

## ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Петровић, Г. *Црква Св. Спаса*. Београд: Народна књига, 2004.

Наџион, Л. *Poetika postmodernizma: istorija, teorija, fikcija*. – 1. izd. Novi Sad: Svetovi, 1996.

Лiotар, Џ. F. *Postmoderna protumačena djeci: pisma 1982-1985*. – 1. izd. Zagreb: Avgust Cesarec, 1990.

### РЕАЛИЗМ РАСТОЛКОВАН ДЕТАМ: ПОСТМОДЕРНИСТКОЕ И РЕАЛЬНОЕ В ОСАДЕ ЦЕРКВИ СВ. СПАСЕНИЯ ГОРАНА ПЕТРОВИЧА

В работе рассматривается повествовательное оформление и символическая роль реального в романе Горана Петровича *Осада церкви Св. Спаса*. Историческая реальность произведения Горана Петровича опосредована различными моделями фантастики, благодаря чему в нем осуществляется многослойная проблематизация и символическая трансформация реального. На методическую направленность данной работы указывает заимствование понятий из заглавия книги Лиотара *Постмодерн в изложении для детей* (по сути, сборника писем), где и сам Лиотар, осуществляя попытку философского, эпистемологического и поэтического определения постмодерна, исходит, прежде всего, из нового понимания реализма. В романе Г. Петровича мы прослеживаем постмодернистское переосмысление реального, которое нашло свое отражение в дискурсивной, эстетической и семантической плоскости произведения. Именно по причине узнаваемости культурно-исторического фона, охватываю конец XII и начало XIII века, а тем самым и ряд исключительно важных, судьбоносных для сербского средневекового государства событий (осада и разрушение монастыря Жича, крестовые походы, события, происходившие при византийском дворе), а также благодаря совокупному реальному формально (стилистически) выраженному языком доминантных жанров средневековой литературы (жития, молитвы) – *Осада церкви Св. Спаса* представляет собой уникальный вызов для понимания поэтических стратегий постмодерна. Поэтому представление реализма в изложении для детей это не упрощение проблемы толкования (Лиотара тоже не стремился к этому); это попытка направить методические принципы толкования сложного понятия реального (а это уже не то реальное, которое было в эпоху реализма) к поступательному и всеохватывающему анализу комбинации различных литературно-художественных процессов и форм повествования, а затем к осознанию символической роли сна, который становится аналогичным образом представленной, релевантной реальностью и, наконец, к пониманию повествовательного оформления аутентичной духовности, практически противоположной постмодернизму, но в романе Петровича реализованной полностью в духе постмодернизма.

Драгана Д. Вельковић Станковић<sup>1</sup>

Филолошки факултет у Београду

[https://doi.org/10.18485/mks\\_knsjkk.2017.ch18](https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch18)

удк:  
371.3::81'42

### ЧОВЕК У ВЕЛИКОМ КРУГУ ПОСТОЈАЊА – КОГНИТИВНИ ПРИСТУП У РАДУ ЛИНГВИСТИЧКЕ СЕКЦИЈЕ<sup>2</sup>

Циљеви когнитивног методичког приступа у раду средњошколске лингвистичке секције јесу упознавање ученика са фигуративним значењима лексема које денотирају животиње, биљке, инаниматне и апстрактне ентитете, насталим на темељу реверзibilних појмовних метафора и метафонијских односа у оквиру *великој ланца*, тј. *великој крући постојања*. Будући да се метафора *великој крући постојеће* – у духу њеног општег експланаторног потенцијала – схвата као кохерентан изворни домен метонимијских саодношења која резултирају фино изнијансираним спектром карактеризације човека, знања која ученици треба стекну, захваљујући увиду у овакав начин преноса номинације, важна су за квалитативно унапређење активног вокабулара, побољшање изражајних потенцијала и за бољи увид у сагледавање и процењивање различитих људских особина путем паралелних процеса антропоморфизације и персонификације свеколиког човековог окружења (оличеног у *великом крућу постојеће*).

*Кључне речи:* примењена когнитивна лингвистика, семантичка деривација, богаћење активног вокабулара, лингвистичка секција.

1. Осека у лексикону говорника различитих узраста приметна је већ дуже време, те сигнализује многе актуелне, већ познате проблеме (непопуларност књиге, слабљење језичког осећања и изражајних могућности, популистички став према језичкој култури и др.), с којима нам се ваља суочити да би се лакше нашла решења, а њих је разложно тражити ангажујући се једновремено на теоријском плану и у наставној пракси српског језика као матерњег.

СТИЦАЊЕ ЗНАЊА И ДОБРА МОТИВАЦИЈА ЗА ДАЉИ РАД НЕ ОГРАНИЧАВАЈУ СЕ САМО НА УСВАЈАЊЕ, ПОВЕЗИВАЊЕ И ПРИМЕНУ ИНФОРМАЦИЈА,

<sup>1</sup> draganavs@yahoo.com

<sup>2</sup> Овај рад је написан у оквиру пројекта 178006 Српски језик и његови ресурси, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

већ подразумевају преиспитивање познатих чињеница, умеће откривања непознатог и занимљивог у „свакодневном“ и трагање за дубљим значењима учених кореспонденција. Овакав процес, који подразумева „плурализацију дидактичке сцене“, већу аутономију ученика и грађење јачих, смислених веза у оквиру програма једног предмета, али и унутар читавог курикуларног простора, обухвата и способност праћења властитих когнитивних процеса и управљање њима (уп. метакогниција).<sup>3</sup> Наиме, старији (а често и млађи) ученици кадри су да запазе и идентификују моменте у којима наилазе на препреке у разумевању, умеју доста успешно да артикулишу границе свог знања, да вербализују путеве разумевања (или нераздевања) појединих наставних јединица, научних појмова и сл. Током праћења наставе (и учења), у свести надарених и заинтересованих ученика успоставља се жив дијалог с градивом, роје се питања која најчешће и не буду постављена, а камоли разрешена на самом часу. Тако неосетно мину многе шансе за индивидуалан развој, а ђаци их касније брзо и лако занемаре у тежњи према другим, обично прагматичким циљевима (бољим оценама /из других предмета/, успеху на такмичењима и сл.). У таквој хитњи, због саме динамике наставе, која увек захтева оптималан спој квалитета, ефикасности и брзине у оства-

<sup>3</sup> Значај развоја метакогнитивних способности потврђују многа истраживања у области савремене психологије, педагогије и дидактике. За нас су посебно интересантне импликације (у)познавања, освешћивања и праћења интелектуалних процеса, због чега издвајамо појмовно одређење метакогниције М. Канкараша, а потом и запажања истог аутора о укључивању и праћењу метакогнитивних активности у наставном окружењу: „Metakognicija je određena kao mišljenje o mišljenju i uključuje nadgledanje da li je kognitivni cilj ostvaren. Ovo bi trebalo da bude definisani kriterijum u određivanju šta je metakognitivno. Kognitivne strategije se koriste da osobi pomognu u ostvarivanju određenog cilja (npr. u razumevanju teksta), dok se metakognitivne strategije upotrebljavaju u nadgledanju procesa i kontroli ostvarenosti toga cilja (npr. ispitivanje u sebi u cilju procene razumevanja teksta). Metakognitivna iskustva obično prethode ili prate kognitivnu aktivnost. Ona se često pojavljuju kada kognicija pogreši, kao što je slučaj kada se shvati da se ne razume upravo pročitani tekst. [...] Analiza metakognitivnih aktivnosti učenika i nastavnika je nov i značajan oslonac za svaku kritičku evaluaciju postojećih školskih programa i procedura, za razumevanje školske situacije iz perspektive učenika, dizajniranje bilo kog edukativnog projekta (pa čak i ako on nije usmeren na kognitivne sadržaje), za bogaćenje i osmišljavanje metoda evaluiranja školskog postignuća itd.“ (Kankaraš 2004: 153–154).

ривању циљева, често понестане времена за разраду ширих, а веома интересантних тема, чија обрада захтева дужи, посвећен и пажљиво организован рад с ученицима, али и висок степен индивидуализације, развој иницијативе, а такође и праћење интелектуалних процеса, чиме се стиче увид у начине мишљења и процесе решавања проблема (уп. Гојков 2014: 81). Размах креативних способности вредних и даровитих ученика зато је најбоље подстицати на часовима лингвистичке секције и у оквиру додатне наставе српског језика и књижевности, јер је то изврсна прилика да се млади, лишени институционалних притисака<sup>4</sup>, посвете изучавању захтевнијих тема које се тичу нашег предмета.

1.1. Буђење живљег интереса за ослушкивање властитог језика, као и изграђивање културе изражавања у настави српског језика и књижевности завређују сваки напор, и у редовној настави, али и у оквиру додатне наставе и лингвистичке секције, за коју у методичкој литератури не постоје богати материјали и извори, а ни развијенији, тематски обједињени модели погодни за реализацију у пракси. Зато се часови лингвистичке секције у средњим школама неретко свде на припрему ученика за такмичења различитих нивоа. Нема сумње да се знања из лингвистике тако умножавају и унапређују, што је свакако добро, али се духовно радозналим ђацима не пружа довољно прилика за самостално истраживање. Зато сматрамо да је веома важно више пажње посветити паралелном унапређивању знања из језика и изградњи активног вокабулара; залажемо се, дакле, за интегративни приступ (исп. М. Вилотијевић и Н. Вилотијевић 2016: 249–279) са што већим потенцијалима за унутарпредметну али и међуобласну корелацију, понајпре за ону којом се обогаћује не само језички фонд већ омогућава бољи увид у културолошку слику света, на којој се може градити способност синтезе разнородних знања, и у коју се могу уденути, те делотворнима и употребљивима учинити искустава ученика из свакодневног живота. Управо такав

<sup>4</sup> Успех рада у лингвистичкој секцији најчешће се не остварује захваљујући томе што у њој учествују одлични ученици, већ зато што појединце вежу заједнички ентузијазам и жеља да, ослобођени тежње према добрим оценама, дају свој аутентичан допринос заједничком циљу.

начин обједињавања и активације знања кадар је ученике уверити колико су и на који начин њихови напори – усмерени према различитим областима и наукама – смислени, а баш то даје највише полета младима да истрају у стицању данас потцењеног, али, упркос свему, уверени смо, јединог вредног капитала – знања, онога што је, будући безбедно „под капом“, неутуђиво и једино уистину вредно. Да је то истина, уверио нас је и рад са ученицима лингвистичке секције Фармацеутско-физиотерапеутске школе у Београду<sup>5</sup>, на основу кога је овај методички модел и настао, па се отуда показао и применљивим, што је за сваки теоријски заснован методички приступ, настао из интеракције теорије и праксе, велика добит.

1.2. Наставни приступ у раду лингвистичке секције, који ћемо овде укратко оцртати, утемељен је на методологији примењене когнитивне лингвистике, а тежиште му је упознавање и откривање начина настанка фигуративних значења лексема које, везане за метафору *великој ланца постојећа*, тј. *великој круи* постојећег (у даљем тексту: ВК), осветљавају разумевање човека и његовог места у свету који га окружује. Реч је о зоолексемама, фитолексемама, речима које денотирају материју, ствари и појмове, а чија се фигуративна значења односе на *човека* и *људско*, тј. на различите људске особине, делања и стања. Овај веома богат лексички круг не само што открива како структуришемо и организујемо знања о себи, тј. како се читава комплекс наших искустава укрштају и оспољавају у језику, већ ученике – размишљањем

<sup>5</sup> Лингвистичку секцију Фармацеутско-физиотерапеутске школе у Београду води Јелена Стојиљковић, наставница српског језика и књижевности. Захваљујући њеној креативности, интересовању и ентузијазму ученика различитих смерова ове школе, током другог полугодишта школске 2016/17. године, у сарадњи с предметном наставницом започели смо рад на интерном пројекту лингвистичке секције са темом „Човек и биљка у језику и животу”, којом се, уз примену когнитивног приступа, интегриса знања из области матерњег језика и Фармакогнозије, чиме се – с обзиром на професионално усмерење ученика – остварује сврховита и плодна међупредметна корелација, док у центру пажње остаје област матерњег језика.

Овај рад, пак, нуди шири поглед на могућности примене наставног модела којим се, већ према афинитетима ученика средњих школа различитих профила, њиховим амбицијама и склоностима, могу обухватити све релације ВК, или само неке од њих, за које ђаци покажу највећи интерес.

о томе шта могу *научити од језика* – упућује на стицање језичких, али и метајезичких знања и, последично, доприносе успешном ширењу вокабулара (захваљујући бројним самосталним анализама примера и наставним поступцима усмереним на трагање за оригиналном и ефикасном применом предочене методологије).

2. У раду средњошколске лингвистичке секције полази се од примера из разговорног и књижевног језика, те се запажају начини сагледавања и именовања човека као животиње, биљке, материје, предмета, апстрактног појма или бића:

– Вредна је, паметна и неуморна, а окретна, борбена и способна, кажем ти – пчелица, видра и лавица у једној особи (разг.).

– Е, соколе мој, некадашњи јастребови лако се претворе у мирољубиве голубове (разг.)

– Душица моја! Анђеле мој! Ти си мој златни пупољак, мој сјајни дампиончић! Филоксеро душе моје! (КСС), А. П. Чехов, *Најлепше приче Антона Павловича Чехова*, Београд, Просвета, 2003).

– Слошки ћемо орати земљу за нови живот и дрљаћемо је, да бисмо сав стари коров, наше непријатеље, почупали из орања! Да више не могу пустити жале! (КСС), М. Шолохов, *Тихи Дон*, Београд, Просвета 1974; превод М. Московљевић).

– Иза тог умилног, шећерног гласића крије се права рђа (разг.).

– Он је стуб породице, а не крпа као онај његов рођак (разг.).

После читања/слушања краћег текста и/или примера, ученици треба да идентификују лексеме које су у њему употребљене, а потом и њихова значења реализована у датом контексту. При томе се пажња усмерава на разликовање денотативних и фигуративних семантизација циљних лексема; уколико је фигуративно значење препознато, треба охрабрити ученике да открију пут његовог настанка, јер се тако оспособљавају за идентификацију изворног домена (исп. Кликовац 2004: 17–19). Током ове (уводне) фазе рада не употребљавају се термини из когнитивне лингвистике, већ се ученици упућују на анализу примера

које даје наставник, а потом на оне које ће полазници секције самостално продуковати, ангажујући своје језичко осећање у препознавању појмовне и лексичке метафоре. Реч је, заправо, о откривању како су у језику кодирани концепти његових изворних носилаца, при чему ученици постају свесни властите способности – метафоричке компетенције<sup>6</sup>, а касније и њеног значаја у фигуративном изражавању. Ученици веома брзо схватају да апстрактне и мање познате ентитете разумевамо преко оних који су нам искуствено блиски (нпр. да време поимамо као простор, уп. *далека прошлост*, *блиска будућност* и сл.; Кликовац 2004: 30–31; такође, различита осећања /бес, љубав/, разумевао као повишену температуру, флуид или др. у човеку као *садржајтељу емоција /интензивне емоције су вредина/*: *Проврио је од беса. Грејала их је љубав.* и сл.).

2.1. Примаран циљ јесте да ђаци освесте механизам деловања појмовних метафора уочених у језичком изражавању, а затим и да боље упознају механизам лексичке метафоре. У оба случаја ради се о знањима која унапређују метафоричку компетенцију. Ученици треба да запазе да карактеризација човека подразумева не само (пре)познавање људских особина, начина њиховог испољавања, вредновања (прихватљивост, степен пожељности), већ и разноликост њиховог вербализовања. Заправо, ради се увек о одмеравању у односу на штогод не-људско, али човеку блиско – на познату и присну *друјоси*. Истовремено се запажа да овде није реч само о познавању себе, већ и о познавању ванлингвистичке стварности. Тек тако се – кроз *друјоси*, кроз живо и неживо окружење – издвајају поједини представници човеку блиских светова

(фауне, флоре, /не/органске природе и др.) и у светлу познавања њихових својстава приказују се људске особине.

2.1.1. Ако човек може бити назван *лавом*, *слоном*, *орлом*, али и *балваном*, *коровом*, *ошровом*, а такође и *срећом*, *диком*, *јагом*, ако његов говор може бити окарактерисан као *сикџање*, *иракџање*, *лајање*, *цвркуџање*, те – говорећи о људима – кажемо да *бујају*, *укорењују се*, бивају *ишчујани*, *расејани* (по свету), то значи да се и његова својства, радње, стања, делови тела и др., сагледавају кроз оптику бића, ствари и појава које га окружују, добро знаних захваљујући дугом суживоту, а у којима су уочене сродности са властитим бићем. Које су то сродности, можемо сазнати ако истражимо семантику речи у чијим се фигуративним значењима запажају тачаке пресека између људског света и светова у којима се човек препознаје и које у свој језик уписује.

2.2. Друга фаза рада укључује детаљније упознавање ученика с појмовном метафором као механизмом мишљења, а потом и са релацијама унутар *великој ланца*, тј. *великој крући постојеће*. Овај корак се на први поглед чини доста захтевним, али нас је реализација часова лингвистичке секције у Фармацеутско-физиотерапеутској школи у Београду уверила да су заинтересовани ученици веома пријемчиви када је у питању когнитивни приступ. На једноставним примерима сасвим лако су разумели функционисање појмовне метафоре и њену примарну једносмерност (нпр. *време је предмет*, *Немам времена*. Хвала Вам на поклоњеном времену; *расирава је раји*, *љубав је биљка* и сл.), захваљујући којој се открива само један аспект циљног домена. С друге стране, неопходно је већ тада указати на двоструке спреге међу члановима ВК, тј. на специфичне, двосмерне метафоричке везе.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Овај термин често се употребљава веома широко и под њиме се обично подразумева способност појединца да препозна, разуме и продукује метафоричке изразе, тј. да захваљујући познавању једног домена, одређени ентитет вербално представи усидривши га у искуствено познат оквир (исп. Littlemore, Low 2006: 268–175). Метафоричка компетенција је значајна компонента комуникативне компетенције, али су – за разлику од ученика који овладавају страним језиком – они који је развијају у свом матерњем језику у великој предности, јер се, будући да већ поседују висок степен флуентности, углавном без тешкоћа уздижу на метајезички ниво, чиме се време посвећено пажљиво прилагођеном објашњењу односа изворног и циљног домена битно скраћује.

<sup>7</sup> Примера има много, а ми ћемо концептуализацију човека као биљке и биљке као човека илустровати следећим именицама: *буква* = ограничен, глуп човек; *боранија* = безначајни људи; *изданак* = члан породичне лозе, потомак. Има и лексема које денотирају човека, док се њихова секундарна значења односе на биљке: *воденичар* (PC): 2. бот. зељаста биљка *Iberis amara*), *калуђерак* (2. бот. *врџа љиве* *Coprinus porcellanus*), *заводница* (2. бот. *врџа љиве* *Pleurotus olearia* и др.). Аналогни односи успостављају се и међу другим члановима ВК (PC): *животиња је биљка*: *жеж* 2. бот. *украшна биљка бодљикавог сјабла* *Echinocactus albus*; *ајџирак је биљка*: *красота* 4. бот. *украшна биљка пењачица* *Glorisa* из ф. *Colchicaceae* итд.).

2.2.1. Важна питања која се у овој етапи рада намећу тичу се перспективе когнитивног приступа у настави српског језика, а потом и његовог потенцијала за развој специфично усмерених поступака и њиховог учинка на активирање и интеграцију (постојећег и стицаног) знања. Овакву упитаност разрешујемо позитивно и из теоријске и из практичне перспективе, јер примењена когнитивна лингвистика већ дуже време утире свој пут и даје добре резултате у настави страних језика (исп. Pütz, Niemeier et al. 2001), а ми смо такође показали да су когнитивних приступи и те како добродошли и у учењу и подучавању српског језика као матерњег (исп. Вељковић Станковић 2011, 2013, 2017а).

Ако знамо да пут до знања води преко поимања, тј. разумевања, и то правилног разумевања онога што се учи, онда је јасно да без формирања успешних концепата нема истинског знања нити његове успешне примене. Наиме, ако ни наставник ни уџбеник својим приступом и начинима објашњавања не допринесу изградњи стабилних концепата<sup>8</sup>, ученици ће их самостално тражити, као што се тражи какав кључ, или технологија којом се штогод олакшава, чини јасним и приступачним, а ученички концепти могу бити нецеловити. Отуда настају грешке у закључивању, које се потом испољавају и препознају као незнање (или нецеловито знање), а њих би заправо требало сагледавати као неуспешне концепте. Зато сматрамо да добра припрема за час, као и ваљано осмишљен методички модел треба да почивају на

<sup>8</sup> Сваки добар наставник размишља не само о садржају, реализацији и току часа већ и о томе како размишљају његови ученици, а не о томе хоће ли им моћи понудити какав универзални шаблон. Јер универзални шаблони не постоје. Они који мисле да ће шаблоном моћи да премосте меморисање, нпр. поделе сугласника по месту и начину творбе тако што ће ђацима понудити реченице чије речи почињу једним од гласова који припадају датој групи (мада су те реченице по правилу неприродне и/или смисаоно инсуфицијентне), заправо стварају нови терет памћењу, јер – шта ће се догодити уколико се реченица заборави? Много је ефикасније, међутим, применити фонетске вежбе са циљем уочавања артикулационих и других сродности гласова, а исти принцип важи и за обраду градива из других области језика. Неке чињенице, срећом малобројне, морају се меморисати (слично таблици множења), док у већини осталих случајева наставници усмеравају ученике да мисле, прате њихов начин разумевања и концептуално га обликују, а то јесу основе когнитивног приступа. Овакав приступ је, дакле, применљив не само у настави језика већ у настави уопште.

стабилним и научно поткрепљеним концептима, а да се у многим случајевима важни сегменти у обради језичких појава могу уковити у појмовне метафоре. У овом случају, међутим, опредељење за когнитивну методолошку потпору природно произилази из саме природе градива (уп. типови семантичких трансформација које резултирају ширењем полисемантичког поља лексеми; исп. механизми полисемије, Драгићевић 2007: 146–180).

2.3. Пошто ученици боље упознају појмовну и лексичку метафору, као и механизам преноса номинације, следећи (трећи) корак води сагледавању саодноса чланова ВК и исхода тих релација (исп. реципроцитет, персонификација, антропоморфизација, 2.3.1.1).

2.3.1. Велики круг постојећег могуће је замислити (и ученицима предочити) као огроман простор пун необичних огледала иза којих се шире богати, густо насељени светови фауне, флоре, предмета и др. Када човек стане пред једно од тих огледала, осветли се само једна од његових особина, и то тако што се каква карактеристика, запажена нпр. код животиње, сагледа као људска и обрнуто (уп. плашљивост човека посматра се у светлу плашљивости *зеца*, храброст и неустрашивот везују се за *лава*, а глупост за многе домаће животиње: *јуску*, *ћурку*, *шеле* итд.). Значења произиша из пресликавања и аналогича са својствима живих или неживих ентитета препознају се и у глаголима, придевима и прилозима (нпр. животињски свет: *шенији*, *шејурји* се, *имизаји*; *ујрејнуји*, *јолубији*, *јајричав*; биљни свет: *укоренији* се, *уврежји* се, *увенуји*; *бодљикав*, *бујан*, *оцвао* и др.).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Треба имати на уму да у развоју фигуративног значења кључну улогу има метафонија подржана културолошким и перцептивним искуствима на која се ослањају стереотипи (стереотипи о животињи уопште и стереотипи о одређеним животињама, који у различитим културама нису идентични). Ради се о томе да метафора *човек је живошњин* своју предикатску квалификацију заснива на метонимијском односу човека и животиње као чланова Великог ланца постојања (*људско за живошњинско* ↔ *живошњинско за људско*), па се и својства једног бића разумеју као својства другог бића. Како то објаснити ученицима? Најпре их примерима треба упутити на размишљање о аналогичама, тј. о укрштању комплекса наших искустава у мишљењу, па и у језику (исп. Вељковић Станковић 2016: 20–34), а потом усмерити на запажање узајамног огледања одређених људских и животињских особина (нпр. марљивост мрави, пчеле : вредноћа човека и сл.).

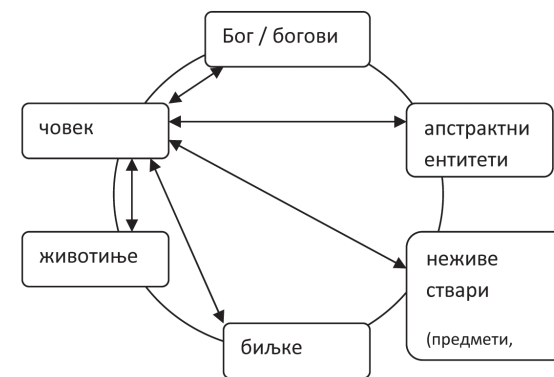
2.3.1.1. Човеково осећање припадности природи и свеколиком окружењу огледа се у веома великом броју речи у којима се препознају двосмерне метафоричне везе. Овакво самоконцептуализовање јасно се препознаје у митовима, легендама, веровањима, па и у уметничком стварању. Разумевање реципрочног метафоричког односа увек је најподесније представити преко карактеристичних примера. Уколико се ради о релацији човека и биљке, поћи ћемо од семантичке деривације ослоњене на метафору *биљка је човек* (уп. јаблиан = фиг. млад, висок момак, вољени мушкарца; цвет 4. фиг. оно што се истиче својим квалитетом, лепошом, оно што је најбоље, најлепше у својој врсти. а. мила, драга и врло лепа особа. б. зб. најбољи, најбиранији људи. најодабранији гео друштва; крем, елиша: ~ јунака, ~ друштва, ~ племства, ~ омладине; ружа = фиг. а. лепошница, красошница. и сл.), а потом прећи на метафору *човек је биљка* (уп. називи биљака: хајдучица, водошца, воденичар; гл. процветати, увенути, сазрети и др.).<sup>10</sup> На основу ових, али и многих других примера које је препоручљиво укључивати у наставу,

<sup>10</sup> Занимљиво питање које се намеће приликом разматрања овог правца концептуализације човека јесте да фитолексема, за разлику од зоолексема, готово и да немају пејоративна значења. Зато истраживање треба започети уочавањем разлика између биљног света, с једне стране, и људског и животињског света с друге стране; запажања треба усмерити на облике и могућности кретања и манифестног изражавања карактера код човека, особина код животиња, а такође уочити да се биљке одликују статичношћу, те да управо ова њихова одлика – баш као и различити критеријуми према којима човек класификује флорално окружење (уп. самоникле и гајене, јестиве и нејестиве, лековите и отровне и др.) – значајно утиче на поимање биљке као пасивног, неагресивног бића које, пошто (углавном) не може наудити, не бива посматрано с одбојношћу (уп. „Не реагујем, као биљка сам”, КССЈ, Полишика, 31. 5. 2009; „Жена је као биљка, нежна, захтевна и непредвидива...”, КССЈ, Полишика, 14. 9. 2008).

Сагледавање односа човека и биљке нуди и многе могућности изучавања културне историје, народних обичаја и веровања. Као пример може послужити босиљак (*basilicum*), једногодишња грмаста зачинска и лековита биљка пореклом вероватно из Индије, која у Европи почиње да се узгаја око 12. века, а због свог благотворног дејства веома је поштована, о чему сведочи и њен назив (грч. *basilikon phiton* – краљевска биљка). У различитим религијама употребљава се у обредима; тако се код Срба, како наводи В. Чајкановић, „не може извршити водоосвећење без босиљка, и када наше старе жене, идући у цркву, носе у руци босиљак или, у приморју, гранчицу маслине, оне чине исто што и савременици Софоклови који су, идући у храм, обавезно носили свете гранчице у руци. [...] Он је божји цвет; најпре у башти треба посадити босиљак, па онда остало цвеће. Према српским легендама, поникао је он на гробу цара Уроша, или чак на гробу Спаситељевом, или је постао од сузе светог Саве...” (Чајкановић 1973: 7–8).

није тешко увидети да се паралелно а истовремено одвијају два процеса: персонификација и антропоморфизација, а огледају се у (појмовним) метафорама *човек је биљка / животиња / ствар*, али и реципрочним – *биљка / животиња / ствар је човек* (Ове метафоре ослоњене су на метонимијске релације, који ученици још брже запажају: *флорално за људско / људско за флорално* и др.).

Дакле, ВК је извор разумевања свега људског, а метафонијски изграђене споне њему припадајућих чланова показују снажну тежњу према очувању јединства и склада с укупношћу онога што човек сматра „својим светом“. Истовремено, залазећи дубље у семантичке исходе настале у великом кругу, ученици увиђају колико је дубока човекова укорененост у окружење, чак и када се испољава кроз различите облике отклона (нпр. пејорацију, ироничан, шаљив однос и сл.).<sup>11</sup> Саодношења унутар ВК најједноставније је представити следећом схемом:<sup>12</sup>



<sup>11</sup> Оваква семантичка деривација показује да зоолошка карактеризација у центру пажње увек задржава човека и његове, а не животињске „мане“, при чему стереотипи о појединим животињама остају непромењени (уп. нпр. *џас* : *змија*). Отуда дерогација може бити активирана чак и када је примаран однос према одређеној животињи претежно позитиван (уп. *џас* : *кер, џукела, куја; џудлица, куче* итд.).

<sup>12</sup> Овај приказ може бити и знатно сложенији када се оцртају све унакрсне везе међу изворним доменима, јер се биљка може концептуализовати као животиња (јез 2. бот. *украшна биљка бодљикавој стабла Echinocactus albus*), па и као материја (гар 2. бот. *паразитска љвица Ustilago*), а део биљке може денотирати предмет (уп. *шучак, чвор* и сл.).

2.3.1.2. Уколико наставник са ученицима намерава да прође свим путевима које нуди ВК, разложно је свакој од представљених релација посветити најмање по један час; друга опција је да се, након анализе одабраних примера, методички модел усмери само на један изворни домен, изабран као најподеснији за остваривање наставних циљева и/или добре корелације с изабраним предметом и/или облашћу интересовања ученика.<sup>13</sup> У том случају фокус је ужи, а обрада детаљнија. Примерице, ако се изабере изворни домен фауне, упутно је проблематизовати доминантну пејорацију зоолексемама, уочити и образложити израженију детериорацију хиперонимима (*живоџиња*, *звер*, *сџока* и сл.)<sup>14</sup>, издвојити фигуративна значења домаћих и дивљих животиња, запазити осликавање човековог делања у значењима глагола (посебно код гл. кретања и говорења: *касајти*, *јалојирајти*, *имиза-*

*јити*, *јегити се*; *лајати*, *мјаукајти*, *рикајти*, *завијати*, *крешијати*, *њакајти*, *ревати*, *сикитијати* и др.), а потом класификовати фигуративна значења зоолексема према одређеним људским особинама (нпр. глупост, неспретност, трапавост, тромост – *јатак* /*јатака*, *кобила*, *крава*, *медвед*, *слон*, *дройља*; неморалност – *свиња*, *крмак*, *крмача*, *јрасац*, *јрасица*; насилност – *јитар*, *шакал*, *вук*; грабљивост – *јасјреб*, *кобац*, *јавран*, *ајкула*, *хијена* и др.). Током рада треба запажати која се животињска особина посебно издваја и како се она реинтерпретира у светлу људских мерила вредности, те пратити и објаснити настанак аналогјама истакнутог несклада.<sup>15</sup>

2.4. Човек и људско поимају се и као материја (*земља*, *камен*, *либ*, *блајо*), као апстрактан ентитет (*срећа*, *невоља*, *јуја*, *брија* итд.), али и као ствар (уп. им. *јокмак*, *јуљак*, *јујук*, *чивија*, *шило*, *руина*, *барјак*; прид. *укалујен*, *јуља*, *јошак*, *наојрен*; гл. *увијати* /*се*/, *смекшати*, *ујкати се*, *саставити се* и др.). Разгледање и анализа поимања човека као објекта може наћи своје изходиште у жаргону (уп. *јенјум* = мозак, памет; *фарови* = очи; *сјрујмер* =

<sup>15</sup> Аналогјом истакнут несклад настаје или наглашеном промоцијом архисеме *анимално* (животињско) у домену *људско* (као код погрдних значења хиперонима *живоџиња*, *сџока* и сл.) и/или мутирањем диференцијалних сема, када у фокусу карактеризације није искључиво анимална, тј. уопштена детериорација, већ она која је усмерена на какво одређено својство које се (само) представља као мана. Примера има много, а један од њих јесте пејорација им. *имизавац* (РСАНУ: 2. фиг. *особа без јоноса*, *без каракјера*, *слабиј*; *ујворица*, *улизица*; прил. *имизаво*, гл. *имизати*). У складу с оријентационим метафорама *добро је јоре* и *лоше је доле*, начин кретања гмизаваца идентификује се као битно одступање од усправног става и хода, карактеристичног за човека; такав став, узет као идентификатор поноса и достојанства, супротставља се понашању гмизаваца, те уочавамо да семе „без кичме” и „без сталне температуре” мутирају у сему „без усправног става”, „без достојанства и поноса”, а у исходу генеришу значења *бескаракјеран човек*, *слабиј*, а каузално и *улизица*, *ујворица*. Дакле, било која особина животиње сама по себи није и не може бити схваћена као негативна, јер јој је својствена и у основи сасвим неутрална, али када је приписана човеку, иста особина често постаје покретач пејорације, најпре зато што је у питању „живоџињска особина X”, а потом стога што се животињска особина посматра и вреднује из перспективе човека, што непосредно указује на антропоморфизацију, али и на антропоцентричност језика (исп. Вељковић Станковић 2016: 30–31).

<sup>13</sup> Примера ради, разматрање метафоре раста и развоја, које произилази из концепта флоре (уп. *човек је биљка* – *биљка је човек*), у економским школама могуће је лако применити на друштво, економски и културни раст или опадање (уп. економски *процвај*, *раси* производње, *бујање* сиве економије, *резање* трошкова и сл., а у складу с појмовном метафором *комплексни /ајсјрактини/ сисјем* су *биљке*). Ученицима техничких школа свакако ће бити занимљивији саодноси човека и инанимантних ентитета (ствари) (уп. *човек је јредмеј* / *сложени ајарат* и сл.), што отвара бројне могућности посматрања атропоморфизације и персонификације предмета различитих степена сложености (уп. *бурија*, *шило*, *чира*, *ајјомай*, *машина*; *буријајити*, *вијојерити* /*се*/, *укалујити* /*се*/, *фабриковајти* и др.), док би онима који похађају средњу медицинску школу извесно било од користи познавање човека и као изворног и циљног домена, посебно када су у питању соматизми, физиологија човека и болесна стања (уп. *уво*, *лава*, *усја*; *јризица*, *јрозица*; *храмајти*; *анемичан*, *болесјан* и сл.).

<sup>14</sup> Хипероним *живоџиња* употребљава се и као дефинишуће својство (= онај кога карактеришу анималне особине) и као средство категоризације (= не-људско, дакле, одбојно). Пошто је категоризација уопштена, дерогативни потенцијал је неспецификован, тј. не везује се за одређеног представника неке врсте, па функционише веома слично универзалном квалификатору: „онај који је лишен свих својстава која би требало да има као људско биће” (исп. Вељковић Станковић 2016: 17–21).

Зло оличено у митолошким, фантастичним бићима најчешће се асоцијативно повезује с величином, незграпношћу и/или наказношћу произишлом из нескладног споја делова тела различитих животиња (нпр. Хидра је замишљена као биће које има псеће тело и 8 змијских глава и сл.); тако се деформитети у споју с неприродном хибридизацијом користе за сигнализовање изражене анимализације, опасности и – у складу с тим – настаје пејорација (уп. РСМ: фурија 2. б. *разљућена*, *разјарена особа*, *зла*, *свађлива жена*, *ошјроконђа*, *асјига*).

причљива особа, брбљивко; *оїрадица, балкон, шоља, шацна, шибица* = глупа особа и сл.), јер је жаргон близак ученицима, те ће у њему лако препознати гранања примарне метафоре и активацију других изворних поддомена (уп. *човек је комјјуџер: забаїоваїи* = збунити се; *ресейоваїи се* = одморити се, прибрати се; *сејвоваїи* = запамтити и сл.) (исп. Вељковић Станковић 2017).

2.4.1. Реификација (постварење) човека и у књижевном језику и у жаргону омогућава посматрање мноштва људских особина и различитих видова понашања, али из друкчијег угла но што бива када су у питању изворни домени са семом *живо*. Аналогije су овде праћене обостраном структурном и функционалном редукцијом (и човека и предмета), а у центру пажње су физичка својства, понашање човека и карактерне особине, које, када се здруже с исходима осталих (метафорички, метонимијски и метафтонимијски добијених) фигуративних значења лексема, каква происходе из реверзибилних односа чланова ВК, нуде веома занимљиве увиде у комплексну човекову природу, откривајући не само начине на које човек себе посматра и поима, већ и критеријуме на основу којих говорници српског језика вреднују властите квалитете, издвајају мане, какве облике понашања сматрају друштвено прихватљивима, а које одбацују итд.

Најзад, етапа синтезе подразумева сумирање резултата и класификацију најзначајнијих аспеката појмовног пресликавања између хуманог и осталих домена *великої круїа йосїојећеї* активних у језику, откривање прожимности, типова саодношења међу световима обухваћених појмовном метафором ВК, као и њиховог утицаја на семантичку деривацију, експресивност и изражајне могућности које пружа говорницима српског језика приликом портретисања и карактеризације, али и разумевања и вредновања човекових особина.

2.5. Да закључимо. Семантичким уписима у фигуративну лексику везану за метафору ВК ствара се импозантна етнолингвистичка фреска на којој су приказане видљиве и наизглед скривене, позитивне и негативне особине и навике, представе о човековом хабитусу, (не)чињењу, па и о начину промишљања света изворних говорника, који у свом матерњем (српском) језику

остављају отисак упознавања властитих моћи и ограничења, али и разумевања светова с којима деле простор и живот. То је, уједно, мисаони и језички свет у коме се крећемо, свет нашег духа и културе, те га ваља добро упознати, јер бисмо без довољног знања о њему остали странци у свом језику, без ослонца у традицији коју делимо, па тиме и без будућности. То је свакако један од најважнијих разлога за укључивање ове широке, васпитно и образовно изузетно значајне теме у рад лингвистичке секције, али и редовне наставе, разуме се, под условом да се одабрани сегменти смислено и одмерено уклопе у програмске садржаје наставе српског језика и књижевности.

#### ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Вељковић Станковић, Д. *Речи субјективне оцене у настїави срїскої језика и књижевности*. Београд: Филолошки факултет, 2011.

Вељковић Станковић, Д. „Могућности примене когнитивног приступа у настави српског језика (на примеру обраде граматичке категорије глаголског вида).” *Научни сасїанак славистїа у Вукове дане*, 42/3 (2013): 85–113.

Вељковић Станковић, Д. „О развоју фигуративних значења зоолексема у српском језику.” *Научни сасїанак славистїа у Вукове дане* 45/3 (2016): 15–45.

Вељковић Станковић, Д. „Реификација човека у српском жаргону” Драгићевић Р. (ур.). *Пушєвима речи* (зборник радова у част Даринки Гортан-Премк). Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду, Катедра за српски језик са јужнословенским језицима, 2017.

Вељковић Станковић, Д. „О развоју лексикона у настави творбе речи.” *Научни сасїанак славистїа у Вукове дане*, 46/3 (2017а) [у штампи].

Вилотијевић М. Вилотијевић Н. *Модели развијајуће настїаве* (књ. II). Београд: Учитељски факултет, 2016.

Драгићевић, Р. *Лексиколоїија срїскої језика*. Београд: Завод за уџбенике, 2007.

Чајкановић, В. *Мийї и релиїија у Срба* (ур. В. Ђурић). Београд: СКЗ, 1973.

Kankaraš M. „Metakognicija – nova kognitivna paradigma.” *Psihologija* 37, sv. 2 (2004): 149–161.



Klikovac D. *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek, 2004.

Littlemore J. Low G. „Metaphoric competence and communicative language ability.” *Applied Linguistics*, 27(2) (2006): 268–294.

Pütz M. Niemeier S. Dirven R. *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2001.

#### ИЗВОРИ

*Korpus савременој српској језика Мајематичкој факултетској Универзитетској у Београду* [КССЈ] <<http://korpus.matf.bg.ac.rs>>.

*Речник српскохрватској књижевној језика*, I–VI. Нови Сад: Матица српска (1967–1976).

*Речник српскохрватској књижевној и народној језика* (т. I–XIX). Београд: САНУ, Институт за српски језик, 1959–2014.

*Речник српској језика* – 2. изд. (ур. М. Николић). Нови Сад: Матица српска, 2011.

#### ЧЕЛОВЕК В ВЕЛИКОМ КРУГЕ БЫТИЯ – КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СЕКЦИИ

Цель когнитивного методического подхода в работе школьной лингвистической секции заключается в ознакомлении учеников с переносными значениями лексем, обозначающих животных, растения, неодушевленные и абстрактные сущности, возникшими на базе обратимых концептуальных метафор и метафтонимических отношений в рамках *великой цепи*, т.е. *великого круга бытия*.

Поскольку метафора *великого круга бытия* - в духе своего общего пояснительного потенциала - понимается как когерентный исходный домен метонимических соотношений, которые в результате дают богатый смысловыми нюансами спектр характеристики человека, то знания, которые должны получить ученики благодаря знакомству с таким способом переноса номинации, имеют большое значение для качественного развития активного словарного запаса, увеличения выразительного потенциала, а также для лучшего понимания анализа и оценки различных характеристик человека посредством параллельных процессов антропоморфизации и персонификации всего окружения человека (воплощенного в *великом круге бытия*).

Наташа Б. Станковић Шошо<sup>1</sup>

Филолошки факултет

Универзитета у Београду

[https://doi.org/10.18485/mks\\_knsjkk.2017.ch19](https://doi.org/10.18485/mks_knsjkk.2017.ch19)

удк:

821.163.41.09-2 Нушић Б.

371.3::821.163.41

#### МЕТОДИЧКА ГЛЕДИШТА НА ХУМОРИСТИЧКУ ПРОЗУ БРАНИСЛАВА НУШИЋА

У раду се наводе и образлажу, увидом у примере из одабраних текстова Бранислава Нушића, теоријска гледишта и практични поступци у проучавању хумористичке прозе и њеној рецепцији код читалаца. Методичка проблематика проучавања хумористичке прозе Бранислава Нушића има за циљ да објасни статус хумористичког текста у настави, као и његову мотивациону и естетску, образовну и васпитну сврху. Истраживање показује да се приоритетни сазнајни и васпитни циљеви хумористичке књижевности остварују у настави која на адекватан начин афирмише принципе научности и свесне активности и са њима усклађује проблемске поступке и истраживачке пројекте.

*Кључне речи:* методичка гледишта, хумористичка проза, Бранислав Нушић, смех, комика, наставно проучавање хумористичког текста.

#### 1. Хумор као литерарни подстицај за читање и тумачење

Многа Нушићева дела писана су за децу,<sup>2</sup> примерена су њиховом узрасту и сензибилитету и заснована су на пишевој намери да занимљивошћу обраде грађе и богатством духовитих ситуација пруже задовољство младим читаоцима, али и да образовно и васпитно делују на њих. Таква Нушићева остварења избором теме, разноврсношћу ликова и хумором побуђују интересовање ученика основне школе за читање и пружају духовно уживање током наставне обраде.

Сигмунд Фројд, проучавајући значај досетке у душевном животу човека, открива да „уживање у досетки произилази из *ушићењене енергије кочења*, уживање у комици из *ушићењене енергије*

<sup>1</sup> natasoso06@gmail.com

<sup>2</sup> Бранислав Нушић је написао бројна дела у којима су протагонисти деца: духовите и поучне једночинке (*Наша деца*, *Кирија*), драме (*Данак у крви*, *Туђинче*), комад за децу (*Расико Немањић*), хумореску *Лек од љубави* и романе *Хајдуци* и *Аутобиографија*.