какве телеологије, посвећене самој себи и човјековој потреби да се оствари и као биће игре. Да не говоримо колико је важно стално упућивати на чудесну моћ писаног језика да креира и пренесе емоције. При томе треба поћи од прости и свима схватљиве чињенице да сузе, рецимо, не можемо пренијети на папир у њиховом изворном облику, али исто тако знамо да нас прави писци магијом свог језика често могу расплакати. Згодно је речено да сва тајна поезије може да стане у питање које гласи: *Како врисак сшавиши у шисак?* То мора бити тачка из које ћемо почињати тумачење тропа и фигура, њихову класификацију и функцију; без ње, као својеврсног увода у тумачење стилских механизма и без убједљивих примјера, учење ће бити бити без сврхе и брзо ће га прекрити заборав. Култивисање говора, изражајно читање с којим одмах иде и усвајање основних знања из прозоције и версификације, такође се најефикасније савладава преко усмене књижевности. Пошто данас заиста није тешко доћи до добрих избора античких, словенских и каквих других древних митова, те зборника бајки, фолклорних прича и других усмених врста, наставници имају сигурну литературу за почетак, а даље све зависи од њихове инвенције и жеље за стручним уздизањем. Треба отворити својим ђацима заборављене ризнице и заједно с њима уживати у том језичком бесцјен благоу, у чаробном свијету сновиђења и маште. Треба, једно-

ставно, прибавити Попин зборник *Од злаћа јабука* и не улазити без њега у учионицу.

Ако смо као први чинилац кризе читања навели наставника, а други везали за мањкавост школских планова и програма, трећи се мора повезати с учеником и савременим средствима комуникације која су му свакодневно под руком и која он чешће и радије користи неголи књигу. Масовни медији, гдје апсолутни примат има телевизија, прилагодљиви и све савршенији носачи звука од којих се дјеца и омладина само ријетко одвајају, неизбјежни и свеприсутни мобилни телефон, компјутер са својим претраживачима и друштвеним мрежама – све то, на извјестан начин, заиста поспјешује кризу читања, одбацујући стару добру књигу на маргину свакодневнице савременог човјека. Неки чак предвиђају скори коначни крај класичне књиге и њено трансформисање у сајбер форме доступне у компјутерским он-лајн књижарама. Таквих књига и књижара, заправо, већ има у великом броју, али књига још није ишчезла нити ће до тога доћи док ова наша цивилизација траје. Истина је да живимо информатичко доба и да су неминовни судари нових технологија и облика традиционалне културе. Ученици су природно и без отпора саживљени с тим новим облицима комуникације, док се велики број наставника опире и још не сналази у њима. Једно је сигурно – упознавање нових технологија и система омогућује озбиљније и потпуније промишљање њихових предности, али и опасности које собом носе. А највећу опасност још од почетка процеса није било тешко уочити, с тим што је тешко предуприједити њене посљедице. Наиме, ради се о удаљавању од аутентичних вриједности усљед лажног осјећаја да нам је у сваком тренутку доступно сво могуће знање овог свијета једним притиском на тастатуру. Тај осјећај ствара сасвим нове типове комуникације „без додира“, ствара паралелне виртуелне свјетове који су крајњи облик човјековог отуђења од човјека и своје суште природе. Живимо доба поремећених и атрофираних вриједности, привид је заступио истину. Треба знати и сваки час понављати да су знања и искуства само дјелимично преносива, а оно сушто у њима непреносиво је и свако од нас га мора освојити за себе да би постао личност. Одговорност наставника данас подразумијева такве увиде. Мора се стално објашњавати да привидна могућност приступа најразноврснијим чињеницама сама по себи не значи много, ако немамо систем у који би се те чињенице смјестиле. А систем није, нити ће икада бити доступан једним кликом „миша“, он се мора научити. Да бисмо могли ауторитативно дјеловати у том доме-

ну, морамо као наставници бити упућени у праву природу промјена које технологије доносе у област културе, морамо умјети да разликујемо вриједности и привиде, морамо учити да одвајамо трајно од пролазног, битно од небитног. Морамо дјеловати попут оног Андрићевог јунака из *Ђурије*, Алихоце Мутевелића, који једном опсјењеном трговчићу тумачи другу страну медаље онога што он види као чисту цивилизацијску предност звану аустријска жељезница. Док се овај усхићено хвали како у једном дану из Вишеграда може отићи за Сарајево, обавити посао и још се за вида вратити кући, мудри Алихоца му каже: *Ако идеш у цехенем, боље ти је да идеш њолако, ти си будала кад мислиш да је Швабо њаре њрошио и машину њровео само зашто да би ти могао брже њушовати и њослове свршавати. Ти видиш само да се возиш, а не њишаш се шња машина одвалачи и довлачи осим њебе и њаквих као шњо си ти. Али њо у њвоју ѡлаву не може сѡати. Возај се ти, жив био, возај куд тог хоћеш, ама све се бојим да ће ти њо возање једној дана на нос ударити. Доћи ће вријеме ња ће ње Швабо возити и ѡамо ѡдје ти није мило и ѡдје никад ѡомислио ниси да идеш* (Андрић 2007: 239-240). И, заиста, мало је времена прошло, а воз је истог тог трговчића повезао куд му није било мило, на одслужење кадра у аустријску војску.

Кад смо већ код књижевних примјера, вратимо се за тренутак позданом учитељу Његошу и оној епизоди из *Горској вијенца* кад ратници три црногорска племена, „Озринићах, Цуцах и Бјелицах“, долазе главарима и владици да их извијесте о смутњи коју је међу њих унијела некаква баба која се казује вјештицом. Да не би углас причали и губили вријеме, предају владици писмо које је као врсту извјештаја о читавој ствари саставио цуцки поп Мићо. Владика не успјева савладати нечитак рукопис, те га даје кнезу Јанку, оном говорљивом Његошевом смјехотворцу, да га врати попу који га је писао па да га он прочита. Кнез Јанко успут коментарише писмо на свој начин: *Дивна ѡисма, јаги ѡа убили, / Красно ли је на карѡу сложено, / Као да су кокошке чејале*. То изазива смијех, који ће кулминирати оног часа кад поп Мићо безуспјешно покуша прочитати оно што је сам написао: *...ум ...дам ...ам ... / ...би ...ну ... но ... / ...на ...ша ... ра ... /* и кад духовити колико и јуначни Вук Мићуновић с разлогом примијети: *Лијео ли ова сабља чиња, / Дивно ли нас данас разговори! / Аманѡи, ће научи ѡако? / Јесу ли ѡе у Млеѡке шиљали? / Када своје ѡако осјецаш, / Ага шњо би с ѡуђијем чинио?* Мада извргнут општем смијеху и привидно „разоружан“, поп Мићо неће остати дужан одговора, јер генијални пјесник једнако воли све своје јунаке и свима даје

подједнаку шансу: *Ти се, Вуче, ка да са мном руџаш?/ Какав наук, њакво и чиџање!/ Да сам има боље учиџеља,/ Те бих и ја данас боље чиџа;/ Ка је, да је, о њему се бавим./ Ко ће боље, широко му поље!* Отворени и истинољубиви Мићуновић онда ће рећи да му не би „предавао бира, да се слуша, зрно дођавоље“, али поп и на тај коментар сопствених свештеничких припадности има спреман и убједљив одговор: *И не дају жиџа ни у шаку,/ До по руно и по труду сира;/ Па и џо ми дају ка на силу./ Да ли не знаш наше даваоце?* Ту сад долазимо до оног што је најважније, кад Мићуновић упита: *Аманати, не наџеди се;/ А како им чиџаш леџурђију/ Кад овако у џисмо заџежеш?* и кад поп бритко одговори: *Аманами, ја је и не чиџам,/ Ниџи ми је књиџа за поџребу;/ Ниџ је када у цркву оџварам./ Наџамети сам добро уџврдио/ Леџурђију, крџиџи и вјенчаџи./ Ка и груџе помање поџребе;/ Па кад ми је које за поџребу,/ Иџојем џа ка џјесну на усџа.* (П.П.Његош 2001: 103-105). Не само да није изашао поражен из овог вербалног двобоја него поп чак и тријумфује, а све зато што има необорив крајњи аргумент. У њему је Његош снажно представио стаменог човјека усмене цивилизације који носи у глави све што му је од знања заиста важно. Човјек усмене културе нема проблем селекције знања, он тачно зна шта му је неопходно и то памти као што памти сопствено име. С прелазом у цивилизацију књиџе памћење постаје необавезујуће, али се човјек исто тако удаљава од знања које му је суштински неопходно, што ће рећи да се проблем селекције одједном указује као једна врста озбиљне препреке. Тај исти проблем у наше доба, у информатичкој цивилизацији, нараста до неслућених размјера и постаје готово несагледив. Крајњи закључак је поучан: ма колико нам се чинило да нам информатичка ера доноси и дјецу „која се рађају с малом матуrom“, ствари се ипак нису помјериле из свог вајкадашњег лежишта. Знање је остало једнако далеко колико је увијек и било, а пут до њега тежак и неизвјестан, свеједно што нам се покушава саопштити да нам је сва памет овог свијета ту под руком, на компјутерској тастатури.

Ријеч је мост између мене и Друџота, каже чувени руски мислилац Михаил Бахтин (1980: 184) и на тој мисли гради цјелокупну своју методологију тумачења књиџевности, једну од најугицајнијих у двадесетом вијеку. Језик је за њега огледало идеолошких борби, попрште сукоба друштвених структура, па се у судбини ријечи, како он каже, налази *судбина друштва које џовори*. Његов поглед на читање, као и ставови многих других теоретичара, увјеравају нас да је ријеч о многоструко сложеном процесу и опомињу на чињеницу да никад и не можемо до краја бити

свјесни шта све дугујемо читању, нити претпоставити какви бисмо то заиста били да није читања. Њемачки теоретичар књижевности Волфганг Изер је „чину читања приписао једну одгојну функцију, сличну оној коју је још Шилер заступао у својој расправи *О васшисању укуса*, а у коју вјерују и многи други поклоници књижевности. По њему, вриједна књижевна дјела утичу на нас и преображавају нас, чине нас бољим, осјетљивијим, отворенијим, либералнијим, слободнијим, свјеснијим свијета око нас и властитог положаја у њему. Вриједна књижевна дјела нас, тако рећи, одвајају од нашег непотпуног, неоствареног *ја* и помажу нам да дођемо до пуније свијести о себи. По том схватању, дакле, сам смисао читања био би у томе да читаоца доведе до дубљег сазнања о властитом идентитету“ (Лешић 2006: 487). Сваки текст је отворен пред читаоцем и тражи га као пуноправног партнера у дијалогу, каткада је он енигма која се рјешава као загонетка или каква компликована слагалица. (Неки теоретичари, нпр. Стенли Фиш, иду дотле да значење текста изједначавају с интерпретацијом, проглашавајући читаоца стварним аутором текста.) Читање је активан и изразито захтјеван духовни чин који тражи добру претходну спремност у виду многих и разноврсних знања. Читалачка интелигенција подложна је непрестаном усавршавању и начелно је много више ствар континуиране праксе неголи дара и урођене предиспозиције. Свако *писмо* тражи извјесну врсту и фонд знања, мада сналажење у једном *писму* бива ваљана препорука и за остале, поготово ако је ријеч о *књижевном писму*.

Пуна свијест о сложености процеса читања укључује пажљив приступ постепеном овладавању њиме. Ту је улога наставника ненадокнадива, иначе нам се може десити да нам ученици остану у позицији Његошевог попа Мића. Функционална писменост наших ученика је веома ниска, поготово у домену (књижевне) читалачке писмености, чак за неких десетак процената нижа од оне математичке и научне, како каже једна статистика рађена прије пет година на узорку ученика старијих разреда основних школа у Србији. Према истој статистици, тек незнатан проценат ученика (око 4%) припада групи највиших нивоа читалачке писмености (четвртој и петој, од могућих пет). Неспособност ученика да се сналазе у књижевном тексту представља проблем са далекосежним посљедицама, а по правилу се тај проблем уочава код оних ученика који нису у стању да се адекватно усмено изражавају. Зависно од узраста ученика, читалачка интелигенција се сразмјерно лако тестира, почевши од способности препричавања прочитаног, преко сажетијег резимирања,

па све до вишег нивоа апстраховања маргиналија и издвајања битних садржаја. А то може и мора бити ствар осмишљене наставне праксе која је једна од најпоузданијих брана продору читалачке некултуре, која је истовремено, узрочно-последично, генератор и емоционалне и опште духовне, па онда и свеопште друштвене некултуре.

ИЗВОРИ

- АНДРИЋ 2007: Иво Андрић. *На Дрини ћурџија*. Изабрана дела у седам књига, Подгорица.
- ЊЕГОШ 2001: Петар II Петровић Његош, *Горски вијенац*. Сабрана дјела Петра II Петровића Његоша у седам књига, Подгорица – Цетиње, 2001.
- ОД ЗЛАТА ЈАБУКА 1999: *Од злата јабука. Руковети народних умотворина*. Приредио Васко Попа. Београд: Рад.

ЛИТЕРАТУРА

- АЗБУЧНИК 1990: Ђорђе Трифуновић. *Азбучник српских средњовековних књижевних појмова*. Београд: Нолит.
- БРИЈА 1977: Јован Брија. *Речник православне теологије*. Београд: Хиландарски фонд богословског факултета СПЦ.
- ЈЕВТИЋ 2004: Атанасије Јевтић. *Философија и теологија*. Врњци: Манастир Тврдош и Братство Св. Симеона Мироточивог.
- ПЕТКОВИЋ 2003: Новица Петковић, *Публицистичка стилистика*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- ПОЕЗИЈА 1975: *Поезија: рађање модерне књижевности*. Приредили Сретен Марић и Ђорђије Вуковић. Београд: Нолит.
- ПОПОВИЋ 2007: Ранко Поповић, *Завјешто памћење њесме. /Стварносни контексти српске поезије с краја 20. вијека/*. Завод за уџбенике и наставна средства Источно Сарајево.
- ПОПОВИЋ 2009: Ранко Поповић, *Чин прејознавања. /Опелди о српском њесништву/*. Библиотека Србистика. Књига 2. Бања Лука.

- АРИСТОТЕЛ 1990: Aristotel. *O pesničkoj umetnosti*. S originala preveo i objašnjenja u registru imena dodao Miloš N. Đurić. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- БАХТИН 1980: Mihail Bahtin. *Marksizam i filozofija jezika*. Beograd: Nolit.
- ЛЕШИЋ 2006: Zdenko Lešić. Čitalac kao mjesto gdje se proizvode značenja. *Savremena tumačenja književnosti*; Sarajevo.
- РКТ 1992: *Rečnik književnih termina*. Institut za književnost i umetnost. Beograd: Nolit.
- СКОК 1971: Petar Skok. *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika I*. Zagreb: JAZU.

Ranko Popović
THE READING OF OBLIVION

Summary

This paper is based on shedding light upon factors of the crisis of reading, which negates the purport of reading as an active and demanding spiritual act that leads the reader into the understanding of one's own identity. The paper gives guidelines for overcoming the crisis of reading, whose main bearers are: the teacher, the lacking curricula, as well as the student and the contemporary means of communication. The readers' intelligence is subject to continual improvement and, basically, presents much more the issue of continuous practice than a gift or an innate predisposition. The inaptitude of students to cope with texts presents a problem with far-reaching consequences, and, therefore, the role of the teacher is of a vital importance. If in possession of knowledge, of relevant reading and life experiences, teachers will be able to fulfil their mission and attest to their students the beneficial impact of the book.

Key words: reading, memory, oblivion, crisis, education, personality.

АКТУЕЛНОСТ КОЧИЋЕВЕ БОРБЕ ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК

У раду се анализирају разлози и критеријуми које је користио Петар Кочић у одбрани српскога језика. Анализа укључује различите Кочићеве видове одбране српскога језика, а прије свега: а) одбрана српскога језика од германизације, и б) одбрана од кварења српскога језика, и в) борба за очување љепота српскога језика. Кочићеви ставови о српском језику у раду се доводе у везу са актуелним врло лошим стањем српскога језика, са његовом англицизацијом, са превлађујућом језичком некултуром, и са врло малом бригом за очување љепота српскога језика.

Кључне ријечи: Петар Кочић, српски језик, германизација, кварење српског језика, језичка култура, англицизација, „англосрпски“ језик

1 Кочић и српски језик. Сам помен имена Петра Кочића не призива само његово приповједачко дјело – него, још прије, сам српски језик. И то не толико Кочићев „приповједачки“ српски језик, колико Вуков(ски) српски књижевни језик у цјелини. А колико је то двоје код Кочића блиско, испреплетено, да не кажемо подударно, свједоче и непосредне и посредне потврде. Непосредне, из пера самога Кочића, кроз његове доприносе српскоме језику, а посредне из пера других писаца и лингвиста што (пр)оцјењиваху како Кочићев језик тако и Кочићеву бескомпромисну борбу за српски језик. Иако је циљ нашега рада да освјетлимо суштину и актуелност Кочићеве борбе за српски језик, ипак ћемо се овдје најприје осврнути на неријетко цитиране ставове познатих српских писаца и филолога не само о Кочићевом језику, него и његовом односу према српском језику. Међуоднос Кочићевог и цјелине српскога књижевног језика вјероватно понајбоље одсликава мишљење И. Секулић: „Кад би могао језик једног човека постати књижевни језик, ја бих гласала за Кочићев језик. Која снага, који стил, који звук, која магија трансцедента“ (Секулић 1966: 17). Јер, „за Петра Кочића је – ријечи су И. Андрића – језик потпуно једно са људима и земљом, свет и

неповредљив као и они. Понекад човеку изгледа као да је и само Кочићево дело, цело целцато, лежало негде у дубинама тога језика, а он га је ископао као кип, и изнео на светлост дана и пред поглед света“ (Андрић 1981: 161). У Кочићевом језику, – вели Ј. Вуковић – „кад год га у целовитости његова писаног дела посматрамо, као да доживљавамо све видове живе речи одређене средине у одређеном времену. Као да ништа није остало неизречено“ (Вуковић 1972: 282).

Свако би истраживање Кочићева језика без сумње потврдило не само наведене ставове знаменитих српских писаца и филолога него и све књижевне и филолошке оцјене Кочићевог језика (које се дају у: Шипка 1987: 21-28). Али наш циљ није анализа Кочићевог приповједачког језика, језика у Кочићевим приповједачком дјелу, него анализа Кочићевих експлицитних „одбрана“ српскога језика, анализа његових расправљачких микро и макродискурса о српскоме језику.

2. КОЧИЋЕВА БОРБА ПРОТИВ ГЕРМАНИЗАЦИЈЕ СРПСКОГА ЈЕЗИКА. Кочићева борба за српски језик најексплицитнији је тип његове борбе против аустроугарске окупације Босне и Херцеговине. „Од самога почетка, Петар Кочић је између себе и окупатора-непријатеља поставио питање *језика*“ (Андрић 1981: 161). Јер, „као што је – ријечи су Кочићеве – окупација донијела много зла и учинила нам много неправди у свима правцима народног живота, исто је тако утицала штетно и на развитак нашег богоданог звучног и љупког језика“ (Кочић 1961: 328). Дату констатацију Кочић потврђује сучељавањем тада актуелног стања српскога језика у Босни и Херцеговини са мишљењем које је о српском језику у тој покрајини имао Вук Караџић. Док је Вук Караџић писао да се „српски говори најчистије и најправилније у Босни и Херцеговини“, сада – вели Кочић – „послије 33 године аустријске владавине наш је језик силно пострадао, тако пострадао да би се могло рећи мирне душе, да се данас у Босни и Херцеговини, земљама матерама нашег књижевног језика, најнечистије и најнеправилније пише и говори у редовима наше интелигенције“ (Кочић 1961: 311). То страдање српског језика огледа се прије свега у томе што се „у Босни и Херцеговини под новом управом и њеним културнопросвјетним установама ствара некакав нарочит језик који се сасвим не поклапа са говором у Хрватској, а исувише је далеко од језика који се данас развија у Србији, као културном средишту српског народа“, тако да смо – наставља Кочић – „добили у књигама, у новинама, законима, наредбама, по школама и по судовима некакав језик који стоји

у врло лабавој, често пута ни у каквој вези са живим народним говором. То је једна одурна српско-хрватска наказа, тешка и усиљена, много пута потпуно неразумљива, без гипкости, еластичности и звучности, тих битних особина нашег крепког језика. То је језик као наш, а није наш. Наше су ријечи, али језик није наш. Из тог језика не провијава дух и не бије мирис нашег језика, то није језик који смо научили са мајчиних усана, то није богодани језик народних умотворина, пјесама и приповједака, којима је тако богата наша отаџбина“ (Кочић 1961: 311-312). А таквом језику највише су, по Кочићевом мишљењу, кумовали странци, али и Хрвати и хрватски Срби. Јер, „ову одурну наказу од језика – ријечи су Кочићеве – створили су странци и наши људи, Срби и Хрвати из Хрватске. Странци су наш језик научили само лексикално, а Срби и Хрвати су дошли са једним накарадним језиком који се је опет развио у Хрватској под утицајем њемачког канцеларијског језика и граничарске команде. И једни и други, сваки на свој начин, почели су да кваре и мрцваре наш језик“ (Кочић 1961: 312). Та „наказа“ и „накарада“ од српскога језика прожета „германским духом“ у Босну и Херцеговину увезена је, дакле, из Хрватске. И непосредно и посредно. Посредно најчешће преко судија странаца, махом Пољака: „Погрешно мислећи да кад знају пољски, знају и српски, они су јурили стално у судове. Истом, кад су дошли у додир са народом и са живописном српском конверзацијом, осјетили су како је исувише скромно њихово знање српског језика. Изненађени тим фактом, они су се, у страху да не гријеше, повукли у се, држећи се слијепо и грчевито оне званичне, из Хрватске пренесене, накараде од језика, којом су такође површно владали. У њиховим осудама не осјећа се ни у најмањој мјери задах живог народног говора“ (Кочић 1961: 312).

Кочић ту „накараду од српског језика“ илуструје са више примјера. Најприје са раширеном употребом ријечи „*течевина* и *пошљедак* у значењу: резултат. Течевина (‘порез на течевину’) без сумње је – вели Кочић – неспретна кованица каквог босанског пореског чиновника, јер њен је облик у Хрватској још глупљи: *шециварина*. Оно што се хоће да изрази ријечју *течевина*, у нашем се језику каже и мора се казати *шековина*, јер облик *течевина* нити постоји нити може постојати по законима српског језика. Ни ријеч *пошљедак* није нам познато да постоји у Хрватској, али она постоји у нас и значи сасвим нешто друго и никако *резултат*.“ А те ријечи нису усамљене, него „на стотине их таквих има које су просто атентат на наш језик“ (Кочић 1961: 313-314).

Уз то, кварење српског језика не долази само из судова. „Поред судова, и друге су установе, просто се може рећи: све одреда, квариле наш језик, нешто незналачки кујући, нешто преносећи разноврсне ‘званичне’ накараде из сусједне Хрватске“, тако да је „рђав и ненародан језик завладао у свима нашим јавним установама, па се отуда полагамо шири и преноси у народни живи говор који је прије окупације био необично чист и свјеж“ (Кочић 1961: 313-314). А што је најгоре, „поред судова и осталих јавних установа, поред новина и новинара и ‘правитељствених’ књижевника, и наше школе, нарочито гимназије, неуморно су и систематски радиле и раде на кварењу и бездушном мрцварењу нашег језика. Језик и стил у гимназијским уџбеницима испод сваке су критике. Те су уџбенике и уопште све школске књиге састављали убоги кајкавци и чакавци, или похрваћени Словенци, Чеси, Пољаци, Нијемци, који чак не знају ни право значења појединих ријечи нашег језика“ (Кочић 1961: 314).

Кочић, међутим, не остаје на општој оцјени, него је поткрепљује и конкретним примјером. А као „класичан примјер“ наводи Марцела Кушара, дописног члана Југославенске академије („је ли могуће?“, пита се Кочић) у Загребу и његову „Читанку за I разред средњих школа“, у којој се дају и објашњења непознатих ријечи, која Кочић коментарише. Тако, вели Кочић, „имамо на страни 10. његово објашњење да је *клада* - *џањ*, а сви знамо да је *клада* друго нешто, а друго опет *џањ*. На страни 23. исте читанке имамо одмах друго погрешно објашњење: *стџанарица* – *жена шџо* *џоји овце*, а сви знамо да је станарица жена која *музе овце* и бави се само сиром и млијеком. У Кушара је *ћуи* – *лонац*, *шџур* – *џио*, *џорџа* – *џробље*, *босџан* – *врџи*, *сјек* – *џреде*, иако је сјек у кошари сасвим друго нешто, а друго опет нешто значе *џреде*. И ти и такви људи – ишчуђава се Кочић – пишу уџбенике по којима се предаје српски језик у нашим школама! Ти и такви људи кроз тридесет година кваре и унакажавају наш красни и звучни језик, изврћући у свом жалосном незнању чак и право значење наших најобичнијих ријечи и израза“ (Кочић 1961: 314-315).

На хрватска непознавања и кварења српскога језика Кочић је указао и у тексту „Наша пјесма“ – што је и „најполемичнији Кочићев књижевнокритички текст“ (Милановић 2011: 210) – написаном поводом избора хрватске и српске поезије који је сачинио Јосип Милаковић. Кочић каже да Јосип Милаковић није умιο да „интензивно осјети оне интимне дражи, оно животно вибрирање које струји кроз чисту, пуну и једру народну поезију“, него је био и, „што је још жалосније, *остџао* странац“,

што се види и по томе да су за њега *гусле – ћемане* („ћемане је виолина, а гусле остају гусле...“), *кожун – ћурак* („каква грдна разлика између ова два појма!“), *завјеса – дувак* („дувак није завјеса“), *узда – дизген* („дизген није узда, већ каиш на узди“), *доро, дорати – коњ црвене длаке* („дорат се њемачки каже *der Braune*, те према томе није црвене длаке, него је алат коњ црвене длаке“), али и по многим другим примјерима (Кочић 1967а: 185-186; 193-194).

Кочић „полемише са Милаковићем бритко и духовито, снагом вуковског и скерлићевског жара који је понекад јачи и од самих аргумената. На овом терену он не прашта, нити жали свога опонента. Чини се да поступа као добар домаћин који крчи њиву од корова те уместо пера у десници има секиру којом у корену сасеца све што прети плоду и роду. А како да му и прихвати *хазну* као *благо* уместо *ризнице* у којој се оно чува, или опрости што не разликује *мезимицу* од *најмлађе ћерке, субашу* од *сџражара*, *калем* од *йисма*, *циџерице* од *йлућа*, *лале* од *везира* и тако редом. Ни за двадесет проведених година ‘у овој доброћудној земљици’ Милаковић није, као ни Мартин [=Марцел] Кушар, научио и схватио многострука значења језика Вука и народне песме наше“ (Вулин 1990: 383).

О кварењу – али и о очувању – српскога језика Кочић говори и поводом четрдесетогодишњице *Hage* (1868-1908), „најстаријег ћачког средњошколског удружења у српству“ Прве београдске гимназије, сматрајући таква удружења „као неке мале предстраже за чистоћу нашег звучног и богатог језика, коме, на голему жалост нашу, због накарадног језика загребачких уџбеника и загребачких професора, били они Срби или Хрвати, пријети опасност, из године у годину, све већа и насртљивија“ (Кочић 1961: 306-307). Те „дружине“ припомажу да се током школовања потру велике дијалекатске и „провинцијалне“ разлике које су одлика различитих области Србије из којих долазе ђаци у гимназије. „Током школовања све се – вели Кочић – ове разлике потару, провинцијалне ознаке ишчезавају, и тај млади свијет огромном већином својом, то поуздано тврди-мо, излази из школе са пречишћеним појмовима и довољном спремом и знањем из српског књижевног језика“ (Кочић 1961: 307). За разлику од тих позитивних резултата у Србији, са учењем српскога језика „у Босни и Херцеговини, догађа се, на жалост, сасвим обратно. У гимназије наше – наглашава Кочић – улазе ђаци са језиком ванредне љепоте, раскошног богатства и кристалне чистоте, – мислимо овдје на нашу домаћу дјецу – а излазе из школе са некаквом накарадном мјешавином од стила и

језика, у којој, додуше, има и српских народних ријечи и израза, али кроз ту мјешавину стрши и провијава туђински дух, потпуно стран нашем народном говору“ (Кочић 1961: 307-308). На тај начин – рећи ће Кочић – и преко учења у школи „нашем звучном и богоданом језику пријети њемачки дух – бог би га знао је ли њемачки! – који се ушуњао у немоћну, убогу и сушичаву кајкавштину и чакавштину, из којих се је опет излегла лажна и неоригинална штокавштина под именом хрватског језика. Та лажна и неоригинална штокавштина постала је и званични и наставни језик у земљи нашој, а постала је и језик којим пише и говори и наша домаћа интелигенција, на жалост. Томе треба стати на краја ма којим било начином“ (Кочић 1961: 309-310).

Зато Кочић својим новинским написима апелује на потребу заједничке борбе за очување српскога језика, који је у Босни и Херцеговини угрожен у свим сферама своје употребе. На питање: „Па ко је томе крив?“, Кочић одговара: „Ко би други могао бити крив него наша влада, него њезини чиновници, мали и велики, виши и нижи, њене званичне новине, закони и наредбе, њене школе и школске књиге, њени разнолики уреди и судови. Све је то криво и све се то завјерило против чистоће и љепоте нашег језика, и у томе се много успјело!“ (Кочић 1961: 329). И ту се не завршава списак криваца. Кочићева је „Отаџбина“ у немале кривце убројала и домаће интелектуалце због тога што код њих њемачки има превласт над српским језиком. „Кад смо дакле ми сами – пише анонимни уводничар Кочићеве „Отаџбине“ – порекли првенство српском језику и ћирилици, кад смо се стидили да у својој рођеној кући, онако као и остали народи, уведемо у саобраћај искључиво свој језик и своје писмо, онда се није нимало чудити странцима који, дабоме, нису луди да без силе и потребе поштују српски језик. И тако смо послјије тридесет и четири године у срцу Босне, у метрополи, ми туђинци, а странци аутохтони“ (Вулин 1990: 388-389). Тако је њемачки дух захватио не само српски језик него и српске интелектуалце, што код Кочића изазива „бунтовни“ гњев и сјету. „Нас обузима – вели Кочић – наизмјенично гњев и сјета посматрајући како се бездушно насрће на драгоцену духовну тековину народну, на чистоту и љепоту народног језика. Гњев нас обузима што и у том унакажавању и мрцварењу нашег сјајног и слободног језика осјећамо своју свеопшту колонијску порабоћеност и подврженост; сјету дубоку у души носимо што смо слаби и немоћни да заштитимо од профанисања и обесвећења свој велики и силни језик, који нас својом обилном и сјајном традиционом књижевношћу, својом кристалном чи-

стотом и планинском свјежином свога даха храбри и соколи да не кло-немо на путу живота, на путу вјековног посртања и страдања, на путу падања и устајања“ (Кочић 1961: 316).

3. Кочићева борба за исправност и љепоту српскога језика. Зар је онда чудно што је Кочић властитим примјером желио показати на који се начин треба борити против таквога стања, што прије свега значи борити се за изворни српски језик, за чистоту и љепоту његову. У босанском Сабору, чији је посланик био, „Кочић и другови“ поднијели су приједлог о језику у законским текстовима, који гласи: „Пошто смо се увјерили да је језик и стил у поднесеним законским основама нечист и ненародан, предлажемо да се изабере одбор од тројице посланика, који ће све законске основе прегледати и погрешке у језику и стилу исправити“ (Кочић 1967: 72). Тај приједлог је прихваћен, и „Кочић је често саборске седнице претварао у расправе о језику и стилу законских текстова“ (Вулин 1991: 369). Овдје наводимо само неке од Кочићевих саборских језичко-стилских интервенција, које, уз коментар, у много већем броју доноси М. Вулин у својој монографији о Кочићу, и то у поглављу о односу Кочића према језику (Вулин 1991: 357-413).

На једној од сједница Сабора Кочић је покренуо дебату о законском пројекту посвећеном расним воловима. „Овдје стоји ‘погрешка у стасу’“ – вели Кочић. „Ја не могу разумјети како се може казати за бака да има ‘погрешку у стасу’. То се може казати само за човјека... Незгодно је казати ‘биљегом у ухо’, јер то значи унутра; зато ваља казати: ‘Биљегом на ухо’“. У наставку расправе са известиоцем Ђоком Милошевићем даје и потпуније образложење: „Ја кажем да није у духу језика кад се за вола или коња каже да има стас. Стас је у српском језику код човјека, а не код марвинчета“ (Вулин 1990: 371). Када је на дневном реду Сабора била расправа поводом „Закона о форми распоређивања последњом вољом“, Кочић је интервенисао: „У наслову не треба *распоређивање*; ту треба... о форми *располајања* вољом“, што је одмах и прихваћено (Вулин 1990: 376).

Када је у Сабору разматран извјештај правног одбора, Кочић је готово захтијевао бољу и љепшу стилизацију предложених законских аката. „Морам скрушено признати – говорио је Кочић – да мени самом ријеч *разрада* добро не звучи, али чујем да је наша егзекутива није ставила без разлога. Господа је прегледала све знамените рјечнике нашега народа и није могла наћи подесније ријечи, мада је мени дража ријеч *одред-*

ба последње воље... Ова ријеч *разрабда* није добра... Наш народ вели да прије смрти неком нешто *намјењује*, па би врло добро било овдје ријеч *намјена*. Та се ријеч у народу чује. Тако кажу: 'Намјенио је томе и томе кућу'...“ (Вулин 1990: 376). У другој прилици Кочић ће рећи да је при властитој стилизацији законског текста одбацио „*x* у у ријечи *xаш*“; мјесто ријечи *гојење* ја сам ставио *гајење*, јер овај... глагол значи трајну радњу, а мјесто *избира* ријеч *бира*...“. На питање вирилистe митрополита Летице зашто по други пут замјењује *гојење* *гајењем*, Кочић одговара: „Гојење може бити и товљење, дебљање, а гајење значи развијање и оплемењивање расе“. А потом даје и следећи коментар: „Кобила и ждријебац је добро, али *ждрјебица* не ваља...“ (Вулин 1990: 377).

Када је на Сабору представник Мостара посланик Атанасије Шола прочитао „законски предвиђену“ реченицу: „Судски језик у општењу са странкама и у унутрашњем уредовању са свим судовима и областима земље, српскохрватски је...“, Кочић је одмах интервенисао: „Мјесто *обласћима* боље је *власћима*“, а та интервенција бива и прихваћена (Вулин 1990: 380).

Радећи на текстовима законских приједлога, Кочић је за подлогу својих интервенција узимао не само стилско-језичка него и социолингвистичка образложења, какво је нпр. следеће: „У свима основама, па и у овој о атовима, долази често и редовно глагол *шреба*, *ваља*, *мора* и *смије* са неодређеним начином. То није у духу језика. Ми бисмо просто употребили или презент или футур. На примјер: мјесто *шреба одредиши* ми кажемо *одређује се* или *одредиће се*. То је и са законске стране много боље и прецизније речено. Ово *шреба*, *мора*, *не смије* није наше, оно немило звучи у једном закону. У данашњој држави и друштву ионако је тешко живјети, па ако и у сваком закону налазимо *мора*, *смије*, *не смије*, то се некако неугодно осјећа, јер на сваком кораку, и поред тих пријетња, сре тамо жандаре, видимо отворену тамницу итд, па сад уносити ту тврдоћу и опорост у законе не ваља, особито кад то не одговара духу нашега језика“ (Кочић 1967: 73).

Поједини Кочићеви коментари о језику аустроугарске власти нису ослобођени ироније, тако својствене његовој *Суданији* и *Јазавцу пред судом*. У познатом саборском говору о језику у законским текстовима Кочић, на примјер, с наглашеном иронијом каже: „Странци често пута нису разумјели ни правог значаја појединих ријечи, као, на примјер, суци, којима би као чуварима јавног добра и морала до у најситније појединости морао бити познат живи народни говор. Због тог непо-

знавања, високи Саборе, дошло је на судовима често до комичних и трагичних сцена. Да вам само једну испричам. У неком окружном суду пита предсједник оптуженика, који је убио човјека, зашто је убио. Оптуженик слијеже раменима и ћути. Предсједник га поново пита зашто је убио, а оптуженик одговара 'Сам ме је шејтан на то нагнао'. На то скочи државни тужилац, и вели: 'У смислу, рецимо, § 301. протежем оптужницу и на шејтана и предлажем казнени прогон' Присједници погледаше се, а један стари муслиман рече: 'Царевина вам је наредна и управна, али да и за шејтана имате параграфе, то ми не може ићи у главу'".

И ја сам – наставља Кочић – такође имао да одговарам за једну ријеч, и то за ријеч *суданија*. Могу, ако хоћете, своју осуду донијети, па да видите. Државни одвјетник тужио ме је да сам другим падежом те ријечи, који гласи *суданије*, мислио да исмијем суд и да кажем да нема суда, да *суда није*" (Кочић 1961: 330).

У литератури је већ уочено да Петар Кочић у свом залагању за чистоту и љепоту српскога језика није бранио само „благо“ српског народног језика, него је у свом приповједачком дјелу за потребе свога израза створио и велики број нових лексема, које су „искључиво његова спрега између људи и њихових животних потреба: *сараорина, ѿѿовина, кметшвина, државина, кућерина, жировина, ѿашарина*, затим: *баковиѿа, ринковиѿа, завозиѿа*, стећи нешто, попримити и без воље: *закнежиѿи, заѿуманиѿи, заѿроѿуманиѿи, ѿоримѿи, ѿобошњачиѿи, сѿамболизовати, заѿѿиѿи*. Нико пре њега није знао за *кметшодере*, нити је изјавио да не *бенда* никог на свету, осим Мрачајског Проте! Глагола *бендаѿи* нема ни у Вуковом *Српском рјечнику*. Могли би се навести многи лексеми [који су] изразито чисто кочићевски. На Симеуну Ђаку се долама *засаламѿија*" (Вулин 1990: 382).

Из наведених и ненаведених Кочићевих ставова према српском језику – како то и Иво Андрић закључује – може се „видети колико је пажње посветио питању кварења језика, са колико је оштрине говорио о том кварењу, шибајући га својом иронијом, често и преопширно и сувише шаржирано. Али, Петар Кочић је добро осећао да није филологија у питању, да је та ствар језика само део општег притиска и општег систематског свођења једног народа на нижи степен егзистенције, подесан за доминацију и експлоатацију“ (Андрић 1981: 161).

4. Актуелност Кочићеве борбе за српски језик. За кварење српскога књижевног језика Кочић, како смо видјели, није оптуживао само Аустро-Угаре него и Хрвате. У осуди хрватског кварења српскога језика Кочић,

међутим, међу српским писцима није био усамљен. На хрватско кварење српскога Вуков(ск)ог језика указивао је, нешто прије Кочића, и велики српски пјесник Лаза Костић (о Костићевом односу према српском језику в. исцрпно у: Ковачевић 2001). Костић је, наиме, писао да српски језик „свако вријећа и нагрђује ко без невоље застрани од чистог народног говора, па уноси самовољно сковане ријечи или реченице“ (Костић 1990: 228). У томе – по Костићеву мишљењу – предњаче Хрвати, јер „тамо је велика ковница, некеме је лакше сковати нову ријеч но заићи, не велимо по народу но само по Вукову *Рјечнику*, да потражи има ли у народном говору готових, живих ријечи за ту ствар“ (Костић 1990: 202). Тим хрватским писцима – ријечи су Костићеве – „врло је мучно отрести се сасвим оног неодољивог службеног накарађивања нашег лијепог језика“ (Костић 1990: 159).

Кочићеви ставови у одбрану језика српскога чини се да никада нису били тако актуелни као данас. Оновремену опасност од германизације као разлог Кочићеве борбе за чистоту и љепоту српскога језика треба само пренијети на ововремену опасност од *англицизације српскога језика*. Јер, „у протеклих десетак година, код нас (али не само код нас) догодила се права експлозија језичке англуманије. Она сада прелази у свој екстремни стадијум – *језички англицизам*, који се може описати као опијеност неконтролисаним уношењем свакојаким елемената и појава из енглеског језика у српски“ (Прџић 2005: 183). „Крајњи резултат овакве културне и образовне климе огледа се у све већем продору енглеског језика у српски и у све упадљивијој хибридикацији српског језика, односно у настанку нечега што се може назвати англосрпским језиком: то је један нови урбани социолект, првобитно својствен људима млађе генерације, који представља врсту српског језика који (све више) одступа од својих норми и (све више) бива употребљаван према нормама енглеског језика“ (Прџић 2005: 185). Англицизација српског језика „се већ сада јасно уочава на плану речи, структура/образаца, значења и употреба“ (Прџић 2005: 185). Тако она, на примјер, у „популарној женској периодици упечатљиво, незауостављиво и стихијски разара структуру српског језика“ (Јањић, Чутура 2012: 94).

Данас англицизација баш као у Кочићево вријеме германизација пријети (у)ништењу темељних вриједности српскога језика. „Ако је глокализација начин помирења глобализације и национализације у услови-ма спонтане акултурације [која представља губљење или деградацију културних вриједности које карактеришу националну културу једног

народа], онда продукт језичке акултурације не сме бити губитак самосвести о вредности матерњег језика као највреднијег националног кључа и етничког идентитета“ (Јањић, Чутура 2012: 79).

А данас управо до тога долази, посебно код младих, за које је Кочић сматрао да представљају „предстражу за чистоту српскога језика“. Актуелна истраживања, наиме, показују „да је речник средњошколаца пун нових англицизама, али да њихова рецепција најчешће не одговара семантичким еквивалентима у енглеском језику. Присуство неадаптираних англицизама у говору младих (и не само њих) део је процеса спонтане акултурације, који се интензивно намеће као доминантан друштвени контекст у условима светске глобализације. Сасвим је извесно да ток овог процеса неумитно води ка стварању језичке хибридикације, која се за сада испољава у виду такозваних србоанглицизама, односно англосрбизама, тј. неадаптираних сирових англицизама“ (Јањић, Чутура 2012: 79). А последица тога је – не што је најгоре – да се „највећа национална вредност, еманација духа народа – његов књижевни језик – не препознаје као пожељни систем комуникације међу младима“ (Јањић, Чутура 2012: 64).

Осим тога, српски језик је данас, можда више него у Кочићево доба, бирократизован. А „бирократизацију језика као употребу средстава бирократског језика у разним видовима јавног језика, па и у приватном језику, омогућава пословично слаба језичка култура и искварен језички укус већине говорника нашег језика“ (Кликовац 2008: 100). „Бирократски језик се препознаје по следећим својим особинама: (1) номиналност, (2) општост, (3) неодређеност, (4) експлицитност (у смислу редунадантности), (5) еуфемизам, (6) вишак речи, (7) квазинаучност, употреба речи страног порекла и помодних речи. Неке од тих особина резултат су злоупотребе иначе легитимних језичких средстава – као што су номинализација, општост, еуфемизам, употреба речи страног порекла; неке су резултат употребе средстава која су сама по себи у обичним приликама неприхватљива – нпр. неодређеност, редунадантност, вишак речи, квазинаучност и употреба помодних речи“ (Кликовац 2008: 99).

Англицизацији и бирократизацији, које нису међусобно искључиве појаве, треба додати још и на сваком кораку примјетно непознавање српскога језика. За то нам очито данас нису потребни аустроугарски судови и уреди; њихову улогу у кварењу српскога језика преузели су српски мас-медији. „Реторско (сократовско) је питање – пише пјесник Б. Ломовић – да ли телевизија скрнави, изопачује језик; питање, очито,

већ садржи одговор – ДА. Не верујем да се у било којем крају где се говори српски, говори овако као у студијима наших телевизија. Али, авај, језик телевизије није ‘ни по бабу ни по стричевима’, то је све више ‘сленг’ у настајању који карактерише недопустива кастрација, импровизираност, претерана комозија и лењост, а све у духу ‘а само ‘ладно, само опуштено’ (Ломовић 2013: 69). Тако, показује Ломовић (2013: 69), лексема *иуно* постаје синоним лексеми *много*, *задњи* добија значење *последњи*, *одмарати се* најчешће се јавља без *се* и изједначавајући се у значењу са *одмарати* (мада сваки сељак сељак и данас зна разлику у значењу: „*Одмарам се* и *одмарам волове*“), *ужасно* и *сйравично* најчешће у медијима значе „лепо и/или красно“, и сл. У актуелним залагањима за чистоту српскога језика такође је указано да се, на примјер, лексема *бесйризоран* све чешће употребљава у значењу „беспримерен или безазоран, тј. без стида“, иако само значи: „који је без надзора, напуштен“; док лексема *завидан* значи само „повољан, који изазива завист“, а никако, како се све чешће употребљава, „приличан, повелики“ (Клајн 2000: 75-76). Указује се – очито без успјеха – да лексема *йролонйраиши* значи „продужити“, а никако „одгодити, одложити“; да лексема *љубимац* и *љубитељ* нису синоними; да формалан не значи „уобичајен, обичан“ него „званичан“, да позиција није антоним од опозиција, него увијек значи неку врсту „положаја“ и сл. (Клајн 2000: 81, 40, 69, 78-79).

5. УМЈЕСТО ЗАКЉУЧКА. Поређење актуелног са стањем језика у Кочићево доба – наводи на закључак да је борба за о(п)станак српскога књижевног језика данас чак потребнија него у Кочићево доба. Замијенимо ли, у Андрићевој оцјени Кочићеве борбе за српски језик, термин „окупаторска управа“ са термином „англицистичка глобализација“, онда је Андрићева констатација више него примјерена савременом стању српскога књижевног (стандардног) језика. „Окупаторска управа – вели Андрић – донела је, пре свега, немачки језик у све веће установе и важније гране живота. А онде где је народу остављен његов језик, код нижих власти, у школама итд., ту је претила друга опасност, опасност да се тај језик исквари и потвори, изнутра подрије и разводни до те мере да се сведе на неки убоги и нижи род говора за међусобно разумевање нижих између себе и, колико је неопходно, нижих са вишима, на говор без корена, духа и сока, без лепоте и стила, без везе са традицијом и живим изворима широког народног језика, а са унапред подвезаним и ограниченим могућностима културног развитака“ (Андрић 1981: 160-161). Због

тога се не треба само подсјећати него треба и слиједити онај знаменити Кочићев узвик непристајања на такво стање српскога језика: „Узето нам је све, на свим линијама народног живота порабоћени смо, али не дамо вам свога језика!“ (Кочић 1967: 71). Те Кочићеве ријечи морају бити у свијести свих носилаца српске језичке политике. Јер, „језичка политика мора узети у обзир катастрофално сакаћење српског језика под свеукупним енглеским језичким утицајима (уз све остале), а одбрану од тих погубних утицаја схватити као императив своје сврхе“ (Бајић 2010:202).

ИЗВОРИ

- Кочић 1961: Петар Кочић. *Изабране сџранице*, Српска књижевност у сто књига. Књига 46, Нови Сад: Матица српска, Београд: Српска књижевна задруга.
- Кочић 1967: Петар Кочић. *Сабрана дјела. Књиџа III*. Сарајево: Свјетлост.
- Кочић 1967а: Петар Кочић. *Сабрана дјела. Књиџа II*. Сарајево: Свјетлост.

ЛИТЕРАТУРА

- Бајић 2010: Сања Бајић. *Анџлицизми у српском језику*. Бања Лука: Бесједа.
- Вулин 1990: Миодраг М. Вулин. *Петар Кочић*. Сарајево: Свјетлост.
- Јањић, Чутура 2012: Марина Јањић, Илијана Чутура. *Просџор, време, друшџтво – сусреџи у језику*. Јагодина: Педагошку факултет у Јагодини.
- Клајн 2000: Иван Клајн. *Сџранџуџице смисла*. Београд: НИН.
- Ковачевић 2001: Милош Ковачевић. Српски језик у заносима и неспокојима Лазе Костића. *Предавања професора др Милоша Ковачевића одржана у Лондону 2000 и 2001 године поводом славе Фонда на дан свеџа Три Јерарха*, Birmingham: Lazarica Press (1-30).
- Костић 1990: Лаза Костић. *О књижевности и језику*. Нови Сад.
- Ломовић 2013: Бошко Ломовић. Нико се не одмара, сви ‘одмарају’. *Печаш*, бр. 256, 22. 3. 2013 (69).
- Милановић 2011: Бранко Милановић. Увод у поновно читање Кочићевих дјела. *Сџудије из српске књижевности*, Пале: СКПД „Просвјета“, „Просвјетино књижевно коло“ књ. 24 (191-234).
- Прџић 2005: Tvrtko Prčić. *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Zmaj.

СЕКУЛИЋ 1966: Исидора Секулић. Гласам за Кочића. *Полиџика*, 11. 9. 1966. (17)

ШИПКА 1987: Милан Шипка. *Језик Петра Кочића*. Радови XIII Сарајево: Институт за језик и књижевност у Сарајево, Институт за језик.

АНДРИЋ 1981: Ivo Andrić. *Zemlja, ljudi i jezik kod Petra Kočića. Umetnik i njegovo delo*. Sabrana djela Ive Andrića, Knjiga trinaesta, Sarajevo: Udruženi izdavači (Svjetlost Sarajevo, Prosveta Beograd, Mladost Zagreb, Državna založba Slovenije Ljubljana, Mislа Skopje, Pobjeda Titograd) (142-163).

ВУКОВИЋ 1972: Dr Jovan Vuković. *Kočičev jezički izraz. Naš književni jezik danas*, Sarajevo: Veselin Masleša (282-286).

КЛИКОВАЦ 2008: Duška Klikovac. *Jezik i moć*, Beograd: Biblioteka XX vek.

Miloš Kovačević
CONTEMPORANEITY OF THE KOČIĆ'S FIGHT
FOR SERBIAN LANGUAGE

Summary

The paper presents an analysis of the attitudes of Petar Kočić towards the Serbian standard language. What has been analysed are the reasons and criteria which were used by Petar Kočić in the defence of Serbian language. The analysis includes different modes used by Kočić in defence of Serbian language, primarily the following: a) the defence of Serbian language against Germanisation, and b) the defence from the corruption of Serbian language, and c) fight for the preservation of beauty of Serbian language.

In the paper, Kočić's viewpoints on Serbian language are being related to the present ill situation, which Serbian language has been met with. What is being discussed is Anglicisation of Serbian language, especially through the appearance and usage of a linguistic monstrosity which is nowadays called Anglo-Serbian language, with prevailing linguistic angloholism, with the presence of highly "casual functional style", and

with very little care for preservation of values and beauty of the Serbian standard language exercised both by the society in general and the majority of its speakers, especially those who belong to the younger population.

The comparison of the present situation of the language with that of the Kočić's times leads to a conclusion that today the fight for survival and/or persistence of Serbian standard language is needed ever more than in the Kočić's times.

Key words: Petar Kočić, Serbian language, Germanisation, corruption of the Serbian language, linguistic culture, Anglicisation, "Anglo-Serbian" language.

*Час српског језика
и књижевности*

МЕТОДИЧКЕ ОСНОВЕ ТУМАЧЕЊА СРПСКИХ РЕАЛИСТИЧКИХ ПРИПОВЈЕДАКА

На примјерима добро познатих аутора и приповједака из периода српског реализма у раду се предочавају методичке основе тумачења прозног умјетничког текста. Посебна пажња посвећена је истраживачким задацима које наставник поставља пред ученике с циљем што бољег мотивисања њихове читалачке усредсређености. Показано је како се биографија писца, наслов приповијетке или поједини њени ефектнији дијелови могу искористити као мотивациони подстицај, и то техником интердисциплинарног приступа у што адекватнијем амбијенту.

Кључне ријечи: српска реалистичка приповијетка, мотивисање ученика, интердисциплинарни приступ, истраживачки задаци, култура читања

1 Заступљеност српских реалистичких приповједака у наставним програмима. У школском програму реалистичка дјела су заступљена у складу са природом и циљевима наставе књижевности и представљају захвалну грађу за наставнике и ученике, да на занимљив и креативан начин развијају потребу за читањем, вјештину тумачења, способност доживљавања и разумијевања, подстицај за вјежбу усменог и писменог изражавања. Српске реалистичке приповијетке разноврсном тематиком, мноштвом питања која отварају, богатством приказаних ликова и ситуација, различитим стиловима и умјетничким поступцима доприносе остваривању свих циљева наставе. При избору текстова за школску интерпретацију важно је да текстови имају естетску вриједност и да буду прихватљиви за психофизичке и интелектуалне могућности ученика. Реалистичке приповијетке могу на први поглед изгледати неприхватљиво због употребе дијалектизама и архаизама, због приказа времена, друштвених односа или моралних норми које нису блиске младом читаоцу али одговарајућа мотивација, пажљиво проучавање и добра интерпретација доводе до спознаје умјетничке вриједности, универзалних значења и актуелности српских реалистичких приповједака и даље - до читалачког задовољства.

О промјени, проширивању или сужавању избора реалистичких приповједака у наставном програму могло би се говорити само у контексту измјена и поновног осмишљавања цјелокупног основношколског програма. Дјелимичне, повремене, несистемске промјене воде до преоптерећености и неусклађености, напорних и досадних часова и до одбијања младог човјека од књижевне умјетности. У средњим школама програм је осмишљен као проучавање историје књижевности па се реализам и реалистичке приповијетке проучавају у другом разреду. У школском програму епоха реализма се везује за раздобље од почетка 70-их година до краја 19. вијека. Писци који су стварали на почетку 20. вијека а које неки историчари сматрају реалистима предвиђени су за проучавање у трећем разреду, у оквиру модерне која се у школском приступу временски ограничава на период од појаве Српског књижевног гласника (1901) до Првог свјетског рата (1914).

Приповијетка Лазе Лазаревића *Први њуш с оцем на јушрење* је у програму за први разред као примјер за проучавање особина књижевних родова и врста. Овај час има изузетну важност у склопу цјелокупне средњошколске наставе књижевности јер поставља темеље за будуће интерпретације приповједачких дјела и уводи књижевнотеоријске појмове који су у основној школи били мање употребљавани а за средњошколски ниво су неопходни. Осим појмова: тема, фабула, главни и споредни ликови, идеја и још нејасног појма стил, уводе се појмови: статички, динамички, покретачки мотиви и лајтмотив, реалистички обликована фабула, сиже, композиција, реалистички јунак, антијунак...

Српске реалистичке приповијетке које се проучавају у другом полугодишту другог разреда поред књижевнотеоријског захтијевају књижевноисторијско становиште које се уклапа у наставни процес јер су ученици историјом књижевности почели да се баве у првом разреду и већ имају потребна предзнања о узроцима појаве и законитостима смјене књижевних праваца у историји умјетности и историји књижевности. Нека дјела из програма за основну школу се понављају у програму за средњу школу. Предност оваквог понављања огледа се у могућности да ученици сами прате промјене у начину доживљавања истог дјела у два периода свог живота које одликује различито предзнање и различито животно и читалачко искуство.

Размишљања о избору писаца и дјела су у сјенци озбиљнијег проблема - преоптерећености програма наставе српског језика и књижевности. Да би се остварили очекивани циљеви наставе овог предмета потребно

је пронаћи економичне методичке поступке. На наставнику је да пронађе одговарајућа рјешења, на првом мјесту потребно је више пажње посветити прецизном планирању и квалитетном припремању наставника и ученика. Успјешно мотивисани ученици и добро формулисани и распоређени истраживачки задаци допринијеће да вријеме часа буде што економичније и сврсисходније искориштено. Дио циљева може се остварити и добро осмишљеним продуженим активностима: домаће задаће, есеји, часови припреме за писмене задатке, часови правописних, говорних и стилских вјежби и одговарајући часови граматике.

Да би испунила своје циљеве, настава књижевности треба да буде стваралачка, што подразумијева природну, младалачку креативност ученика и стручну креативност наставника. То је настава без шаблона, разноврсна, увијек отворена за ново и за тражење одговора на сва питања. Таква настава захтијева осјетљив и васпитан укус, стални, упорни рад на прикупљању чињеница, радозналу загладаност у свијет, осјећање слободе да се пита и одговара без страха, отвореност за нове идеје, моћ имагинације, неспутану машту, толерантност за туђа мишљења... Наставник има значајну улогу да подстакне и охрабри смјелост, радозналост, иницијативу, креативност и маштовитост у свим фазама наставног процеса, од планирања и припремања преко реализације до вредновања, тако на најбољи начин доприноси развоју мисаоних и стваралачких способности ученика и стицању потребних знања и навика.

Искру доброте и љепоте у младој души наставник може распламсати или заувјек угасити. У свом раду мора бити врло опрезан и одмјерен, треба изразити наклоност и одобравање, показати љубав и повјерење и охрабрити на успјех како би обезбиједио слободу сазнавања, успоставио најбољи однос између науке и спознаје љепоте, развијао способности ученика којима ће они изразити и задовољити своју знатижељу. Тако се гради атмосфера која је плодно тло за успјех у раду и остварење свих циљева од којих је најважнији формирање младог човјека који поред знања има осјећање за лијепо и племенито и спреман је за животне изазове. Књижевност својом љепотом, креативношћу, хуманошћу и универзалношћу оплемењује човјека у сваком погледу.

2. Мотивисање ученика за читање српских реалистичких приповиједака. Познато је да квалитет наставног проучавања зависи од благовремене и одговарајуће припреме наставника и ученика. Да би наставно проучавање књижевног дјела било успјешно, ученик треба да буде емоционално

спреман за читање и доживљавање одређеног књижевног дјела. У приступу књижевним дјелима треба имати на уму основне циљеве наставе књижевности: развијање љубави према читању и способности да се књижевно дјело што потпуније сазнаје и у његовој љепоти што више ужива. На развијању ове љубави и способности ради се од предшколског узраста. Као у сваком раду, што се више улаже - више се добија, а грешке се скупо плаћају.

Устаљено је схватање да се мотивација проводи само у уводном дијелу часа. Пракса је показала да концентрација и пажња ученика попушта током рада на једном часу и зависи од више фактора. У савременој настави мотивација мора бити стална и може се остварити на многобројне начине. За обраду реалистичких приповједака важно је да мотивисање буде прилагођено расположивом времену и опширности садржаја. Неопходно је што равномјерније распоредити наставне садржаје, благовремено дати задатке и оформити неке од група. Истраживачки задаци ће омогућити дјелотворније читање које неће брзо пасти у заборав. Уштеду у времену оствариће и групе које ће добити задатке чије рјешавање тражи више времена и истраживачког рада. Поред задатака за обраду појединих писаца и дјела важно је дати и истраживачке задатке који ће обухватати синтетичко размишљање о реалистичким приповијеткама. Ученици често негодују што добијају задатке за рад после наставе. Ту је важна улога наставника који ће ученике знати усмјерити ка схватању да читање није само школска обавеза него да је културна и духовна потреба образованог човјека, да су писменост и начитаност карактеристике које се у одређеној мјери остварују у школском узрасту и у оквиру школског програма, да се за то добијају оцјене али да човјека прате цијелога живота, одређују његово понашање, круг људи у коме ће се кретати и на друге начине одређују животне токове. Најбоља мотивација је сам рад на часу. Ако су претходни часови књижевности били добро осмишљени, ако је ученик открио љепоте, схватио смисао и осјетио радост спознаје умјетничког дјела за њега ће читање и нових дјела бити изазов и задовољство а не само непријатна обавеза која одузима вријеме. Мотивисање ученика је важан наставников задатак јер олакшава све следеће фазе у раду. У том смислу и једно од најтежих питања које се поставља пред наставника гласи: Шта учинити да ученици, у условима и искушењима живота 21. вијека, пожеље читати?

Одговор је тешко наћи и он не може бити један. Наставник мора добро познавати своје ученике и, полазећи од конкретног дјела, наћи на-

чин да их мотивише. Током припреме часа треба водити рачуна о појединостима које су подстицајне за ученике, које ће заинтересовати, зачудити, изненадити, изазвати. Наставник на ученике дјелује више-струко: изгледом, понашањем, карактером, знањем, културом, гласом, рјечитошћу, ставом, примјером, захтјевима, коментаром, упутствима, оцјеном... Осим набројаног које често не зависи од самог наставника или зависи у мањој мјери важну мотивациону улогу имају осмишљени наставнички поступци. Временом развијано повјерење може бити довољна мотивација за рад без додатних активности. Континуиране одговарајуће припреме оспособљавају ученика за самостално читање и доживљавање па се тако претходан дјелотворан рад и резултати рада појављују као мотивација. Ако наставник познаје своје ученике отвара се могућност да на занимљив и подстицајан начин повеже интересовања или догађаје из живота ученика и свијета умјетничког дјела. Мотиваци- оно дјелује ситуација у којој ученик зна да ће бити саслушан са ува- жавањем када искаже своје мишљење које ће моћи поредити са миш- љењем вршњака и које ће заједнички, аргументовано кориговати.

За ефикасност у сваком раду важан је амбијент у којем се ради. На први поглед школски простор не даје много могућности за промјене. Међутим, уз мало напора могу се постићи ефекти који изненађују и дају позитивне резултате.

Најједноставније што је могуће урадити у циљу стварања пријатнијег и креативнијег радног простора јесте распоред сједења. Размјештајем клупа у круг или облик слова П доводимо ученике у ситуацију да једни другима сопштавају, да се једни другима обраћају, да пажљивије слушају и да прате реакције на властито излагање чиме се постиже стварна инте- рактивност. На часовима које желимо осмислити као дебату у којој се суочавају различита мишљења постављамо клупе на двије стране, фи- зичким одвајањем појачава се утисак супротстављености и директно утиче на снагу аргумената.

Уз несебично ангажовање наставника и одговарајућу мотивацију ученика могуће је обезбиједити слике, фотографије, репродукције или ученичке цртеже великана писане ријечи за уређење простора. Ученици ће више сарађивати, смишљати начине како да ријеше проблем и заје- днички налазити рјешења те развијати способност тимског рада и гради- ти пријатељства. Уколико се одлучимо за ученичке радове остварујемо својеврсну интердисциплинарност сарадњом између литерарне и ли- ковне секције на чијим састанцима ученици израђују цртеже или кари-

катуре. Посебан утисак може оставити и снажно дјеловати Медићев текст *Завештање језика Стефана Немање* које могу урадити ученици првог разреда на часовима додатне наставе по узору на слова Мирослављевог јеванђеља. Умјесто празних и хладних зидова имаћемо топло-ту оплемењеног простора који ће добити ново значење када наставник у правом тренутку повеже садржаје изложбе и наставног рада чиме разбија монотонију и рад чини занимљивијим. И у овој активности треба опреза и мјере, не смије се допустити да на зид неконтролисано доспију садржаји који ће имати нежељене ефекте. Све што се излаже мора задовољити озбиљне естетске, стручне и моралне критеријуме. Док ученици траже фотографије, цртају портрете или карикатуре упознаће се са изгледом писаца, начином одијевања, квалитетом фотографија и приближити времену о коме разговарају.

Као простор који мотивише може се искористити школска библиотека. Саме књиге су подстицајно окружење за рад на креативном приступу књижевноумјетничком дјелу. Простор библиотеке се може још више оплеменити у сарадњи библиотекара и чланова библиотекарске секције сликама, илустрацијама или изложбама. Библиотека може постати мјесто дружења и рада и осмишљавањем акције замјене књига која се заснива на позиву да свако донесе књигу која му није потребна током октобра - мјесеца књиге а на крају октобра у замјену свако узима књигу која му је потребна. Тако књиге добију власнике којима су потребне, ученици при изради плаката и осмишљавању акције показују креативност и добијају прилику да се друже и сарађују а библиотека постаје близак радни простор.

Час књижевности може се одржати у галерији или музеју при чему се уложени труд враћа у виду занимљивости рада, подстицајног узбуђења, креативности ученика, памћења и разумијевања садржаја и спремности за будућу сарадњу.

Сама природа комуникације, њена љепота директно утиче на мотивацију за рад и учења. За наставника је важно да лијепо говори, тачно, течно, јасно, прецизно, одмјерено али и да пажљиво и са уважавањем слуша ученике. Нарочито много пажње треба посветити уочавању позитивног, доброг и лијепог у раду ученика. Иако у пракси грешке и одступања лако уочавамо и потребно их је исправљати, већу мотивациону снагу и позитиван утицај на развој младог човјека има уочавање и истицање у први план позитивног и исправног. То је важна способност за коју наставник треба имати посебан сензибилитет а њена примјена даје

вриједне резултате. Указивање на грешке и истицање замјерки углавном дјелује дестимулативно док похвале и награде причињавају задовољство и подстичу да се ради више и остварују бољи резултати. За све треба одредити праву мјеру и право вријеме, највише ефеката у циљу мотивације за даљи рад и напредак даје поступак у коме истакнемо добре стране и похвалимо позитивне примјере а затим указујемо на недостатке и грешке које треба отклонити и могуће начине на које се могу отклонити. Овдје примјењујемо одавно познату истину да успјех најбоље успијева. Када млади човјек спозна осјећање задовољства због успјеха, када му се укаже на могућности и путеве успјеха он ће их искористити, док страх или стид због неуспјеха дјелују дестимулативно.

Умјетничко дјело својом снагом, љепотом и универзалним значењима може бити одговарајућа мотивација, дјеловати сугестивно и пробудити радозналост и интерес за читање. Важно је одабрати узбудљиву и занимљиву епизоду, одломак који ће зачудити, изненадити, навести на размишљање и имати инспиративну, подстицајну снагу.

Нарочито подстицајно дјелује стварање ведре атмосфере у разреду која се може остварити подсјећањем на већ обрађено хумористичко дјело, читањем одломка који ученике насмије и ораспложи препричавањем анегдоте из живота аутора или повезивањем са смијешном ситуацијом из свакодневног живота. За мотивисање хумором у приступу реалистичким приповијеткама могу послужити дијелови из Глишићевих приповједака и комедија, из Нушићеве *Аутобиографије*, одломци из његових приповједака или комедија, дијелови из Сремчевих дјела *Пој Гири и пој Сира*, *Зона Замфирова* или *Ивкова слава*, одломци из Матавуљевих *Биљезака једној њисца* или његових приповједака, анегдоте из Домановићевог живота. За читање романа Симе Матавуља *Бакоња фра Брне* најбоља мотивација може бити ведро и весело расположење изазвано читањем одломка о томе како је Пјевалица излијечио фра Брну.

За читање приповијетке Милована Глишића *Глава шећера* може бити инспиративно читање узбудљивог дијела који подсјећа на акционе филмове, а за читање приповијетке Симе Матавуља *Пиљенда* читање одломка који је повод за разговор о језику, о историји, о моралности ујене или о смислу одрицања за вјеру.

Осим репрезентативног одломка из дјела подстицајно може дјеловати лијепо прочитан дио писма, мишљење савременика или оцјена критике. На читање *Зоне Замфирове*, романа који је ученицима углавном

познат преко филмске верзије, можемо ученике подстаћи причом о стварном догађају који је Нушић испричао Сремцу а овај кратко забиљежио у свој чувени нотес.

У приступу реалистичким приповијеткама као мотивација могу се искористити занимљиви одломци из филмова који су снимани по приповијеткама као што су *Глава шећера* и *Ивкова слава*. Сlike Паје Јовановића и Уроша Предића настале у вријеме реализма могу бити инспиративне за разговор о реалистичким умјетничким поступцима. Реалистичка дјела су у школском програму и основне и средње школе, што омогућава да као мотивација послужи дјело истог писца које су ученици већ читали. Емотиван разговор о приповиједи *Прва бразда* које се ученици добро и радо сјећају може бити добар повод за читање Глишићевих приповиједака а у току интерпретације прилика за компаративни приступ. Разговор о Домановићевој приповиједи *Мртво море* допринијеће стварању одговарајуће атмосфере и мотивисати ученике да прочитају и друге алегорично-сатиричне приповијетке размишљајући о њиховим алегоричним значењима. Одломак из Пупинове биографије *Од њашњака до научењака* може бити подстицајан за истраживање богатства и разноликости у приказивању сеоског живота. Као мотивација и прилика за поређење различитих приступа и изражајних могућности може послужити дјело исте тематике.

Годишњице рођења, смрти или објављивања појединих дјела могу бити повод за истраживање и читање дјела појединих аутора. Године 2011. обиљежено је 160 година од рођења (1851), 120 година од смрти (1891) Лазе Лазаревића и 105 година од смрти Стевана Сремца (1906); године 2012. обиљежено је 190 година од рођења Јанка Веселиновића (1822), 150 година од рођења Војислава Илића (1862); године 2013. је 150 година од рођења Светолика Ранковића (1863) и 105 година од смрти Милована Глишића, Радоја Домановића и Симе Матавуља (1908); 2014. године је 150 година од рођења Бранислава Нушића (1864) и 100 година од смрти Јована Скерлића (1914)...

Пажљиво одабрани подаци из биографије неког писца или приказа дјела могу пробудити радозналост и бити мотивација за читање. Разговор о односу Лазе Лазаревића према мајци може бити повод за читање приповједака и истраживање литерарног лика мајке а у каснијем приступу и прилика за поређење. Одабране анегдоте из живота Радоја Домановића су врло захвална мотивација за читање алегорично-сатиричних прича и истраживање литерарног израза пишчеве бунтовне

природе. (Попут познате анегдоте из школског живота када је професор тражио да гимназијалац Радоје напише једну реченицу а Радоје написао: *Краљеви треба увек да слушају глас своја народа!* на ужас уплашеног професора који је очекивао и захтијевао нешто о птичицама и цвијећу.) Вјешто повезивање дјела са био-библиографским, књижевноисторијским, друштвеним и културним контекстом омогућава његово сагледавање из разних углова и потпуније разумијевање.

У мотивисању ученика за читање и у приступу одређеном књижевном дјелу важну улогу има наслов дјела. И писци и читаоци схватају важност наслова али се у школској пракси она повремено запоставља или се своди на повезивање са темом. Наслов је први сусрет са дјелом који може бити пресудан. Писци знају да наслов мора имати привлачну снагу за читаоца, зато о њему дуго размишљају и често су нам познате различите варијанте до којих је писац долазио у трагању за кључним ријечима које би биле у хармоничном односу са цјелином дјела, његовом суштином и смислом. Писац се обично за наслов одлучује на крају када је дјело завршено, са намјером да наслов укаже на неки важан аспект дјела. Читаоци знају да је у наслову и нека особеност самог дјела па већ од сусрета са насловом успостављају свој однос према дјелу. За стварање приснијег односа са дјелом и за потпуније, самосталније разумијевање корисно је подстицати ученике да размисле и искажу писмено или усмено своје асоцијације везане за наслов. Интерпретација која слиједи доводи се у однос према тим асоцијацијама и дјелотворнија је. Ако ученике подстакнемо да прије читања приповијетке *Вештар* Лазе Лазаревића запишу све асоцијације везане за ријеч *вештар* и разговарамо о наведеним асоцијацијама ученици ће током читања запазити мотив вјетра у приповијецци и његову умјетничку функцију. Слично можемо постићи стилском вјежбом када од ученика тражимо да запишу све придјеве и глаголе који се односе на вјетар. Вјежба и разговор о одабраним примјерима подстаћи ће разумијевање мотива у приповијецци, бити прилика за богаћење рјечника и допринос љепшем и богатијем изражавању. У неким ситуацијама забавно је и стимулативно ученике подстаћи на смишљање властитог наслова за дјело чиме се они наводе да синтетички размисле о суштини и смислу дјела. Наслов Глишићеве приповијетке *Глава шећера* обично код ученика изазове извјесне недоумице јер им је спој ове двије ријечи необичан. Подстакнути да смисле други наслов ученици, у опуштеној атмосфери долазе до занимљивих приједлога али

и до разумијевања симболике главе шећера и потпунијег разумијевања трагичности приказаних друштвених односа.

Потребно је за напредније ученике осмислити нешто захтјевније задатке (да сами напишу пјесму или есеј са истим насловом) чиме се остварује више позитивних циљева. Ученици својим нестрпљењем неће ометати спорије ученике и тако их онемогућити да стигну до рјешења, њима неће бити досадно, изазов у виду сложенијих задатака подржава самопоуздање и мотивише на креативност и рад.

У обради реалистичких приповједака нарочито провокативно и продуктивно може дјеловати разговор о насловима приповједака Радоја Домановића: *Краљевић Марко по дрући њуи међу Србима, Мршво море, Сџрадија, Размишљање једној обичној српској вола...* Само записивање наслова и позив да се размисли о његовом значењу, саставу, симболици или да се запишу асоцијације које изазива може бити довољна мотивација за читање и инспирација за интерпретацију. Наслов може бити повод за разговор о тематичности, о умјетничким поступцима, о пренесеним значењима или моралним ставовима. Као погодне теме за домаћи или писмени задатак ови наслови су подстицајни за маштовитост и креативност ученика. У приступу Лазаревићевој приповиједи *Верштер* наслов је инспиративан за подсјећање на особине прочитаног дјела, Гетеовог *Вершера* и анализу умјетничких поступака у психолошкој карактеризацији ликовна приповијетке, као и за размишљање о поступцима људи и моралним нормама. Наслов приповијетке *Бојојављенска ноћ* повод је за разговор о вјеровањима и традицији али и социјалном и моралном аспекту дјела: Да ли се дешавају чуда? Када човјек вјерује у чудо?

Као закључак о уобичајеним и маштовитим начинима мотивисања ученика за читање наводимо размишљање Милке Андрић: „Посебно мотивисање ученика за читање књижевноумјетничког дјела потребно је све док ученици не стекну поуздане читалачке навике и док се у њима не устали жеља да у свакој прилици пажљиво саслушају изражајно читање пјесме. У околностима када ученици имају изражену радозналост за тајне и љепоте умјетничког текста пред којим су, даље мотивисање постаје сувишно и наметљиво. А најзначајнији домети мотивационих поступака јесу у развијању ученичког самомотивисања“ (Андрић 1997: 32).

3. Истраживачки задаци. У свакодневном животу читање многим ученицима представља наметнуту обавезу што отежава концентрацију а тиме и разумијевање и прихватање дјела. Ако се приступи читању без

јасних задатака може се десити да имамо ученика који је „прочитао али ништа није разумио“ што је вишеструка штета, вријеме је неповратно изгубљено а циљеви неостварени. Неријетко ученици који нису разумјели дјело тврде да им се оно није допало или се уопште не укључују у разговор. Да бисмо избјегли такве и сличне ситуације важно је ученицима благовремено дати истраживачке задатке који ће помоћи да се концентрација задржи од почетка до краја читања и да пажња буде усмјерена на различите аспекте дјела како би се дјело што потпуније доживјело, разумјело и прихватило. На тај начин постижемо да ученик зна шта је требало разумјети, има мјерило колико је то разумио и циљ да истражује и разумије што више. Постепено, правилно мотивисан и усмјераван вриједним радом развиће се у читаоца који ће запажати, процјењивати, доносити судове и образлагати ставове.

При формулисању истраживачких задатака, наставник мора показати право мајсторство. Задаци не смију усмјеравати ученика само на праћење и репродуковање садржаја. Ученике треба усмјерити на истраживање, запажање важних појединости, размишљање, маштање, асоцирање, закључивање, на откривање умјетничке вриједности дјела. Истраживачко читање омогућава потпуније сазнавање дјела, ствара навику биљежења приликом читања чиме се развијају читалачка култура и способност самосталног читања. Важно је да истраживачки задаци обухватају дјело у цјелини јер они одређују методичку структуру часа и да имају и одређену дозу провокативности, изазова. Да би се наставно вријеме што рационалније и економичније користило могуће је комбиновати задатке тако да се истовремено обави мотивисање ученика и локализовање текста или да се ученици припреме за истраживачко и проблемско изучавање дјела.

Примјери уопштених задатака који се могу конкретизовати и повезати са дјелима:

Запишите асоцијације које је у вама изазвао наслов приповијетке. Опишите која ваша очекивања дјело је/није испунило. Примишлите и биљежите све мотиве који се појављују у приповијетци. Означите све динамичке мотиве. Одредите функцију сјајних мотива. Окарактеризишите облике умјетничког изражавања (нарација, дескрипција, дијалог). Уочите елементе драмске структуре (експозиција, завјештање, кульминација, перипетија, расјештање). Откришите у тексту лирске, епске и драмске елементе и прикажите их у табели. Обиљежите композиционе цјелине и уочите карактеристике њиховог повезивања. Обиљежите описе природе и објасните

однос природе и приказаних ликова и догађаја. Анализирајте визуелне и аудиовизуелне њезажне слике. Објасните симболику појединих мотива. Окарактеризишите говор јунака. Уочите карактеристична одступања од језичког стандарда. Исажите идеје које се откривају у приповијести. Упоредите своје ставове са ставовима приказаних ликова. Уочите и објасните симболику појединости и цјелине. Објасните како ви доживљавате приказану ситуацију. Опишите како замисљате групе моћне исходе, образложите њихову неоправданост. Сислите адекватнији наслов за приповијестку. Објасните на који начин споредни ликови учествују у суштвеном приказивању главног јунака. Опишите свој однос према ликовима и догађајима. Процијените с моралног становишта постојећег јунака. Опишите личности из стварног живота које имају наведене особине.

Настојања ученика да открију, уоче, образложе, објасне, докажу и процијене особености и вриједности умјетничког текста усмјеравамо и подстичемо сарадничким императивима: *извојите, наведите, забиљежите, анализирајте, прајте, закључите, докажите, повежите, откријте, размислите, прошумачите, образложите, појражите, пронађите, упоредите, процијените, замислите, истините, сјетите се, подвуците...* или питањима: *Како ви то доживљавате? Шта је тиме постојнуто? У чему видите прави одговор? Да ли сте зајазили...? Чије објашњење највише одговара истини? Зашто неко мисли другачије? Како би се то могло другачије реализовати/ ријешити/ осмислити?...*

Циљ је постићи да проучавање има одговарајућу динамику, да задаци побуде истраживачку радозналост и да постигнути резултати остваре ученичко задовољство. Код сложенијих дјела могуће је истраживачке задатке груписати у прегледне цјелине што ће ученицима олакшати истраживање:

Доживљаји и утисци

Које асоцијације је у вама побудио наслов прије него што сте прочитали дјело? Какав сте садржај очекивали на основу наслова? Опишите у каквом су односу ваша очекивања и стварни садржај приче. С којим проблемима сте се суочили читајући приповијестку? Опишите своја осјећања у шоку читања. Какав је ваш однос према лику/ догађају/ ситуацији?

Грађа и структура

Шта је карактеристично за шок радње у приповијести? Гдје је писац пронашао инспирацију за стварање ове приче? У каквом су односу живоина и умјетничка истина? Окарактеризишите умјетничке постојеће за-

стиуиљене у приповијецџи. Означџте композиционе цјелине и објасните на који су начин повезане.

Ликови

Како је представљен физички изглед лика? У каквом су односу његов изглед и карактер? На који начин слике природе доприносе сликању карактера/ ситуације у причи? Сликању лика доприносе и дијалози, које су карактеристичке дијалога, шта сазнајемо из њих?

Идеје

Образложите ставове према живоћу у овој причи. Извојте реченице које исказују став писца. Искжите руке, идеје дјела познатим пословичним изразима.

Поред разноврсности радних задатака потребно је у припремању часа размислити о одговарајућим облицима рада, правилно одабрати и комбиновати фронтални, групни рад, рад у паровима и индивидуални рад. Такође, врло је важно кориштење погодних наставних средстава, поред обавезног текста брижљиво припремљени наставни листићи, графоскоп, тонски и филмски записи, ученичке биљешке, шеме, интернетом доступни подаци и важне информације.

4. Закључак

Да би се искористиле могућности које пружају српске реалистичке приповијетке у образовању и васпитању потребно је уложити много труда, знања и љубави. Нарочито је важно пажњу посветити мотивисању за читање да би се успоставила веза између дјела 19. вијека и читалаца 21. вијека у конкуренцији доступних, занимљивих савремених средстава масовне комуникације. Даље је потребно, и стим у вези било би неопходно, систематски радити на развијању радних навика, културе читања и на стицању знања из историје и теорије књижевности која доприносе развијању способности доживљавања и разумијевања и вјештини тумачења књижевних дјела, али и оспособљавају ученике за проналажење, избор, обраду и употребу информација, за рад на пројектима, за усаглашавање ставова и за самовредновање.

Извори

Веселиновић 1966: Јанко Веселиновић. *Хајдук Шанко*. Београд: Нолит.

- ВЕСЕЛИНОВИЋ 1927: Јанко Веселиновић. *Слике из сеоској живојш*. Београд: Српска књижевна задруга.
- ВЕСЕЛИНОВИЋ 1990: Јанко Веселиновић. *Мали певач, приповејке*. Београд: Алфа, Агенција "Драганић".
- ГЛИШИЋ 1963: Милован Глишић. *Сабрана дела I-II*, Просвета, Београд, 1963.
- ДОМАНОВИЋ 1982: Радоје Домановић. *Сѣрадија и друге приповијетке*. Сарајево: ИРО „Веселин Маслеша“.
- ИГЊАТОВИЋ 1951: Јаков Игњатовић. *Одабране приповејке*. Београд: Ново поколење.
- ИГЊАТОВИЋ 1966: Јаков Игњатовић. *Мемоари*. Београд: Српска књижевна задруга.
- ИГЊАТОВИЋ 1981: Јаков Игњатовић. *Вечити младожења*. Београд: Просвета, Нолит, Завод за уџбенике и наставна средства.
- ИЛИЋ 1988: Илић, Војислав: *Песме*. Београд: Рад.
- ЛАЗАРЕВИЋ 1981: Лаза, Лазаревић. *Изабрана дела*. Београд: Рад.
- ЉУБИША 1968: Стјепан Митров Љубиша. *Сабрана дјела*, критичко издање. Титоград: Црногорска академија наука и умјетности.
- МАТАВУЉ 1954. Симо Матавуљ. *Сабрана дела*. Београд: Просвета.
- МАТАВУЉ 1965: Симо Матавуљ. *Приповејке*. Београд: Просвета.
- МАТАВУЉ 1939: Симо Матавуљ. *Биљешке једној писца*. Београд: Српска књижевна задруга.
- МАТАВУЉ 1988: Матавуљ Симо: *Бакоча фра Брне*. Београд: Рад.
- НУШИЋ 1986: Бранислав Нушић. *Госпођа министарка*. Сарајево: СОУР „Веселин Маслеша“.
- НУШИЋ 1989: Бранислав Нушић. *Аутобиографија*. Београд: Просвета.
- РАНКОВИЋ 1934: Светолик Ранковић. *Сеоска учиштелица*. Београд: Српска књижевна задруга.
- РАНКОВИЋ 1968: Светолик Ранковић. *Горски цар*. Београд: Нолит.
- СРЕМАЦ 2004: Стеван Сремац. *Зона Замфирова*. Београд: Политика.
- СРЕМАЦ 1948: Стеван Сремац. *Одабране приповејке*. Београд: Ново поколење.
- ПРИПОВЕТКА 1974: *Српска реалистичка приповејка*. Београд: Народна књига.
- ЂОРОВИЋ 1967: Ђоровић Светозар. *Сабрана дјела*. Сарајево: „Свјетлост“ издавачко предузеће.

МЕТОДИЧКА ЛИТЕРАТУРА

- Андрић 1997: Милка Андрић. *Наставно проучавање народној џесништџва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Андрић 2002: Милка Андрић. *Методички прилази књижевноуметничком делу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бајић 1994: Љиљана Бајић. *Методички приштуи збирци приповедне прозе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бајић 2008: Љиљана Бајић: *Проучавање хумористичке прозе у настави*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брчкало 2009: Бранка Брчкало. *Интерпретације приповедака Петра Кочића у настави*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брчкало 2009: Бранка Брчкало. *Приповедачко дјело Петра Кочића у настави*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучковић 1993: Мирољуб Вучковић. *Методика наставе српској језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Диклић 1974: Zvonimir Diklić. *Pejzaž и književnom djelu*. Sarajevo: Svjetlost.
- Кордић 1988: Радоман Кордић. *Тумачење књижевној дјела*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Маринковић 2003: Симеон Маринковић. *Методика креативне наставе српској језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Милатовић 1996: Вук Милатовић. *Књижевно дело Иве Андрића у настави*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић 1979: Милија Николић. *Књижевно дело у наставној пракси*. Београд: Научна књига.
- Николић 1980: Милија Николић. *У свету знакова*. Нови Сад: Раднички универзитет „Радивој Ѓирпанов“.
- Николић 1983: Милија Николић. *Настава џисмености*. Београд: Научна књига.
- Павловић 2008: Миодраг Павловић. *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*. Београд: Завод за уџбенике.
- Росандић 1975: Dragutin Rosandić. *Problemska, stvaralačka и izborna nastava književnosti*. Svjetlost: Sarajevo.
- Росандић 1983: Dragutin Rosandić. *Metodički pristup pripovjednoj prozi*. Sarajevo: Svjetlost.
- Росандић 1986: Dragutin Rosandić. *Metodika književnog odgoja и obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Zora Pajkanović

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE INTERPRETATION
OF SERBIAN REALISTIC SHORT STORIES

Summary

The paper presents methodological principles of the interpretation of Serbian realistic short stories. Special attention is paid to research tasks which are given to students by the teacher, with the aim of improving the motivation of their reading focus. It has been shown that the writer's biography, the title of the short story or its certain more effective parts can be used as a motivational encouragement by using the interdisciplinary approach technique in an environment which is made as adequate as possible.

Key words: Serbian realistic short story, motivation of students, interdisciplinary approach, research tasks, the culture of reading

МЕТОДИЧКА ОБРАДА ПРИПОВЈЕДАКА М. ГЛИШИЋА ГЛАВА ШЕЋЕРА, Р. ДОМАНОВИЋА ДАНГА И С. МАТАВУЉА ПОВАРЕТА

1. Милован Глишић: *ГЛАВА ШЕЋЕРА*

Тип часа: обрада приповијетке путем структурних елемената и задатака различитих нивоа сложености;
Облици рада: фронтални рад, рад у групама, индивидуални рад;

Наставне методе: текст метода, монолошка и дијалогска интерпретативна метода;

Циљеви часа: Образовни циљеви: Упознавање путева развоја и особина српских реалистичких приповједака. Упознавање друштвених и економских односа у Србији 19. вијека и уочавање везе између стварног живота и живота приказаног у приповијеткама. Оспособљавање ученика да примијене знања из теорије и историје књижевности. Развијање способности тумачења књижевног текста, тумачење приповијетке путем структурних елемената (тема, композиција, ликови, језик). Откривање значења и уочавање вриједности приповијетке *Глава шећера*.

Васпитни циљеви: Суочавање са трагичним посљедицама неправедних друштвених односа који уништавају појединце и цијеле породице. Изграђивање система вриједности у коме хуманост заузима важно мјесто и развијање потребе код ученика да се боре за праведне, неизрабљивачке друштвене односе.

Практични циљеви: Стицање искуства у групном раду. Вјежбање самосталног излагања. Развијање вјештине уочавања детаља и навике изношења утисака и ставова заснованих и поткријепљених чињеницама из књижевног текста. Унапређење способности разумијевања естетских и етичких вриједности књижевног дјела.

1.1. ПРЕТХОДНЕ АКТИВНОСТИ

Напомена: Глава шећера је прва реалистичка приповијетка која се проучава у гимназијском програму у оквиру проучавања примјера реалистичких дјела. Ученицима ово није први сусрет са приповијеткама Милована Глишића јер су неке његове приповијетке у програму за основну школу. У читанци се налази само дио приповијетке па је важно водити рачуна о томе при припреми за обраду. Потребно је извршити локализацију овог дијела приповијетке. За локализацију задужујемо групу ученика која је спремна да више ради и да самостално успјешно изврши такав задатак. Локализација може послужити и као мотивација за читање осталим ученицима.

Приликом **најаве обраде дјела Милована Глишића** као мотивација за приступ дјелу може послужити подсјећање на познату приповијетку *Прва бразда*.

Питања за подсјећање и увођење у свијет приповијетке:

Које сће приповијетке Милована Глишића читали? Описи сће свој доживљај прочитаних приповијетака.

(На овај начин отварамо могућности увида у ученичко предзнање, за различите приступе, за поређење и боље разумијевање карактеристика Глишићевог умјетничког поступка.)

Објасни сће значење назива приповијетке Прва бразда. Какав значај за ликове има прва бразда?

(Назив буди емоције и подстиче на размишљање о тематском и идејном слоју приповијетке, па је то најбржи пут да се ученици нађу у свијету ове приче и изнесу своја схватања иако је нису скоро читали.)

Уколико су ученици читали још неку приповијетку кратко подсјећамо на њене најзначајније аспекте који могу стимулативно дјеловати на читалачку радозналост ученика.

1.2. ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ

- Пронађи сће основне податке о животној и дјелу Милована Глишића;
- Из Историје књижевности издвоји сће дијелове у којима се говори о значају Глишића за српски реализам, размисли сће о значењу појма српска сеоска приповијетка и Глишићевом односу према њој;

- *Пажљиво прочитайте приповијестку у цјелини биљежећи важне појединосћи. На основу биљежака и означених појединосћи припремите се за разговор о:
- Друштвеним односима приказаним у приповијести,
- Темима и мотивима дјела,
- Карактеристикама композиције приповијестке,
- Ликовима у приповијести,
- Језику и стилу приповијестке,
- Идејном слоју приповијестке,
- Карактеристикама приповијестке збој којих она припада критичком реализму;
- Издвојите дијелове приповијестке који могу бити илустрација за разговор о представницима појединих друштвених слојева: чиновници, зеленаши, интелигенција, свештенство, сељаци;
- Пажљиво прочитайте одломак који се налази у чланци и припремите се за разговор о:
- Лику каетана Максима Сармашевића - излед, облачење, понашање, поређење са претходним каетанима Јаковом Јаковљевићем и Симом Симеуновићем, о значењу имена поменутих каетана;
- Односу лијепој каетана и вјерној слуји Ђуке ,
- Односу лијепој каетана и скромних Вучевчана,
- Односу мудрој слуји Ђуке и јосиљубивих Вучевчана,
- О „судбини“ љаве шећера- шека руке ради,
- Карактеристикама ојиса и дијалоја,
- Карактеристикама језика Милована Глишића и појозицији приповједача;
- Објасните појмове и покажите на примјерима елементе ироније, сарказма и сатири;
- *Прочитайте још неке приповијестке Милована Глишића (Редак звер, Ноћ на мосту, Ни око шта, Злослутан број, Шило за огњило, Шетња после смрти, Тетка Деса...) према њиховим особинама разврстајте их у групе: критичке, објективне, идиличне, хумористичне, фантастичне и припремите се да образложите своју класификацију. Припремите писмени приказ одабраних приповједача (праћа, теме, мотиви, ликови, језик и стил и идеје).

* Задачи обљежени звјездицом су високој нивоа сложеносћи

1.3. ТОК ЧАСА

У **уводном** дијелу часа подстицати ученике да искажу своје утиске о прочитаној причи поступком *вруће оловке*. Рад траје 6-7 минута (2 минута за записивање и 4 за изношење утисака и коментарисање). Разговор о осјећањима, утисцима и доживљају приповијетке треба ученике увести у свијет дјела да би се обезбједила ефикасност у даљем раду:

Забљежити крајко шта је у овој приповијетци на вас оставило најјачи утисак или које је најснажније осјећање у вама изазвала приповијетка.

У **главном** дијелу часа рад у групама. Задаци су различитих нивоа сложености, не понављају дословно истраживачке задатке дате прије читања приповијетке, али се у њима садрже. На тај начин избјегавамо репродуковање научених садржаја, а подстичемо на размишљање о прочитаном дјелу и на примјену прикупљених података.

Прва група*

Представити грушћевене слојеве приказане у приповијетци и њихове представнике. Објаснити појам критичког реализма.

Друга група*

Представити композицију приповијетке, навести композиционе цјелине, мотиве и начин њиховог повезивања.

Трећа група

Представити умјетничке особује сликања калејана Максима Сармашевића (изглед, понашање, однос према сељацима, функција приказа ликових осталих калејана, функција и симболика имена, иронија...).

Четврта група

Представити лик слуге Ђуке и ликове сељака, међусобне односе, однос према калејану, њихова функција у сликању грушћевених односа и лика калејана Максима.

Пета група*

Издвојити карактеристичне појединости на основу којих ћете представити језик и стил Милована Глишића и идејни слој приповијетке. Објаснити појам српска сеоска приповијетка.

Шеста група*

Праћите рад група, анализирајте укљученост појединаца у рад, евиденцирајте број и квалитет одговора на постављена питања, уочиште питања на која није дао одговор, предложите оцјене за поједине ученике.

Послије консултација и припреме одговарајућег материјала из текста приповијетке и припремљених биљежака током читања које траје до 7 минута ученици презентују свој рад. Групе имају до 5 минута за излагање. Очекујемо да ће ученици запазити да је у приповијети приказано више друштвених слојева: сељаци, зеленаши, чиновници, интелигенција, слуге. Ученици разумију појам критичког реализма и наводе примјере за негативне друштвене појаве описане у приповијети и начине на који се критикују: иронија, поређења, дијалози, пренесена значења и трагичне посљедице негативних појава.

У **завршном** дијелу часа ученици коментаришу рад група и појединаца. Група за праћење рада предлаже оцјене уз помоћ биљежака и припремљених образаца за праћење и предлаже питања и теме за продужене активности.

1.4. Продужене активности

На другом часу ученици презентују **приказе** одабраних приповиједака Милована Глишића истичући утиске и доживљаје. Током часа на основу изнесених приказа, интерпретације са претходног часа и знања стечених током припреме и читања вршимо синтезу која обухвата заједничке особине Глишићевих приповједака: грађа, теме, мотиви, ликови, језик, стил и идеје.

На основу карактеристика презентованог материјала и коментара у завршном дијелу часа одређујемо **домаћу задаћу** или неки други вид продужених активности који ће послужити да се употпуне и уобличе знања стечена читањем дјела, рјешавањем истраживачких задатака и разговором на часу. Задаћа има важну функцију у индивидуалном раду ученика али се може ваљано искористити на часовима различитих типова. Корисна је за увјежбавање интерпретације књижевног текста и као основа за дискусију на часовима понављања и систематизације реализма. Задаћа се може добро искористити у оквиру припреме за писмене задатке за развијање способности доказивања и писменог изражавања

властитих ставова и критичког не/прихватања туђих ставова при чему се користи и као примјер како не/треба писати. Важно је задаћу на неки начин вредновати да би ученици озбиљно приступили њеној изради, јер ученици не виде смисао израде ако вредновање стално изостаје па задаћу раде са мање труда или потпуно престају са радом.

За **домаћу задаћу** напишите есеј на једну од предложених тема:

- *Мјесто Милована Глишића у српском реализму*
- *Фантастично у функцији реалистичке слике живописа српског села 19. вијека*
- *Милован Глишић као зачетник српске сеоске приповијетке*
- *Милован Глишић је мајстор у чистом српском језику*
- *Иронија у функцији портретисања*
- *Елементи фолклорног и фантастичног у приповијеткама Милована Глишића*
- *Раган Рагановић је примјер традиционог провадања српског села у замкама зеленаша и чиновника*
- *Карактеристике Глишићевог реализма*

Напомена: Списак тема добије сваки ученик на посебном папиру да их може мирно анализирати и одлучити која је тема за њега инспиративна. Практична је електронска комуникација која омогућава ученику да у сваком тренутку дође до потребних и подстицајних информација, важних наставних садржаја, задатака, списка тема и упута важних за самосталан рад. Током анализе тема ученик се сусреће са појмовима и тврдњама о којима треба размислити и које треба памтити што је по себи на неки начин пут ка систематизацији стечених знања.

2. Радоје Домановић: Данга

Тип часа: обрада приповијетке путем анализе структурних елемената;

Наставне методе: текст-метода, дијалогска метода, монолошка метода;

Облици рада: индивидуални, групни и фронтални рад;

Циљеви часа:

Образовни циљеви: Оспособљавање ученика да практично примијене знања из теорије и историје књижевности. Препознавање и интерпре-

тација умјетничких особина приповијетке. Откривање пишчеве стваралачке побуде за настанак приповијетке. Уочавање особина стваралачких поступака, симболике, асоцијативности и мисаоности приповијетке и функције таквих поступака. Уочавање односа историјске и умјетничке истине. Откривање узрока и посљедица приказаних појава. Уочавање и исказивање идеја, мисли и порука приповијетке.

Васпитни циљеви: Уочавање трагике ропског положаја човјека. Развијање схватања да је људски живот пун искушења, трпљења и патње али да је људска дужност да се бори за слободу и достојанство. Навикавање ученика да приповијетку тумаче у складу са књижевноисторијским чињеницама и да користе одговарајуће књижевнотеоријске појмове док исказују своје утиске и ставове.

Практични циљеви: Стицање искуства у групном раду. Вјежбање самосталног аргументованог излагања. Унапређење способности разумијевања естетских и етичких вриједности прочитаног књижевног дјела. Развијање вјештине уочавања детаља и навике изношења утисака и ставова заснованих и поткријепљених чињеницама из књижевног текста. Развијање способности активног слушања излагања других мишљења и критичког односа према њима.

2.1. ПРЕТХОДНЕ АКТИВНОСТИ – МОТИВАЦИЈА

Мотивацију за рад на овој приповиједи одређујемо према постављеним циљевима и начину на који приповијетку желимо обрадити. Да бисмо мотивисали ученике и остварили континуитет у познавању Домановићевог дјела почињемо са познатим – разговором о прочитаној приповиједи *Мрџво море* или *Вођа*.

Формирамо три групе „добровољаца“ за посебне задатке, ученике упућујемо на одговарајућу литературу:

- **Група ученика *историчара*** кратко представља стање у Србији у вријеме Милана и Александра Обреновића. Подстичемо ученике да припреме видео презентацију са фотографијама писаца и познатих личности, са документима...
- **Група ученика *бунтовника*** у оквиру представљања биографије припрема анегдоте из Домановићевог живота које истичу његов бунтовнички дух и недаће које је доживио.

- **Група ученика *чишача*** подсјећа на прочитане приче *Вођа и Мриво море*, основни мотив, комична алегоризација, техника комичног преувеличавања, неочекивани преокрет, симболичка значења пејзажа, универзалне идеје.
- **Група ученика *теоретичара*** представља карактеристике сатиричне литературе и њен развој у српској књижевности, подсјећа на познате пјесме: Радичевића (*Пути*) Јакшића (*Отац и син*) Змаја (*Јушунска народна химна*), појам сатиричног илуструје читањем једне пјесме или одговарајућег одломка што је повод за разговор о сатиричном значењу прочитаног.

Истраживачке задатке распоређујемо у групе тако да свака група прочита приповијетку у цјелини и сагледа са неког новог аспекта. Задатке припремамо за све ученике у штампаној или електронској верзији и наглашавамо да излагање о приповијетци не припремају као одговоре на питања него као представљање прочитаног дјела са одређеног аспекта.

2.2. ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ:

Прва група – догађаји: стварност – сан - метафора

Опиши те постојеће власт и објасни те симболику приказаних постојећих. Са што више појединости опиши те понашање људи према постојећима власт. Искриви те своје ставове о приказаним постојећима. Покушај те открићи узроке оваквог понашања у друштвеној стварности тог времена. Припреми те дијелове текста - читај те као илустрацију зајаченог. Наведи те примјере ироније и објасни те њену улогу.

Друга група - ликови: маса и појединци

Извој те масовне сцене и анализирај те узроке и карактеристике понашања масе. Како маса себе доживљава? Какви су односи масе и појединца? Прочитај те и анализирај те особине политичког говора. У каквом су односу медији (новине) и власт?

Трећа група – умјетнички поступак: наратор - дјело

Објасни те умјетничку улогу сна. Објасни те појам и функцију оквирне приче. Уочи те и опиши те разлике између писца и наратора. Опиши те постојеће и објасни те умјетничку улогу наратора. Коментирај те.

ришиће изјаву: „Иако сам ђлеменићи Србин, нисам навикао баш на то-
лико вићештво.“ Зашто је баш овакав умјетнички лик поодан за
приповиједање – за улогу нараћора?

Четврта група - умјетнички поступак: дјело - читалац

Уочиће и окаракћеришиће композиционе цјелине: увод, зајлећ,
кулминација, раслећ. Оишиће мјесто и врејеме радње и оћкрије
значење оваквих одредница. Пажљиво прочићајће и уочиће каракће-
ристике и функцију ђејзажа. Оишиће осјећања која је приповијећка
изазива. Изразиће своје схваћање ћираније и односа према ћиранији
познаћим пословицама.

Пета група - језичко-стилске особине

На примјерима објасниће функцију дијалоћа, полилоћа, хићерболе,
ироније, троћеске и објасниће појам алећорично-саћиричне припови-
јећке. Наведиће имена предстваника „јуначкоћ рога“, какво значење
оћкриваће?

2.3. ТОК ЧАСА

У **уводном дијелу часа** унапријед задужене групе добровољаца -
историчари, бунћовници, чићачи и теоретичари представљају припре-
мљене податке о којима се разговара засвисно од исказаног интереса
ученика.

Очекујемо да су ученици пажљиво читали текст и да су разумјели
задатке, уколико је потребно помажемо додатним подстицајним пита-
њима. У **главном дијелу часа** групе излажу своја запажања уз стално
инсистирање на илустрацијама у облику цитата.

Прва група

Које ријечи прво изћовара механција? Како је нараћор предствавио себе
на поћешку приповијећке? Ко предствавља власћ у обје земље? Како ћума-
чиће решћекћ у механцијином поћледу?

„Ми смо мирни и ваљани ћуди.“ описује механција становнике да-
леке земље, баш као и наратор себе на почетку приповијетке чиме се
успоставља паралела између ове двије земље и указује на ћихову срод-
ност.

Какво значење имају жиї, бич и јахање у свакодневном живоју и исто-рији? Зашто и како се у сну прихватају жиїосање, бичевање и јахање? Процијенише са моралној сјановишја јахача и јаханој, оној који жиїоше и који жели бишји жиїосан. Које особине Домановић изврјава рулу?

Највећа понижења којима су људи излагани током историје овдје су схваћена као посебне почасте које се чине у част отаџбини. Тиме се јасно указује на поремећен систем вриједности који влада, нехуманост пандура, поданички дух, ропску психологију и полтронство грађанске класе. Умјесто комуникације и сарадње са окружењем инсистира се на изолацији; понизност, кукавичлук и улизивање потребни су за успјех.

Које су врлине бираних представника? Чиме је свој избор обезбједио Клеарг? Пажљиво прочишјајше Клеардове полишичке јоворе и ујоредише их са савременим полишичким јоворима.

Вриједносни критеријум за избор кандидата је када и колико су јахани и бичевани. Најбољи је онај који је највише удараца претрпио и кога су најчешће јахали! Политички говор се састоји од фраза које се до данас понављају: *...ваше наде...народне жеље... важни дани, поверење, пре-шријеши муке и болове, јунаштво, кукавице, јуначки преци, див-вишезови, пошомци врлих предака, сваки прави родољуб, да се племе не обрука...*

Друга група

Према потреби на часу понављамо истраживачке задатке или постављамо додатна питања:

Издвојше масовне сцене и анализирајше узроке и карактеристичке јонашања масе. Како маса себе доживљава?

Маса се појављује као јединствено тијело које живи у свом свијету изоловано, занесено, немоћно да другачије размишља, неспремно да прихвати друго виђење.

Ко се издваја из масе и представља грушације мишљење? Које су његове особине и шансе за успјех? Какав је однос нарашора према немоћном пласу разума?

Јави се за реч један блед, изнемоћао сјарац, смежурана лица и беле косе и браде као снеј. Ноје му клецаху од сјаросши, леђа повијена, а руке дршше. Глас му је шрејерео, а у очима се свеиле сузе. Глас разума, симболично представљен у лику старца сиједе косе и браде, одликује искуство и мудрост али и изнемоглост и немоћ, када се усудио да догађај назове правим именом - срамота и жиг ропски - маса показује своје право лице. Старац је избачен, глас разума је ућутао, а маса потврђује своју искрив-

љену визију јунаштва које се огледа у прихватању понижења као почасти. Писац свој став исказује дискретном али јасном иронијом: *Раздрана маса младих, јуначких трађана јурну на изнемојла сџарца, ше ја у јаросџи џочеше ударати и вући.*

Свој однос према догађајима писац исказује и када „случајно“ погријеши. Потресен чињеницом да се и будуће генерације васпитавају за подаништво преузема улогу наратора, затим се брзо исправи: *Неке мајке џонеле и малу децу у наручју да и њих жиџошу ројским, односно џочасним жиџом, како би доцније имали преча прера на боља месџа у државној служби.* (подвукла З.П.). Сусрет писца и наратора, њихових супротстављених ставова има изузетну умјетничку вриједност у истицању праве истине.

Медији су у служби власти, као и увијек, истим стилем, истим фразама: *...Време је да једном пресџану дани празне хвале и размешања... време је да се једном на делу џокажемо и да сџварно џокажемо ко вреди... међу нама неће биџи срамних кукавица... виџешка крв наших сџарих... мирно и с џоносом џоднесе муке и бол... бол свейи... жрџива коју оџаџбина и оџиџе добро од нас захџевају.*

Трећа група

Прочитајџе џочейџак и крај приџовијейџке. Објасниџе џојам и функцију оквирне приче. Које су карактеристџике сна у свакодневном живоџу? Посџоје ли оџраничења у сну? Која оџраничења се џосџављају пред умјетничко дјело? Која оџраничења су пред Домановићем у времену које оџисује? Објасни функцију сна у сџрукџури ове приџовијейџке.

Приповијетка почиње констатацијом: *Снио сам сџрашан сан и завршава: ...а и би ми џомало криво шџо се цео сан није завршио*, зато композицију ове приповијетке одређујемо као прстенасту. Прича о сну има улогу оквирне приче. Прстен или оквир сна у који је смјештена радња приповијетке вишеструко је функционалан. По својој природи сан је неограничен, нема никаквих законитости и прописа. Увођењем мотива сна писац је себи обезбједио потпуну слободу. За оно што се дешава у сну нико не може одговарати, ни онај ко је сањао, ни ко је записао сан. Форма сна је погодна за најсмјелије слике које симболично али јасно указују на тачно одређене појаве у стварности. Овако грађене алегорије остављају могућност тумачења и повезивања са стварним животом без спуштавања и без страха од погрешног разумијевања и од прогона оних који су приказани у алегоричним сликама.

Прочитајте пажљиво уводни дио и описите како наратор себе представља. Какав су група дјеца "миле нам мајке Србије"? Набројте догађаје који доказују ваљаност „добре деце“. На које друштвене односе указују иронично даје слике и коментари?

Наратор наглашава да су сва добра деца миле нам мајке Србије иста, да су изузеци ријетки а да се племенитост и витештво огледају у поштовању и дугмета полицијске униформе, све грађанске дужности садржане су у доброј вечери, пијучкању вина и чачкању зуба док су културне потребе и жеље задовољене читањем пред спавање да би што прије задријемао и заспао. Иронична слика јасно приказује страшну стварност полицијске државе. Умјетничка улога наратора је да поетским средствима (алегорија, симболи, иронија, хипербола, метафора) представи стварност у којој писац живи и изнесе осуду негативних друштвених појава које човјека понижавају и одузимају му право на индивидуалност, понос и слободу.

Четврта група

Поред дистанце коју обезбјеђује сан, писац поставља временску и просторну дистанцу између приказаних догађаја и стварности. На који начин то чини и шта таквим дистанцирањем постиже? Пажљиво прочитајте и уочите карактеристике и функцију пејзажа.

Писац, посредством наратора поставља временску и просторну дистанцу. Ишао сам иако врло многу година, и отишао некуд иако далеко, далеко од свој завичаја, у неки непознати крај, у неку чудну земљу, за коју, ваљда, нико живи и не зна, и која се сигурно само у сну може сањати. (подвукла З.П.)

Мјесто и вријеме имају бајковиту неодређеност, непознато мјесто и вријеме које даље упућује на универзалност - свако мјесто и вријеме, баш ово мјесто и вријеме. Томе нас приближавају и симболичне констатације везане за каљави пут и ноћ која траје читав вијек.

Пејзаж на почетку сна има изузетно важну функцију у значењу приповијетке. Још једном пажљиво прочитајте опис и уочите поједине пејзажне слике, објасните њихово значење и значење пејзажа у цјелини представљене слике свијета: „Одједном се обретох као на неком уском, брдовитом и каљавом путу. Хладна мрачна ноћ. Вешар јауче кроз отолело грање и чисто сече где дохвати по толој кожи. Небо мрачно, страшно и немо, а ситан снег завејава у очи и бије у лице. Није живе душе. Журим напред и клизам се по каљавом путу, по лево, по десно. Посршао сам и најзад

залушао. Лушао сам шако, бої свети зна куда, а ноћ није била крашка, обична ноћ, већ као некаква дуљачка ноћ, као чишав век, а ја нейрестшано идем, а не знам куда.“

Пејзаж у приповиједи састоји се из више појединости које имају симболична значења: пут који би требао предствљати излаз и будућност клизав је - несигуран, узак - нелагодан, брдовит - са препрекама, каљав - нечист и води у непознато, далеко и непоуздано. Визуелни елементи исцрпљени су сликом мрачне ноћи и мрачног неба. Тактилни елементи пејзажа одликују се хладноћом и болом: хладна ноћ, вјетар сијече по голој кожи, снијег завијава у очи и бије у лице, падање у кал. Контрастни акустични елементи су подлога приказане атмосфере: јаук вјетра као стварност и нијемо небо, мрачно и страшно које не даје наду ни утјеху.

Сви елементи приказаног пејзажа имају метафоричко значење, израз су душевног стања, осјећања и расположења у функцији дочаравања атмосфере. Управо овај пејзаж сваком појединачном сликом и цјелином симболично представља стање у којем се човјек нашао и односе у тадашњој Србији, што се више удаљава од реалне слике све је ближе приказивању стварног стања.

Оишише осјећања која је приповијетка изазвала.

Почетна одредница сна – страшан сан - изазива радозналост и голица машту. Констатације које слиједи појачавају тајанственост и даље подстичу наведена осјећања. Радозналост се усмјерава на тумачење стварног значења приказаних појединости и поступака. Пејзаж појачава осјећање нелагоде, хладноће и несигурности. Описани догађаји изазивају невјерицу и ужас који се појачава појединостима какве су однос према старцу и жигосање дјецe. Запрепаштење, ужас и негодовање доживљавају врхунац у сусрету са сликом *нарочитиої чиновника у белом свечаном оделу који масу опомиње: Полако, забоїа, доћи ће свако на ред, нисше ваљда стока да се шако ошимаше!* (подвукла З.П.)

Пренесена значења откривају се и потврђују и у посљедњем дијелу када сам наратор прави паралелу: *И наши су сшари јунаци* (Такви?), *и они су умирали на кољу за слободу* (Као што сад пристају на понижење?), *и ми имамо јуначку прошлост* (Јахање и бич?) *и Косово* (Донијело је жигосање?)... *ударајше десет жилова, а не само два!* (Претјеривање и неразумијевање суштине?) и потпуне безнадежности, постоји задовољство послије таквог сна и спознаје стварности, нема стида, нема осуде. Такав слијед и расплет догађаја, суочавање са толико понижења, покор-

ности, лицемјерја и нечовјечности изазива изненађење и чуђење а затим стид и осуду код читаоца.

Пета група

На примјерима објасниће функцију: дијалога, њолилога, хиперболе, ироније, трошеске и њојам алејорично-сајширичне ѡријовијетке. Наведиће имена ѡредсјавника „јуначкој рога“, какво значење откриваће? Прочи-тајће и окарктјеришиће дијалог са механцијом. Уочиће особине и функцију њолилога.

Механција се поистовјетјује са масом - ми, он описано понашање процјењује као ваљано, јуначко, куражно и жели што више да прича чиме још више истиче понижавајућу функцију чињених и масовно прихваћених поступака.

Примјери ироније који наглашавају особине наратора и његовог народа: *...миран и ваљан траћанин... баш ми је крв у жилама ѡлеменића... фино срце и ѡлеменићу крв наших сјарих... млади јуначки навалише на изнемојлој сјарца... или алузије: ...красан човек који се баш нишића не рзаликује од остјалих траћана... нише ваљда сјока... иако сам ѡлеменићи Србин нисам баш навикао на ѡолико вишештво... и гротеске у сликама клањања полицијском дугмету, бичевања, жигосања и јахања човјека.*

Масовне сцене када обезличени појединци славе понижење (Клард) и прогоне глас разума (старац) посебну снагу добијају у полилогу који одликује занос и хистерија масе чија се агресивност градацијски појачава: *јовори – цичи – виче – грекнуше - заори се - осу се...*

Имена представника приказане државе су измишљена, као и мјесто и вријеме догађања, чиме се инсистира на њиховим особинама и још једном истиче пренесено значење чији се смисао открива у стварности.

Приказане слике на тренутак могу изазвати смијех, али инсистирање на њима и повремено наглашавање ироније наводи на размишљање које брише осмијех. Када схватимо да имају пренесена значења која упућују на истинске недопустиве појаве у стварном свијету умјесто смијеха долази горчина и стид због човјека који губи своје људско достојанство. Алејорија има улогу умјетничког алибија, али и моћ да нарочито нагласи погубност приказаних појава. Подаништво и понизност од свих ријечи увјерљивије описује слика човјека који јаше и бичује другог човјека који се тим поноси. Морално самоуништење и пристајање на туђа, нељудска правила застрашујуће увјерљиво приказује слика народа који се гура да што прије добије ропски жиг...

Сатирична оштрица уперена је на власт и владара али много више замјера човјеку који на тај начин прихвата понижења умјесто стварног људског и херојског бунта.

У завршном дијелу часа цитирамо шта је Домановић рекао када су га питали о чему ће писати сада, када нема Обреновића:

О публико српска, добричино моја, како си тдно прости и наивна. Прошао је 29. мај, али смо остали ми. Ми исти онакви какви смо и пре били. (истакла З.П.)

Подстичемо ученике да коментаришу у односу на тадашње друштвене односе, на садашње друштвене односе, на људску природу, на карактер сатиричног дјела и да откривају универзалност Домановићевог дјела.

Завршни разговор о природи и актуелности Домановићевих дјела можемо водити о Домановићевим ријечима упућеним пријатељу који се наљутио:

Не буди луд! То све она лудија, онај девети Радоје Домановић, код мене тих... Радоја Домановића биће најмање девети. И не знаш, који је тори кад стану да се носе: Није тако но овако! Да 'вајаш свети. Најтори девети, он ми дојади. Знаш шта му је посао? Да очува ово мало имена. (истакла З.П.)

На самом крају ученици испуњавају припремљене листиће са оцјеном рада појединаца и група које анализирамо на следећем часу.

2.4. Продужене активности

1. Мотивишемо ученике за читање Домановићевих приповиједака које нису у обавезном школском програму читањем одломака или их подстичемо да размишљају о симболици, метафорици и сатиричности тема које се налазе у насловима Домановићевих приповиједака: *Краљевић Марко то групи туш међу Србима*, *Размишљање једној обичној српској вола*, *Страдија*, *Мриво море*.

За **домаћу задаћу** написати есеј на неку од предложених тема:

- *Краљевић Марко то групи туш међу Србима*
- *Размишљање једној обичној српској вола/ијетла/цврка/мрава*
- *Актуелности и савремености свијета приказаној у Домановићевим сатирама*
- *Комично и траично у Домановићевим причама*
- *У сновима сам само слободан*

- *Да сам ја неко*
- *„Вук на овцу своје право има као ширјанин на слаба човјека, ал ширјанствоу нојом сташи за врати - људска је дужности најсветија”*

Задаћа има функцију да подстакне маштовитост и креативност и вјежбања писменог изражавања (рукопис, правопис, богаћење рјечника, изградње јасне и лијепе реченице, прецизног и тачног исказивања мисли, ставова и разумијевања дјела, повезивање стечених знања са животним ситуацијама...). Ученичке радове можемо читати и анализирати на часу као увод и мотивацију за разговор о другим приповијеткама, на часовима систематизације или на часу припреме за писмени задатак када домаће радове користимо као примјере како не/треба писати.

2. У настави се показала врло корисном **пракса прављења рјечника књижевних термина**. Ученици су у почетку одбијали још једну обавезу али пошто су се увјерили да је врло практично и корисно имати такав *приручник*, већина је током школске године набавила свеску у којој су биљежили нове термине, али и оне који нису били потпуно јасни. Поводом прочитаних дјела Радоја Домановића предлажемо ученицима да уз објашњења наведу и одговарајуће примјере који ће допринијети потпунијем разумијевању појмова: *иронија, хумор, сатира, пародија, троше-ска, алејорија*.

3. ОБРАДА ПРИПОВИЈЕТКЕ СИМЕ МАТАВУЉА: ПОВАРЕТА

Тип часа: обрада приповијетке путем играња улога;

Облици рада: рад у паровима, индивидуални, групни и фронтални рад, играње улога;

Наставне методе: текст-метода, дијалогска метода, монологска метода, метода играња улога;

Циљеви часа:

Образовни циљеви: Оспособљавање ученика да практично примијене знања из теорије и историје књижевности. Препознавање и интерпретација умјетничких особина приповијетке. Уочавање особина стваралачких поступака у приказивању ликова и развоју радње; функција описа, карактеристике дијалога, значење реченог и нереченог. Уочавање и исказивање идеја, мисли и порука приповијетке. Усмјеравање ученика да осјете сугестивност пјесничког језика и вриједност стила. Развијање културе читања и љубави према читању.

Васпитни циљеви: Суочавање са чињеницама неизвјесности људског живота и неминовности разочарења. Развијање потребе суочавања са животним недаћама и начинима њиховог превазилажења. Подстицање ученика да уочавају, сагледавају и процјењују смисао и значења одређених ситуација и понашања појединих ликова. Подстицање способности уочавања суштинских и скривених значења речених и неречених ријечи. Разумијевање утицаја увјерења појединца и заједнице на поступке човјека.

Практични циљеви: Стицање искуства у групном раду. Вјежбање јавног наступа. Вјежбање самосталног аргументованог излагања. Развијање способности уочавања доминантних вриједности приповијетке. Оспособљавање ученика да ваљано анализирају и синтетизују, да уопштавањем дођу до истина о животу и универзалних значења књижевног текста. Развијање вјештине уочавања детаља и навике изношења утисака и ставова заснованих и поткријепљених чињеницама из књижевног текста. Развијање способности активног слушања излагања других мишљења и критичког односа према њима.

На неком од претходних часова ученике мотивишемо за читање приповијетке разговором о познатом, о прочитаним приповијеткама и писцу са којим су се већ сусретали (ученици су у основној школи обавезно читали приповијетку *Пилијенга*). На овај начин улазимо у свијет дјела Симе Матавуља, сазнајемо какав је однос ученика према писцу и дјелима и према томе дајемо задатак за припрему за наредни час обраде нове приповијетке.

3.1. ТОК ЧАСА

У **уводном** дијелу часа разговарамо о доживљају и разумијевању приповијетке: *Да ли вам се приповијетка допала? Опишите своје утиске док сте читали приповијетку. Да ли сте разумјели појединих ликова? Искажите своја размишљања о мајчином постојању. Искажите своја размишљања о Јурајевом понашању.*

Пракса показује да се приповијетка ученицима допада, али да теже разумијевају појединости због дијалекатских карактеристика говора и непотпуних реченица у дијалозима. Очекујемо да ученици највише размишљају и коментаришу тајну љубав и поступке мајке и сина у завршном дијелу приповијетке. Подстичемо их да искажу на који начин су разумјели зашто мајка и син тако поступају.

3.2. ИСТРАЖИВАЧКИ ЗАДАЦИ

Први пар

Припремиће се за истрање улога и увјерљиво чишање првог разговора између мајке и сина.

Послије чишања оишишиће у првом лицу своје разумијевање саговорника.

Јурај: Ма је рекла.....Ја сам знао да осјећа..... да мисли.....слушао сам...

Мајка: Јурећа не говори, али ја знам..... Видим да.... Јурећа каже а....

Прва група

Ви сте тим социолога. Припремиће социолошку анализу дијалога.

Друга група

Ви сте тим психолога. Припремиће психолошку анализу дијалога.

Други пар

Припремиће се за истрање улога и увјерљиво чишање другог разговора између мајке и сина

Послије чишања оишишиће у првом лицу схваћање лика кога сте илумили:

Мајка: Рекла сам... јер... Мислила сам.... Знам да.... Осјећала сам...

Јуре: Мислио сам.... Знао сам..... Рекао сам... Осјећао сам.....

Трећа група

Ви сте тим социолога. Припремиће социолошку анализу дијалога.

Четврта група

Ви сте тим психолога. Припремиће психолошку анализу дијалога.

У **главном** дијелу часа парови и групе презентују свој рад. Наставник подстиче остале ученике да на крају сваке презентације постављају питања ликовима мајке и сина и члановима стручних тимова који одговарају припремљеним аргументима из самог текста.

Очекујемо да ће ученици уз потребне консултације са наставником добро урадити своје задатке тако да ће се читање дијалога - директан говор и казивање у првом и трећем лицу - оцјена и разумијевање саговорника допуњавати казивањем у трећем лицу објективних тимова стручњака. Уколико ученици нису навикли на овакав начин рада поред

консултација са наставником у току рада потребно је обезбиједити додатна подстицајна питања која би ученике усмјеравала на свестрано сагледавање задате теме. Очекујемо да ће ученици запазити и истаћи карактеристике, значење и функцију описа природе (стакласто, мирно море, сунце које пече већ у априлу, планине, острво), описа екстеријера (острво, звоник, улица, куће, пустош) и ентеријера (полице, суђе, ковчег, сто, Исукрст, како су ѓреци остјавили), описа физичког изгледа појединца (збојит, препун снаге) и генетских карактеристика (ћутљиви, неповјерљиви, модре, ситне бистре очи које нарашћјају један грућом ѓрегају обле главе, округласти образи, јако вјерско осјећање, нејака моћ мишљења, радост живовања), карактеристике дијалога (скучен број ријечи, кратке непотпуне реченице наглашене употребом упитника и узвичника, емотиван говор, узречица „А“) и да ће у тексту пронаћи и презентовати друштвене и психолошке узроке поступака мајке и сина.

У завршном дијелу часа повод за синтетичко размишљање и разговор је читање дијела Андрићевог есеја о Матавуљу као мајстору ѓрићовједачу: „Оно што увек изненађује код Матавуљеве ѓрићовейке, што је она лакоћа са којом он ѓрисћуја ликовима и радњама, ѓрићорностћ којом их слика и води, и једностјавностћ са којом их, завршавајући ѓричу, уклања исћред наших очију, да би, многи од њих, остјали заувек у нашем сећању. (А није тек ѓошћредно казати да је та лакоћа, наравно, само ѓривидна, искуљена даром и најором ѓисца.)“¹

Подстичемо ученике да искажу своја размишљања о Андрићевом значају, вриједностима његових дјела и поузданости судова. Затим тражимо да уочавају и исказују своја запажања о умјетничким поступцима Симе Матавуља:

Издвојите дијелове текста у којима се уочава „лакоћа у ѓрисћују ликовима и доћађајима“. Покушајте својим ријечима изразити сложена ѓсихичка стања исказана у ѓрићовијеци. Ућоредити увјерљивостћ различитих начина исказивања.

Очекујемо да ће ученици као илустрације користити рад на часу да би доказали како сложена психичка стања тешко описујемо за разлику од Матавуља који то постиже са привидном лакоћом комбинујући описе природе, ентеријера и екстеријера са описима поступака, физичког изгледа ликова и карактеристичним дијалозима. Нарочито очекујемо

¹ Иво Андрић, *Уметник и његово дело*, Сабрана дела, књига 13, Удружени издавачи, Београд, 1981, 141.

доста коментара везаних за природу мајчиног сна и узроке синовљеве одлуке. Очекујемо образложења која ће узрок пронаћи у мајчиној љубави према сину и свјесној жељи да му помогне, у психичком оптерећењу које заиста условљава сан, у вјеровањима карактеристичним за средину (*сан пред јутро је од бога*), у религиозним осјећањима која су током приповијетке мотивисана и образложена или у генетским особинама.

За домаћи рад ученици добијају задатак да напишу приказ двије приповијетке Симе Матавуља које би одабрали за властиту антологију реалистичких приповједака. На следећем часу ученици приказе читају, коментаришу и допуњавају - тако размјењују мишљења, вјежбају писмено и усмено излагање, изграђују властите ставове те проширују и систематизују знања о дјелима Симе Матавуља, о реализму и о књижевној умјетности.

Актуелности

КО НАС УЧИ ПИСАТИ?

Српски језик је уз математику најзаступљенији наставни предмет у цјелокупном основношколском систему у Републици Српској. У нижим разредима основне школе они чине половину цјелокупних наставних садржаја.¹ Српски језик и математика, дакле, представљају најзначајнији дио материје коју у свом раду ученицима предају професори разредне наставе. Сходно томе за очекивање је и да на студију ове двије дисциплине буду заступљене сразмјерно њиховој заступљености у наставном процесу који изводе професори разредне наставе. Наиме, ако се од професора разредне наставе очекује да ђаке учи прије свега садржајима из математике и српског језика, логично би било да и студенти разредне наставе на свом студију у истом омјеру изучавају градиво и уче се градиву из ове двије области.

Освртом на наставне планове² студијских програма разредне наставе на факултетима у Републици Српској, ништа битно није различито стање ни на факултетима у Федерацији БиХ, лако се уочава да те самјере нема. На оба државна универзитета студиј разредне наставе је конципи-

¹ Наставни садржај *Говорно изражавање и стварање* у првом разреду заступљено је са 120+60 часова годишње, тј. 5 часова недјељно, а од другог до петог разреда овај предмет се зове *Српски језик* и заступљен је са 180 часова (5 недјељно). Сљедећа два разреда *Српски језик* се учи 144 часа годишње (4 недјељно), а у два завршна разреда по 136 часова.

² Приликом израде овог рада направљен је и осврт на историјску димензију проблема пратећи измјене у наставним плановима учитељских школа на тлу данашње БиХ у периоду 1886-1962. године. Пратећи еволуцију ових планова, долазимо до податка да је српски језик, у свим његовим службеним метаморфозама *Земаљски језик* (1886. и 1900), *Српско-хрватски језик* (1930), *Матерњи језик и књижевности* (1949), *Српско-хрватски језик* (1956. и 1962) био заступљен са највећим бројем часова у свим разредима ових школа било да су трајале три, четири или пет година (в. Пејић 2008: 386-395). У наставном плану двогодишње Педагошке академије из Сарајева која је наслиједила ове институције предмет *Српско-хрватски језик и књижевности* био је заступљен у првој години студија, као и предмет *Дјечија књижевности*.

ран по систему 4+1, док је на НУБЛ-у организован по систему 3+2. На оба јавна универзитета³ српски језик и књижевност заступљени су на првој години студија кроз обавезне предмете *Српски језик 1* и *Српски језик 2* са наставним оптерећењем 3+2. На НУБЛ-у се овај курс такође изучава у ова два семестра, али под називом *Српски (мајерњи) језик 1* и *2*⁴ уз оптерећење 2+2.

Курсеви који припадају књижевности на Универзитету у Источном Сарајеву заступљени су кроз обавезне курсеве *Књижевности* 3+3 у трећем семестру и *Књижевности за дјецу* 2+3 у четвртном семестру. На Филозофском факултету у Бањој Луци студенти као обавезан имају предмет *Књижевности за дјецу* 2+2 у трећем семестру, а као изборни им је понуђен курс *Теорија књижевности* у четвртном семестру⁵. На НУБЛ-у просто не постоје курсеве из књижевности⁶. Као курсеве који су из ове области појављују се и изборни *Култура јовора* 2+1 у трећем семестру на Универзитету у Источном Сарајеву, односно обавезни *Култура јовора и писмености* 1+1 такође у трећем семестру на Универзитету у Бањалуци и изборни курс *Дјечије језичко стваралаштво* у петом семестру.

³ На Универзитету у Источном Сарајеву Студијски програм за разредну наставу организован је на Филозофском факултету на Палама и на Педагошком факултету у Бијелини по усаглашеном наставном плану.

⁴ Како главни задатак овог рада није проучавање наставних програма и њихових „курикулума“, чему ћемо у догледно вријеме извјесно посветити заслужену пажњу, него наставних планова, нисмо се бавили проблематиком вишеструког назива датих курсева, односно да ли су они организовани по узору на факултете из Федерације БиХ гдје се подразумева могућност избора тзв. језичког стандарда, гдје сви студенти слушају исти курс, а полагају по одређеном стандарду српски, хрватски или босански језик.

⁵ Сасвим је природно да се курс *Теорија књижевности* слуша као уводни, како је то случај на свим филолошким студијама, јер је он базичан за изучавање књижевности и он свакако мора бити сврстан у обавезне курсеве прије него *Књижевности за дјецу* која се бави само једним сегментом науке о књижевности, истина фундаменталним на овом студију.

⁶ На једном од састанака факултетских комисија којима је циљ био усаглашавање наставних планова на студијама разредне наставе у Републици Српској, а који су резултирали апсолутним усаглашавањем наставних планова два студија на Универзитету у Источном Сарајеву и великом подударношћу овог плана са планом студија на Филозофском факултету у Бањалуци, представник једног факултета изнио је мишљење да је бесмислено да студенти разредне наставе слушају било какве курсеве из српског језика и математике кад су те предмете имали кроз цијело своје дотадашње школовање.

Дакле, на Универзитету у Источном Сарајеву пет курсева је посвећено српском језику и књижевности, а на Универзитету у Бањој Луци шест, с тим да је укупни фонд часова на тим курсевима отприлике подједнак. Узевши у обзир укупни број предмета на овим студијама то износи мање од десет посто. Овај се проценат вјештачки повећава курсевима из методике српског језика и књижевности, који спадају у друго научно поље и представљају потпуно различиту научну дисциплину⁷. Посебно је интересно да студенти на НУБЛ-у у петом и шестом семестру имају курсеве *Методика насџаве српског језика и књижевности 1 и 2*, којим се у једном сегменту обрађује научно поље које није заступљено на њиховом студију, односно српска књижевност или књижевност уопште⁸.

Посебан феномен представља курс *Методика насџаве њочетног читања и писања*. Заиста је нејасно којој научној области ова дисциплина припада. С обзиром да дјеца уче читати и писати у другом полугодшту првог разреда, а пракса каже да их велика већина прије поласка у школу зна читати и писати, али накарадно, овај предмет је заиста један од фундаменталних за будуће професоре разредне наставе, али опет није јасно како може постојати методика за нешто што се не изучава као посебна дисциплина. У *Насџавном плану џројодишње учитељске школе у Сарајеву* из 1886. године постоји у све три године наставни предмет *Калиграфсја*, који је у плану Државне учитељске школе у Сарајеву из 1900. године преименован у *Краснопис*, а у плановима учитељских школа из 1949. и 1956. године замијењен је предметом *Црџање и лијејо писање* и нажалост нема га ни у плану из 1962. године, као ни у наставним плановима двогодишње педагошке академије из Сарајева.

Може ли *Методика њочетног читања и писања* замијенити *Лијејо писање* или нам оно уопште и није битно у времену кад већина глаголом

⁷ Проблем са методикама је веома сложен. Методичари сматрају да је то посебна наука са врло издиференцираним сегментима. С друге стране, ако се посматра као струка којом се потпомаже основна дисциплина из које произилазе, сви професори методике по основном студију су професори из специфичне научне дисциплине, онда се методика не може посматрати нити сматрати засебном научном дисциплином.

⁸ И овај проблем је веома сложен. Веома је тешко објаснити колегама из других научних области огромну разлику у проучавању језика и проучавању књижевности. Проблем је додатно усложњен чињеницом да се наставни предмет у основној и средњој школи заиста зове *Српски језик*, мада је половина његовог садржаја заправо посвећена проучавању књижевности.

писати означава куцање текста на рачунару? Данас је скоро и немогуће срести студента који има лијеп и уредан рукопис. Како од таквих будућих професора онда и можемо очекивати да ученике науче лијепом или бар исправном писању слова, нарочито ћириличних? Проблем додатно усложњава амбиција родитеља да им дјеца прије школе „науче читати и писати“, дакле прво ученике треба одучити од наученог, да би се започело са трансфером позитивног знања, али питање је ког?

Заиста је парадоксално објашњавати да студенти не могу за два семестра савладати материју која им је неопходна за петогодишњи рад на часовима српског језика, а од укупно 900 часова у тих пет година бар пола ће бити посвећено часовима из језика. Иста је ствар са књижевношћу. Методичка знања⁹ могу им помоћи у припреми и вођењу часа, али не у анализи градива коју треба предочити ученицима. Они заправо већину градива које треба да пренесу ученицима и не изучавају на студију¹⁰.

Дакле, у Републици Српској школујемо *Професоре* разредне наставе, не учитеље, које не научимо како да своје ученике уче да пишу, како да ученицима пренесу основна знања из српског језика и књижевности, јер немају времена да их уопште стекну на студију, чиме је наставним планом предвиђених 900 часова наставе из овог предмета за пет година колико преофесори разредне наставе раде са ћацима, додатно обесмишљено. У овој анализи нисмо се бавили осталим предметима који су заступљени Наставним планом студија Разредне наставе, јер за то неопходна шира опсервација, као што је и овај рад тек предлог за обимнију и значајнију студију чији ће првенствени циљ бити анализа наставних

⁹ Методика се у учитељским школама појављује тек у Наставном плану из 1939. године кроз предмет *Специјална методика и практичне вештине* заступљен у трећем и четвртом разреду, 1949. и 1956. године у плану два завршна разреда постоји предмет *Методика и школски рад*, а истоимени наставни предмет постојао је и у плану из 1962. године, али само у четвртом разреду. У плану двогодишње Педагошке академије из Сарајева од 13 предмета чак девет су методике истина у четири случаја комбиноване са музичким, ликовним и физичким васпитањем и ППД-ом.

¹⁰ Поготово је ово видљиво у петом разреду гдје наставни планови уопште нису усклађени са стручном квалификацијом предавача. Уџбеници, најчешће посуђени из Србије, гдје основна школа траје осам година, а са ученицима од петог разреда раде наставници, од ученика подразумијевају знања која им професори разредне наставе просто нису у могућности да пренесу, јер нису за њих обучени. Настава српског језика подразумијева знања која може посједовати тек професор српског језика и књижевности, а још горе стање је са наставом математике.

програма анализираних курсева, али и неких других који попуњавају наставни план овог интердисциплинарног и неефикасног студијског програма.

ЛИТЕРАТУРА

- ПЕЈИЋ 2008: Р. Пејић, настава педагогије у плану учитељских школа у Босни и Херцеговини, у зборнику: *Што двадесет њет љодина високој образовања у Босни и Херцеговини*, Научни скупови књ. 2/2, Филозофски факултет Пале, 379-396.
<http://www.nubl.org/newsite/index.php/ba/fakulteti/fakultet-za-drustvene-nauke/razredna-nastava>, 11. 7. 2013.
<http://www.pfb.unssa.rs.ba/docum/NastavniPlanRazrednaBolonja2009.pdf>, 11. 7. 2013.
<http://www.http://ff.unibl.org/>, 11. 7. 2013.
<http://www.rpz-rs.org/21/rpz-rs/NPP/za/osnovno/obrazovanje/i/vaspitanje#.UeBGKKyROSo>, 11. 7. 2013.

О ПРОЈЕКТУ МИНИСТАРСТВА ПРОСВЈЕТЕ И КУЛТУРЕ АНАЛИЗА НАСТАВНОГ ПЛАНА И ПРОГРАМА ЗА ОСНОВНО ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Под покровитељством Министарства просвјете и културе Републике Српске група аутора (Зечевић И., Микановић Б., Хацић-Крнетић А., Дробац М.), урадила је пројекат под називом *Анализа наставног плана и програма за основно образовање и васпитање*. Основне и средње школе добиле су резултате анализе са препорукама за наставнике, а у згради Владе прољетос је уприличена и јавна презентација резултата на коју смо као представници Филолошког факултета били позвани, и гдје смо узели учешћа у дискусији. Након увида у циљ и резултате овог пројекта дужни смо да наставну јавност упознамо са нашим закључцима поводом резултата овог истраживања.

Као професори српског језика и књижевности од овако насловљеног пројекта очекивали смо много. Зашто? Зато што укупна јавност Републике Српске, сви наставници основних и средњих школа, факултета, ученици, родитељи, читава дакле ванпензиона популација (а и она чак), сви знају да је Наставни план основне школе упропашћен реформама, док су наставни програми одавно већ зрели и презрели за кориговање и израду нових.¹ Тражећи ревизију наставних планова и програма, активни родитеља су годинама писали молбе директорима школа, школе су те захтјеве и молбе прослијеђивале Министарству, захтјеви исте врсте писани руком компетентних професора стизали су и у ПП Завод и у Министарство, али ствари се нису помјериле с мртве тачке. Стога не треба чу-

¹ Да су наставни програми за Српски језик и књижевност основних школа (а и за већину других предмета) лоши, претрпани наставним садржајем, стручном терминологијом неприлагођеном узрасту и бројним другим грешкама и крупним омашкама које су се некад давно поткрале креаторима тих програма, јавна је тајна и наше је мишљење да није требало издвајати финансијска средства за констатовање већ познатих чињеница и изношење статистичких вриједности тим прије што их још увијек, нажалост, коригују стручна лица која немају основне претпоставке за тај одговорни посао а то је синтеза наставне праксе и научних достигнућа.

дити што смо, потпуно упућени у проблем наставних садржаја, са великим интересовањем очекивали резултате овог пројекта, надајући се конкретним рјешењим и сугестијама које извиру из природе проблема наставе Српског језика и књижевности.

Међутим, наведена истраживања, достављена нам под насловима *Анализа Насџавној плана и програма за основно образовање и васпишање. Српски језик* и *Анализа предмета српски језик*, закључили смо, несврсисходна су из више разлога. Прво, анализа није базирана на суштинским проблемима који се тичу предмета *Српски језик*. Показало се да Министарство просвјете и културе уопште није препознало проблеме мада проблеми имају своју дугу историју питања. Најприје што није, како је то насловом амбициозно задато, заиста урађена анализа наставних програма, тј. анализа наставних јединица, и по областима проучавања распоређеног градива језика, књижевности, културе изражавања. Умјесто тога радна група је анализирала *исходе* један од „учених термина из реформаторског арсенала“ новог времена. Чему анализирати *исходе* наставних јединица кад оне нису адекватно распоређене наставним програмом, кад одређене језичке дисциплине треба најприје реструктурирати из једног разреда у други. Затим, анализа је вршена по методологији истој за сваки предмет – по *Блумовој таксономији* и *СМАРТ критеријумима*. И најзад, једнако битно, анализа је дата у руке онима који нису матични за област језика и књижевности. Доносимо дио закључка из спроведених истраживања.

„Кад се посматрају појединачни разреди, види се да је *примјена*² најзаступљенија у шестом разреду, а присутна је у већој мјери и у седмом и деветом разреду. *Схвашање* је доминантно у шестом и седмом разреду, а управо ови разреди нуде већи број наставних садржаја. *Знање* је доминантно у петом разреду, док су *анализа* и *евалуација*, мало заступљене у свим разредима. Виши нивои знања најзаступљенији су у деветом разреду (25%), док су у већини других разреда заступљени са 10-15%, уз изузетак четвртог разреда, у ком се исходи са вишим нивоима знања уопште не појављују.

Када се посматра СМАРТ систем, може се закључити да су сви адекватни исходи задовољили четири од пет критеријума, тј. *конкретни* су, *мјерљиви*, *реалистични* и *оствариви*, а ниједан од њих није *временски ограничени*. Један исход дјелимично задовољава и овај критеријум (први исход области усавршавање читања и писања у другом разреду)“, али и код овог

² Истакла З.Н.

исхода није јасно да ли се „на крају“ односи на 75 предвиђених часова или на крај године.

Поред адекватно формулисаних исхода, постоје и они који нису адекватно формулисани. Добијени подаци показују да је највећи број оваквих исхода у четвртном и петом разреду, док их је најмање у трећем, седмом и деветом разреду“ (Анализа Наставног плана...2013: 25).

Наставни садржаји предмета *Српски језик*, посебно његова област књижевност, не могу се измјерити наведеном методологијом из више разлога. Најприје зато што су то теоријске поставке које као и сва теоријска достигнућа свој научни допринос дају на теоријском нивоу, бивајући дјелимично примјенљиве на план конкретног практичног рада у настави.³ Ти критеријуми истовремено представљају својеврсну „топлу воду“, јер су и до сада као елементи мишљења постојали: *знање, схватање, примјена, анализа, синтеза*. Да ли је уопше икад било могуће замислити час без питања: *Да ли је јасно? Јесте ли зајамтили? Наведи примјер! Ко ће поновити?* итд. Издвајање појединачних облика учења из укупног процеса учења потпуно је несврсисходно зато што статистика сама по себи не значи ништа већ само формализује и шаблонизује живи наставни процес. Да ли неку корист има наставник а посебно ученик, од следеће формулације „исхода“ каква је садржана у Наставном програму а потом од његовог „тумачења“, реторско је питање.

„Ученик ће бити способан да: проналази, подвлачи, обиљежава различите врсте ријечи: 1. *Овај исход је конкретан, мјерљив, остварив, реалистичан. Припада категорији схватања*. 2. препознаје глаголске облике који означавају садашњост, прошлост и будућност; *Овај исход је конкретан, мјерљив, остварив, реалистичан. Припада категорији знања*. 3. покаже именски и предикатски скуп; *Овај исход је конкретан, мјерљив, остварив, реалистичан. Припада категорији примјена*. 4. разликује и правилно испишује ријечи по значењу. *Исход није јасан – уколико се мисли на реченице по значењу - овај исход је конкретан, мјерљив, остварив, реалистичан. Припада категорији примјене“ (22).*

³ Било би крајње занимљиво погледати како би, у данашњој педагошком и психолошком литератуrom изузетно богатој научној стварности, изгледали часови разних облика савремене наставе, наставе различитих нивоа сложености, инклузивних учионица, разних облика интерактивног учења које би одржали аутори тих уџбеника.

Зар се не би усклопу сваке наставне јединице морали подразумијевати сви облици мишљења: и схватања и знања и примјене и др., јер је то ми-саони процес који је потенцијално одвојив само код слабијих ђака, док свако ко је радио у настави зна да успјешни ђаци једним својим одговором одмах дају лепезу свеукупне „Блумове таксономије!“ Један исти, недјељив облик ученичког промишљања над градивом тумачен је на три различита начина што додатно потврђује неадекватност оваквог методолошког приступа који се као и сваки методолошки приступ може прихватити само условно, одвајање категорије *схваћања, знања и примјене*, могуће је само на теоријском нивоу и из методолошких разлога. У наставној пракси оваква одвајања доносе велику штету јер онемогућавају остваривање образовних, естетских и васпитних циљева наставе српског језика и књижевности. Као што и „исходи“, произвољно прописани и од стране надлежног Завода издвојени у наставном програму представљају мртво слово на папиру, све док наставна јединица не дође у руке умјешног наставника, тако и ови статистички подаци суштински не могу допринијети побољшању наставног процеса.

Што се тиче СМАРТ карактеристика, унутар којих се такође про-цјењује квалитет „исхода“, а то су: *мјерљивост, остваривост, реалистичност, ограниченост временом, конкретност*, њих чак ни теоријски не треба доводити у везу са проучавањем књижевности.⁴ Књижевност је специфична материја, умјетничко дјело најтананијим нитима повезује наставника, писца и ученика и све заједно доводи у контекст свеукупног људског искуства. Који инструменти би могли „измјерити“ ниво умјетничког доживљаја и спознаје код ученика при обради Дисове *Тамнице*, Ђопићевог *Похода на мјесец* или Андрићеве приповијетке *Аска и вук*? Или народне пјесме *Смрт мајке Јуковића*, или било ког другог књижевног дјела? Гдје је граница у спознаји и познању човјека и живота који га окружује, постоји ли уопште? Колико је та граница у том „Смарт“ појму реална и конкретна, и колико индивидуална? Више труда и новца би требало улагати у стручна усавршавања наставника јер за бројне наставнике анализа дјела, нажалост, заврши се на мјесту на ком тек треба да се разгранана анализа која ће довести до спознаје и пуноће умјетничког доживљаја ученика.

⁴ Напросто, нису све методе адекватне за све науке. Анализе овог типа, понављамо, добродошле су за унапређење теорије образовања и резултати свакако треба да буду објављени у неком педагошком часопису.

2. Ако примјена савремених метода *Блумове таксономије* има своје упориште у развоју и значају когнитивне психологије па се њено посматрање у оквирима наставног плана и програма основних школа може донекле оправдати, дотле све препоруке које се односе на поље српског језика и књижевности, избора књижевних текстова и лектире сматрамо претенциозним јер долазе из пера нефилолога, колега који нису професори српског језика и књижевности и због тога их у потпуности треба занемарити.⁵ Један од таквих закључака је и сљедећи: „Чини се да су многа од дјела која се препоручују за лектуру у нижим разредима (други и трећи), далеко од дјететових конкретних искустава, као и захтјевног рјечника претешког дјетету тог узраста. И у наредним разредима се може примијетити мало дјела која су савременија и ближа по темама дјечијим искуствима. С обзиром да се као један од циљева предмета поставља развој читалачких навика и наклоности према књигама, чини се да би ови циљеви једноставније остваривали књигама која ће дјечи бити ближа искуству, а тим и занимљивија“ (Анализа Наставног плана...2013: 28).⁶

„Наставне јединице су адекватно структуриране [=структуриране], тј. имају правилан слијед“ (Српски језик 2013: 31). Овим закључком се ствара погрешна слика о питању слиједа наставних јединица а тиме и поступности у савлађивању градива. У шестом разреду наставне јединице не да нису адекватно структуриране, већ је у најмању руку нехумано

⁵ Очекујемо да се подразумијева да се одређеним научним пољем баве компетентни стручњаци квалификовани управо за ту научну област. Овдје се напросто ради о заштити струке и омеђивању компетенција нарочито кад су у питању компетенције педагога који су посљедњих година у видном напретку базираном на својеврсној „педагогизацији“ свих других наука. Истискивањем српског језика и књижевности из Наставних планова студијских програма разредне наставе, на примјер, и маргинализовање свих наука које нису педагошке, довело је до тога да данас на филозофским факултетима скоро да имамо два студија педагогије, један заиста под именом Педагогије а други под именом Разредне наставе. Сматрамо да би онолико српског језика и књижевности колико се данас проучава на Студијским програмима разредне наставе у Републици Српској, било довољно управо за профил педагога, који наравно никога у пракси неће учити писмености и основама естетике али који би, у перспективи радећи у школи, са свог студија требало да понесе основна знања из србистике.

⁶ Пошто би коментар о овом закључку отворио нову тему из области Методике наставе књижевности у истом часопису препоручујемо радове Р. Поповића и З. Пајкановић.

према једанаестогодишњацима направити такав нелогичан слијед наставних јединица и још кроз те исходе тражити повратну информацију од ђака. У само 50 часова језика у овом разреду уче се чак ТРИ језичка нивоа: морфолошки, синтаксички и творбени, са свелингвистичком терминологијом како се уче и у средњој школи и послије на Филолошким и Филозофским факултетима, на студијским програмима којима је базични Српски језик. Колико овакав наставни програм представља непремостив проблем и за наставника и за ђака, показаћемо анализом само два примјера.

У шестом разреду прво се учи *синтаксички* па онда *морфолошки* ниво, што значи да дијете на почетку године прво мора да научи *глаголски* и *именски предикат*, а тек потом *глаголске облике*. Да будемо конкретнији, глаголски предикат се дијели на прости и сложени. Прости се гради од глаголских облика (који у морфолошком смислу могу бити прости и сложени) а сложени од модалног или фазног глагола са копулом *да* и главног глагола. Немогућа мисија је објаснити ђацима да је у реченицама: *Он ће џјеваџи* или *Он је био дошао*, предикат *ће џјеваџи* или *је био дошао* прости глаголски предикат, кад је он за ученика „сложен“ из више ријечи. Да се прво ради морфолошки ниво, и у довољном броју часова, па тек потом синтаксички, до овако непремостивих проблема у наставној пракси не би долазило. Иста ситуација је кад су у питању именице, ђаци прво треба да науче *објекат*, ближи и даљи, а тек потом уче *падеже* који и јесу основни критеријум за одређивање објекта као реченичног члана. Дакле, ово су суштински проблеми наставног програма српског језика у којем „слијед“ наставних јединица никако није правилан. Напротив!

Статистичка процјена да у наставном програму „доминирају домаћи аутори, да се ријетко појављују страни, док је ауторки врло мало“, неодољиво подсјећа на гендер анализе, те препорука да се у наставни програм повећа број страних аутора и жена аутора не почива на вриједносним критеријумима, већ на спољним који нису у складу са књижевноумјетничком вриједношћу дјела и опет надилази компетенције аутора пројекта. Због тога није необично што се у процјенама поткрадају материјалне грешке попут сљедеће: „Поред књижевних текстова појављује се и довољан број народних прича, приповијетки, пјесама, епских и лирских“. Овом констатацијом одвојена је народна књижевност од ауторизоване књижевности, иако и једна и друга у лингвистичком смислу представљају књижевни текст.

Запажању типа „исход је исти и у области књижевности и у области лектире“ немамо шта рећи осим да је и лектира књижевност па је логично да се понавља. И иначе, честе су замјерке да се одређени исходи кроз један или више разреда понављају. Поједини исходи се морају понављати из разреда у разред, то је и смисао наставе књижевности као и читавог образовног циклуса обухваћеним појмом основна школа. То се посебно односи на „учи стихове напамет“. Или замјерка „учи напамет краће текстове“, „казује напамет краће прозне и поетске текстове“, „научи напамет неколико пјесама“, аналитичарима није јасно како се путем оваквих исхода захтјеви усложњавају. Мислимо да није потребно објашњавати како није исто научити напамет *Пацију школу*, *Вече на шкољу* и дијелове *Горској вијенаца!* Сматрамо да је то исход који се више пута и у току истог разреда мора понављати да би се уопште могао испунити циљ наставе књижевности а то је да ученици упознају, **доживе** и оспособе да тумаче одабрана књижевна дјела, позоришна, филмска и друга остварења из српске и свјетске баштине.

Истог типа је и замјерка исходу „прави биљешке у току читања“ сличној исходима „чита и биљежи прочитано“, „чита и прави забиљешке“ (52) показује колики је степен формализације у процјенама ових исхода. Јер читање и прављење биљежака свакако да је способност коју ученик треба да развије у току ОШ, развија кроз средњу и да га прати кроз цијели живот уколико стекне ову способност. То никако не може бити неки једнократни чин. Заправо проучавати „исходе учења“ одвојено од образовног и васпитног циља наставе заиста не води ничему. Запажање „5 исхода се понавља из претходног разреда без додавања новог и сложенијег захтјева“ са аспекта србистике и методике наставе српског језика и књижевности такође је неутемељено и произвољно.

Процјена да исход „изражава своје мисли“ (37) није ни конкретна ни јасна, те не може бити процијењена у СМАРТ критеријумима, иницира питање да ли треба престати од ученика захтијевати да изражава своје мисли јер се оне не уклапају у савремени терминолошки апарат дисциплина које би требало да су помоћне у настави?! „3 исхода не задовољавају критеријум конкретности према СМАРТ систему. Овакви исходи појављују се у областима језик (правопис, исход бр. 4 „примијени стечено знање из праксе говора и писања“, читање (исход бр. 'чита са изражавањем') и култура изражавања (исход бр. 7 'самостално прикупља одређену грађу')“ (30) у потпуности је реалистична процјена и оваквих процјена требало је бити далеко више. То што „3 исхода нису довољно

јасни и спецификовани да би се сматрали исходима“ па се између осталог наводи исход „препознаје језичке законитости“, само говори у прилог томе колико је ова анализа са аспекта наставе српског језика и књижевности заснована на погрешним критеријумима. Јер сваки наставник који кроз основну школу научи ученика да „препознаје језичке законитости“ **успјешно** је обавио свој посао.

Овакав селективни приступ проблемима у настави указује на маскирање проблема у образовању, првенствено проблема наставних програма и у претходној деценији донијетих стандарда. Закључци донесени на основу таквог парцијалног сагледавања недовољно релевантних да не кажемо нерелевантних елемената наставе, са аспекта србистике нису мјеродавни и воде шаблонизацији наставног процеса.

Прикази

ЧУДЕСНЕ МОЋИ ЈЕЗИКА

(Драгана Вељковић Станковић: *Комуникативни приступи настави српског језика*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд 2013, 214 стр.).

Зборник научних радова *Комуникативни приступи настави српског језика* Драгане Вељковић Станковић право је освјежење за наставну праксу која се последњих година, познато је, одликује све мањим проучавањем језика у основним а нарочито средњим школама. Ова књига, језички и методички путоказ, бави се савременим питањима наставе српског језика и нуди методичке моделе који наставу чине занимљивом и корисном а језичку свијест код ученика подстичу и доводе до онога нивоа када она постаје израз креативне моћи. Како и сама ауторка у *Предговору* каже, књига је настала као резултат вишегодишњег рада на актуелним питањима наставе српског језика и „настојања да се мултидисциплинарна основа методичке парадигме прошири вредним постигнућима прагматике“ (11).

Иако постоји знатна литература која се бави проучавањем метода у настави матерњег језика, она често занемарује суштинско питање – како осавременити наставу српског језика? Или се то питање поставља у нејасном и конфузном облику и при томе се не нуде никакве методичке иновације. Ауторка радова: *Прајмајшица и настава мајтерњеј језика*, *Комуникативни приступи у настави српског језика*, *Нека схваћања контекста у комуникацији и потреба његове засиуљености у настави мајтерњеј језика*, *О дијалогу и слушању као комуникацијским језичким вјештинама и значају њиховог развоја у наставној комуникацији*, *Ушлицаји савремене технологије на писмено изражавање*, на студиозан и озбиљан начин посветила се проблемима наставе српског језика, сагледавајући тај проблем са неколико аспеката, од којих истичемо два: са аспекта предавача, који треба да се ослободи ригидних правила наметнутих превазиђеним методичким и дидактичким упутствима, затим из аспекта ученика кога комуникативни приступ у настави увјерава да учи „живу граматiku“.

Како Д. Вељковић-Станковић запажа, учење матерњег језика често се своди на анализу изолованих примјера, изван комуникативне ситуације, које су најчешће уоквирене штурим уводима на почетку и формалним вјежбањем на крају часа, гомилајући уз то мноштво непотребних дефиниција. Против оваквог методичког модела ауторка даје модел у којем натава матерњег језика отвара оне димензије, и код ученика и код предавача, при којем језик постаје израз властитог ритма, унутрашње сложености, метафоричности, рјечју, израз наше јединствености.

Снагом и новином идеја које су изложене у књизи отвара се један нови однос ученик-предавач, а при том је ауторка свјесна ограничења која намеће наставни процес. Наиме, побољшање методичких модела постиже се вјештом примјеном комуникативних ситуација у различитим дијеловима часа. Д. Вељковић Станковић овај проблем обрађује у раду *Комуникативни њрисџуј у настави српској језика*: „У уводним деловима оваква отварања преузимају функцију мотивационог поступка, једновремено постављајући на сцену све важније чиниоце проблемског приступа; примењен током обраде, овај методички поступак постајао је аналитичко оруђе у запажању релевантних особености језичке појаве, а током завршнице показао је своју прикладност у провери способности примене знања. Вешто увођење комуникативних ситуација по правилу је побуђивало радозналост јер су у њима препознаване свакодневне језичке недоумице, грешке и најчешћа одступања од норме“ (27).

Да би ученик могао интелектуално да прати наставну јединицу, знање које му се пружа мора да буде прилагођено његовим потребама и могућностима. „Отуда наставни циљеви треба да буду усклађени с индивидуалним потребама, а посао наставника јесте да уочи могуће везе између циљева наставе и циљева ученика, а затим да мотивационе поступке и језички материјал прилагоди наставној теми и повеже их са пројектованим исходима часа“ (37). Најбољи примјер за то јесте правописна вјежба која је прилагођена наставним циљевима из области ортографије, а дат је модел диктата са допуњавањем који показује да један исти, исходни, текст у погледу примјене може да се преобликује и модификује кроз још седам облика рада: *Ређиђу (Ређи ћу) вам нешџо, али ме, молим вас, *не мојџе (немојџе) огаџи, јер *шџо шџа (шџошџа) се може ређи само *ујовеређу (у јовеређу). Беше џо – само *на излед (наизлед) – сџиџиџа. *Пред вече (Предвече) седнем за сџо, *јредамном (јредамном) џарче *свешџо јлавој (свешџојлавој) јајира ... (в. 33-35).*

Неиновативан рад са ученицима и одсуство дијалогских секвенци на часу представља својеврстан механизам, који најчешће штети предавачу, а ученицима је такав приступ настави језика досадан и тежак. Механичност није корисна у настави, нити у било којем раду, а она се разбија мијењањем метода и увођењем у наставу садржаја из свакодневне језичке праксе, нпр. ученици радо примају дијелове из разговора (код куће, путем телефона, електронске поште и сл.), али и анегдоте, шале, коментаре и описе неких догађаја, рекламе и др., о чему се говори у раду: *Нека схватања контекста у комуникацији и употреба његове заштитљености у настави мајерње језика.* „Изучавање сваке језичке појаве захтева употребу језичких предлога и лингвометодичких текстова. Отуда обрада наставних јединица из језика подразумева комбинацију обавештајних метода (дијалогске, текстовне, монолошке), јер се знања о језику могу стећи искључиво ангажовањем (сврховито одабране) језичке грађе, која, прилагођена методичким захтевима, постаје погодна подлога за анализу, објашњавање, разумевање и усвајање знања о језичкој појави која је тема часа“ (39-40).

Предуслов успјешног дијалога са ученицима који искључује конвергентна питања предавача јесте способност слушања а што је тема рада *О дијалогу и слушању као квалитативним језичким вјештинама и значају њиховог развоја у наставној комуникацији.* Слушање је отвореност за примање нових знања. Активно, концентрисано слушање није дуготрајан процес, тако да наставник пажњу ученика мора одржавати различитим облицима мотивације. Пребрз говор предавача, обиље информација, неусклађеност вокабулара с узрастом ученика један је од најчешћих сметњи слушања. Посебан и најјачи облик одсуства пажње и слушања јесте унутрашња бука, чије је извориште, како истиче ауторка, у свијести слушалаца. Унутрашња бука је широк термин који значи ометање пријема информација, а посебно долази до изражаја у периоду адолесценције, када се и настава доживљава као наметање правила. Слушање се најчешће схвата као пасивна вјештина, али игнорисање значаја слушања засигурно смањује успјешност и усмене и писмене комуникације, затим отежава квалитет наставе и умањује језичке способности ученика. „Слушање је префињена вештина која укључује бројне когнитивне и емотивне факторе; оно се не може свести на пуку перцепцију, већ представља психомоторни процес који преко слушних органа активира мозак“ (85). Сваки наставник треба да има свијест о томе да преношење знања захтијева напор не само онога ко га предаје већ и онога ко га при-

ма. Дobar дијалог са ученицима најчешће подстиче измјену контекста, а улога наставника јесте да мотивише и координира активности ученика.

Савремена технолигија је такође наметнула различите облике дијалога (СМС, е-mail поруке, емотиконе) којима се Д. Вељковић Станковић бави у раду: *Ушлицај савремене технологије на писмено изражавање: емотикони као суштински елементи вербалне и невербалне комуникације* гдје истиче да методике не смију занемарити овај језички реалитет и затварати се у властиту форму јер „ови знаци, омиљени међу младима, умногосте олакшавају писмену комуникацију управо тиме што својом уопштеношћу заклањају појединачно (и лично). Отуда није тешко разумети зашто је у писменим задацима исказивање и описивање емоција веома често невешто, штуро и неуверљиво: оно што је, као донекле табуирана тема, потискивано у усменој комуникацији, а у писменом изражавању обично замењено иконом, постаје све теже исказати речју. Због тога није необично чути исказе у којима спецификација расположења изостаје, или се немушто супституише демонстративним и неодређеним заменицама: *То је онај неки осећај који ме понекад обузме. *Био сам у том неком расположењу кад ми се не излази и сл.“ (98).

Проучавање глагола, прилога и узвика, таутолошких исказа из прагматичке перспективе обухваћено је радovima: *Семантичка и прагматичка функција глагола у језику рекламе, О прагматичком присуству настави српског језика у средњој школи на примеру проширивања знања о значењу и употреби прилога. Прагматичка функција узвика. Прагматичка вредност таутолошких исказа у српском језику* и има циљ да мотивише наставнике за увођење методичких иновација. Са данашњег друштвеног аспекта, када су рекламе преправиле све врсте медија, посебно су занимљиви резултати истраживања првог рада који показују да је императив најдоминантнији глаголски облик у том дискурсу. Снага рекламне поруке, која је у бити својој врло агресивна, те притисак на адресатову свијест почива на императиву чију семантичку „оштрицу отупљује“ сугестија добробити, смањивање дистанце и афилијација читаоца (106-124).

Ауторка није занемарила ни језичку моду, односно, синтагме и изразе које млади лако прихватају, а најчешће долазе из језика савремених медија. Та језичка употреба се најчешће јавља као опозит стандардном језику, али она може да послужи и као подстицај према јасном и садржајном језичком изразу. Прагматички приступ настави, како запа-

жа Драгана Вељковић Станковић, нешто је сложенији али и занимљивији, а грешке (погрешна употреба прилога *дефинитивно* који најчешће указује на оскудан рјечник, те испразност исказа *шта тог то значило*) користе се као изворишта проблемских ситуација и као интелектуални подстицај. Традиционални приступ настави запоставља прагматичке аспекте употребе језика и „резултира увереношћу ученика да је употреба књижевног језика везна искључиво за школско окружење. Због тога знања која се усвајају на часу остају само на једном, нажалост, често споредном колосеку“ (155). Уочавање и формулација прагматичких значења на примјерима *прилога*, *узвика* и *шауолошких конструкција* упућује на прагматички потенцијал ријечи и открива љепоте и чудесне моћи језика да уобличи и искаже садржаје који су ријечима тешко исказиви.

Два посљедња рада посвећена су проблемима тестова и тестирања у настави. *О терминима у области тестирања знања из мајерње језика, Методички и термиолошки аспекти односа тестирања и наставе српског језика*. Тестови су непожељни пратоци наставе без којих она не може. Међутим, тестови су и најобјективнији показатељи знања ученика када су валидни и релијабилни. Ауторка истиче да се констатовањем успјеха или неуспјеха на тесту не постиже напредак, па његов утицај мора да буде посредан и да буде препорука за даљи рад, а не строг суд. Тест прије свега указује на слабости у учењу које се могу превазићи. Осим тога, умијеће рјешавања тестова је специфично умијеће које ученик стиче постепено, рјешавањем различитих типова задатака.

Посебно бих нагласила да вриједност и љепоту овог зборника не треба тражити само у начину на који се у њему говори о методама у настави језика, него и у начину на који се говори о језику, и још више, у начину на који наука из њега проговара, прецизно и сврсисходно.

О СУСРЕТИМА У ЈЕЗИКУ

(Марина Јањић, Илијана Чутура, *Простор, време, друштво – сусрети у језику*, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2012, 245 стр.).

Жњижевни језик није само језик књижевних дјела него треба да буде и језик свакодневне комуникације, дневне штампе и других медија и при томе је важно да се реализује као језик у употреби који поштује прописане норме. Да ли је тако са српским књижевним, стандардним језиком? Да ли језик, на релацији друштво – језик, губи битку у савременим друштвеним токовима? То су неке од мисли које се намећу при читању књиге *Простор, време, друштво – сусрети у језику* др Марине Јањић и др Илијане Чутуре.

Књига *Простор, време, друштво – сусрети у језику* др Марине Јањић и др Илијане Чутуре објављена је 2012. године, а издавач је Педагошки факултет у Јагодини. Структуру књиге чини тринаест огледа из савремене србистике, тематски повезаних. Тематски оквир је најбоље насловом сугерисан, али баш такав наслов побуђује и низ асоцијација као што и садржаји огледа из књиге отварају врата за даља лингвистичка истраживања.

У савременом друштву све јасније се примјећују глобалистичке тенденције које иницирају бројне промјене у различитим друштвеним областима, али и на културном плану, па самим тим долази до промјена и у језику којим се дата култура отјелотворује. Огледи указују на могуће утицаје друштвених промјена на иновације у језику, које могу обогатити језик (лексички фонд), али и нарушити љепоту и норму језика. Категорија мјесто доживљава се као простор на коме „живи“ српски језик. Конкретно пажња је посвећена призренско-тимочком дијалекту, али не примарно са становишта дијалектологије него са становишта примјењене лингвистике, гдје је тежиште стављено на то колико одређена популација прихвата, поштује и користи призренско-тимочки дијалекат.

Колико језиком можемо сагледати давну, у заборав потиснуту прошлост, најбоље предочава први оглед из књиге, насловљен „*Границе нашеј језика су границе нашеј свети*“ – на изабраним примерима српске ми-

шолошке ономастике (11-27). У овом раду аутори кроз семантичко-етимолошку перпективу митолошке ономастике усмјеравају пажњу на, у језику окамењена, најчешће у топонимима, вјеровања, обичаје, трагове старе словенске и (старо)српске културе предхришћанског доба. Објашњавајући семантику и етимологију имена одабраних божанстава словенског пантеона ова имена указују на заборављене везе између тих божанстава, људских вјеровања и топонима и хидронимима који су и данас званични називи појединих мјеста у Србији и Босни и Херцеговини (*Озрен, Видошина – брдо код Сарајева, Видово поље, Видова планина, Требевић, Требиње, Требац, Јасиребац, Дунав, Морава, Морача*).

Осврћући се на прошлост Марина Јањић и Илијана Чутура у огледу *Турцизми у српском језику* посматрају утицај турцизама на лексику српског језика (31-39). Иако је у србистици о турцизмима доста писано, аутори не споре општи закључак да су бројни турцизми саставни дио лексичког фонда српског језика којем би тешко било наћи замјену, али у свом раду настоје објаснити начине одомаћивања турцизама у нашем језику и указати на појаву њихове семантичке нијансираности појединих турцизама.

Док су у прошлости (до 18. вијека) турцизми неометано улазили у српски језик, у савременом добу то чине англицизми, о чему се у овој књизи такође доста промишља и пише. Међутим, ауторе не интересују само узроци и посљедице све интензивнијег уплива англицизама него и конкретни контексти гдје заживљавају и гдје се користе а како је истраживање показало, врло често је ријеч о неадаптираним ријечима из енглеског језика, које су понајчешће и сасвим сувишне. Најплодније тло за укорјењивање англицизама и неадаптираних енглеских ријечи јесте језик младе популације, па су аутори истраживали однос младих Врањанаца према англицизмима, а резултати и закључци до којих су дошли заиста су вриједни пажње. О језику младих у књизи се нашло неколико огледа, а то су: *Говор младих Врањанаца: од дијалектизма до англицизма* (43-52), *Дискурс младих на дијалектском погледу: урбани дијалекти као резултат језичке хибридикације* (55-72), *Језичка акулирација и интерференције у говору средњошколаца – на примеру рецепције нових англицизама* (75-87). Млади Врањанци остају вијерни дијалекту, при томе књижевни језик „поштују, али не користе“ изузев кад морају, али у жељи да буду другачији, посебни и модерни, радо прихватају ријечи из енглеског језика па су аутори књиге забиљежили примјере

онеобиченог језика попут ових: *Бесџе ли на њарџи? Цейај си! Ђе идемо ли да изблејимо?*

Иако млади са других дијалекатских подручја српског језика разумљиво не користе језичке специфичности говора призренско-тимочког дијалекта, веома су слични са својим вршњацима са југа Србије по томе што су отворени за помодне англосрбизме, па се као општи проблем намеће појава језичке хибридизације на шта је овом књигом скренута пажња.

Огледи *Тајна у роману Чварчић Милисава Савића – иденитетски ликови, нараџора и ауџора* (203-220) и *Лингвистичке “џеме” у роману Чварчић Милисава Савића* (223-239) из домена текстуалне анализе, у ствари обухватају и проблематику везану за говор омладине с обзиром да је посматран језик главне јунакиње петнаестогодишњакиње Чварчића. Тиме се показује да је за цјеловиту лингвистичку анализу било књижевног текста, било неког другог дискурса или свакодневног говора, потребан вишеаспектан приступ.

У радовима *Анџло српски књижевни језик у оџедалу џоџуларних женских часоџиса* (91-104) и *Функционалноџилска џомерања у илустриваним женским часоџисима* (107-121) предочено је какву лектуру читају многе жене, али и оно што наизглед изгледа безлазлено – како се путем таквог џтива шири „језички англохолизам, тј. опијеност неконтролисаним уношењем свакојаким елемената и појава из енглеског језика у српски“ (95), што најбоље показује да оно што је намијењено ширем аудиторијуму не његује правилан стандардни српски језик, као што би требало него, напротив, чини супротно. Бројни примјери илуструју ово запажање: *Letni look, Hair promene, Ideje za letnji stajling, Animal printovi su popularni svakog leta, After all, tu je i moj biološki sat koji valjda otkucava. Deca su, kako lepo kaže Deepak Chopra – a gift from God* (92-93).

Слично новинама, али и изразитије од њих електронски медији брзо шире информације, али уједно нуде и забавне садржаје, па на скали приоритета шире популације заузимају претежнију позицију од књига. Свакодневна и све масовнија комуникација путем електронских медија постаје саставни дио савременог живота, а на плану језика којим се реализује таква комуникација уочавају се језичке специфичности које се лако примјећују, али ријетко постају предмет лингвистичке анализе и озбиљнијих лингвистичких промишљања. Свјесни да се треба „подробније позабавити новим облицима комуникације“ (149-150) аутори то чине у огледу *Језик фејсбука – нови иденитетски џобалистичких кому-*

никација (149-164) гдје анализирају употребу српског језика на најпопуларнијој мрежи на свијету – фејсбуку и предочавају стилске и лингвистичке карактеристике језика фејсбука. Посматрајући тај тзв. нетговор или онлајнговор запажају да, када је у питању српски језик, долази до одступања од норматива на свим језичким нивоима почевши од ортографије. Превласт преузима латиница, када је у питању избор писма, али и она трпи утицаје империјалног језика што се најприје примјећује приликом писања африката јер умјесто утврђених графема пишу се енглески диграфи. Правописна правила се ријетко поштују, врло често се и намјерно крше па се велико слово може појавити и тамо гдје га најмање очекујемо (на крају ријечи). У циљу онеобичавања језичког исказа, а надаље услјед брзине комуникације и жеље да се изразе и емотивна стања у том виртуелном свијету јављају се и бројни емотикони, којима се често „попут пиктографског писма (...) конструише цео исказ“ (156). На лексичком нивоу аутори су запазили велики број неадаптираних англицизама односно ријечи из енглеског језика, који поред смањеног броја ријечи при формирању реченица, клишеа и једноличности не могу „ни на који начин допринети богаћењу вокабулара“ (162).

Посматрајући савремене друштвене токове који иду у смјеру глобализације, М. Јањић и И. Чутура проучавају метафору као моћно језичко средство „концептуализације стварности“ у огледу *Русија и Србија: у Евројској унији или ван ње? – метафоризацијом до концепције стварности* (стр. 125-145) у коме се отварају „питања наднационалног у односу на национално, тј. унификације културног идентитета у односу на различитост културних ентитета“ (129). Овим огледом су отворена занимљива питања, иако се чини можда мало претенциозно поређење метафоризације појмова у вези са Европском унијом, у руском и српском дискурсу штампаних медија.

Књига *Просјор, време, друштво – сусрећи у језику*, која даје смјернице за даља лингвистичка истраживања покренутих тема, намијењена је лингвистима, у првом реду србистима од којих се највише очекује да брину о очувању српског језика и његове норме. Због допадљивог стила писања и обрађених актуелних тема везаних за језик, али и за друштвене и културне токове, препоручујемо је и ширем аудиторијуму. У књизи су ненаметљиво и једноставно назначене обавезе и бриге наставника српског језика и оних који су одговорни за садржај наставног плана и програма и наставу српског језика. Крајњи циљ је јасан, сви смо позвани и прозвани да његујемо свој матерњи језик, да богатимо лексички фонд

тог језика и да бринући о језику мислимо о културним и националним вриједностима свог народа, не потцијењујући, али и не прецијењујући друге културе и народности.

УПУТСТВО ЗА ПРИПРЕМУ РУКОПИСА ЗА ШТАМПУ

1. Часопис *Прилози настјави српској језика и књижевности* објављује оригиналне радове из свих области истраживања српског језика и књижевности, методике наставе српског језика и књижевности, приказе, те актуелности које су од значаја за наставну теорију и праксу. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени за објављивање у *Прилозима*.

2. Радови се објављују на српском језику, екавским или ијекавским књижевним изговором, искључиво ћирилицом. Рукопис мора да буде правописно, граматички и стилски коректан. Рукопис треба да има сљедеће елементе: а) име, презиме, назив установе у којој је аутор запослен, б) наслов рада, в) сажетак, г) кључне ријечи, д) текст рада, њ) литературу и изворе, е) резиме. Редослијед елемената мора се поштовати.

Текст рада се пише електронски на страници А4 формата (21 x 29,7 cm), с маргинама од 2,5 cm, увлачењем првог реда новог пасуса 1,5 cm и без размака између редова. Текст је потребно писати у фонту *Times New Roman*, словима величине 12 pt, а сажетак, кључне ријечи и фусноте словима величине 10 pt.

3. Име и презиме аутора у студијама и чланцима штампају се изнад наслова уз лијеву маргину, а у приказима испод текста уз десну маргину. Назив и сједиште установе у којој је аутор запослен наводи се испод имена и презимена аутора. Наслов (и поднаслов) штампају се на лијевој маргини странице.

4. У сажетку је потребно сажето представити проблем, циљ, методологију и резултате научног истраживања. Препоручује се да сажетак има од 100 до 250 речи. Сажетак мора да се налази испод наслова рада, без ознаке *Сажетак*, и то тако да му је лијева маргина увучена 1,5 cm у односу на основни текст (тј. једнако увучена као први ред основног текста).

5. Кључне ријечи су термини или изрази којима се указује на цјелокупну проблематику истраживања, и може их бити до десет. Кључне ријечи дају се на српском језику, те на језику на којем је написан резиме рада. Кључне ријечи се наводе испод сажетка и испод резимеа са одговарајућом ознаком *Кључне ријечи*, односно *Keywords* и сл., и то тако да им је лијева маргина уравната с лијевом маргином сажетка, односно резимеа.

6. Библиографска парентеза, као уметнута скраћеница у тексту која упућује на потпуни библиографски податак о дјелу које се цитира, наведен на крају рада, састоји се од отворене заграде, презимена аутора фон-

том small caps, године објављивања рада који се цитира, те ознаке стране са које је цитат преузет и затворене заграде, на пример: (Грковић-Мелџор 2007: 128) за библиографску јединицу: Грковић-Мелџор 2007: Јасмина Грковић-Мејџор. *Сѳиси из истаоријске линѳвистѳике*. Сремски Карловци-Нови Сад: Издавачка књијарница Зорана Стојановића.

Ако је из контекста јасно који је аутор цитиран или парафразиран, у парентези није потребно наводити презиме аутора, нпр. Према Марфијевом истраживању (1974: 207), први сачувани трактат из те области сродно је бенедиктинац Алберик из Монте Касина у другој половини XI века.

Ако се у парентези упућује на радове двају или више аутора, податке о сваком следећем раду треба одвојити тачком и запетом, нпр. (Белић 1958; Стевановић 1968).

7. Цитирана литература даје се у засебном одјељку насловљеном ЛИТЕРАТУРА. У том одјељку разрешавају се библиографске парентезе скраћено наведене у тексту. Библиографске јединице (референце) наводе се по азбучном или абecedном реду презимена првог или јединог аутора како је оно наведено у парентези у тексту. Прво се описују азбучним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени ћирилицом, а затим се описују абecedним редом презимена првог или јединог аутора радови објављени латиницом. Свака библиографска јединица представља засебан пасус.

Монографска публикација

ПРЕЗИМЕ, година издавања, име и презиме аутора. *Наслов књије*. Податак о имену преводиоца, приређивача, или некој другој врсти ауторства. Податак о издању или броју томова. Мјесто издавања: издавач, година издавања.

ПРИМЈЕР

КОВАЧЕВИЋ 2013: Милош Ковачевић. *Линѳвистѳика као србистѳика*. Монографије и монографске студије. Књ. 1. Пале: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет.

ПРИЛОГ у серијској публикацији, часопису, зборнику:

ПРЕЗИМЕ, година издавања, име и презиме аутора. Наслов текста у публикацији. *Наслов часописа* (публикације или зборника), број свеске или тома (година, или потпун датум): стране на којима се текст налази.

ПРИМЈЕР

ШМУЉА 2010: Саша Шмуља. Антун Густав Матош и српска књијевност. *Књијевна истаорија*, XLII, 142, (579–596).

ПОПОВИЋ 2011: Ранко Поповић. Типови онеобичења у поезији Љубомира Симовића. Зборник радова *Песничке верѳикале Љубомира Симовића*. Институт за књијевност и уметност, Београд (79–96).

9. Резиме треба да буде на једном од свјетских језика (енглеском, руском, немачком, француском). Уколико аутор није у могућности да обезбиједи коректан превод, потребно је да напише резиме на српском језику, а уредништво *Прилога* ће обезбиједити превод.

10. Штампане рукописе треба слати на адресу: Друштво наставника српског језика и књижевности (за Уредништво *Прилога*), Филолошки факултет, Булевар војводе Петра Бојовића 1а, 78 000 Бања Лука. Поред штампане верзије рукописа, потребно је послати и електронску верзију рукописа у Word формату на сљедећу електронску адресу: drustvosjk@gmail.com с назнаком да се ради о рукопису за *Прилоге настјави српског језика и књижевности*.

Рукописе рецензирају два анонимна рецензента.

Уредништво Прилога