

ВЕЛИКОТЪРНОВСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„СВ. СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЙ“

ФИЛОЛОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ

МЕЖДУНАРОДЕН КОМИТЕТ
НА СЛАВИСТИТЕ

КОМИСИЯ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ
НА СЛАВЯНСКИТЕ ЕЗИЦИ
И ЛИТЕРАТУРИ

АКТУАЛНИ
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ
ПРОБЛЕМИ НА ИЗУЧАВАНЕТО
И ПРЕПОДАВАНЕТО
НА СЛАВЯНСКИ ЕЗИЦИ,
ЛИТЕРАТУРИ И КУЛТУРИ
II

*(Доклади от научната конференция,
състояла се на 27 и 28 юни 2019 г.)*

Университетско издателство
„Св. св. Кирил и Методий“
Велико Търново
2025



**АКТУАЛНИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ
НА ИЗУЧАВАНЕТО И ПРЕПОДАВАНЕТО
НА СЛАВЯНСКИ ЕЗИЦИ, ЛИТЕРАТУРИ И КУЛТУРИ
II.**



Съставители и научни редактори:

*проф. д-р Ценка Иванова,
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

*гл.ас. д-р Сава Стаменкович,
Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“*

Международна редакционна колегия:

проф. д-р Ценка Иванова (България)

проф. д-р Лиляна Баич (Сърбия)

проф. д-р Гордана Алексова (Република Северна Македония)

доц. д-р Наташа Станкович-Шошо (Сърбия)

доц. д-р Станка Бонова-Дойчинова (България)

доц. д-р Олга Сорока (Украйна)

д-р Сава Стаменкович (Сърбия)

© Авторски колектив, 2025

© Петя Калужкова, дизайн на корицата, 2025

© Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, 2025
Велико Търново, ул. „Теодосий Търновски“ № 2

ISBN 978-619-208-460-8 (Print)

ISBN 978-619-208-461-5 (Online)



ВЕЛИКОТЪРНОВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „Св. св. Кирил и Методий“

ФИЛОЛОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ



МЕЖДУНАРОДЕН КОМИТЕТ НА СЛАВИСТИТЕ
КОМИСИЯ ЗА ПРЕПОДАВАНЕ НА СЛАВЯНСКИТЕ ЕЗИЦИ И ЛИТЕРАТУРИ

АКТУАЛНИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ НА ИЗУЧАВАНЕТО И ПРЕПОДАВАНЕТО НА СЛАВЯНСКИ ЕЗИЦИ, ЛИТЕРАТУРИ И КУЛТУРИ II.

*Доклади от научната конференция,
състояла се на 27 и 28 юни 2019 г.*



УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „Св. св. Кирил и Методий“
ВЕЛИКО ТЪРНОВО
2025

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР	7
Ценка ИВАНОВА (България) ПРЕПОДАВАНЕТО НА СЛАВЯНСКИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ В УНИВЕРСИТЕТИТЕ // УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР.....	9
Маргрета ГРИГОРОВА (България) ЗАЩО И КАК Е НУЖНА ЛИТЕРАТУРАТА, ИЛИ ЗА СЛАВИСТИЧНОТО ЛИТЕРАТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ В 21. ВЕК // ЗАЧЕМ И КАК НУЖНА ЛИТЕРАТУРА, ИЛИ О СЛАВИСТИЧЕСКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ В 21. ВЕКЕ.....	23
Лъљана БАЈИЋ (Србија) МАЛИ ЧОВЕК У РУСКОЈ И СРПСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ 19. И ПОЧЕТКОМ 20. ВЕКА // МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК В РУССКОЙ И СЕРБСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX И НАЧАЛА XX ВЕКОВ.....	35
Сава СТАМЕНКОВИЧ, Наташа ТРНАВАЦ ЂАЛДОВИЋ (Србија) ФИЛМ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО МАТЕРЊЕГ И СТРАНОГ ЈЕЗИКА // ФИЛЪМ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	45
Гордана АЛЕКСОВА (Република Северна Македонија) НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК КАКО МАЈЧИН И КАКО НЕМАЈЧИН – СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКИ // ОБУЧЕНИЕ МАКЕДОНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ И КАК ИНОСТРАННОМУ – СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ.....	61
Наташа СТАНКОВИЋ–ШОШО (Србија) РЕЦЕПЦИЈА ДРАМСКОГ СТВАРАЛАШТВА БРАНИСЛАВА НУШИЋА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ // RECEPTION OF BRANISLAV NUŠIĆ'S DRAMATIC WORK IN CONTEMPORARY TEACHING.....	73
Даниела КОНСТАНТИНОВА (България) ПАДЕЖИТЕ В СЛОВАШКИЯ ЕЗИК С ОГЛЕД НА ПРЕПОДАВАНЕТО ИМ НА БЪЛГАРИ //	

ПАДЕЖИ В СЛОВАЦКОМ ЯЗЫКЕ С УЧЕТОМ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ БОЛГАРАМ.....	83
Ивана КОВАЧЕВИЋ (Србија)	
УПОРЕДНО ПРОУЧАВАЊЕ ОДАБРАНИХ КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА УНУТАР СЛОВЕНСКИХ КЊИЖЕВНОСТИ //	
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИЗБРАННЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗ СЛАВЯНСКИХ ЛИТЕРАТУР	91
Олга СОРОКА (Украина)	
ПРЕПОДАВАНЕТО НА УКРАИНСКИ ЕЗИК В БЪЛГАРИЯ //	
TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE IN BULGARIA.....	107
Бильана ВАСИЋ (България/Србија)	
ТЕОРИЈСКИ И ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ КРИТИЧКЕ ВИЗУЕЛНЕ ПИСМЕНОСТИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ //	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КРИТИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .	117

ПРЕДГОВОР

Филологическият факултет на Великотърновския университет „Св. Кирил и Методий“ бе домакин на годишната конференция на **Комисията за преподаване на славянските езици и литератури към Международния комитет на славистите**, която се проведе на 27 и 28 юни 2019 г. Научният форум се проведе в установената рамка с тема „Актуални теоретико-методологически проблеми на изучаването и преподаването на славянски езици, литератури и култури“. Участваха 25 представители на 13 академични институции от 7 славянски страни с интердисциплинарни изследвания в областта на славянските езици, литератури и култури.

В конференцията бяха обособени четири тематични блока и изнесените доклади допринесоха за обмяната на мнения, за споделяне на опит:

1) за славистиката в европейското национално и културно наследство;

2) за направленията в изучаването и развитието на славистичната наука в системата на университетското образование;

3) за интердисциплинарните изследвания в областта на славянските езици, литератури и култури;

4) за преподаването на славянските езици, литератури и култури в конфронтативна, интертекстуална и интеркултурна перспектива.

Информация за програмата, както и резюметата на представените доклади може да се проследи на следния адрес:

<https://www.uni-vt.bg/bul/pages/?zid=3&page=6092>

Следващите години промениха коренно живота и комуникациите между партньорите в академичния обмен и в международното сътрудничество. След първоначалното стъписване от COVID пандемията животът във всичките му измерения, макар плахо и нестройно, започна да възстановява своя ритъм. Някои срокове в планираните дейности бяха пропуснати, а част от участвалите в конференцията по обективни причини забавиха своите текстове или не ги споделиха.

Изразяваме своята увереност, че въпреки предизвикателствата, променили съществено не само живота, но и академичния обмен между славянските народи в следващите години, научните и приложните изследвания ще продължават да допринасят за межкултурния диалог.

От съставителите

Ценка ИВАНОВА¹

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Филологически факултет

ПРЕПОДАВАНЕТО НА СЛАВЯНСКИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ В УНИВЕРСИТЕТИТЕ

Славистичното филологическо образование в съвременните университети се превръща все повече във функция на глобализираните икономически и политически отношения. Динамиката на съвременните комуникации наложи определени стандарти за езиковите и културологичните знания, които порождават и учебни програми от нов тип. Текстът е посветен на концептуални и методически въпроси, свързани с преподаването и изучаването на славянски книжовни езици в съвременното университетско образование. То се характеризира от една страна с придържане към традициите, а от друга – с появата на нови специализации поради съвременни тенденции в межкултурния диалог и възможностите за професионална реализация. В съвременната университетска славистика се дискутира за концептуалната основа на образователните програми, за баланса между традиционна и по-нова структура, за обхвата на филологическите дисциплини и на интердисциплинарните ракурси.

Ключови думи: университетска славистика, традиционна филология, славянски езици, межкултурни комуникации, глобализация, прагматика, концепции.

1. Филологическите специализации, съвременните комуникации, глобализацията

През последните две-три десетилетия статусът на славистичното образование както в европейските университети, така и другаде по света се промени значително, което е достатъчно основание то да се обсъжда както от гледна точка на концепциите за славистични университетски специализации и за континуитета на традициите, така и от гледна точка на перспективите и приложенията на славистичната наука².

На последните няколко международни славистични конгреса³ бяха изнесени обезпокоителни констатации за състоянието на славистиката както в западноевропейските университети, така и в университети

¹ c.ivanova@ts.uni-vt.bg

² Този текст съдържа обобщение на досегашни публикации на авторката, както и актуално надграждане на проблематика, която можем да характеризираме като динамична не само от социолингвистичен аспект.

³ Международните конгреси на славистите са форуми през 20. век, които се провеждат на 5 години (с изключения, породени от форсмажорни обстоятелства от международен характер). Първият конгрес е проведен през 1929 г.,

в славяноезичните страни: редуциране на славистични катедри, по-малък брой студенти и по-слаб интерес към традиционни специалности, промяна в образователните програми и в стратегиите на факултетите и университетите. Самият факт, че към *Международния комитет на славистите* се сформира специална *Комисия за изучаването на славянските езици и литератури* показва, че този въпрос заслужава сериозни наблюдения, анализи и обективна прогностика.

Повече от три десетилетия социолингвистите говорят за новата стратификация на езиците като последица от глобализацията на икономическите и политическите отношения на нашето съвремие, която води и до специфична глобализация на езиковите комуникации. В съвременния свят езиците отчетливо се съизмерват като „големи“ и „малки“ според броя на техните носители, но и на техните „ползватели“; делят се на световни, международни, държавни (национални), регионални, местни... Въпреки заявените защитни механизми за езиково равнопоставяне, например чрез известния европейски принцип за единство в разнообразието, да се твърди, че съществува функционална езикова равнопоставеност, е пресилено. В основите на фактичката неравнопоставеност са обстоятелства като цивилизационни ориентации и зависимости, професионална принадлежност, последици от предишни политически подялби и сфери на влияние, регионални специфики и традиции в междуетническото общуване, „диалогичността“ в широк контекст между съседни народи, графични системи, стереотипи и други. В публичното пространство се срещат и коментари с опасения, че в унифицирания свят, свързан с пазарите и с комуникациите чрез съвременните технологии, ще се маргинализират регионални и национални култури – а това може да застраши традиции, обичаи, митове и нрави, които определят културната идентичност на отделна общност, държава или район. Някои държави формулират политики за съхраняване на идентичността, като поставят на първо място „своя“ език като неин гарант. Новите реалности подтикнаха малки общности да се представят по един по-декларативен начин и насочиха вниманието на изследователи и политици към себе си. В славянознанието също се разгърнаха проучвания за специфични в своята устойчивост общности, вкл. и такива със свои литературни микроезици.

От друга страна, анализаторите не отричат положителните страни на процесите на глобализация, но смятат, че в бъдеще светът няма да бъде толкова разнообразен и пъстър. По всичко личи, че редица етнографски, фолклорни, диалектоложки и под. проучвания ще преминат към архивите на културната съкровищница на човечеството и имената на редица изследователи ще останат в историята с приноса си за съхранение на културна памет.

а тяхната сложна организация се координира от международен комитет и работа на тематични научни комисии между два конгреса.

От гледна точка на функционалната съпоставимост между езиците също се констатират както исторически, така и най-нови размествания на пластове: езици, формирали някога цивилизационен облик, днес нямат същия ранг; езици, които някога са имали международен статус, днес го нямат – за сметка на други; графични системи с по-широко разпространение стесняват своя обхват за сметка на други (например изтласкването на кирилицата за сметка на латиницата). В нашето съвремие английският език се превърна в това, което са били гръцкият и латинският в древността и средните векове, но мащабите на комуникационно и функционално покритие са несравними. От друга страна, със смяната на поколенията все повече се налага и друга обективна констатация: че майчиният (родният, наследственият) език невинаги е езикът, на който личността се социализира, професионално се реализира и осъществява важни ежедневни контакти. Вместо традиционната опозиция *майчин/роден – чужд*, днес обхватите на езикова компетентност се определят като първи, втори и т.н. език и не единствено от психолингвистична, но и от социолингвистична гледна точка. Владееенето на няколко езика се налага като задължителен фактор за професионалния успех, което е свързано със способността за естествена адаптация във всяка културна среда. Тази езикова йерархизация, която има и опоненти, придобива все по-устойчиви характеристики сред младите поколения, които не са отраснали или не са се образovali в културната и/или национално идентифицираната среда на своите родители или предци. Белезите на идентичността чрез езика се проявяват по различен и все още недостатъчно обследван опосредстван път, свързан с устойчивостта на културната идентичност.

Славянското езиково пространство заема значително място сред другите европейски езици поради броя на хората, говорещи славянски езици и поради редица общи исторически особености, значителна езикова близост, богато духовно и културно наследство, оставило своя отпечатък върху световната цивилизация – въпреки вътрешните изменения и разминавания⁴. Независимо от противоречивия път, който извървяват в своето историческо утвърждаване, славяните като цяло съхраняват етно-културни и езикови общи черти, които ги обособяват от другите народи.

2. Славистиката в традиционния ѝ контекст – 19. век

Самата славянска филология в зародиша си през 19. век отразява една общославянска идея, основаваща се върху тезата за обособена цивилизация на славянските народи, взети като едно цяло, но която

⁴ Ранният интерес към славяните е различно мотивиран и различно засвидетелстван в зависимост от това колко далече или близо са били до гръко-римския свят и какъв интерес са предизвиквали у античните летописци, у по-късни пътешественици, мисионери и изследователи.

същевременно е палитра, съдържаща собствени и специфични етно-езикови характеристики. От времето когато се поставят научните основи на славистиката като наука и образование много приоритети са заглъхнали и са се появили нови. През различните исторически епохи погледът от страна на „другия“ към славяните също се променя, променя се и интензитетът на интереса към славянските народи, към говорените от тях езици и към науката и културата, създавани на тези езици. Някогашните романтични подбуди и идеите за съхраняване на общото в идентичността на славяните, особено в условия на вековна политическа зависимост за немалка част от тях, са изместени от по-други ценностни системи. Те са последица от спецификите на политическия, религиозния и икономическия живот, особено след обособяването на самостоятелни славянски държави през втората половина на 19. век или след края на Първата световна война и в резултат на разпадането на мултиетнически империи.

Докато за натрупването на научни знания има ясни (писмени) доказателства в изследванията от повече от две столетия, то в редица случаи за историята на подготовката на поколения специалисти чрез въвеждането на учебни курсове по различни езици, за съдържанието на университетски специализации и подобна учебна документация невинаги може да се разчита на запазени архиви. Обемът и разнообразието от научна литература, от своя страна, ясно показват във времето, че е нереалистично и невъзможно цялостният обхват на научно знание да бъде структуриран чрез учебни предмети в един университетски учебен план с ограничен фонд от часове. Така изплува основният въпрос, свързан с концепциите на университетите: *в какво се изразява континуитетът между славистиката като комплексна наука и университетското образование, между традицията и съвременното търсене и предлагане на славистични знания?*

Университетското институционализирано образование по славянски езици, литератури и култури е процес, следващ първоначалните изследвания и публикации за славянските народи от края на 18. и първите десетилетия на 19. век – които се асоциират с „бащата“ на славянската филология, чеха *Йозеф Добровски*, със словака *Павел-Йозеф Шафарик*, словенеца *Йерней Копитар*, сърбина *Вук Караджич* и др.

Традициите на съвременното славистично университетско образование се свързват с началото му през 19. век и основно с изучаването на руския език и на създадената на него научна и друга литература. Славянознанието като академична дисциплина е въведено с *Университетската харта* на Московския държавен университет през 1835 г. в катедрата по „История и литература на славянските диалекти“. Тематичното описание и разпределение на курсовете по Славянска филология в Главния педагогически институт на Санкт Петербург за 1855 г. (вж. И. И. Срез-

невски, 1855) съдържа общи предмети, обхващащи историята на славяните и тяхната книжнина, както и преподаването на четири езика: „старославянски, сръбски, полски, чешки“⁵. В Руската империя през втората половина на 19. век се утвърждават университетските центрове в Москва, Санкт Петербург, Харков, Киев, Казан, Одеса и др. През първата половина на 19. век университетски курсове по славистика се включват в университети извън славяноезични територии: в Париж, Берлин, Лайпциг, Виена и др. В Австро-Унгарската империя, където има значително на брой славяноезично население, институционализираното изучаване на славянски езици и на знания за съответния народ започва в гимназиите, а славистичните биографии на редица университетски преподаватели започват като гимназиални учители. Впоследствие *Виенският университет* и *виенската славистика* очертават цяла епоха в славянознанието чрез фигурите на *Франц Миклошич* и особено на наследилия го *Ватрослав Ягич*, ръководил Катедрата по славистика от 1886 до 1908 г.⁶ Историята на славистичното образование в Полша датира от началото на 19. век, въпреки териториалната ѝ разпокъсаност, а университетите в Краков, Лвов и Варшава създават традиции, свързани с имената на международно известни изследователи и преподаватели. Полската славистика създава устойчиви школи и има съществен принос както за развитието, така и за институционализирането на славистиката в Европа. От началото на 19. век славистиката става политически и културен инструмент на чешкото национално възраждане, а *Карловият университет* в Прага – център на славистични изследвания и образование както на студенти от западнославянските, така и от южнославянските краища. Сред южните славяни славистичното образование се обвързва както с рускоезичните, така и с немскоезичните университетски центрове, в които се образуват първите филолози, но и във *Великата школа* в Белград от първата половина на 19. век, в *Загребското свеучили-*

⁵ Открито от нас в библиотеката на В. Ягич, която се намира в Отделението по сръбски език с южнославянски езици на белградския Филологически факултет и чиято история на пристигането ѝ в Белград може да се отнесе към трогателните, неведоми пътища на съдбата на славистиката през 20. век.

⁶ През 1871 г. В. Ягич започва да издава „*Archiv für slavische Philologie*“ (*Архив за славянска филология*), първо по рода си списание, чийто редактор е 45 години. Чрез това списание Ягич събужда интереса към славянските езици и култури, допринася за утвърждаване на славистиката. Професионалната му биография е свързана с преподаване като гимназиален учител в Загреб (1860 – 1870); като руски професор славист (Одеса, 1872 – 1874; Санкт Петербург, 1880 – 1886); професор по славистика, ръководител на катедрата в Берлинския университет (1874 – 1880). От 1869 е член на Южнославянската академия на науките и изкуствата (JAZU), член е на Петербургската академия на науките. Той остава в историята на славистиката и с енциклопедичния си труд „*История славянской филологии*“ (Санкт Петербург, 1910 г.).

ще от втората половина на 19. век и в *Софийския университет* от края на столетието. Основоположниците на славистиката в нейните водещи и съпътстващи направления подготвят поколения образовани учени и преподаватели, положили основите на университетското славистично образование в редица славянски страни.

Класическото схващане за комплексния характер на славянската филология се съотнася с известния енциклопедизъм, формулиран от Ватрослав Ягич като *наука за езиците, литературата, фолклора, историята, материалната и духовната култура на славянските народи* (Ягич 1910). От друга страна, с времето настъпва вътрешна диференциация, която формира направленията в славянската филология като комплексна наука на базата на посочените основни области на славянознанието. Практическото обучение по славянски езици и литератури съпътства основната филологическа подготовка на студентите. Те изучават общи теоретични курсове по съответния език и литература, (старо)църковнославянски/старобългарски писмен език, история и диалекти на отделните езици, сравнителна граматика на славянските езици.

3. Славистиката в академичния свят и спрямо външните фактори – 20. век

За славистиката на 20. век е по-типично надмощието на националните славянски филологии над общата славянска филология, която днес се разбира като сложна мозайка от конкретни, специфично обогрени нейни съставни елементи. За университетската славистика в нейните езикови граници, т.е. там, където се говорят славянски езици, втората половина на 20. век премина при водещата роля на руския език⁷, на създадената на него научна и художествена литература, на преведените на руски език избрани произведения от световната литература и от научната мисъл. Руският във всички бивши социалистически страни се изучаваше задължително и дълго, наред с избрания в училище „западен“ език. Освен обособените катедри по русистика университетското славистично образование чрез отделни славистични катедри/колегиуми подготвяше специалисти и по другите славянски езици (като първи езици главно полски, чешки, сърбохърватски, български). Дипломиралите се слависти имаха относително устойчиво поприще на реализация поради активните икономически и културни контакти в рамките на Източния блок. Немалък дял от взаимовръзките между славянските езици и култури се падаше и на студентите, които следваха в други славянски страни – също елемент от съществуващите вътрешни процеси на интеграция и студентска мобилност.

⁷ На руския език бе идеологически отредена ролята на езика за международното общуване в Източния блок.

За света отгатък „желязната завеса“ славистиката по традиция също се идентифицираше с русистиката като основен/първи език в специалността. Този статус бе прагматично и културоложки ориентиран – основавайки се на числеността носители на руския език, на мащабите и влиянието на Съветския съюз, на фактическия статус на *lingua communis* и за неславяноезичните народи вътре в съюза от европейския и азиатския континент. Макар че не може да се посочи като общовалидна практика, останалите славянски езици, обикновено също йерархизирани откъм представителство в трите славянски езикови групи – източна, западна и южна – се изучаваха като втори и трети славянски език. По-рядка бе практиката да се изучава само един славянски език, различен от руския. Интересът към славянските езици следва също определен интензитет според броя и традициите на съответната емиграция в западния свят (напр. емигрантската русистика след Октомврийската революция, полонистиката или украинистиката), или пък според друг статус (сърбохърватският/ хърватскосръбският книжовен език като *lingua communis* за Съюзна федеративна република Югославия, лидер на т.нар. необвързани държави и дълго време идеологически противник на съветския модел).

След разпадането на Източния блок, след задълбочаването на европейските интеграционни процеси и ширещата се глобализация в световен мащаб част от старите ценности и тяхната йерархия загубиха позиции. Логично бе да се очаква, че изучаването на езиците на европейските народи и чрез тях – на съответните култури – би трябвало да достигне своя апогей. Тук обаче се намесва технократско-прагматичният подход като основание за финансиране на подобен тип образование при положение, че има комуникативен заместител – някой от по-големите международни езици, на първо място, английският. Така постепенно се редуцира образованието на езици, без които комуникацията пак се осъществява. Факт е също, че по-често се срещат автори със славянски произход, които пишат своите произведения (есеистика, публицистика и белетристика) направо на някой от големите езици, който за тях се явява първи език по компетентност. На практика в традиционно „резервирани“ за националния език полета на интелектуална дейност все повече се налага специфична езикова глобализация⁸.

При прегледа на предлаганите за изучаване славянски езици, литератури и култури в различните университети трудно се открояват общовалидни критерии. *Първата типологическа разлика* е концепцията за национална филология в държавите, в които един от славянските езици

⁸ В процес на осмисляне и като повод за нови интерпретации се явява дискусиата за т.нар. *двудомност на писатели*, чиито авторски творби са създадени на английски, немски, френски и т.н. език, а впоследствие се появяват и на славянския, родния/първия език на автора.

е официален (държавен) език. В този случай можем да говорим за преобладаващо традиционен модел на учебен план на филологическата специалност със съответния блок общофилологически теоретични дисциплини, дяловете на езиковедските и литературоведските дисциплини, блок дисциплини от исторически и съпоставителен (славянски) цикъл, основни знания по един друг славянски език. *Вторият план на славистичното образование* е в категорията „чуждоезиково обучение“ – със съответните специфики според степента на генеалогична близост или отдалеченост на изучавания славянски език от „първия“ език на обучаваните студенти. Университетските практики по отношение на комбинации от изучавани езици предлагат разнообразни концепции: 1) „класическа“ схема славистични специалности с изучаване на националния (славянски) език и литература в комбинация с още един, чужд славянски език; 2) два чужди славянски езика и литературите на тези езици.

Решението кои езици да се изучават в рамките на даден факултет/департамент/институт е функция на разнообразни фактори: подготвени преподавателски кадри, традиции за присъствието на даден език и култура, икономическа ефективност, исторически трайни духовни връзки между два славянски (съответно славянски и неславянски) народа, благоприятни или неблагоприятни междусъседски отношения, историческа диаспора – носител на съответния славянски език и др.

В края на 20. век се открие още един външен фактор, който обаче рефлектира пряко върху политиките на отделните университети по света за включването на определени славянски езици в номенклатурата от предлаганите за изучаване езици и техните литератури и култури. Това е „наследеният“ от 19. век и пряко произтичащ от борбите за национална независимост в многоезичните империи моноетнично-моноезиков модел. Той продължава да бъде водещ и признаването на собствена етно-езикова идентичност става предмет на различни по характера и целите си спорове. Дори в наше време въпросът за броя на славянските езици в лингвистичния смисъл е в пряка зависимост от поредица външни фактори, на първо място – продължилото обособяване на славянски държави през 20. век чрез отделяне от федеративни по тип държавни структури⁹. Подчиненото спрямо друг славянски народ

⁹ Най-впечатляващ в нашата съвременност по отношение на появата на нови езикови стандарти е южнославянският ареал – от три езикови ядра през 19. век се достига до 7 езикови стандарта в началото на 21. век, някои от които с твърде голям процент припокриващи се характеристики. В социо- и психолингвистиката се обособи специфична проблематика, обхващаща контактите между носители на съседни и близки езици, двуезичието и особеностите на интерференциите. Появиха се предизвикателства при създаването на адекватна методика за преподаването на генетически близък език като езика на другия или за усвояване на генетически близкия език в качеството му на майчин (като език на малцинство) в другата, близката славянска среда на мнозинство-

положение и последвалата еманципация доведе до социолингвистичен тип книжовноезикова дивергенция и до специфична, непозната извън славянския свят, езикова (ре)стандартизация.

4. Типология на университетската славистика – 21. век

От последното десетилетие на 20. век и досега на много места в университетското образование се препоръчиха приоритетните желания в полза на определени международни и източни (азиатски) езици, често за сметка на славянските. Оттогава сред академичните среди в Европа и по света се дискутира и за учебното съдържание на славистичните специалности – т.е. за концептуалната и методически адекватната връзка на славистичното образование със съвременните потребности и с реорганизациите във „високото“ образование. Процесите на интеграция в европейското университетско образование („Болонски“ процес, програма за студентска и преподавателска мобилност „Еразъм+“ и др.) доведоха до преразпределение на учебното съдържание в традиционните филологически концепции (съобразено и с двете основни „схеми“ според броя на годините/семестрите в образователните степени *бакалавър – магистър – доктор*: 3-2-3 или 4-1-3¹⁰). Акцентът в бакалавърска степен, освен базисни дисциплини, се насочва върху практическото усвояване на съответния език, върху овладяване на комуникативна компетентност (комплексни езикови умения със социокултурни/фонови знания). Те са предпоставка за усвояването на определен обем езиковедски, литературоведски, етнографски и интердисциплинарни знания. В магистърската специализация се групират дисциплини, които имат по-задълбочен научен или научно-приложен характер. Промени настъпиха и в организацията на обучението в докторска степен. В редица славянски, а също и в неславянски страни, славистичното образование се свежда до една редуцирана граница, като в университетите/факултетите не се приемат всяка година студенти по всички застъпени езици. Същевременно се заявяват мнения, че славистичното образование в наше време трябва да се промени съществено, т.е. да се пренастроят акцентите в критериите кои компетентности са важни в по-ранен етап от образованието (бакалавърска степен), кои – в по-късен етап (магистърска степен), кои да бъдат запазени за тези, които желаят да се занимават с изследователска работа (докторска степен) и под. Ключов методически въпрос, особено за първата, бакалавърската степен, е организацията на съществено съдържателната страна на преподаването на езика в съпоставими стандарти за оценяване на езиковата компетентност – при

то; при обучението на преводачи от и на близкородствен език; при разработката и участието в съвместни културни проекти и т.н.

¹⁰ Вариантът по години 3-2-3 или в семестри 6-4-6; също 4-1-3 години или 8-2-6 семестъра.

избора на езикова специализация студентите очакват да придобият конвертируеми сертификати.

Отчитайки потенциалната загуба на заинтересовани да следват само един или два славянски езика с несигурно професионално бъдеще, много университети изработиха комбинирани учебни планове за специалности, в които се изучава един международен и един славянски език – с прагматично ориентирано езиково и интердисциплинарно обучение, но за сметка на по-малко време за конкретна литература и под. Иновативният обхват на този вид славистични специализации представя чуждоезикови комбинации на международен и славянски език с допълнителна квалификация в областта на писмения и устния превод, в умения за приложения на информационните технологии, с квалификации в областта на бизнес комуникациите, международния туризъм, международните отношения. Този тип комплексни знания с интердисциплинарен компонент става предмет на обсъждане и с бъдещи работодатели. Комбинирането на славистичното образование в двойни специалности с допълваща специализация е един от пътищата за (само)съхранение.

Специфичните съотношения в езиковите равнища и в речниковия инвентар дават основание да се акцентира върху определението *близки и различни* като обособяваща типологическа черта на славистичното образование – особено тогава, когато в обучението са включени два славянски езика. Тези особености налагат специфична научно-приложна методология, включваща съдържанието на учебния процес по важни езикови равнища (фонологично, лексикално, синтагматично), които са специален обект на преподаване с цел разграничаване и усвояване на близки езикови стандарти (напр. междуезикова славянска омонимия и полисемия, славянски колокации като диференциален признак и под.).

В днешния прагматичен свят е очевидно изтласкването на хуманитаристиката на по-заден план. По-редуцираното ѝ представителство доведе до т.нар. застаряване на преподавателските кадри в университетите, до по-ограничени перспективи за младите хора да се занимават с наука в областта на славистиката – което включва и финансовата страна. От друга страна в славяноезичните страни назрява и своеобразен отпор спрямо прекаленото налагане на т.нар. „международни стандарти за езика на публикациите“, което всъщност в днешно време е равно на ползване на английски език и тогава, когато става въпрос за изследвания, свързани с уникалността на езика, историческата памет, културната идентичност и под., но и за ползваната графична система – особено когато иде реч за кирилицата като отличаваща се азбука на идентичността от масово ползваната латиница. В сравнение с природните и медицинските науки например, за които така наречените „символни езици“ са универсални посредници на познанието, то за посочените

направления в хуманитарното познание езиковото многообразие би трябвало не само да не се потиска, но и да се защитава. Въпросителните около т.нар. наукометрични системи за оценка на изследователската работа водят до парадоксите на езиковата глобализация: поради непознаване на славянски езици и на съответен масив от тематични публикации с диахронно разгърната библиография, млади изследователи привнасят неприсъщи за изследваните обекти теории, основаващи се на фактологическата същност на друг тип езикова генеалогия: някои неадекватно приложени, а други – вече известни на някой от славянските езици. Изкушенията в прогнозирането на бъдещето на хуманитаристиката, филологиите, малките езици и създаденото на тях се уповават на AI (изкуствения интелект) – в способностите му да трансферира знания, независимо на кой език са създадени (но и без защита на авторството на първоизточниците).

Опитът да се представят състоянието, проблемите и предизвикателствата пред съвременното славистично образование неминуемо поставя въпроса за перспективите, които следва да се вместят между желаното и реалното. Основната дилема е как и колко от традициите да бъдат съхранени, адаптирани, надградени. Перспективите на славистиката в съвременния свят са обвързани от една страна с устойчивостта на държавотворните славянски народи, от друга – с позиционирането на славянските народи в международните социално-икономически и културни процеси, а от трета – с умението да се постига интеркултурен диалог в условията на равнопоставеност и емпатия към другостта.

БИБЛИОГРАФИЯ

Иванова 2005: Иванова, Ценка. Българският език в европейското университетско образование – статус, проблеми, перспективи. // *Езиковата политика на Европейския съюз и европейското университетско пространство*. В. Търново, с. 64–75. <http://liternet.bg/publish10/civanova/bylgarskiat.htm>

Иванова 2012а: Иванова, Ценка. Славистичното образование днес и традициите в славистиката. // *Славистиката в глобалния свят – предизвикателства и перспективи*. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“, с. 141–147.

Иванова 2012б: Иванова, Ценка. За българския език в чужбина и за ролята на българската държава (между традициите и съвременните реалности). // *Българската езикова политика в условията на европейска интеграция и глобализация*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, с. 132–149.

Иванова 2013а: Иванова, Ценка. Езиковите и межкултурните контакти в славистичното образование – между общите принципи и специфичното. // *Международна конференция „Славянските етноси, езици и култури в съвременния свят“* (ВТУ – Башкирски държавен университет/Уфа), 427–436.

Иванова 2013: Иванова, Ценка. Езикът и културата на „другия“ в училищата и университетите на Балканите. // *Балканите – език, история, култура*, т. 3, В. Търново: ИВИС, с. 375–383.

Иванова 2014: Иванова, Ценка. Университетската българистика в чужбина. // *Минало, настояще и перспективи на чуждестранната българистика. Сборник с доклади от Международната кръгла маса, посветена на петдесетата годишнина на Летния семинар по българистика.* София: УИ „Св. Климент Охридски“, с. 54–66.

Иванова 2019: Иванова, Ценка. Езици в лингвистичния смисъл и езици в политическия смисъл: южнославянски ракурси. // *Политиката в културата на българи и сърби.* В. Търново: Фабер, с. 159–169.

Куцаров 2002: Ив. Куцаров. Славяните и славянската филология. Пловдив.

Куцаров 2013: Ив. Куцаров. Към въпроса за периодизацията на историята на славянската филология (годините на „желязната завеса“ – златното полустолетие на световната славистика). // *Научни трудове на Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“*, т. 51/1а: Филология, с. 209–260; https://lib.uni-plovdiv.net/bitstream/handle/123456789/371/NTF_2013_51_1_A_209_260.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Мечковская 2003: Н. Б. Мечковская. Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков. Москва.

Срезневски 1855: Измаил Иванович Срезневский. Славянская филология отъ орд. профес., академика И. И. Срезневскаго (разпределение на курсовете по Славянска филология в Главния Педагогически институт, Санкт-Петербург).

Ягич 1910: В. Ягич. Историја славянской филологіи. Санкт-Петербург.

Ценка ИВАНОВА

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ПРЕПОДАВАНИЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Глобализация современного мира быстро меняет все виды общения, при чем язык имеет ведущую роль. Статус языков в области политическо-го, экономического, межкультурного, образовательного и научного общения меняется. Изменения в мире в последние десятилетия оказали значительное влияние на гуманитарное образование и, в частности, на изучение славянских языков, литератур и культур. Начиная с концепции Ватрослава Ягича о славяноведческом образовании, а также о статусе славяноведения в странах, находящихся под влиянием Российской империи или Австро-Венгерской монархии, а потом во вновь образованных славянских государствах после Первой мировой войны, мы прослеживаем как развивалась славистика в университетах после Второй мировой войны с той и с иной стороны „железного занавеса“. Современные потребности глобальной коммуникации, открытость образовательных систем и автономия университетов создают новые вызовы образовательных программ. Славистику все чаще видят в двойных / двуязычных учебных программах с дополнительной квалификацией в области письменного и устного перевода, применения ин-

формационных технологий, деловых коммуникаций, международного туризма и т.д. Знания и необходимые умения также являются предметом обсуждений с будущими работодателями. Но, с другой стороны, дилеммы о наследии традиционной славистики остаются.

Ключевые слова: *университетское славяноведение, традиционная филология, славянские языки, межкультурные коммуникации, глобализация, прагматика, концепты.*

Маргрета ГРИГОРОВА¹

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Филологически факултет

ЗАЩО И КАК Е НУЖНА ЛИТЕРАТУРАТА, ИЛИ ЗА СЛАВИСТИЧНОТО ЛИТЕРАТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕЗ ПЪРВАТА ЧЕТВЪРТ НА XXI ВЕК

(аспекти на обучението във Великотърновския университет)²

Текстът разглежда проблематиката на литературното славистично обучение в контекста на кризата в хуманитаристиката, геополитическите и социокултурните промени, ролята на технологиите на прехода от XX към XXI век. Построен е като обзорен и аналитичен разказ (въз основа на личния преподавателски опит в катедра „Славистика“ на Великотърновския университет) за предизвикателствата и адаптивните промени в славистичното образование и литературните дисциплини и представя някои аспекти от тяхното изучаване през първата четвърт на новия век. Обръща се внимание и на фундаменталната връзка „език–литература–интердисциплинарност“, както и на ролята на транслатологията и преводаческите умения.

Ключови думи: славянски литератури, славистично образование, Великотърновски университет, XXI век.

В криза ли е литературното славистично образование?

В контекста на темата, заявена в заглавието, се наслагват най-малко три видими „кризи“: кризата на хуманитаристиката, кризата в образованието, кризата на славистичните специалности. Всички те са получили обществена и международна гласност. Като малко по-невидима и донякъде подчинена на всяка от тях е четвъртата: *кризата в литературното славистично образование*. Във времето на доминиращи практико-приложни перспективи в реализацията на специалностите тя се оглежда в спонтанно пораждащия се въпрос: „Защо е нужна ли-

¹ m.grigorova@ts.uni-vt.bg

² Настоящият текст не е строго научен, а по-скоро публицистичен, и представлява обзорен разказ и размисъл от гледна точка на опита и наблюденията на един дългогодишен преподавател, изследовател и литературен преводач с почти трийсетгодишен стаж в катедра *Славистика* (полонистичен колегиум). Затова и в него не е привлечена задължителната за научните текстове научна библиография. В текста са въведени и актуални допълнения от последните години, преди да излезе сборникът от печат.

тературата?“. Или с какво помага тя на реализацията на студентите и как се вписва в славистичните предмети?

Веднага бързам да уточня, че подходът на текста към явления, определени тук като кризисни, не е фобично, а напротив – приемайки принципа на кризите като част от естествените процеси на трансформация, динамика и развитие, търсим обратната страна на монетата, а именно – към какви решения на създали се проблеми и към каква съпротива на препятствия тласка създалата се ситуация. Все по-настойчиво в публичното пространство на научните и образователни институции етикетът „предизвикателство“ измества етикета „криза“, което може лесно да се забележи в заглавията на конгреси, конференции, колективни научни публикации. Идеята за предизвикателството преобръща кризисното мислене в позитивно, проблемите – в решения и открития на неочаквано добри страни, механизмите на подчиняване в механизми на отпор, маргиналността – в търсене на центрираща перспектива, минусите – в търсене на уравновесяващи и дори надделяващи плюсове.

Несъмнено кризата на хуманитаристиката, която продуцира нов йерархичен модел на науките, засегна съществено статуса и авторитета на литературоведските дисциплини, както в научен, така и в образователен план. Във втория – по-силно, защото критериите за полезност, практичност и приложимост в професионалната реализация придобиха водещо значение. По отношение на тези критерии литературите в славистичните специалности и в специалностите със славистичен компонент получиха вторична роля и в техния пререструктуриран и адаптиран към промените профил и намалени хорариуми във Великотърновския университет. Трябваше да се впишат в решения, стратегии и учебни планове, които да станат специфика, предимство, „запазена марка“ (собствен „бранд“) за Великотърновския университет и да отговарят на променените условия. Да защитят статуса си на „полезни“ предмети и достойнството си на хуманитарни дисциплини.

Въпросът „Защо и как е нужна литературата?“ е зададен с мисъл за славянските литератури и култури и касае решенията за отстояване на техния статус при променените условия. (В този текст става дума за общия курс по славянски литератури, за изучаването на полска литература и за някои избираеми дисциплини.) Гледаме на литературата като на култура на славистичните специалности и на специалностите със славистичен компонент и като култура на студента, който ги изучава. Като интердисциплинарен компендиум от знания, инструмент за повишаване на компетентности. Като поле, през което минава обучението по езика. Като фактор, който развива самата личност, възпитава култура на мисленето и на емоциите, релации между знание и въображение, креативност, светогледни позиции. През и чрез литературата може да премине към студента всякакво знание. Литературата е меди-

ум, който разказва минало, отразява настояще и предвижда бъдеще. Тя го води през историята и му дава памет за нея. За какъвто и период да се отнася, тя е актуален водач и му дава възможност да прочете миналото през съвременното или съвременното с помощта на миналото, да мисли свободно, но начетено, да пътува из света, да се преселва, да участва в събитията, да ги обмисля и преценява. Да общува с природата, изкуствата и науките. Литературата „изглежда“ непрактична, привидно отдалечена от живота, но антиномично я отдалечават от живота течения и идеи в самия живот. И всичко това може да бъде показано в преподаването, което има познавателен, естетически и възпитателен ефект.

Няколко геополитични и социокултурни щриха от контекста

Наслагването на споменатите „кризи“ е продукт на геополитични и социокултурни фактори, които преорганизират европейското културно и образователно пространство на прехода от 90-те години на XX век към началото не само на новия век, но и на новото хилядолетие. На практика за университетските славистики те бяха свързани с: отслабващ интерес на кандидат студентите към славистичните специалности (трябваше да ги направим по-атрактивни и приложими), спадащо ниво на входящата подготовка (трябваше да се борим с признаци на понижена грамотност, ограничен интелектуален хоризонт и размити ценности), нови механизми на професионална реализация на мястото на планираната реализация преди 1989 г. (връзка с работодатели и реализирани кадри, засилване на мотивацията).

Годината на Прехода 1989 г. означаваше не само, че от нормираната и планирана държавна реализация трябваше да се премине към условия, продиктувани от пазара на труда като апробираща и конкурентна среда. Означаваше още и че славистичната интеграция в рамките на източния съветски модел се разпадна и трябваше да се изгради нова, положена в доминиращия модел на европейска интеграция, с противоположна, западна ориентация, в преоткритото, но и преизградено пространство на Средна и Източна Европа, определено като „максимум разнообразие в минимум пространство“ (Милан Кундера), в което се вписва и балканският регион. На помощ дойдоха ентузиазмът и радикалните реформи на новия европеизъм: отварянето на границите в Европейския съюз, идеята девиз „единство в многообразието“, поликултурността, вниманието към локалните култури, културните пограничия и към малките езици (в тяхното съчетание с големите при реализацията на кадри), потребността от кадри с два и три езика. Помня проведения се през 2008 г. студентски конкурс по превод на фрагменти от „Лapidариите“ на Ришард Капушчински (организиран със съдействието на Полския институт и свързан с визита на преводачката Благовеста

Лингорска при нас) за релацията между глобално и локално и колко живи бяха тези размисли през превода на фрагментите. През първото десетилетие на новия век репортажите и идеите на Капушчински станаха много популярни при нас, гостува негова изложба, бяха защитени дипломни работи върху книгите му.

Формира се свръхмобилно и отворено към езиците поколение. Европейските образователни програми за обмен вляха изключителни възможности за мобилност на студенти и преподаватели (преди бяха само по двустранни договори, чрез стипендии от Министерството и по преварилата Еразмус програма ЦЕЕПУС), интензитетът на всички видове връзки нарасна. Лекциите на полски преподаватели по Еразъм се превърнаха във все по-чест ценен елемент от обучението. Зареждането на библиотечния център с учебници по славянските езици и други необходими книги в подкрепа на лекторатите стана много по-богато. Като един изключителен плюс трябва да се отбележи подкрепата на Полския институт в София, която се изразява в гостуващи културни събития, дарени книги и други ресурси, подкрепа на издания (сред тях голямата двуезична антология със студентски преводи „Любими полски автори и творби“ от 2014 г.), организация на студентски конкурси (от 2024 конкурсът „Цветове на Полша“). Много важен фактор стана създаването на представителния „Полонистичен център“, около който се разрасна Славистичният комплекс на Великотърновския университет като културно-образователно и библиотечно пространство, дом на славистиката.

Но дори и всички тези благодатни фактори не лишиха избора на специалност със славянски език от борба за отстояване и оцеляване, например в конкуренция с т.н. екзотични специалности с източни (азиатски) езици. Европеизацията (това беше логично, като се има предвид привличането на Европа към Изтока) влезе в конкуренция с екзотизацията в студентския избор. Много често студентите от славистични специалности не попадат в тях по първо желание, но пък тогава се появява предизвикателството да ги мотивираме и усилието това да бъде направено се отблагодарява. Попадна в сянка и българският елемент на славянската ни идентичност, което личи при отговора на въпроса към студенти от „Българска филология“ в първия час по дисциплината „Славянски литератури“ дали и в каква степен се усещат славяни и къде откриват славянското. Но отговорът на въпроса чрез самата реализация на предмета също се отблагодарява.

Какви промени бяха предприети във великотърновската славистика? На първо място беше възприет, макар и съвсем не единодушно, отказът от петгодишната интегрална Славянска филология (по същия начин и при специалността Балканистика) за сметка на приетата схема четири бакалавърски плюс една магистърска година. В бакалавърската

степен това означаваше на мястото на класическата „Славянска филология“ и създадената след нея „Славистика“ да проработи „Приложна лингвистика“ (специалност, въведена за пръв път във ВТУ сред българските висши училища) със славянски език като т.нар. втори чужд език³ плюс допълнителна квалификация на факултетско и междуфакултетско ниво (информационни технологии, международни отношения, преводачески профил, международен туризъм, бизнес и комуникация). Като отворена възможност стои и специалността „Славянски езици и култури“, но няма практическо покритие. Като „вратички“ за присъствието на литературата на общофакултетско ниво функционират избираеми дисциплини с литературен и литературно-културологичен характер. Идентични решения бяха търсени и по отношение на статуса на славистиката (в това число българистиката) в Полша (във Варшавския и Люблинския университет българистични славистични дисциплини се преподават като общоуниверситетски избираеми опции). В магистърската степен взеха връх програмите по „Транслатология със славянски и балкански език“ след тригодишно паралелно прилагане с програмата „Литература и култура на славянските народи“. Но в нея художественият превод, проблемите на преводната рецепция на художествена литература заемат важно място.

При взетите и влезли в действие решения концепцията беше, че Филологическият факултет във ВТУ залага на големия спектър от езици, на преводаческата компетентност в съчетание с още един (голям, международен) език и на още едно съчетание със сфера на реализация. Този трикомпонентен модел в решенията на Филологическия факултет на Великотърновския университет беше и е прилаган като актуален и релевантен спрямо тенденциите в първите декади на 21. век. В неговите рамки подлежеше на преосмисляне мястото и същността на литературата и в частност на славянските литератури и на всяка от тях. И най-вече – вътре в дисциплините и в тяхното преподаване.

Голямо предимство беше **акцентът върху ролята на превода**. Той мотивира студентите и преподавателите от самото начало на обучението. Художественият и публицистичният превод се култивира още от първи курс (в „История и култура“) с кратки фрагменти от легенди и продължава да бъде важна задача в четвърти, когато се изучава Историята на съответната литература. Важен фактор са конкурсите по превод, публикациите на студентски преводи (в споменатата студентска антология, в сборника „Балкански калейдоскоп“, алманаха „Света гора“, в „Литературен вестник“), преводаческите работилници. Изключително се

³ В бакалавърските специализации под общото название „Приложна лингвистика“ студентите постъпват с „първи“ чужд език, който са изучавали в средното училище и покриват ниво В2 за обща езикова компетентност.

разрасна международният конкурс „Трансформации“⁴, който включва преводи на проза и поезия и строи мостове между великотърновската полонистика и полската българистика. Отчитането на конкурса през 2024 г беше съчетано с преводаческа работилница, в която участва Силвия Шедлецка (фрагмент от книгата ѝ „Złote piachy“ беше даден за превод).

Магистърската програма по транслатология със славянски език приключва с финална магистърска теза (превод и анализ на превода художествен текст), където освен лингвистичния подход, могат да бъдат прилагани различни концепции за принципите на художествения превод. Сред магистърските тези присъстваха преводи на „Zdążyć przed Panem Bogiem“ на Ханна Крал, „Autoportret reportera“ на Ришард Капушчински, „Lala“ на Яцек Денел, „Summa technologiae“ на Станислав Лем, „Pensjonat“ на Петар Пажински, „Żeby nie było śladów“ на Цезари Лазаревич. При последната спомената магистърска теза дипломантката осъществи интервю с автора и направи няколко публикации по превода си.

За славистичните литературни предмети във ВТУ и как функционират

Дисциплината „Славянски литератури“ на практика се преподава само в специалността „Българска филология“. Има на разположение един семестър (наместо два в плановете преди 2010 г.) с 45 часа лекции и 15 – упражнения, докато в Пловдивския и в Софийския университет запази двусеместриалната си форма. Трябва да се отбележи, че в столичния университет функционира отделна катедра „Славянски литератури“, което дава по-голям гласък на славистичното литературознание в образователен и научен план. Заслужава внимание също и фактът на обмяната на опит и съвместните инициативи между славистите, в това число литературните от различните университети.

Намаленият хорариум по славянски литератури във ВТУ предполага селекция на най-значимото, освобождаване от подробности и претовареност с информация. Все още в предмета влизат западнославянски и южнославянски литератури, без източните (украинска, белоруска, литовска), което поставя въпрос и касае темата за славяните и империите. Това, че се четат и преподават на български и не минават през задачи, свързани с езика (включваме обаче прочит на фрагменти в оригинал, понякога от самите студенти, които са имали славянски език като факултативен) е благоприятно за абстрактната и аналитична страна на литературното мислене. Тъй като студентите са в края на обучението си (7 семестър), личи резултатът от литературната и общофилологическа подготовка на студентите, преминали през различните периоди на

⁴ <https://www.uni-vt.bg/bul/pages/?page=115&zid=3>

българската литература, през античната и западноевропейската, руската литература. Откроява се контингент интелигентни студенти с възпитано литературно мислене, можещи да говорят и пишат за литературата, желаещи да презентират отделни теми. Случват се много креативни групи. Оказва се, че славянските култури и литератури влизат като съвсем нови в контекста на знанията. Началното тестване на славянския елемент в българската културна идентичност най-често показва липсата му. Но затова пък задачата е да бъдат „запалени“ по славянските литератури, да ги открият. В моята преподавателска концепция предметът тръгва от общо и сравнително въведение на пътищата на славянските народи и факторите на тяхното развитие (изясняваме си и интердисциплинарния подход към предмета и даваме примери за това), от славянската древност и езическия свят на славяните, чиято важност те по-късно виждат при романтизма, от вярванията и божествата и изворите за тяхната реконструкция. Върви се по периоди и литератури и се стига до най-съвременни автори. Един от входните и постоянните фактори е световната значимост на личности и заслуги, които извеждат славянските литератури от незаслужената им маргинализация и „комплекса“ на по-нискостоящи. Първите такива фигури са чешкият крал Карл IV, Ян Хус и Ян Амос Коменски от чешката културна история, Ян Кохановски – от полската. В литературата на XX век открояваме славянските нобелисти и през техните творчески биографии опознаваме XX век. В наложената от намаления хорариум селекция критерият на личностите и най-забележителните им творби и заслуги е подходящ и прави литературите запомнящи се, персонализира тяхната история. Другият много важен фактор при специалността „Българска филология“ е българската рецепция на славянските литератури и българо-славянските исторически и културни връзки, която превръщаме в акцент, в тема на разработки. Така славянските литератури допринасят от една страна за разширяване на външния културен контекст на българската литература, а от друга – за допълване на нейния вътрешен контекст. Студентите са изненадани колко водещи български творци, критици и историци са преводачи на славянски творби, техни изследователи и адмиратори. Формата на преподаване през последното десетилетие е презентацията (използване на съвременните технологии), която помага за фокусиране на вниманието и разнообразяване на възприятието. Текстовете, които обсъждаме, също наблюдаваме, извеждаме образи и идеи от тях.

В началото на преподавателския си път създадох учебен театър (функционира 4 години), чрез който студентите влизаха в изучавания свят на творбите и авторите, а сценарият беше охудожествяване на интерпретативни идеи. Поставихме пиеси върху Юлиуш Словацки и Адам Мицкевич, върху славянските хумористи Бранислав Нушич и Карел Чапек (колаж от комедийни сцени), театрализирана програма вър-

ху поезията на Вислава Шимборска и на Карол Войтила (папа Йоан-Павел Втори). Най-голямата учебна пиеса беше „Балада за езерото“ по Мицкевич, където събрахме в един сюжет няколко балади на Мицкевич и мотиви от „Пан Тадеуш“ и го обвързахме с романтичния топос „езеро“. При интерпретациите на романтиците прилагаме съчетание между възвишено-мистичното и пародийно-комичното. В рамките на часовете по Славянски литератури продължавам да включвам елементи на театрализация. Така например върху краткия философски разказ на Карел Чапек „Стъпката“ се получава интригуваща театрална импровизация с два актьорски гласа, което пресъздава рефлексията на автора върху символа на стъпката. По фрашките на Кохановски също се получава добро театрализирано четене на фрашките и песните (при специалността „Приложна лингвистика“ с полски език – в оригинал), което въвлича в ренесансовата поетика на „краля на полските поети“. Прилагам импровизирана театрализация и в някои свои лекции по програма „Еразъм“. Така например в лекцията за българската рецепция на „Задушница“ приложих театрализирано четене на проведено от мен интервю с режисьора Николай Георгиев.

„Славянски литератури“ са единственият предмет в бакалавърската степен, където по настоящем може да се защити дипломна работа по славистичен предмет и за щастие има интерес към литературни теми. В последните няколко години възлагам теми, свързани с българска рецепция и се оформи добър цикъл. При някои от дипломните работи темите идват от избираемите дисциплини.

История на полската литература за студенти от „Приложна лингвистика“ с втори чужд език – полски се изучава два семестъра (в петгодишната „Славянска филология“ бяха 5 семестъра). Тук те трябва да се срещнат с полската литература през езика, който са учили чрез лингвистични дисциплини и часове по практически език от нулата, което не е реципрочно на изучаването на литературата по първия език. Затова се налага въвеждане на много нова лексика, литературна терминология, при по-обемните произведения има запознаване в резюмиран вид и се четат детайлно фрагменти, свързани с определени моменти от произведението – характеристика на герой, природна картина, диалог (от сайтове с пояснителни бележки, сред които *Wolne lektury*), използват се също христоматийни издания на Лятната школа към Шльонския университет, където текстовете са придружени от задачи, кратки филми за автори и явления (студентите гледат, слушат и правят резюмиран превод на съдържанието). Гледаме и обсъждаме филми по литературни произведения. Като домашна задача се възлага превод на литературно-исторически или критически текст, писмен превод на фрагмент от художествена творба. Студентите си водят речник.

Като атрактивни могат да бъдат преценени избираемите дисциплини **Литературни шедьоври и кинематография** и **Писатели нобелисти (Славянски литератури)**. Първата от тях е построена на тематичен принцип, като всяка от темите е формулирана като въпрос, на който се търси отговор в релациите *литература–кино*. Въпросът за шедьовъра се поставя именно в светлината на тази релация. Тук са застъпени творби от различни култури и жанрове. Първата тема отговаря на въпроса „Защо магическата илюзия е в началото“ и прокарва началната история на киното през книги и филми за илюзионисти от началото на ХХІ в., така че възстановява и уникални аспекти от историята на ХІХ век, довели до феномена „кино“ като технологично осъществена магическа илюзия. В този предмет прилагам изследванията си върху Джоузеф Конрад и Втората световна война, превода си на „Пианистът“, студията си за български режисьори, завършили Лодзката филмова школа, въвеждам избрани шедьоври на славянския романтизъм, получили интригуващи филмови версии („Пан Тадеуш“, „Свитежанка“ на Мицкевич, „Май“ на Карел Хинек Маха). Курсовата работа е отговор на въпроси и презентация по избрана двойка „книга-филм“ плюс отговор на въпроса „Върху каква литературна творба бихте създали филм и каква ще бъде Вашата концепция за него“.

Предметът „Писатели нобелисти“ (Славянски литератури) включва галерията от 13 славянски нобелисти (включително рускоезичните) и започва с историята на самата награда, личността на Нобел, анализ на аспектите на наградата и нейните критерии. Целта е да се покажат световно зачимите славянски творци през призмата на наградата. Правят се препратки и към други наградени автори и към някои от другите Нобелови награди. Несъмнено този предмет обогатява студентите и е в защита на високия статус на славянските литератури. Всеки от нобелистите е възможност за опознаване на история, проблематика, художествени достойнства, национална специфика, десидентски и мигрантски аспекти. Курсовата работа също е въпросник, в който има и една задача за творческо писане, която винаги досега е давала интересни плодове: това е собствена импровизация върху стихотворението на Вислава Шимборска „Възможности“, което дава възможност на всеки от студентите да изрази в подобна форма свое кредо и свои предпочитания. Получават се много добри текстове, които заслужава да бъдат събрани, съхранени, презентирани. Тази задача е пример за стимулиране на креативността и поетическия усет.

Факторът AI

Като фактор на обучението се явява статусът на технологиите, цифровизацията и ролята на изкуствения интелект, който през последните две години все повече се „персонифицира“ като субект, който влиза в игра със своя създател и тази му роля нараства, хвърляйки сянка вър-

ху ролята му на инструмент. Този аспект също е важен в случая, както във връзка с литературните дисциплини, така и във връзка с преводаческите, в чието поле литературата заема немаловажно място. Неусетно неговият образ, отдавна създаден първо в научната фантастика, започва да води фантомен живот на фикционално същество, което, създадено от човека за негово удобство, започва да се изплъзва от неговия контрол и както в антиутопиите на Карел Чапек, застава срещу създателя си. Може би и затова е толкова вдъхновяващ, защото създава усещане за участие в сбъднат фантастичен свят, за изключително сближаване на реалния живот с фантастиката. Лекотата, с която „той“ (Изкуственият интелект) рисува и визуализира литературни герои, пише стихове и проза, литературни есета и анализи и прави преводи, въвлича в игра, която става по различни начини и част от познавателния, образователния и научния процес. Неговата роля все повече напомня за тази на приказния дух от вълшебната лампа. Духът изпълнява желания, но... зависи кой е притежателят на лампата.

Всичко това би трябвало да е благоприятно за литературата, но не и за студентски разработки, в които студентът, въодушевен от гениалните му познания, идеи, стил и език ... и от възможността за 5 минути да се справи с всякаква задача, му възлага написване на курсова работа на всякакви езици. Появяват се забавни куриози, които показват как AI се надсмива над онези, които го ползват по този начин, а те дори и не забелязват това. Като например в курсовата работа на една студентка, в която се казва, че романът „Под игото“ на Иван Вазов е поставен по сценарий и режисура на Франц Кафка през 1952 г. Кой би могъл да измисли толкова гениален факт? Или като срещания се мъжки род в отговорите на въпроси от студентки (и това не са студентки с турски произход, където родът лесно може да бъде сбъркан), които те дори не са се усетили да поправят на женски, защото имат пълно доверие на AI. Е, разбира се, тук преподавателят трябва да покаже, че няма пълно доверие на AI. И когато преподава Карел Чапек или Станислав Лем да покаже, че отдавна световният чех и световният поляк са предвидили настоящата ситуация, а Олга Токарчук предупреждава за ефектите на мрежата и Уикипедия.

През есента на 2024 г. една полска петиция срещу употреба на AI, инициирана от журналиста Мачей Демски, доведе до интерактивна задача по превод (в рамките на предмета „Превод на обществено-политически текстове“). Тя беше по повод на ролята на ботовете в локалното радио „KraKów OFF“, които имат мъжка, женска и от трети пол идентичност, с имена, визитки и лица и коментират въпроси на изкуството, заемайки мястото на освободени от работа журналисти. Очевидно – ход за финансово спасяване на радиото, но по неподходящ начин. Петицията застана и срещу генерирания глас на Вислава Шимборска и

фикционалното интервю с нея. За ден-два се събраха хиляди подписи и петицията влезе в топ новините. Наш студент интервюира на полски език Мачей Демски, интервюто беше заснето и после субтитрирано на български от студентки с полски език. Всичко това беше направено във взаимодействие с катедра „Журналистика и масови комуникации“ и студенти от специалност „Журналистика“. Успехът на тази задача, готовността на студентите, се дължеше на нейната практико-приложна страна, на усещането за действителността на направеното, а също и на игровата страна.

До подобно засилване на мотивацията на студентите доведе и преводаческата работилница със Свилена Георгиева от 2025 г., представител на Генералната дирекция по писмен превод. Включването на външен представителен фактор, личност с авторитет и умения, беше от съществено значение. В тази работилница също ставаше дума за изкуствения интелект и превода.

Заключение

Мисля, че предложеният разказ, придружен с размисъл и илюстриран с примери отговаря на въпроса „Защо е нужна литературата?“. С отговора на този въпрос се връщаме в началото на текста. Тя е нужна като култура на знанието, но и на рефлексията, като противодействие срещу автоматизма, прекаления рационализъм, като духовност. Студентът изучава съответния славянски език в културния контекст на славянската държава и нейното вписване в глобалната история и култура, в контекста на съвременето, но и в контекста на развоя.

Маргрета ГРИГОРОВА

ЗАЧЕМ И КАК НУЖНА ЛИТЕРАТУРА, ИЛИ О СЛАВИСТИЧЕСКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ ХХІ ВЕКА

(аспекты обучения на Великотърновском университете)

В тексте рассматриваются вопросы литературного славистического образования в контексте кризиса гуманитарных наук, геополитических и социокультурных изменений, роли технологий в переходе от XX к XXI веку. Текст построен как обзорно-аналитическое повествование (основанное на личном опыте преподавания на кафедре славистики Великотърновского университета) о вызовах и адаптивных изменениях в университетской славистике и литературных дисциплинах, а также представлены некоторые аспекты их изучения в первой четверти настоящего века. Внимание уделяется фундаментальной взаимосвязи языка, литературы

и междисциплинарности, а также роли переводоведения и переводческого мастерства.

Ключевые слова: *славянские литературы, славистическое образование, Великотырновский университет, XXI век.*

МАЛИ ЧОВЕК У РУСКОЈ И СРПСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ 19. И ПОЧЕТКОМ 20. ВЕКА²

У раду се испитује више токова у обради тематике о малом човеку у руској књижевности 19. века. Анализира се како је ова тематика добила своје типолошко и поетичко уобличење код Пушкина (Управник поштанске станице), Гогоља (Шињел) и Достојевског (Бедни људи, Двојник), водећи према конституисању жанра приче о малом човеку и, у исто време, ка његовом полемичком преиспитивању. Наводи се да је у новијој српској књижевности живот необичних, несрећних и болесних људи са посебним успехом обрадио Борисав Станковић у наративном циклусу о божјим људима (Божји људи) и у једном броју приповедака из каснијих збирки (Из мога краја, Моји знанци). Као занимљив помиње се и пример Андрићевог дела Зеко, али се оно не узима у обраду јер излази из временског оквира теме овог рада.

Кључне речи: руска књижевност, српска књижевност, тематика о малом човеку, поетика жанра, књижевна традиција.

Критички став према социјалним проблемима и разумевање малог човека традиционални су за руску класичну литературу. У њој има више аутора који су се бавили ликовима малих људи, утичући на конституисање жанра приче о њима. Судбина невољника, удес човека коме су несрећне околности притисле душу, довеле га у беду, гурнуле га на дно живота, или још дубље, до смртног исхода, занимале су Пушкина, Гогоља, Достојевског. Карактеристичан је лик Симеона Вирина (*Управник поштанске станице* у збирци приповедака *Белкинове приче*, 1831), у коме је Пушкин први пут целовито и животно уверљиво представио несрећно биће и трагедију таквог јунака. У реалистичко-романтичарској причи о судбини сиромашног чиновника, станичног надзорника, Пушкин је отворио тему о „правом мученику 14 класе, кога чин штити једино од батина“ (Пушкин 2003: 39), па нема мира ни дању ни ноћу, за све је крив и многе претње падају на његову главу. Наслањајући се,

¹ ica.bajic@gmail.com

² Текст под датим насловом обухвата за ову прилику обједињене, прилагођене и преведене радове аутора на руском и српском језику у којима се разматра тематика о бедним људима и малом човеку у руској и српској књижевности 19. и почетком 20. века. Као основа у раду коришћени су текстови објављени на руском језику, који се дају у преводу одломака обележених на крају одломка податком о извору и броју стране. Сва коришћена литература наводи се на крају рада.

како наводи, на уобичајено негативну представу о станичним надзорницима, приповедач, кроз потпуно другу, нову слику о горком животу и личној драми Симеона Вирина, позива читаоца на разумевање и саосећање са својим јунаком, на искрено саучешће због несреће која га је задесила. Заплет у причи развијен је на љубавној вези Виринове кћери Дуње и хусарског официра Минског и на тобожњој отмици заведене девојке. Уочљиво је да су љубавна интрига и расплет дати у контрасту са библијском параболом о распусном сину, чије слике красе скромно пребивалиште јунака. Јер, уместо повратка заблуделе овчице оцу и морално-дидактичке поуке алегоријске приче у параболу, у причи о Симеону Вирину јунак није награђен, већ је, насупротив томе, његово страдање продубљено новим увредама, губитком кћери и, коначно, његовом смрћу. Тако се прича о станичном надзорнику, на једној страни, и библијска параболола, на другој страни, разилазе јер се параболола у безосећајном свету не може узети за озбиљан и веродостојан садржај (Байич 2019: 69–70).

Четрдесетих година 19. века Бјелински је прогласио Гогоља за песника реалног живота и заједно са Пушкином ставио га на чело руске књижевности. Једно од значајних дела, које је омогућило овакав Гогољев статус, била је новела *Шињел* (1842), објављена са приповеткама из циклуса о Петрограду. У сложенем животу Петрограда Гогољ је видео феномене великог града, којима је пришао као културолошким и философско-естетичким проблемима. У њиховој уметничкој анализи изградио је самосвојне књижевне поступке и своју, „гогољевску поетику“. У *Шињелу* Гогољ је обрадио тему о малом човеку, ситном чиновнику, која је ту добила једно од својих типолошких и поетичких уобличења. Посебан начин у третману теме осликава се у карактеру самог јунака и у фабларно-сужејним елементима приче: заплету, који настаје када јунаку отму шињел, и фантастичној интриги – јунаковом животу после смрти. Тумачећи Гогољеву поетику, Ј. Ман у њој је уочио елемент који назива логиком супротности (Ман 1988: 390). Као по правилу, показује се да су недостојни срећнији од достојних, али нико од Гогољевих јунака не може овладати преимућством последње (коначне) истине. У контексту тако сазданог уметничког света социјално детерминисана прича о јунаку *Шињела* не тематизује само судбину униженог малог човека већ и заборављеног бића које је самом својом природом отуђено и постављено на једну страну те баријере. У обради теме и карактера јунака Гогољ је, како запажа Ман, као поетичку новину користио бинарне опозиције појмова високог и ниског, узвишеног и прозаичног. То је омогућило да се у одбаченом бићу запуштене и смешне спољашности могло показати и оно што није свакодневно и прозаично (Байич 2019: 70–71):

Тешко је било наћи човека који је толико уживао у свом послу као Акакиј Акакијевич. Није довољно рећи да је радио ревностно, он је радио с љубављу. Ту, у том преписивању, он је налазио неки свој, богат и привлачан свет. По изразу његовог лица могло се видети да ужива, нека слова била су му посебно драга и кад би наишао на њих, радовао би се као дете: и шалио се, и намигивао је, и мицао уснама, тако да му се на лицу могло прочитати свако слово које је рука исписивала (Гогољ 2003: 149).

Са истим необично снажним осећањем преданости Акакиј Акакијевич настоји да стекне и шињел – циљ свог бедног и хладног живота.

Контрастну слику о јунаку пружа његова појава:

Није водио рачуна о својој одећи: вицмундир му није био зелен, већ неке риђе – брашњаве боје. Носио је уске и ниске оковратнике, тако да му је врат, мада кратак, изгледао необично дугачак, као код гипсаних мачића који климају својим главицама и које руски странци по читаве десетине носе на глави. И увек би му се нешто прилепило на вицмундир: или сламчица или неки кончић, уз то, поседовао је изузетну вештину да, идући улицом, стигне под прозор баш кад се кроз њега избацује свакојако ђубре, па је на шеширу увек носио коре од лубеница и диња и слично (Гогољ 2003: 149–150).

Спајајући контраст свакодневног и приземљеног (живот који се спушта до прости, прозаичне и материјализоване појавности) са романтичним и узвишеним (љубављу и страшћу према послу, чија се изузетна суштина не доводи у питање), Гогољ је на тај начин постигао снажне уметничке ефекте.

У другом делу *Шињела* главни мотив, смрт јунака, омогућио је да прича неочекивано добије још један необичан елемент – фантастичан крај. Догађаји иду својим током, а у жалосној историји Акакија Акакијевича појављује се нова тема – живот после смрти:

И Петроград оста без Акакија Акакијевича, као да га никад није ни било у њему. Ишчезло је и нестало биће које нико није штирио, које нико није волео, које никог није занимало и за које се није заинтересовао чак ни природњак, који не пропушта прилику да набоде на чиоду и обичну муву, како би је испитао под микроскопом (...) (Гогољ 2003: 167).

Скала вредности на којој је јунак стављен ниже од обичне муве и механички однос према смрти, која се запажа само утолико уколико је потребно да се један човек у писарској канцеларији замени другим,

сугеришу потпуно одсуство саучешћа и саосећања и приписују се бирократском мишљењу. На ширем, философском плану, прича којом одзвањају речи: „Пустите ме, зашто ме вређате?“ и подсећање: „Ја сам брат твој“, повезана је са тражењем одговора на кључна питања бића: Зашто је он умро? Или: Зашто је живео? (Байич 2019: 71)

Пушкин и Гогољ развили су тематику о животу малог човека. Откривајући њене рукавце, касније су је обрадили и други писци, посебно Достојевски. Достојевски се темом о малом човеку бавио још од епистоларног романа *Бедни људи*, преко *Понижених и увређених* и *Двојника*, до *Злочина и казне*, као најрепрезентативнијих. Настанак првих књижевних замисли о малом човеку, па и замисли о *Бедним људима*, описао је у фељтону *Петроградски снови* („Време“, 1861):

Почео сам да посматрам и одједном угледах некаква чудна лица. Све су то биле чудне, необичне фигуре, потпуно прозаичне, никакви Дон Карлоси и Позе, већ и прави титуларни саветници. Неко је *гестикулирао и правио гримасе* преда мном, сакривши се иза читаве те *фантастичне гомиле, и вукао некакве конце, опругице*, те лутке су се покретале, а он се смејао, *стално се смејао!* Привидела ми се тада друга једна прича, у неким мрачним буџацима, некакво титуларно срце, часно и чисто, морално и одано претпостављенима, а са њим нека девојчица, увређена и тужна, цепало ми се срце од тог случаја. Да се скупи сва та гомила коју сам сањао, испала би сјајна *маскарада* (Бахтин 1967: 231).

У тексту су наведене координате света који ће се тек развити: 1. карневалска визија живота, чији су карактеристични реквизити смех и трагедија, игра (пајац, шатра) и маскирање; 2. уметнички простор и социјални миље приче (градски амбијент, Петроград са његовим оштрим социјалним контрастима и сиротињским квартовима, Фонтанка „по којој је тужно шетати“, како пише јунак *Бедних људи* Макар Дјевушкин); 3. књижевни тип јунака (чиновник, титуларни саветник Дјевушкин, моралан и одан старешинама, поштен и честитог срца; заведена девојка, „увређена и тужна“); 4. основна линија (љубавни заплет) приче (Бајић 2013: 232).

У литератури о Достојевском као пишчева особеност истиче се његов однос према књижевном јунаку као појави која из посебног угла гледа на свет и себе самог (Бахтин 1967: 102). Према Бахтину, Достојевски је у *Бедним људима* „први пут покушао да покаже, још непотпуно и нејасно, нешто унутрашње, незавршено у човеку“ што други аутори прича о сиромашном чиновнику нису могли показати са својих монолошких позиција (Бахтин 1967: 115). Достојевски је у полифонијском роману нашао гносеолошки инструмент којим се понире у неопред-

мећену страну људског бића, продире у самосвест. У том смислу, он је већ у *Бедним људима* предочио радикално нов став према малом човеку и постојећем типу света, па тако, и према жанру приче о јадницима и одређеној идеји бића, на коју је он полемички усмерен.

Преко Макара Дјевушкина и других невољника у *Бедним људима*, *Пониженим и уврећеним* и *Двојнику*, до *Злочина и казне*, Достојевски је све дубље проницао у тајну човековог бића, у мучну самосвест јунака. У *Бедним људима* писац је, на пример, открио и описао неколико психолошких феномена који су били у вези са животним удесом јунака. Обично су то отуђење и инфериорност ликова, њихов страх и стид од људи, али и жеља за афирмацијом на моралном плану.

Мали човек Достојевског пропада у атмосфери бирократског града. Јунак „петербуршке поеме“ *Двојник*, титуларни саветник девете групе, неугледан службеник у једном надлештву, Гољаткин, као и Дјевушкин у *Бедним људима*, гуши се у нездравом животу чиновничког Петрограда. Али док је Дјевушкину дато да кроз љубав доживи испуњеност и стекне самопоштовање, Гољаткин је осуђен на „унутрашње подземље“, на расцепљеност и двојништво, на душевну поремећеност. Треба приметити да је поступак раздвајања свести овог јунака, кога је Достојевски прогласио својим „најважнијим подземним типом“, важан не само за тему о малом човеку већ и за касније шире стваралаштво овог писца.

У новој српској књижевности живот сиромашних, просјака и болесних људи посебно је обрадио Б. Станковић. Према истраживању (Бабовић 1961: 14), први помен о Достојевском код Срба датира из 1847. године, када је „Подунавка“ у рубрици „Смесице“, уз неколико кратких вести о руској књижевности оног времена, објавила и вест да је међу новим појавама руске белетристике особиту пажњу изазвао роман *Сиромаси* Достојевског. Било је то годину дана пошто су *Бедни људи* објављени у *Петроградском зборнику* као прилог и знатно пре него што је 1888. године роман на српском језику објављен у Панчеву. У литератури остало је забележено да је Станковић читао *Бедне људе* и *Записе из мртвог дома* Достојевског. Осим занимања за необичне, бизарне судбине са маргине живота, легитимног за песнике, које привлачи оно што је бедно, унесређено, ојађено и бездомо, Станковић је показивао интересовање баш за оваква дела Достојевског због карактера јунака и испољене човечности (Бајић 2013: 233–234).

Свет бедних и ојађених људи изнео је у наративном циклусу тематски и жанровски повезаних кратких прича под насловом *Божји људи* (1902). Око божјачке тематике, која је као интегративни центар циклуса истакнута у његовом наслову, окупљене су приче о божјим људима, просјацима и јуродивим, који живе у Врању пре ослобођења од Турака, у време означено синтагмама „почетак ослобођења“ и „пред рат“. Врањски свет осећа страхопоштовање према овим, како се верује, све-

тим људима. Са друге стране, у знатном броју приповедака у целини, не само у *Божјим људима* већ и у приповеткама из каснијих збирки *Из мога краја* (1928) и *Моји знанци* (1928), Станковић је писао о болешћу и страстима осујећеним и уништеним људима. Уместо љубави и поетичних узлета душе према прошлости и лепоти, по чему, обично, читалац препознаје Станковића, у причама као што су *Наза*, *Јовча*, *Баба Стана*, *Риста бојаџија*, *Стеван Чукља*, *Стари Василије* и о божјацима писац је износио чудне судбине јунака, повезане са њиховим мрачним поривима и са противуречностима у њиховој природи. Померајући узроке тих појава са психолошке, друштвене и етичке мотивације на биолошке и патолошке разлоге породичног, душевног и телесног пропадања, на ране или касније трагичне и трауматичне доживљаје јунака, на забране у домену љубавних, сексуалних и друштвених односа и на патолошке и психофизиолошке факторе, Станковић је у овим приповеткама знатно ширио тематске оквире своје прозе.

Несумњиво је да се божјаци као културолошки феномен повезују са контекстом социјалне критике, као и да су типолошки у сродности са јуродивима руске књижевне традиције, посебно Достојевског. Може се рећи да извесна сродност бедних људи Достојевског и божјих људи Станковића потиче од типолошке сличности тематике о малом човеку, од сиромаштва, манијакалне тематике, страсти које се граниче са лудилом, болести, на једној, као и од хуманистичког става разумевања и симпатије за предочени свет, на другој страни. Јер било да своје упориште налазе у критичком ставу према свету или у хуманистичком и хришћанском ангажовању, етика разумевања са невољницима као са ближњима код оба писца повезује се са чињеницом да су пориви јунака, чак и лудило и чудачке страсти, ојађено и затамњено лице једног више-мање познатог и несрећног људског света. Када је у питању Станковићев однос према Достојевском, може се говорити само о усвајању његове основне концепције о јадним људима, док се изван тог контекста *Божји људи* повезују са великим утицајем фолклора на Станковића, у коме божјак, односно просјак, представља митског претка. Додир са традицијом омогућио је Станковићу реконструкцију појмовника народне културе, у коме су исказана веровања и колективне представе наивне свести. Традиционална култура посебно је утицала на тематику *Божјих људи*, у којима је однос средине према божјацима мотивисан њиховом функцијом у култу предака³. Дух патријархалног колектива

³ Веома велики значај култа предака представља главну карактеристику старе српске религије. Сви празници у години групишу се око овог култа, а кудикамо највећи број жртава намењен је прецима. На основу дугогодишњег проучавања старе српске религије, В. Чајкановић је закључио како се без претеривања може рећи „да се цела српска религија своди на култ предака“. Према његовом тумачењу, за овај култ су посебно везани: панспермија, мешовита

морао је бити и морално култивисан за богобојажљивост и сажаљење према просјацима, услед чега је тешко рашчланити када поступцима људи према божјацима управљају сујевеље и страх, а када кроз њих говори хришћански кодекс, по коме се добро награђује, а зло испашта и кажњава (Бајић 2013: 237). У народу се каже: „Не зови зло јер само може доћи”. И пословично поручује: „Учини добро, не кај се, учини зло, на дај се” (исто). Теоретичар културе Клифорд Герц истиче да религија никада није само метафизика. Религијски симболи, форме и средства обожавања су код свих народа обавијени ауром дубоке моралне озбиљности. У том оквиру оно што је свето свуда не само што подстиче преданост већ је и захтева, „оно не само што наводи на интелектуални пристанак већ и јача емоционалну везаност” (Герц 1998: 175). Може се закључити да је етика добра утиснута у колективно понашање, морално и емоционално уверење људи.

У руској књижевности 19. века тема о људима које за живот везује невоља имала је значајне представнике у великим писцима Пушкину, Гогољу и Достојевском. Како је већ истакнуто, обрада ове теме водила је према конституисању жанра приче о малом човеку и, у исто време, ка његовом полемичком преиспитивању. Неки су елементи приче, у првом реду књижевни тип јунака, малог човека, чиновника стабилни. Други, фабуларно-сигејни елементи су променљиви. То су: мотиви отмице (лажна отмица код Пушкина, али и отмица шињела у заплету Гогољеве новеле), мотиви смрти (*Управник поштанске станице, Шињел*), живота после смрти (*Шињел*) и враћања заведене девојке заводнику (*Бедни људи*). У проседеу приче запажају се различити поступци, од синтезе реалистичких и романтичарских елемената у *Управнику поштанске станице* Пушкина, преко поетичке и естетичке опозиције високог и ниског, узвишеног и прозаичног (карикатуралног) у предмету приче, која је прожета фантастиком у Гогољевом *Шињелу*, до слике света обликованог путем мучне самосвести јунака у сентименталном заплету *Бедних људи* Достојевског (Бајић 2019: 73).

У литератури која је коришћена у овом раду наилази се на тумачење према коме је Достојевски, стварајући лик Макара Дјевушкина у *Бедним људима*, наставио да у руској књижевности развија посебног јунака, малог човека, кога је, паралелно са Пушкиновим Симеоном Вирином, утемељио Гогољ у лику свога Акакија Акакијевича Башмачкина.

жртва у плодовима принесеним у исто време и на истом култном месту; епифанија предака; пост; употреба ораха у свадбеном обреду, „свадбени ораси”, и чување мртваца, „мртвачка стража” (Чајкановић 1973: 258–306). Елементи култа предака у *Божјим људима* могу се наћи у мотивима божјака, задушнице и мртвачке страже. У прилог тумачењу о упливу традиције на *Божје људе* могу да послуже и неки други мотиви окружени сликама паганске имагинације, као што су: гробље, глуво доба ноћи, месец/месечина.

Овај јунак, као и код других народа, и код Срба иде у ред најпривлачних и најшире познатих Гогољевих ликова. Према податку Милице Милидраговић, који се наводи у њеној необјављеној дисертацији *Гогољ код Срба*, рецепцију Гогољевог дела у српској средини друге половине 19. века, између осталог, илуструје чињеница о томе да су српски приповедачи М. Глишић и Л. Лазаревић своју књижевну делатност започели преводећи 1870. године још као ђаци Велике школе по једну Гогољеву приповетку. Трагови Гогољевог утицаја опажају се у комедиографским остварењима Бранислава Нушића писаним осамдесетих година 19. века (*Сумњиво лице, Народни посланик, Протекција*), као и у делима више приповедача друге половине 19. века (Ј. Веселиновић, М. Глишић, С. Ранковић, С. Сремац, Р. Домановић). Али Гогољево присуство код Срба знатно је дужи од столећа. Познато је да је и српски нобеловац, Иво Андрић, добар познавалац светске књижевности, био у живом контакту са руском књижевношћу, посебно са делима Гогоља и Горког, о чему сведоче његове *Свеске* са исписима из текстова руских аутора. У Андрићевом опусу међу значајним приповеткама и романима који привлаче пажњу широког круга поштовалаца и љубитеља писца налази се и његово прозно остварење *Зеко*. Не улазећи у проблем жанровске форме овог текста (*Зеко* се одређује као дужа приповетка, али и као краћи роман, а уводи се и појам приповести) као и у његово тумачење, може се запазити да се између Гогољевог Акакија Акакијевича и Андрићевог Исидора Катанића, званог *Зеко*, могу повући одређене паралеле. То су: типолошка сличност два јунака, хронотоп града у приповедању о њима, откривање суштине бића испод спољашње безначајности јунака, идеја о њиховом искупљењу и личном спасењу. Као Гогољев јунак, и Андрићев *Зеко*, практикант и одличан калиграф у Канцеларији краљевских ордена, добар део живота усамљен и унижен, живи живот повучен од света. Предан калиграфском послу, он црта и исписује дипломе „као играјући се, идући као у сну за паучинастом линијом свога пера и не верујући да и то може бити неке цело звање и издржавање“ (Андрић 1963: 237). Живот јунака везан је за велику и необичну варош у коју је растао и развио се Београд, доводећи *Зеку* у „тешки и бедни положај“ и чудан однос према породици и друштву. У разумевању Андрићевог јунака, као и у примеру Акакија Акакијевича, супротстављени су његово унутрашње и спољашње биће: „Као многи људи који пролазе поред нас улицом, и Исидор Катанић је био бољи од свог спољашњег изгледа“ (Андрић 1963: 235). Тај унутрашњи човек, поистовећен са словом и калиграфијом, омогућава јунаку да дође до искупљења и личног спасења. Али како *Зеко* излази из временског оквира рада, Андрићево дело овде је наведено као пример са којим се отварају нове перспективе у обради дате тематике.

БИБЛИОГРАФИЈА

Андрић 1963: Андрић, Иво. Немирна година. Београд: Просвета, Младост, Свјетлост, Државна zaloжба Словеније, 1963.

Бабовић 2007: Бабовић, Милосав. Достојевски. Београд: Ленто, 2007.

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

Бајић 2013: Бајић, Љиљана. Тема бедних људи у српској и руској књижевности: компаративни увид у дело Ф. М. Достојевског и Б. Станковића. // *Књижевност и језик*, год. LX, број 2 (2013): 231–241.

Байич 2017: Байич, Лиљана. Творчество Гоголя в современном преподавании литературы в Сербии. // *Гоголь и славянский мир*. Москва: Департамент культуры г. Москвы, „Дом Н. В. Гоголя“, 2017. 231–238.

Бајић 2018: Бајић, Љиљана. Књижевни текст и настава словенских језика. // *Актуелни теоријско-методолошки проблеми проучавања и наставе словенских језика, књижевности и култура: зборник радова са међународне научне конференције Комисије за наставу словенских језика и књижевности*. Љиљана Бајић и други (ур.). Београд: Филолошки факултет, 2018. 11–25.

Байич 2019: Байич, Лиљана. Повесть Гоголя *Шинель* и маленький человек в русской литературе XIX века. // *Гоголь и пути развития русской литературы*. Москва: Департамент культуры г. Москвы, „Дом Н. В. Гоголя“, 2019. 69–73.

Бахтин 1967: Бахтин, Михаил. Проблеми поетике Достојевског. Београд: Нолит, 1967.

Герц 1998: Герц, Клифорд. Тумачење култура. Београд: Чигоја штампа, 1998.

Гогољ 2003: Гогољ, Николај В. Смешне и страшне приче. Београд: Портал, 2003.

Манн 1988: Манн, Юрий. Поэтика Гоголя. Москва: Художественная литература, 1988.

Пушкин 2003: Пушкин, Александар С. Пикова дама. Белкинове и друге приповетке. Београд: Портал, 2003.

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

Dostojevski 1977: Dostojevski, Fjodor M. Poniženi i uvređeni, Bedni ljudi. Београд: Rad, 1977.

Лиљана БАЈИЧ

МАЛЕНЬКИЙ ЧЕЛОВЕК В РУССКОЙ И СЕРБСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XIX И НАЧАЛА XX ВЕКОВ

В работе рассматриваются различные подходы к анализу темы маленького человека в русской литературе XIX века. Проанализировано, как эта тема типологически и поэтически воплощена у Пушкина (Станционный смотритель), Гоголя (Шинель), Достоевского (Бедные люди) и

приводит к формированию жанра рассказа о маленьком человеке, и, в то же время, к его полемическому пересмотру. В работе указывается, что в сербской литературе тему жизни нищих, попрошайек и больных людей особенно успешно разработал Борисав Станкович в прозаическом цикле тематически и жанрово связанных коротких рассказов Божьи люди и во многих рассказах из сборников Из моих краев и Мои знакомцы. В качестве интересного также упоминается пример произведения Иво Андрича Зеко, но оно не рассматривается, поскольку выходит за временные рамки темы данной статьи.

Ключевые слова: *русская литература, сербская литература, тема маленького человека, поэтика жанра, литературная традиция.*

Сава СТАМЕНКОВИЋ¹

ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“; УГ „Литера“, Ниш

Наташа ТРНАВАЦ ЂАЛДОВИЋ²

ОШ „Стари град“, Ужице; УГ „Литера“, Ниш

ФИЛМ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ И МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Филм се у основним и средњим школама у Србији најчешће користи илустративно (нпр. за брзо и непосредно просторно-временско ситуирање или наглашавање посебних аспеката дела), корелативно (анализа филма као адаптације или поређење књижевног дела и филма као посебног уметничког дела) и пројектно (ученици пишу сценарија или снимају сами кратке филмове). У настави српског као страног језика филм се користи као подршка курсевима који се тичу српске књижевности (екранизације класика), курсевима дијалектологије (нпр. екранизације Сремчевих дела), курсева који се тичу историје и културе Србије, али и самостално, будући да је немогуће добро упознати културу државе чији се језик учи ако се не познају и њени најбољи редитељи. Најважније питање је како направити избор филмова (он зависи и од субјективног става предавача, али и од објективних околности – доступност филмова и превода) и како их представити/тумачити (осим теоријског оквира, неопходно је студенте упознати са историјским и културним контекстом у коме је филм настао). Посебан проблем представља и заједничко, југословенско наслеђе, посебно имајући у виду да се српски све чешће предаје заједно са хрватским језиком/стандардом. Аутори ће у раду представити и своје искуство са филмом у настави у основној школи у Србији и на универзитету у Бугарској.

Кључне речи: методика наставе, глотодидактика, филм у настави, српски језик, српска књижевност, српски филм, хрватски филм, југословенски филм.

1. Филм и настава језика, књижевности и културе

Филм је несумњиво водећи медиј савремене културе, то показују сва истраживања. Једно од њих каже да је чак 96% људи на планети гледало неко филмско остварење. Филм се пробио и у најудаљеније забити света, и то пре појаве савремене технологије која му је пут и ширење невероватно олакшала. Социолози и психолози говоре да је наше доба „доба визуелног“, а још пре Другог светског рата почело је да се говори о „добу покретних слика“. И, заиста, визуелно доминира савременим друштвом. Од велике је важности форма, како нешто изгледа. Ако са-

¹ sava.stamenkovich@ts.uni-vt.bg, savastamenkovic@gmail.com

² natasatrnava@gmail.com

гледамо визуелно у корелацији са уметношћу, доћи ћемо до закључка да је најпопуларнији вид визуелне уметности (заправо, уметности уопште) управо филм. Под филмом се, наравно, подразумевају и телевизијска остварења. Иако се често каже да је телевизија убила филм, она му је заправо само дала мало другачију форму и другачији пут до конзумента. Истраживања такође показују, упркос раширеним предрасудама, да су филмови ипак гледанији и од ријалити програма.

Поставља се питање зашто се тако моћан медиј и вид уметности тако слабо користи у настави језика, књижевности и културе. Наравно, ту превасходно мислимо на наставу српског језика. Методика наставе енглеског језика нпр. такав проблем нема и готово да нема савременог уџбеника енглеског језика који не подразумева и употребу филма³. Филма такође готово да нема ни у школама – ни на часовима матерњег језика, ни на часовима ликовне културе, а баш та два предмета (уз стране језике) би требало да га у програме укључе и користе.

Овде разматрамо употребу филма на три начина, тј. у три различита поља. То су: филм као посебна уметност/медиј у основној и средњој школи у Србији (1), филм као помоћно средство у настави матерњег језика и књижевности (2) и филм као помоћно средство у настави српског језика као страног (3). За први ниво можемо рећи да готово не постоји, а за други и трећи да је ту филм недовољно заступљен. Разлог може да буде слаба техничка опремљеност школа и факултета (мада се то данас може надоместити онлајн наставом), али и недовољна медијска писменост наставника, често и неспремност да се настава иновира. С друге стране, и прописани наставни планови укључују филм као нешто факултативно, нешто што се може избећи. Можда треба поменути и потцењивање филма као медија/уметности, и код појединаца и генерално у друштву. Многи наши редитељи су говорили о академицима као „филмоскептицима” – Српска академија наука и уметности има Одељење за ликовне и музичке уметности, али не и одељење за филмску уметност. Ако САНУ филмску уметност сматра репродуктивном, а не креативном делатношћу (в. Arandelović 2010), што је само по себи дискутабилно, поставља се питање зашто тамо нема барем сценариста – њихово стваралаштво свакако није репродуктивно.

Вратимо се после овог екскурса питању слабог присуства филма у настави језика и културе. Још један разлог може бити непостојање курса/семинара везаних за филм и слаба методичка обрађеност овог проблема. Добар помак, када говоримо о филму у школи уопште, јесте превод, уз неке прераде, чешког приручника Филм у настави: прируч-

³ Тренутно најпопуларнији уџбеници енглеског језика из серије *Close-up/National Geographic* у оквиру сваке лекције имају по један филм, а постоји и посебна лекција о филму, која говори о филмској уметности уопште, о класичним и новим филмовима.

ник за студенте – будуће наставнике, у издању Фонда б92 (в. Vičihlova 2017). Наши методичари који су се бавили наставом језика и књижевности, углавном су се, када су у питању те „бочне“ гране, бавили позориштем. Чак и млађи методичари, када говоре о филму данас, више говоре о кратким филмовима које ученици могу сами снимити (в. нпр. Клепић 2018), што је свакако одлична идеја, али филм у настави значи много више од тога.

Ако се вратимо „Библији“ наших методичара, тј. књизи Милије Николића, видећемо да он филм посматра само као помоћно средство, које може да помогне, али и одмогне у настави. Он га, исто као и позориште, одређује као „посредно приказивање“ и напомиње да се мора пазити да „споредна средства не потисну непосредни сусрет са уметничким делом“ (59). Свакако, сложићемо се, „гледање и слушање изведбе не могу да замене читање текста“ (60), ако филм посматрамо само кроз екранизације. Но, и у случају екранизација, филм може бити ново уметничко дело, понекад и боље од оригинала од кога полази. Николић напомиње и да се посредством „филмова шири обавештеност из области науке, технике, културе, уметности и свих других животних подручја“ (536), што је једно шире посматрање филма, у смислу медија, не уметности.

Други методичари филму пак дају много већи значај. Посебно методичари који се баве наставом страног језика. Тако је 2015. у Београду одбрањена докторска теза Соње Хорњак под називом *Филм као аудио-визуелни наратив у настави шпанског као страног језика у Србији*. О филму у настави писало се и у региону. Говорећи о настави хрватског стандарда, Елда Плишко Хорват закључује да је обавеза наставника да користи филм „у циљу остваривања учинковите и занимљиве школе“ (Pliško Horvat 2019). Будимка Ускоковић потцртава значај филма у савременом друштву и закључује да готово није могуће предавати страни језик без некакве употребе филма, те да се уџбеници енглеског, немачког, шпанског, ослањају и на филмове. Она сматра да и за слависте треба правити филмске летње курсеве да би се они „могли бавити домаћом кинематографијом, разликама између домаће и стране, могућностима њиховог повезивања и преобликовања за бољу интеркултурну размену српских ученика у дијаспори и страних ученика код нас, при чему би ученици могли да говоре о свом искуству и тако употпуне наставу и дају подстицаје за даља истраживања“ (Uskoković 2010: 393)⁴.

⁴ Треба напоменути овде да је у скорије време МСЦ у Београду организовао нешто слично. Један од курсева у оквиру Летњег семинара за усавршавање лектора у Тршићу 2019. био је и курс о српском филму Предрага Петровића. Иако су, како смо обавештени, предавања била углавном фокусирана на екранизације познатих дела наше књижевности, ово је значајна новина у семинарима за лекторе српског језика и културе.

2. Два нивоа посматрања филма

Филм се у основи може сагледавати на два начина – као посебна уметност и као извор других садржаја. Култура једног народа неизоставно укључује и историју његове кинематографије. Поред спорта, наши највећи амбасадори су редитељи. Зато филму и у школи и на факултету, а посебно у настави националне културе и историје на страним катедрама треба приступити као посебној уметности.

Какве друге садржаје можемо наћи у филму? Будимка Ускоковић налази седам видова тог садржаја. У питању су:

1. информација о земљи и људима чији језик учимо и са којима можемо доћи у контакт, 2. социјална реалност,

3. историја,

4. дијалекатске разлике,

5. аутентичне говорне ситуације,

6. реални комуникативни импулс и повод,

7. модели понашања. (Uskoković 2010: 391)

Овоме би се могло додати и

8. основни језички ниво (нове речи) и

9. културне реалије.

Наравно, ако говоримо о настави матерњег језика, само део набројаног је корисни додатни садржај филма. Посебно је занимљива седам компонента јер отвара простор за дискусију, толико важну и корисну у настави језика и књижевности. За наставу страног језика свих девет компоненти је битно. Филм, као и било који текст (текст у најширем могућем значењу те речи), служи за усвајање нових речи. У ком се контексту и како тачно користе, студенти виде у реалним говорним ситуацијама у филму (уколико је сценарио добро написан, тј. ако су говорне ситуације заиста „реалне“). Различите жаргоне и дијалекте такође могу чути у неким филмовима (за дијалекат посебно у екранизацијама класика). Културне реалије су такође присутне у седмој уметности. Страни студенти ће се кроз филм упознати и са друштвеном ситуацијом земље чији језик уче, неретко и са њеном историјом. Кроз дискусију и активности после гледања филма, студенти могу продубити стечено знање и кроз додатна објашњења разрешити евентуалне недоумице које имају.

3. Место филма у настави српског као страног језика

У настави српског као страног језика филм користимо за четири области. Он се јавља као помоћно средство у настави језика (1), помоћно средство у настави књижевности (2), помоћно средство код предмета везаних за историју и културу Србије (3) и, наравно, као посебна

област, тј. проучавање српског филма, његове историје и најрепрезентативнијих остварења (4).

Што се тиче прве области, ту нам филм сем већ споменутих реалних говорних ситуација и савременог језика, даје могућност и лакшег упознавања са дијалектима. Будући да је тенденција да студије филологије прерасту у примењену лингвистику која комбинује две или три области, у програмима нема места и за дијалектологију као посебан предмет. Зато су филмови попут Шотриних *Зоне Замфирове* и *Ивкове славе*, *Поп Тире* и *Поп Спире* Соје Јовановић или *Петријиног венца* Срђана Карановића идеална прилика да се и о томе нешто каже и да студенти и у тој области стекну знања. Српски се на већини страних универзитета предаје као ВСМС, тј. српски и хрватски (све чешће и босански и црногорски) се сматрају стандардима једног, полицентричног језика. Филм нам је и ту користан. Кроз филмове ће студенти лакше научити да праве разлику између тих стандарда. Како на Великотрновском универзитету предајемо и српски и хрватски стандард, гледамо да су у пројекцијама заступљени и хрватски филмови. И што се тиче самог превода (не адаптације између стандарда, већ превода са српскохрватског на бугарски и обратно), филмови су корисни. Са студентима се могу анализирати титлови, „ловити“ грешке, предложити боља решења...

За ниже курсеве је у погледу језика добро користити и филмове и серије за децу и младе. Језик је ту једноставнији, радња је простија, па и они са нижим знањем српског језика могу да их прате. Такви програми лепо покривају и тематске области које се обрађују на нижим нивоима. У Трнову смо тако користили неколико епизода из серије *Муке једног Лава* емитоване у оквиру Научно-образовног програма РТС-а.

Филм прати и наставу српске књижевности. И ови су предмети по програму примењене лингвистике доста скраћени, па нам екранизације омогућавају да програм појединих предмета проширимо, да тако, посредно, обрадимо још књижевних дела и да за она која се обрађују понудимо студентима још једно „читање“, како се екранизације често одређују⁵. Горе смо већ навели неке филмове који се и за ову област могу искористити. Ту је и екранизација *Сеоба* Милоша Црњанског, новија серија *Корени*, рађена по делу Добрице Ћосића, у Бугарској јако популарне екранизације драма Душана Ковачевића и др.

⁵ Наравно, екранизације нису увек просто читање оригинала. Ту има много нивоа, а неки филмови, иако се воде као екранизације, представљају ново уметничко дело у пуном значењу те речи. Постоје бројне класификације екранизација, но тиме се овде нећемо бавити због ограничености дужине рада. Свакако неке од тих теорија треба представити и студентима, будући да се на предметима из теорије књижевности (ако их уопште имају – већина нових програма их не нуди) тиме ретко баве.

Када смо код Душана Ковачевића, екранизације његових драма могу се користити и за предмете који се у Бугарској обједињују под називом Странознание. Историја, култура, обичаји, менталитет – неки играни филмови могу послужити као увод у причу о њима, али и као добра илустрација. Наравно, први избор за ову област биће различити документарци, посебно они о обичајима. Проблем је ту што они најбољи нису доступни онлајн, а новији (рађени за приватне телевизије и програме) су често сензационални, прављени само да привуку гледаоце. Политичке промене су често у програму ових предмета, посебно догађаји деведесетих и распад Југославије. Филмови попут *Стриљена Горчина Стојановића*, *Ножа Мирослава Лекића* и филма *Вуковар*, једна прича Боре Драшковића могу се искористити као илустрација националних сукоба у бившој нам држави, али уз велики опрез. Контекст је нешто што се ту не сме занемарити. Осим саме садржине филма кроз коју се често провлачи став аутора и национална пристрасност, важно је анализирати и када се ти филмови појављују и зашто баш тада. Осим што ћемо тиме студенте ближе упознати са историјским дешавањима и политичком климом на простору бивше Југославије, овакав рад и анализа код њих развија и критичко мишљење, што је у савремено доба вероватно први задатак било ког школовања.

На крају, филм као филм. Добро познавање културе једног народа подразумева и извесно знање о његовој кинематографији. Већ смо говорили да је у питању можда најјутицајнија уметност, те се она не сме занемарити. Нажалост, наставни планови и програми не садрже обавезне предмете који се тичу филму, а врло ретко (у Немачкој, нпр.) нуде изборне предмете везане за филм. Филм се може нудити као факултативни предмет, тј. на оним факултетима где је програм слободнији, и сам лектор може предложити такав предмет. На универзитетима на којима постоје то су најчешће Историја југословенског филма, Савремени српски филм и сл.

Коришћење српских (и југословенских) филмова у настави, да споменемо и то, у Бугарској студенти изузетно добро примају. Један од разлога је свакако и присутност српских филмова и серија у бугарској средини. У једном тренутку, у време социјализма, наша серија *Врућ ветар* била је најгледанија на бугарској телевизији. Недостатак посебног предмета о филму ми смо у Великом Трнову надоместили прављењем тзв. Словенског кино-салона. Сваке друге или треће недеље у библиотеци Катедре „Славистике“ пројектујемо по један словенски филм. Пројекције су отворене и за друге студенте, не само слависте, па је овај пројекат и вид рекламе за наше студијске програме. Кратко предавање пре филма даје студентима потребно предзнање, а обавезни разговор после филма је ту да се продискутује оно што су видели (ако су ту само србисти, и да се вежба језик), одговори на евентуална питања и на крају

евентуално договори следећа пројекција – можда истог редитеља или сличне тематике, у зависности од жеља самих студената.

4. Приступ филму у настави српског као страног језика

Осим самог гледања филма, од велике су важности и активности пре тога. Ми најчешће студентима дајемо потребно предзнање путем презентације. Презентација се тиче сценаристе или писца по чијем делу је филм рађен, и редитеља. Дају се кратки изводи из њихове биографије и њихова најпознатија дела. Она се такође представљају укратко, уз препоруку студентима шта би могли сами да прочитају/погледају. Говори се и о стилу писца/редитеља, месту које имају у историји наше књижевности/филма и сл. У презентацији се дају и напомене о глумцима ако су у питању имена важна за историју нашег филма. Неизоставно, студентима се представљају историјски догађаји и све оно што је неопходно како би разумели радњу и контекст филма. Уколико је у питању филм који је од посебне уметничке вредности, износе се оцене критике, тј. напомиње се по којим је својим елементима дати филм ушао у најбоља остварења наше кинематографије. То се, наравно, може урадити и кроз разговор после филма.

Сам филм се може гледати са студентима без прекида или са повременим прекидима ради појашњавања појединих делова и сл. Ако је у питању пројекција за студенте са треће и четврте године, тј. пројекција без титлова, може се повремено филм паузирати ради објашњења појединих израза. Студентима се могу дати задаци пре гледања филма. То може бити бележење непознатих речи, хватање белешки о неком лику или теми и сл.

Уколико је у питању пројекција на часовима, за активности после филма неће бити времена, тј. оне могу бити одложене за следећи час или надомешћене домаћим задатком. Са студентима се разговара о сижеу, основним темама и проблемима филма. Нове речи се могу обрадити кроз различите језичке вежбе или кроз укрштенице, које се студентима посебно допадају. Оно што ми најчешће радимо је да за домаћи задатак дамо упитник студентима, најчешће на платформи Google Forms или MS Forms. Такав упитник олакшава студентима писање, а наставнику прегледање резултата и одређивање у којој мери су студенти филм схватили, усвојили нове речи и сл. Студенти са завршне године за домаћи најчешће добијају да напишу кратак есеј – о лику из филма, некој теми из филма и сл. Тежи задаци су есеј или сиже другог филма истог редитеља и сл. Уколико је у питању екранизација књижевног дела обрађиваног на часу књижевности, дају се задаци који подразумевају поређење оригинала и адаптације. Могући су задаци са поређењем са другим филмовима, нпр. из (за студента) домаће кинематографије.

Најзахвалнији су филмови преко којих се може покрити више области. Таква је нпр. *Зона Замфирова* Здравка Шотре из 2002. године. Статистике кажу да је ово најгледанији српски филм, те га с те стране, иако му многи одричу уметничку вредност, треба обрадити и као филм, као засебно уметничко дело. Ту треба говорити о популарном редитељу, чија су дела обележила неколико деценија филмског и телевизијског стварања у Србији, тј. Југославији. Филм је екранизација класика српске књижевности, истоименог романа Стевана Сремца. Осим романа, овде ће се свакако говорити и о писцу, те његовим другим делима. Уколико су студенти читали ово дело на неком од курсева из књижевности, може се ићи и на задатке директног поређења оригинала и адаптације. Уколико нису, кроз питања се могу обрадити они најважнији елементи романа који су остали у филму – лик тетка Доке нпр., део о смени класа и сл. На језичком нивоу, ту је питање стандарда и дијалекта. Студенти могу лако уочити да само ретки ликови (писац, пандур, новинар) говоре стандардним српским, док сви остали говоре дијалектом. Иначе, призренско-тимочки дијалекат је неким особинама близак бугарским говорима, па је и то нашим студентима блиско⁶. Задаци адаптације, типа „текст дат у дијалекту пребацити на стандардни српски“ могу бити корисни. Превод се такође може анализирати. Да ли је нпр. преводилац био у праву када неке речи и изразе није буквално превео, да ли је нашао праве еквиваленте у бугарском, да ли негде има грешака – то све могу бити питања у упитнику, уз давање конкретних примера. Може се проговорити и о обичајима и народној ношњи које се виде у филму – студенти могу добити задатак да нађу сличности и разлике.

Нама је било посебно „згодно“ што је *Зона Замфирова* као филм била изузетно популарна у Бугарској, па смо имали добар превод. С друге стране, била је популарна код средовечних и старијих, те је студентима овај филм ипак био нешто ново. Пружила се и идеална прилика повезивања са другим предметима, која је увек добродошла. Кратко онлајн предавање проф. Христа Бонцолова, у коме је он направио паралелу између *Зоне* и *Ивкове славе*, али и између Сремца и бугарског писца Алека Константинова (Бонджолов 2020), те између *Зоне Замфирове* и *Ромеа и Јулије*. Ово полусатно предавање, које студенти гледају после филма, умногоме шири знање о српској књижевности.

⁶ Интересантно је да су студенти ту правили највише грешака, иако је, како смо већ рекли, овај дијалекат близак бугарском. Речима које су у стандардном бугарском и овом српском дијалекту исте, студенти су придавали нова значења, просто не прихватајући да је значење истоветно. Разлог може бити одсуство дијалектологије као предмета на студијама и генерално непознавање граничних, прелазних говора, те неочекивање овакве блискости међу језицима.

Оно што је специфично за курсеве које ми водимо на Великотрновском универзитету јесу и задаци за крај семестра, који су део испита. У питању је прављење бугарских титлова за српске (или хрватске) филмове. Студент добија одређено време да преведе филм, а уз титл је обавезан да пошаље и сиже филма на две странице, као и речник нових речи које је из филма научио. У усменом делу овог задатка, заједно са студентима анализирамо превод, фокусирајући се на превод одређених фраза и сл. Сиже се проверава, маркирају се граматичке и правописне грешке, али и фактографске грешке у представљању радње филма, па се документ шаље студенту на поправак. Овакви задаци ефикасно унапређују знање језика студената, показало је наше шестогодишње искуство са оваквим видом наставе и испитивања. Истовремено, они и шире корпус филмова који можемо приказивати следећим генерацијама студената, посебно оним на почетном нивоу учења, када филм без титлова не могу разумети.

5. Филм у настави књижевности и српског као матерњег језика

С обзиром на то да у основним и већини средњих школа у Србији настава језика није раздвојена од наставе књижевности – како националне тако и преводне, у овом сегменту рада говоримо углавном о филму као о предмету наставе књижевности, у којој је његова примена несумњиво највећа; креативан наставник у њу може укључити не само остварења домаћих, већ и страних аутора. Уочавамо три начина на које се филм може користити у настави матерњег језика: *илустративно-мотивационо, корелативно и пројектно*, уз напомену да се ови начини често међусобно прожимају.

5.1. Могућности *илустративне* употребе филма су неупоредиве. Њиме се брзо и непосредно обавља *просторно-временско и друштвено-историјско ситуирање дела*, чиме се успешно савладава озбиљна препрека коју у интерпретацији појединих књижевних дела представља недостатак ученичког знања о одређеној епохи, поднебљу или друштвеној средини; принцип очигледности, који је овде на снази, изразитије делује на млађим узрастима: што су укупна искуства и знања ученика мања, настава ће имати већу добробит од погледаног филма или његовог одломка.

Очит пример за то је *Бој на Косову* Здравка Шотре, снимљен према истоименој драми Љубомира Симовића. Њен одломак, као и песме косовског епског круга, обрађују се у 6. разреду. Наставник српског језика и књижевности је суочен са недовољним знањем својих ученика о нашем средњем веку, а нарочито о овом догађају, будући да настава историје касни читав један разред. Наш најскупљи филм, сниман у част шестогодишњице Косовске битке, сугестивно дочарава средњовеков-

ну атмосферу одсудног боја раскошним костимима, сценографијом, великим бројем статиста. Ученици ће спонтано и брзо разумети релације међу главним актерима и односе снага – на начин на који су они представљени у српској епској традицији, којој је драмски писац остао веран. Највећа мана филма, о којој је говорила критика – његова једнодимензионалност, тј. чињеница да је ближи епици него драмском књижевном роду – за ову намену нема значаја, нарочито ако је реч о наставном тумачењу песама косовског циклуса. Сем ликовне вредности филма, корелација је успостављена и према музици – један од најбољих момената филма је црквено појање Павла Аксентијевића, као и рад композитора Душана Каруовића, чија се лајт-мотивска песма данас доживљава као традиционална.

Осим наведених, „Бој на Косову”, у коме игра плејада српских глумаца, има употребну вредност и у области *ортоепије*, као пример узорне акцентуације и дикције.

Филм се може употребити и за *наглашавање посебних аспеката дела*, као што је хумор. Пример за то је први југословенски филм у боји, *Поп Ћира и поп Спира* из 1957, за који је Соја Јовановић награђена Златном ареном у Пули, или пак серија коју је ова врсна редитељка снимила 1982. године. Иако је Сремчев роман у реформисаном 7. разреду премештен у изборни део, уверени смо да га већина наставника доживљава као део канона српске књижевности, те да ће му место у настави бити обезбеђено баш захваљујући филму. Препрека коју савременом читаоцу представља језик дела – говор војвођанске средине 19. века – уклањају управо поменуте његове екранизације: не само што се њима на реалистичан начин слика једна епоха у животу северног дела нашег народа, оне гледаоца – читаоца директно уводе у једну од највећих вредности Сремчевог романа – хумор. Штавише, филм или серија може бити права *мотивација* да се роман прочита у целости.

Ову вредност седме уметности препознавала је наша традиционална методика, нарочито ако је дело које се обрађује и само драмског рода, као што је случај са *Коштаном* Боре Станковића, која се обрађује у средњој школи:

Када год за то постоје одговарајуће могућности, добро је да, осим преко текста, Станковићево драмско дело ученици упознају и посредством његове изведбе преко различитих медија. Добра позоришна представа или успешна телевизијска реализација драме дубљују и снаже уметничке доживљаје и шире гледишта о драмском тексту који им је полазиште. Ипак, доживљајно и истраживачко читање и тумачење Станковићевог драмског текста, на коме се заснива драмско тумачење драме, не може у потпуности надоместити ни један други ма како успешан начин позоришне или телевизијске реализације (...) различита медијска остварења (...) обично смањују,

а често и потискују (...) истраживачку улогу приликом сазнавања уметничког света. (Бајић 2004: 196).

Уобичајено се естетички вреднује читање књижевног дела од гледања његових филмских обрада, што се аргументује мањим интелектуално-емотивним ангажманом, тј. пасивном перцепцијом гледаоца у односу на читаоца, са чиме се не можемо сложити у потпуности, иако смо сагласни са ставом о незамењивости књижевног дела филмским. О свему овоме ћемо више рећи у наредном сегменту; на овом месту рецимо само да је добро да се филм искористи илустративно-мотивационо у служби наставе књижевности, као њен савезник, у времену у коме се књижевност мора борити за читаоце.

Што се наставе матерњег језика тиче, наставне јединице о дијалектима српског језика успешно би се могле илустровати одломцима филмова снимљеним према поменутих делима српског реализма, језички регионално обојеним. Њима би се могао придружити и *Петријин венац* Срђана Карановића, према истоименом роману Драгослава Михаиловића; сем Мирјане Карановић, којој је ово прво појављивање у филму донело Златну арену за најбољу главну женску улогу 1980, у њему се појављује и аутентична говорница косовско-ресавског дијалекта Даринка Живковић у улози наратора.

5.2. У борби за младог читаоца, што је свакако задатак наставе књижевности, могуће је *корелативно* користити филм. Он се третира као једно од могућих читања књижевног текста, коме вешт наставник прибегава како би, остварујући корелацију између књижевности и филма, стварао и продубљивао читалачке навике и развијао љубав према читању као самотној активности, неостваривој без способности за дугу концентрацију. Ако бисмо прихватили тезу о пасивном примању филмске уметности и неком супериорнијем онтолошком статусу књижевности, учинили бисмо неправду обема; ни филм се не може доживети без дубоког фокуса пажње, рада уобразиље, емпатије и интелектуалног ангажмана – свега онога што подразумева било која „естетска активност” (Бахтин 1991: 26–27), ма о ком се медијуму радило. Наравно, ми не желимо да наши ученици гледају филмове *уместо* да читају књиге, већ да раде и једно и друго.

У обради романа *Доживљаји Тома Сојера* Марка Твена може се нпр. одабрати, између постојећих 28 филмских обрада, она оскаровца Нормана Торога (1899 – 1981), која у титловима доноси превод Станислава Винавера – непревазиђен, али савременом младом читаоцу ипак проблематичан; као гледалац, ученик је у позицији да му визуелни медиј помаже у разумевању прочитаног. Осим тога, *корелација* се остварује и између Винаверовог *српског* и *енглеског језика* Марка Твена.

Не само као мотивација читања и не само у корелацији са језиком оригинала, проучавање филма се може обавити и у контексту *унапређивања медијске писмености* као дела опште културе, што је један од задатака савремене наставе књижевности:

Књижевна дела која су доживела екранизацију (*Хајдуци*, *Аги и Ема*, *Доживљаји Тома Сојера*, *Хобит*, *Робинсон Крусо*, *Господар лопова*) могу послужити за компаративну анализу и уочавање разлике између књижевне и филмске (адаптиране, измењене) фабуле и израза, чиме ученици могу доћи до закључка о природи два медија и развијати своју медијску писменост. (Трнавац Ђалдовић и др. 2018: 15).

Компаративна анализа филма и романа из нашег примера омогућава ученицима, између осталог: да уоче редитељеве интервенције у вези са сликањем расизма на америчком југу крајем 19. века; да разумеју неравноправност жена тог времена, која јесте истакнутија у филму, али мизогинија обитава још у Твеновом тексту. Како то тачно уочава Јелена Стефановић, бавећи се родним стереотипима у романима за основну школу, Твенов јунак жене дефинише као „свилену кожу и пилеће срце” (Стефановић 2017: 52). Сем заузимања негативног става према понижавајућим расним и родним предрасудама, кроз разговор о филму усваја се појам филмске адаптације као прилагођавања романа другачијем медију; препознаје се појам филмске сцене као најприближнији појму епизоде у роману (заокружена, релативно самостална целина); негује се и развија говорна култура; подстиче и развија љубав према филмској уметности и уметности уопште.

Према нашим искуствима, што је реч о старијем и искуснијем читаоцу то је интензивнији доживљај филма као засебног дела, одвојеног од књижевног предлошка; другим речима, што је ученик зрелији, мање ће му сметати филм у читању и доживљају књижевног оригинала. Док петасти углавном негативно реагују на филм *Аги и Ема*, нарочито ако га гледају после читања, иако је сценарио редитељ Милутин Петровић радио у сарадњи са писцем романа Игором Коларовим, средњошколци су у стању да пореде различите верзије филма сниманог према мотивима Толстојеве *Ане Карењине*, нпр. или Шекспирове трагедије *Ромео и Јулија*, те да одвоје читалачки од утиска гледаоца. Одрасли ђаци, почев од 8. разреда, умеју засебно да уживају у новонасталом делу, чак и кад је оно веома слободно читање класика – као што је то модерна трагедија База Лурмана из 1996., која ренесансни текст смешта у монденски Верона Бич, где се њихова љубав распламсава упркос рату уличних банди; или верзија из 2013., коју потписује Карло Карлеи; он, додуше, као некада Франко Зафирели (1968) користи оригиналну Верону за сценографију, али осим иницијалног заплета, веома мало узима од Шекспира.

С обзиром на то да је код екранизације дела модерне структуре и израза машта слободнија и мање усмеравана него код дела реалистичке књижевности, млађим читаоцима-гледаоцима оваква одступања више сметају, јер им се чини да филмска обрада изневерава оригинал. Додајмо и то да код истинских књижевних вредности, какав је роман *Хобит*, претходно одгледан – не филм, него франшиза Питера Џексона – не смета, напротив; иако замишљају познате глумце у познатој сценографији, ученици су концентрисани на духовито, бујно, игровно приповедање Џ.Р.Р. Толкина и опчињени начином на који се прича испреда.

5.3. Како се захтеви модерне школе крећу у правцу *пројектне* наставе, филм је један од њених моћних облика, због своје високе валенце уклопив у многе контексте – од оних које се тичу природних наука, до апстрактних уметности. Омогућио га је технолошки напредак који нико не може ни да пројектује до краја; у сваком случају, опремљени мобилним телефоном и апликацијом (програмом) за монтажу, ученици могу да преузму на себе све „холивудске“ улоге – од сценаристе, преко глумца и музичара, сценографа и костимографа, сниматеља и техничара, до редитеља. Образовање ученика у овом правцу за сада је више практично него теоријско, као и образовање њихових наставника, и удружује се са *информатичком писменошћу*. Без адекватних приручника или уџбеника, ентузијаста на овом пољу остварују запажене резултате. Таква је позната *Прича о породици Мандил*, филм ученика Гимназије „Бора Станковић“ из Ниша, који, пратећи трагове о нестајању једне јеврејске породице, испитује тему холокауста у Другом светском рату (в. ППМ 2015); или *Концентрациони логор Ниш*, филм ученика Прве нишке гимназије, који ову тему проширује и допуњује (в. КЛН 2015). Будући да је пројектна настава оријентисана на исходе, знање које се на том путу стиче активно је и трајно; улога наставника сведена је на посао координатора а не вође тима; због тога филму као, пре свега, ученичком пројекту – припада будућност. Но, и у другом, ширем смислу, филм, како смо, надамо се, овим радом показали, мора постати неизоставни део наставе српског и као матерњег и као страног језика.

БИБЛИОГРАФИЈА

Arandelović I. „Film i SANU“. U: *Politika*, 6. 6. 2010. <<http://www.politika.rs/sr/clanak/137493/Film-i-SANU>> 2. 5. 2019.

Бајић Љ. „Драмско дело у школи“ у: *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Чигоја штампа. 2004.

Бахтин М. М. *Аутор и јунак у естетској активности*, Нови Сад: Братство–јединство, 1991.

Бондждолов Х. *Светъл ден Великден, още по-светъл Гергьовден („Ивкова слава“ и „Зона Замфирова“ на Стеван Сремац)*. 2020. <<https://www.youtube.com/watch?v=vLq05GHiegc>> 12. 5. 2020.

Vičićlova V. i dr. *Film u nastavi: priručnik za studente – buduće nastavnike*. Beograd: Fond B92. 2017.

Клепић С. *Нови модели у настави српског језика и књижевности*. Докторска дисертација. Нови Сад: Филозофски факултет. 2018.

КЛН: *Концентрациони логор Ниш*. Прва нишка гимназија „Стеван Сремац”. 2015. <<https://www.youtube.com/watch?v=PYThFdzf7QY>> 10. 6. 2020.

Мижалковић А. „Film u nastavi književnosti ili Kako u plastu YouTube zabavnog servisa pronaći iglice edukativnog video arhiva. U: *Microsoft „Partner и ичењу” – časopis za nastavnike*. <<https://www.scribd.com/document/111626111/Film-u-Nastavi-Knjizevnosti>> 6. 5. 2019.

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

Плишко Horvat E. „Od knjige do filma i natrag”. <http://www.knjiznicari.hr/UDK02/images/0/04/Od_knjige_do_filma_i_natrag%2C_tekst_-_Elda_Pli%C5%A1ko_Horvat.pdf> 1. 6. 2019.

ППМ: *Прича о породици Мандил*. Гимназија „Бора Станковић”. 2015. <<https://www.youtube.com/watch?v=zTXxi5KT280>> 15. 6. 2020.

Стефановић Ј. *Свилена кожа и пилеће срце: родни стереотипи у романима из лектуре за основну школу*. Нови Сад: Покрајински завод за равноправност полова. 2017.

Трнавац Ђалдовић Н. и др. „Разговор о филму *Авантуре Тома Сојера*” у: група аутора, *Српски језик и књижевност 5*, приручник за 5. разред основне школе. Београд: Нови Логос. 2018.

Uskoković B. „Film u nastavi stranog jezika”. U: *Folia linguistica et litteraria: časopis za nauku o jeziku i književnosti* (¾). 391-401. Nikšić: Institut za jezik i književnost Filozofskog fakulteta. 2010. <<http://www.folia.ac.me/image/fofia34.pdf>> 1. 5. 2019.

Hornjak S. *Film kao audio-vizuelni narativ u nastavi španskog kao stranog jezika u Srbiji*. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet. 2015.

Сава СТАМЕНКОВИЧ

Наташа ТАРНАВАЦ-ЧАЛДОВИЧ

ФИЛЬМ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И КАК ИНОСТРАННОГО

Фильм в основной (восьмилетней) и средней школе Сербии чаще всего используется иллюстративно (напр. для быстрого и непосредственного пространственно-временного ситуирования и подчеркивания конкретных аспектов работы), коррелятивно (для анализа фильма как адаптации или для сравнения с литературным произведением и фильма как особого произведения искусства) и в качестве проекта (ученики пишут сценарий или сами записывают короткие фильмы). При обучении сербскому языку как иностранному фильм используется в качестве поддержки для курсов,

связанных с сербской литературой (показы классиков), курсов диалектологии (например, показ фильмов по произведениям Ст. Сремаца), курсов, касающихся истории и культуры Сербии, но также и независимо, поскольку невозможно изучать культуру страны, язык которой преподается, без знакомства с ее выдающимися режиссерами. Наиболее важный вопрос заключается в том, как сделать подборку фильмов (это зависит от субъективной позиции лектора, но также и от объективных обстоятельств – доступность фильмов и переводов) и как их представить / интерпретировать (кроме теоретической основы, необходимо ознакомить студентов с историческим и культурным контекстом, в котором фильм возник). Особенно проблематичным является общее югославское наследие, с учетом того, что сербский язык все чаще преподается вместе с хорватским языком/стандартом. Авторы представят свой опыт работы с фильмом в основной (восьмилетней) школе в Сербии, также в университете в Болгарии.

Ключевые слова: методика обучения, глоттодидактика, фильм в обучении, сербский язык, сербская литература, сербский фильм, хорватский фильм, югославский фильм.

Гордана АЛЕКСОВА¹

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

Филолошки факултет „Блаже Конески“

НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК КАКО МАЈЧИН И КАКО НЕМАЈЧИН – СЛИЧНОСТИ И РАЗЛИКИ

Наставата по македонски јазик како мајчин и како немајчин имаат иста крајна цел – создавање јазични (лингвистички и комуникациски) компетенции, кои на слушателите, постојани или непостојани корисници на македонскиот јазик, ќе им овозможат непречено општење во различни ситуации (социјални, образовни, професионални, административни итн.) во определено македонскојазичното опкружување. Постигнувањето на оваа цел зависи од многу слични, но и од многу различни чинители на двата сегмента на наставата по македонски јазик – за родени зборувачи и за неродени зборувачи. Во статијата се претставени сличностите и разликите во: наставните програми и планови, наставните цели и задачи, методологијата на наставните активности, учебниците и реализацијата на наставата, во зависност од критериумите својствени за различни целни групи, т.е. за различни изучувачи на македонскиот јазик. Содржините на рефератот ќе бидат во согласност со постојните состојби на наставата по македонски јазик како мајчин и како немајчин во Македонија и во странство.

Клучни зборови: македонски јазик, настава, методика, мајчин јазик, немајчин јазик.

1. Наставата по македонски јазик и методиката на наставата по македонски јазик

1.1. Развојот на методиката на наставата по македонски јазик

Почетоците на методиката на наставата по македонски јазик како научна дисциплина се врзуваат со периодот по Втората светска војна, поконкретно, со почетоците на наставата по македонски јазик како општествена дејност. Таа ќе се појави како логичен резултат од кодифицирањето на македонскиот јазик во 1945, што ќе биде завршница на претходниот долготраен процес на неговата стандардизација. Во годините што следуваат, на македонската јазична сцена ќе се појават првите официјални граматики, во кои искуството на претходниците и традицијата, претставени, главно, во книгите со јазичнодидактичка и образовна содржина од почетокот на 20. век па натаму, ќе претставуваат солидна основа за надградување со свежи јазични и лингвистички

¹ galeks63@hotmail.com

струења. Сите тие на свој начин ќе бидат 'ркулецот на и вдахновението за првите наставни програми, за првите буквари и за првите училишни граматика на македонски јазик. Првите методичкотеоретски содржини од областа на јазикот и литературата на тлото на Македонија ќе се појават и ќе се развиваат паралелно со првите студиски програми за македонски јазик и книжевност со наставен модул на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, а подоцна ќе се прошируваат со отворањето на универзитетите во Битола, Штип и Тетово. Во оваа пригода ги наведуваме само имињата на основоположниците на методиката на наставата по македонски јазик и литература и на научните истражувачи кои го продолжуваат нејзиниот развој низ децениите до денешни денови. Тоа се: Крум Тошев, Мирко Павловски, Ружа Паноска, Атанас Николовски, Стојка Бојковска, Томислав Тодоровски, Виолета Димова, Гордана Алексова, Јасна Котеска, Јелица Николовска, Благица Петковска, Мито Спасовски, Анита Штерјоска-Митреска, Блажо Китанов, Марина Даниловска, Даниела Андоновска-Трајковска, Билјана Граматковски, Виолета Јанушева, како и Гордана Алексова, Татјана Гочкова, Елени Бужаровска, Лилјана Митковска, Станислава-Сташа Тофоска и др., кои во својот научноистражувачки опус третираат теми од областа на наставата по македонски јазик како немајчин.

Методиката на наставата по македонски јазик се востановува како научна дисциплина во раните 80-ти години на 20. век, што е, може да се каже, подоцна во однос на соодветниот развој во другите републики на СФРЈ. Па, сепак, не треба да се забораваат сите историски, општествени, културолошки, социјални, економски, научни и други чинители што влијаеле на процесот на етаблирање на научната дисциплина што ќе ја проучува наставата по македонски јазик. Исто така, не треба да се пренебрегне и фактот дека за создавање солидна основа на којашто ќе се постават предметните дидактички дисциплини, т.е. методиките на сите наставни предмети, па оттука и на образовниот предмет Македонски јазик, била потребна развиена педагошка и психолошка научна мисла. За нив овој период од минатиот век, исто така, е отскочниот период во македонски услови, и овој скок успешно го искористува наставата по македонски јазик за да го приграби од нив тоа што ѝ треба и да го имплементира во една нова и оригинална теориска поставка. Од друга страна, овој период од развојот на образовниот систем во Македонија веќе содржи акумулирани своевидни практиколошки резултати и вредности на чија основа и за чишто потреби ќе се создаде оваа научна дисциплина. Во таа смисла, ќе ги споменеме: четиридецениската наставна практика со својата педагошка документација и евиденција; наставните програми и планови за основното и за средното образование, кои до овој период имаат претрпено повеќе образовни реформи – тоа е период кога требало да се експериментира, за првпат да се применува

нешто, да се спроведуваат ревизии и измени и стабилно да се структурира широката мрежа на наставни цели и задачи, образовни содржини и резултати од наставниот процес според целните групи на кои им се наменети; учебниците, вежбанките, прирачниците за наставниците и другите наставни помагала за учениците и, како многу битен чинител, генерациите дипломирани студенти што оформуваат наставнички профил и што се вклучуваат како наставници за овој предмет во наставната практика на двата образовни степенa. Во 1982 година излегува од печат учебникот *Методика на наставата по македонски јазик* од Ружа Паноска, со што оваа година се фиксира како роденденска за оваа научна дисциплина. Во годините и децениите што следуваат методичката теорија се збогатува со трудови, главно, статии во односната периодика во земјата и во странство, се работи на научноистражувачки проекти, а со развојот на академските програми, се развиваат и студиите на втор и трет циклус, што ќе дадат наставен кадар со титулите магистер и доктор од областа на наставата по македонски јазик како мајчин и како немајчин.

1.2. Наставата по македонски јазик како мајчин и како немајчин во образовниот систем на РСМ

Наставата по јазик е своевиден феномен што со резултатите од своето дејствување ненамерно и ненаметливо, но задолжително задира во сите сфери на општественото живеење и во животот на секоја единка. Ваквата нејзина способност и нашето право да ѝ придадеме општествени димензии, а воедно да ѝ ги стесниме рамките во секој од нас поединечно, произлегува од нејзината тесна врска со феноменот јазик – најсовршеното средство со чија помош човекот ги изразува своите мисли и чувства, општи со луѓето околу себе и ги обавува своите општествени функции. Јазикот преку својата говорна и пишана реализација претставува одраз на вродената и на стекнатата способност на секое човечко суштество за воспримање, разбирање и логичко систематизирање на добиените информации, од сетилните перцепции, па до оние во форма на најапстрактен текст, и за негова 'реакција' на истите со логични низи од јазични единици, а за да ја воспостави и да ја одржи комуникацијата со светот. Важен момент за квалитетот на јазичната комуникација кај секој здрав човек, покрај степенот на интелигенцијата, јазичното чувство и другите чинители, е и степенот на стекнатите способности за творечко насочување на мислата и за создавање граматички, фонолошки и лексички правилни конструкции, а уште повеќе, свеста кај секој зборуваач на еден јазик за постојано стекнување и усовршување на ваквите способности во правец на додавање нови вредности на сопствениот јазичен израз. Во изградувањето на јазичната култура на единката, како и на нејзината свест за постојано издигнување на ни-

вото на сопствената јазична култура, а со тоа и на јазичната и воопшто, на културата на општествената средина, играат улога повеќе фактори: семејството, поширокото опкружување, литературата, медиумите итн. Несомнено, еден од најважните фактори е воспитно-образовниот процес, креиран според стандардите и насоките на образовната политика на државата, а реализиран низ различните степени – основно, средно и високо.

Според образовните реформи во Република Северна Македонија од 2006 година, традиционалното осумгодишно основно образование е заменето со деветгодишно. Средното гимназиско образование го следи традиционалното четиригодишно школување, а средното стручно е тригодишно или четиригодишно. Новина е тоа што од учебната 2009/2010 година средното образование е задолжително. Високото образование на државните и на приватните универзитети, според принципите на Болоњската декларација се реализира во циклуси од 3 + 2, т.е. од 4 + 1 студиска година. Што се однесува до статусот на македонскиот јазик во воспитно-образовниот процес во Македонија, како што рековме, тој е вклучен во него од моментот на своето официјализирање во 1944 година, поточно, од моментот на своето кодифицирање во 1945 година. Тогаш ќе се појават и првите официјални наставни програми на македонски и тогаш македонскиот јазик ќе добие статус на наставен предмет и на наставен јазик во сите степени од образованието.

Изработувањето на наставните програми и планирањето на фондот на часовите за предметот Македонски јазик се одвива според повеќе критериуми, а еден од нив е и мајчиниот/првиот јазик на учениците што се целна група за односната наставна програма. Во таа смисла, наставата по предметот македонски јазик има статус на настава по мајчин јазик и на настава по немајчин јазик. Овде сакам да истакнам дека традиционално, во македонската лингводидактичка терминологија се употребуваат терминолошките синтагми *мајчин јазик* и *немајчин јазик*, а во поново време навлегуваат и паралелно се употребуваат термините *прв јазик* и *втор јазик/јазик на општествената средина*.

Наставата по македонски јазик како мајчин во основното и во средното образование им е наменета на учениците што се родени зборуваачи на македонскиот јазик, односно на учениците на коишто македонскиот им е прв јазик за комуникација, јазикот чијашто јазична способност најпрво и најлесно ја стекнуваат и ја развиваат. Наставната програма за нејзината реализација во својот назив не ја содржи синтагмата *мајчин јазик*, туку е насловена како *Наставна програма по македонски јазик за паралелките со наставен македонски јазик*. Наставата по македонски јазик како немајчин (втор јазик/јазик на општествената средина) им е наменета на учениците што не се родени зборуваачи на македонскиот јазик, односно на учениците на коишто македонскиот им е втор јазик

за комуникација, т.е. јазикот чијашто јазична способност ја стекнуваат под влијание на средината во којашто живеат и во рамките на образованието. Наставниот предмет низ кој таа се реализира е насловен како *Македонски јазик за учениците од другите заедници*, а започнува од четврто одделение на основното образование. Целната група за која се изготвуваат овие наставни програми се учениците со мајчин српски, албански или турски јазик.

Со оглед на вековното постоење мултикултурност и мултијазичност на македонско тло, логично е и оваа настава да бележи своја децениска традиција, почнувајќи, исто така од периодот по Втората светска војна. Наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници се изведува според две наставни програми, една за учениците со српски мајчин и друга за учениците со албански или турски мајчин јазик. И кај двете македонскиот јазик има третман на задолжителен предмет, со фонд од 2 часа неделно низ сите наставни години од четврто одделение до матурата. Разликите во пристапот на содржините по македонски јазик во овие две наставни програми се очигледни, особено во почетните години на изучувањето, а произлегуваат, главно, од лингвистички причини, поточно, поради генеалошката сродност на македонскиот со српскиот и генеалошката несродност на македонскиот со албанскиот и со турскиот јазик. Па така, додека изучувањето на македонскиот кај учениците Албанци и Турци започнува како курс на почетно рамниште, на учениците Срби им се пристапува како на слушатели со делумно изградени комуникациски компетенции на македонски јазик. Ова е и оправдано ако се има предвид фактот дека голем дел од претставниците на албанската и на турската заедница веќе подолго време го започнуваат основното образование без какви и да е способности за комуникација на македонски јазик.

Македонскиот јазик како немајчин во високото образование е застапен во наставните планови на сите универзитети, со различен статус и фонд на часови. Во моментот најмал фонд на часови има на Државниот универзитет во Тетово, само 2 часа неделно во еден семестар на првата студиска година, а најголем на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, кај студискиот модул Албански јазик преведување и толкување – 10 часа неделно во текот на четирите студиски години.

1.3. Наставата по македонски јазик како втор во земјата и во странство

За една друга целна група изучувачи на македонскиот јазик како немајчин важи синтагмата *македонски јазик како странски / македонски јазик како втор*, а се однесува на слушатели на кои македонскиот јазик им е јазик на странска земја. Во оваа смисла се разликува изучувањето на: 1. македонскиот јазик во странство и 2. македонскиот јазик како

странски во Македонија. Во однос на изучувањето македонски јазик во странство се изделуваат два сегмента: настава по македонски јазик на странски универзитети и настава по македонски јазик за иселениците.

Наставата по македонски јазик во странство датира од 1946 година, кога на Карловиот универзитет во Прага започнуваат двегодишни предавања по македонски јазик. Од тогаш започнува пробивот на македонскиот јазик надвор од границите на Македонија, за до денес тој да биде изучуван на околу 30 универзитети во странство. За оваа настава се задолжени лекторатите по македонски јазик, кои се најмногу застапени во словенските земји, но и во други европски земји и на другите континенти. Инаку, македонскиот јазик во странство е застапен и како предмет во студиските програми по славистика и во земји каде што нема лекторати по македонски јазик. Во странство се издадени неколку учебници по македонски јазик како странски, и тоа, од немакедонски автори и од еден македонски автор (САД — Кристина Крамер; Русија — Рина Усикова; Австралија — Илија Чашуле; Србија — Жарко Бошњаковиќ итн.). За работата на лекторатите по македонски јазик во странство се грижи Семинарот за македонски јазик, литература и култура при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, а во негов контекст мора да се спомене и Летната школа по македонски јазик, што секоја година се одржува во Охрид, во рамките на Семинарот за македонски јазик, литература и култура.

Наставата по *македонски јазик како наследен* се однесува на слушателите иселеници, како наследени говорители на јазикот. Таа се изведува во неколку вида: конзуларна — настава организирана од конзулатите на РСМ во светот; интегрирана — настава што ја нудат земјите во кои живеат иселениците и што е дел од образовниот систем на односната земја и настава организирана од македонските заедници и црковните општини во разни земји. Грижата за оваа настава во државата ја водат Министерството за надворешни работи и Агенцијата за иселеништво, во соработка со Министерството за образование и наука.

Наставата по македонскиот јазик како странски во Македонија се изведува за странски студенти и за странски државјани на работа и престој во Македонија. Наставата се изведува, главно, на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје, но и на другите универзитети, како и во многубројните приватни училишта за странски јазици на територијата на цела Македонија. Во рамките на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје од 2011 година година работи единствениот официјален Центар за тестирање и сертифицирање на македонскиот јазик како странски и втор. Изготвени се учебници по македонски јазик како странски за А, Б и Ц ниво според Европската рамка на јазиците, соодветни прирачници за составувачите на тестовите и за кандидатите, како и прирачници со тестови за сите три нивоа.

2. Методички поставки на македонскиот јазик како прв и како втор – сличности и разлики

Во овој дел од статијата се задржуваме на некои особености на наставата по македонски јазик како прв и како втор, што ги прават оригинални овие два наставни концепта поединечно, до толку оригинални, за да бидат толку различни меѓу себе што секој од нив може да постои и да се развива како самостоен организам. Од друга страна, претставуваме дел од заедничкото множество особини на двата концепта, т.е. нивните сличности, кои, всушност, прават овие два концепта да ги воспримаме како две форми на еден ист макроконцепт – наставата по македонски јазик.

2.1. Сличности помеѓу наставата по македонски јазик како прв и наставата по македонски јазик како втор

Кога зборуваме за сличностите помеѓу наставата по македонски јазик како прв и наставата по македонски јазик како втор, логично е нив, пред сè, да ги поставиме во состав на големиот организам – организмот-мајка, а тоа е наставата по македонски јазик воопшто, сфатена како макроконцепт во рамките на хуманистичките општествени дејности. Во таа смисла, првата заедничка особина на наставата по македонски јазик како прв и на наставата по македонски јазик како втор е тоа што двете претставуваат интерактивна дејност на учење и подучување, што се одвива помеѓу двата субјекта вклучени во неа – ученикот и наставникот. Квалитативната врска што ги поддржува активностите на двата човечки чинители во наставата се состои во содржините што треба да бидат научени и совладани до степен на оформени компетенции за непречена практична реализација во живата јазична реалност. Тоа се наставните содржини, кои се третиот чинител во наставниот процес. Во нашиот случај тоа е македонскиот јазик, како метајазична и како комуникациска содржина. Во него се огледа втората заедничка особина на наставата по македонски јазик како прв и наставата по македонски јазик како втор. Наставната содржина, се разбира, е осмислена, програмирана, планирана, целесообразна и реализирана според критериумот мајчин јазик на ученикот или слушателот. Трите чинители (ученикот, наставникот и наставните содржини) се во постојана интеракција и генерираат доволно енергија, со која учењето и подучувањето прераснуваат во динамичен процес на стекнување и пренесување знаења, способности, вештини, искуства и навики. Се разбира, тоа не е возможно без дидактичко осмислување на интерактивните содржини, независно дали се работи за настава по македонски јазик како прв или за настава по македонски јазик како втор. Оттука, за двата вида настава важат истите правила за планирање и реализација, а тоа ќе ни ја открие следната нивна сличност – креирање методичка апаратура, во смисла на:

поставување наставни цели и задачи; избирање најсоодветни наставни методи; придржување и почитување на наставните принципи и осмислување разновидни и креативни форми на работа. Сето ова треба да ги поттикне творечките способности на слушателите и од нив да направи активни учесници во наставниот процес. Ќе се задржиме уште на една сличност на наставата по мајчин и немајчин јазик, а тоа е, всушност, врвната цел на секоја настава по јазик – создавање лингвистички и комуникациски компетенции на слушателите, како предуслов за нивно вклучување во јазичното општење на еден јазик. Разбирливо, кај наставата по мајчин јазик, барем во наставата по македонски јазик традиционално е така, доминира метајазичната функција на јазикот, а кај наставата по втор јазик – комуникациската функција.

2.2. Разлики помеѓу наставата по македонски јазик како прв и наставата по македонски јазик како втор

Низ разнообразноста од можности и низ креативните форми на пројавување, трите чинители во наставата почнуваат да создаваат нови интерактивни канали со светот што е надвор од кругот на нивната интеракција. На тој начин во наставата се вклучуваат вредностите на сите духовни и материјализирани релации што таа ги воспоставува со други активни чинители во конкретните домени на просторот и времето и на тој начин доаѓаме до четвртиот чинител во наставата – околностите во кои таа се одвива. Под влијание на околностите, македонскиот јазик станува предмет на изучување и за родени зборуваачи на други јазици. На тој начин се создава суштинската разновидност помеѓу наставата по македонски јазик како прв и наставата по македонски јазик како втор, а тоа се целните групи според мајчиниот јазик. На општо рамниште, кога ги поставуваме околностите како предуслов за разликите помеѓу овие два вида настава по македонски јазик, поаѓаме од следните околности:

- целните групи според мајчиниот јазик;
- возраста на слушателите;
- професијата на слушателите;
- потеклото на слушателите или местото од каде што доаѓаат;
- местото на реализација на наставата;
- структурата и големината на групите за настава и другите околности од кои зависи и во кои се одвива наставата.

Сите овие околности влијаат на тој начин што бараат специјални услови за своето пројавување и за своето позитивно влијание во наставата. Во прв ред, тоа е специјализираната дидактичка машинерија за реализација на наставниот процес, и тоа:

- наставни програми по македонски јазик како мајчин и како немајчин за разни целни групи;

- соодветни учебни помагала креирани според разни наставни програми;
- систем од наставни цели и задачи, насочен кон исти, но и кон различни резултати од наставата кај разни групи слушатели (во овој контекст доаѓа до израз суштинската разлика меѓу наставата со различни целни групи според возраста на слушателите – воспитните цели на наставата се својствени и за наставата по мајчин и за наставата по немајчин јазик со деца, но во наставата со возрастни тие цели се во втор план);
- наставни методи и наставни форми на работа приспособени на можностите и потребите на целните групи и
- материјалните услови за изведување на наставата по македонски јазик како мајчин и како немајчин.

Овие критериуми за создавање организиран, системски осмислен наставен процес, во себе содржат чинители за дополнително расчленување и за ангажирање дополнителен духовен и материјален потенцијал за нивно споредување. Имено, од основниот критериум за диференцирање на наставата по македонски јазик на настава по мајчин и на настава по немајчин јазик и од поставувањето на основните околности како битни за разликувањето на двата вида настава, произлегуваат битни поткритериуми, кои се причина за разликите во двата вида настава. Последниве се однесуваат, главно, на наставата по немајчин јазик.

На конкретен пример тоа изгледа вака: македонскиот јазик како мајчин го изучуваат ученици од основното и од средното образование со мајчин македонски јазик, а македонскиот како немајчин го изучуваат ученици од основното и од средното образование со мајчин српски, албански, турски или други јазици, кои се граѓани на Македонија. И едните и другите како ученици се вклучени во македонскиот наставен систем, ја следат наставата организирана според принципите на државниот образовен систем – учат во училишни паралелки, користат учебници и други наставни помагала според односните наставни програми, подлежат на соодветниот систем на проверка и оценување и на крајот од задолжителниот образовен степен се здобиваат со диплома за завршено средно образование.

Од друга страна, настава по македонски јазик како немајчин ја следат слушатели за кои важат следните специфичности:

- според местото на живеење, главно, не се граѓани на С Македонија;
- според возраста, најголем дел се лица со полнолетство и повозрасни;
- според професијата се од различен состав;
- според причината и целта поради која го изучуваат македонскиот јазик, раскажуваат многубројни индивидуални приказни;

- според условите и околностите во кои ја следат наставата, покажуваат голема хетерогеност – во однос на местото (во Македонија или во странство, во образовна институција или во приватни услови – дома, на работното место и сл.), во однос на времето на изведување на наставата (во кој период од животот, во кој период од годината, со каков вкупен, неделен и дневниот фонд часови укаат македонски како странски) и во однос на просторот на реализацијата (екстериерно или ентериерно);
- според формата на организирање на наставата (институционална или приватна настава, групна или индивидуална);
- според помошниот странски јазик во наставата (вклучување јазик за посредство во наставата или не, кој е јазикот за посредство);
- според формите на работа (поголем или помал афинитет кон некоја од јазичните вештини зборување, пишување, слушање, читање; поголема или помала активност на лекторот или нивна активност; користење нагледност со ИТ-опрема или само со книга, тетратка, табла и сл.);
- според афинитетите за комуникациски теми (филм, музика, литература, туризам, спорт, образование, научни теми, секојдневен живот итн.);
- според лингвистичките компетенции и јазичните потреби (со или без лингвистичка основа, со или без застапеност на граматички содржини, со или без рамковна комуникациска тема итн.);
- според желбата или потребата за сертифицирање на курсот, т.е. на степенот на познавање на македонскиот јазик (од различни причини имаат или немаат потреба од различни видови сертификати) итн.

Сето ова укажува на една широка општа разновидност помеѓу наставата по македонски јазик како мајчин и како втор. Тоа нè обврзува на голема одговорност и сериозност во пристапот кон наставните активности, почнувајќи од програмирањето и планирањето на наставата, па завршувајќи со сертифицирањето на курсот. Во комплексниот концепт на поставувањето и изведувањето на наставата по македонски јазик како втор, многу е важно да се подвлече исклучителната важност на лекторот, кој заедно со слушателите е чинител-реализатор на наставата по јазик како странски. Од неговите стручни компетенции, јазични и наставнички, можеби, и најмногу зависи квалитетот на часовите, а неговото перманентно надградување на компетенциите се негова, но и одговорност на државата. Не случајно за лекторите по странски јазик се вели дека се своевидни амбасадори на својата земја – надвор од неа, но и во неа.

БИБЛИОГРАФИЈА

Балканолошки институт САНУ (2004): Статусот на Македонците во Албанија. Тркалезна маса: *Скривене мањине на Балкану*. Београд. 25–31.

Британски совет (2011): *Прирачник за наставата по немајчин јазик за наставниците во основното, средното и високото образование*. Скопје. (коавторство)

Гочкова, Т. (2008): Македонскиот јазик како странски – актуелни состојби и перспективи.

Мустафа, А. (2008): Македонскиот јазик како втор јазик во Република Македонија.

Црвенковска, Е. (2008): Македонскиот јазик во странство. Јавна трибина Изучување на македонскиот јазик како странски во рамки на манифестацијата: 2008 – година на македонскиот јазик. Скопје, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Меѓународен семинар за македонски јазик, литература и култура, Скопје, 13–32.

Совет за македонски јазик на Република Македонија. (2002). Македонскиот јазик како наставен предмет и како јазик во наставата во Република Македонија. *Македонски социолингвистички и филолошки теми*. Скопје. 9–17.

Филолошки факултет „Блаже Конески“. (2003). За наставниот предмет македонски јазик во паралелките со наставен српски, албански или турски јазик. Тркалезна маса: *Наставата по македонски јазик како странски: состојби и перспективи*. Скопје. 5–11.

Филолошки факултет „Блаже Конески“. (2008). За две општествени функции на македонскиот јазик, или: За статусот на македонскиот јазик во образованието. Јавна трибина *Статусот на македонскиот јазик во наставата во рамки на манифестацијата: 2008 – година на македонскиот јазик*. Скопје. 17–20.

Филолошки факултет „Блаже Конески“. (2009). Споредба на наставните содржини во учебниците по македонски јазик како мајчин и како немајчин во основното и во средното образование во Република Македонија. Тркалезна маса: *Положбата на македонскиот и на хрватскиот јазик во образовниот систем на повеќејазични средини*. Скопје. 31–41.

Филозофски факултет (2011). Наставата по македонски јазик како немајчин – втор или странски (актуелни состојби и перспективи). *Ставови промјена – промјена ставова*. Никшић. 182–187.

ФОН. (2013) Од разбирање македонски до разбирање на македонски (за развојните етапи на вежбите по македонски јазик како странски/немајчин). – *Практиката во јазикот, јазикот во практиката* (ПЈЈП) 7 и 8 јуни 2013. Скопје. 175–184.

Allwright, D. & Bailey, M. Kathleen (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library: Cambridge University Press.

Richards, C. J. (1990). Curriculum development in second language teaching. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge Language Teaching Library: Cambridge University Press, 1–35.

**ПРЕПОДАВАНИЕ МАКЕДОНСКОГО ЯЗЫКА
КАК РОДНОЙ И КАК ИНОСТРАННЫЙ –
СХОДСТВА И РАЗНИЦЫ**

Преподавание македонского языка как родной и как иностранный имеют одну и ту же цель – создание языковых (лингвистических и коммуникативных) навыков, которые слушателям, постоянным и непостоянным пользователям македонского языка, обеспечит непрерывное общение в разных ситуациях (социальных, образовательных, профессиональных, административных и т.д.) в определенной македонскоязычной среде. Достижение этой цели зависит от многих схожих, но и от разных факторов оба сегмента преподавания македонского языка – для носителей языка и для тех, которым он является иностранным. В докладе будут представлены сходства и различия в: образовательных программах и планах, образовательных целях и задачах, методологию образовательных деятельности учебниках и в реализации занятий в зависимости от критериев для разных целевых групп, т.е. для разных учеников, которые изучают македонский язык. Содержание доклада соответствует существующей ситуации в методике преподавания македонского языка как родному и как иностранному в Македонии и за границей.

Ключевые слова: македонский язык, преподавание, методика, родной язык, иностранный язык.

РЕЦЕПЦИЈА ДРАМСКОГ СТВАРАЛАШТВА БРАНИСЛАВА НУШИЋА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ*

У раду се наводе резултати анкете ученика средње школе и гимназије према драмском стваралаштву Бранислава Нушића у савременој настави. Циљ истраживања је сагледавање методичких поступака и радњи којима се ученици мотивишу за читање Нушићевих комада (једночинки Кирија и Аналфабета и комедија Власт, Сумњиво лице, Госпођа министарка и Народни посланик). Подробно се анализира на који начин ученици доживљавају и вреднују наведена драмска остварења током наставне интерпретације. Резултати истраживања дају увид у рецепцију Нушићевог драмског опуса и значају примене стечених књижевнотеоријских знања и стваралачких поступака у сазнајном процесу читања, тумачења, вредновања датих садржаја.

Кључне речи: рецепција, анкетирање, анализа резултата, драмско стваралаштво Бранислава Нушића, савремена настава.

Наставни програм за српски језик и књижевност предвиђа да се репрезентативна драмска дела Бранислава Нушића тумаче и вреднују према следећој динамици: једночинке *Кирија* (у 5. разреду) и *Аналфабета* (у 6. разреду), одломак из недовршене комедије *Власт* (у 7. разреду), комедије *Сумњиво лице* (у 8. разреду), *Народни посланик* (у 2. разреду средњих стручних школа) и *Госпођа министарка* (у 2. разреду гимназија).

Полазећи од тога да је проучавање књижевног дела у настави сложен процес који се усаглашава са бројним чиниоцима, као што су: посебност текстова који се читају и обрађују, узраст ученика и сазнајни токови у настави, спровели смо истраживање у којем су учествовали ученици специјализоване гимназије општег смера – Спортске гимназије, гимназије природно-математичког и друштвено-језичког усмерења – Девете гимназије „Михаило Петровић Алас“ и средње стручне школе – Железничко-техничке школа из Београда. Упитник је попунило 803 ученика (231 ученика првог разреда, 253 ученика другог разреда, 134 ученика трећег разреда и 185 ученика четвртог разреда).

¹ natasoso06@gmail.com

* Рад садржи изводе из ауторкине докторске дисертације *Књижевно дело Бранислава Нушића у настави*, одбрањене на Филолошком факултету Универзитета у Београду 8. јула 2016. године (ментор: проф. др Љиљана Бајић).

У истраживању су учествовали ученици сва четира разреда из урбане средине са хетерогеном популацијом. Истраживање је обављено током друге недеље марта 2016. године у Београду. Сви испитаници су попуњавали исти упитник, који се састојао од питања отвореног и затвореног типа.²

На основу истраживања који облици рада преовлађују током припремања ученика за наставну обраду Нушићевог драмског стваралаштва сазнајемо да 36% ученика води дневник читања, 29% испитаника читање драмског дела подстакне да одгледају филм или позоришну представу, 10% ученика прво одгледа филм или позоришну представу и, ако им се допадне, одлуче да прочитају комад, 10% ученика прочита само интерпретацију дела у секундарној литератури, 8% ученика не чита дело, већ се користе препричаним садржајем, 5% ученика само одгледа филм или позоришну представу и 2% ученика се уопште не припрема за час. Анализа анкете показује да су читање и вођење дневника читања доминатни облици припремања ученика за наставно проучавање Нушићевих комедија у гимназијама. Осим тога, ученици гимназија настоје да након читања одгледају филм или позоришну представу. У средњој стручној школи ученици радије одгледају само филм, прочитају интерпретацију тог дела у секундарној литератури и на тај начин се информишу о чему се у делу ради.

У питању отвореног типа од ученика се тражило да наведу комаде Бранислава Нушића које су прочитали у досадашњем школовању. Према резултатима анкете сазнајемо да су ученици првог разреда Спортске гимназије прочитали *Сумњиво лице* (88%), једночинке *Кирија* и *Аналфабета* (33%), као и одломак из комедије *Власт* (7%). Осим тога, ученици су прочитали и комедије које нису предвиђене за наставну обраду у том узрасту – *Госпођа министарка* (51%), *Народни посланик* (14%), *Покојник* (11%), *Ожалошћена породица* (8%). Ученици Девете гимназије

² Упитник који су ученици попуњавали садржи следећа питања: *На који начин се припремате за школску интерпретацију Нушићевих комада?; Које сте комаде Бранислава Нушића прочитали?; Која су, по вашем мишљењу, три најзначајнија Нушићева дела?; Који вам је Нушићев драмски комад најзанимљивији?; Који вам је књижевни лик из Нушићевог књижевног опуса најупечатљивији?; Које је крупне људске недостатке и друштвене слабости Нушић приказао у својим делима?; Који ликови из Нушићевог стваралаштва изазивају ваше разумевање и симпатију, а који неразумевање и осуду?; Које сте важне животне истине сазнали читајући Нушићеве комедије?; Које сте Нушићеве комаде гледали у позоришту, на филму, телевизији или на интернету?; Напишите објашњења следећих речи/синтагми. Описно објасните или наведите одговарајуће синониме. Какви су часови српског језика на којима се обрађују Нушићеве драмски текстови? Да ли је, по вашем мишљењу, Бранислав Нушић омиљен школски писац? Образложите своје гледиште.; Коју Нушићеву комедију бисте уврстили у школски програм за гимназије и средње школе?; Шта мислите, због чега су Нушићеве комедије актуелне и данас?*

„Михаило Петровић Алас“ прочитали су програмом прописане текстове: комедију *Сумњиво лице* (90%), једночинке *Аналфабета* (44,5%) и *Кирија* (25,7%), одломак из комедије *Власт* (7,92%). Осим наведених, ученици су прочитали и друге Нушићеве комедије – *Госпођа министарка* (45,5%), *Народни посланик* (8,91%), *Ожалошћена породица* (9,90%), *Покојник* (5,94%) и *Др* (0,99%). Запажамо да у гимназијама постоји интересовање за Нушићеве комедије које нису обухваћене наставним програмом, али су актуелне у медијима и налазе се на позоришним репертоарима. За разлику од ученика гимназија, ученици првог разреда Железничко-техничке школе нису прочитали сва програмом предвиђена Нушићева дела. Према резултатима истраживања двадесет и троје ученика прочитало је само једно Нушићево дело (76,6%), шесторо ученика прочитало је два дела (2%), а седморо ученика није прочитало ниједно дело (23,3%). У другом разреду средње школе комедије *Народни посланик* и *Госпођа министарка* није прочитало дванаесторо ученика Девете гимназије „Михаило Петровић Алас“ (8,16%), шесторо ученика Железничко-техничке школе (16,2%) и петнаесторо ученика Спортске гимназије (21,7%). Запажамо да одређен проценат ученика трећег и четвртог разреда није током средњошколског образовања прочитао програмом прописане Нушићеве текстове – 31,9% ученика Железничко-техничке школе, 23,3% ученика Спортске гимназије и 4,42% ученика Девете гимназије. Истраживање показује да у средњој стручној школи и Спортској гимназији трећина ученика не чита књижевна дела предвиђена програмом. За разлику од њих, поједини ученици читају и дела која нису прописана програмом, као што су Нушићеве комедије *Ожалошћена комедија* и *Покојник*.

Од ученика се очекивало да наведу Нушићеву комедију која је оставила посебан утисак на њих и образложе свој избор. Према резултатима анкете, 365 испитаника (45,4%) истиче да им је комедија *Сумњиво лице* омиљена због узбудљиве радње, неизвесног расплета догађаја и срећног исхода. Занимало нас је која су три, према мишљењу ученика, најзначајнија Нушићева дела. Ученици Спортске гимназије и Железничко-техничке школе сматрају да су комедије *Сумњиво лице* и *Госпођа министарка* најзначајнија Нушићева дела. Ученицима Девете гимназије најзначајнија су *Сумњиво лице* и *Госпођа министарка*.

Према резултатима анкете откривамо да су на ученике првог и другог разреда гимназија и средње стручне школе најснажнији утисак оставили отац из једночинке *Кирија*, приповедач, начелник из *Аналфабете*, Марица, Ђока, Јеротије, Анђа и Вића из комедије *Сумњиво лице*. Уз њих, ученици трећег и четвртог разреда посебно издвајају Живку Поповић из комедије *Госпођа министарка*, Јеротија и Вићу из *Сумњивог лица* и Јеврема и Срету из *Народног посланика*.

Према резултатима анкетирања, најомиљенији Нушићев лик је Живка Поповић – 191 ученик (23,7%). Упркос њеним карактерним мањинама, она задобија највише симпатија ученика. Осим ње, ученици имају разумевања за поступке Јеротија Пантића – 37 ученика (4,6%), Ђоке и Марице – 27 ученика (3,36%), оца из *Кирије* – 10 ученика (1,24%) и газда Јеврема – 9 ученика (1,12%). Нушићеви ликови су ученицима привукли пажњу због настојања да по сваку цену остваре оно што су замислили. Ученицима се допада то што се и добри и лоши поступци ликова приказују на хумористичан начин.

С обзиром на то да се Нушићеве комедије изводе у позоришту Мадленијанум у Земуну, Југословенском драмском позоришту, Позоришту „Славија” и Народном позоришту у Београду, у истраживању смо настојали да сагледамо каква је заинтересованост ученика гимназија и средње стручне школе за гледање позоришних представа. Резултати анкете показују да 104 ученика (57%) Железничко-техничке школе није гледало ниједну Нушићеву комедију у позоришту (25 ученика првог разреда, 10 ученика другог разреда, 20 ученика трећег разреда и 49 ученика четвртог разреда). Ђаци наводе тежак материјални положај као разлог зашто не могу да плате карту за позориште. Нушићева остварења није гледало 85 ученика (32,8%) Спортске гимназије (32 ученика првог разреда, 12 ученика другог разреда, 24 ученика трећег разреда и 17 ученика четвртог разреда). Ученици наводе недостатак слободног времена и спортске обавезе које имају у вечерњим терминима као оправдање. Ученици Девете гимназије „Михаило Петровић Алас” редовно посећују позоришта. Према резултатима анкете, 75 ученика (20%) те школе није гледало Нушићева остварења у театру (12 ученика првог разреда, 32 ученика другог разреда, 10 ученика трећег разреда и 21 ученик четвртог разреда). Према резултатима анкете најгледаније представе су *Госпођа министарка* и *Сумњиво лице*. Истраживање указује да се у настави недовољно пажње посвећује театролошким аспектима Нушићевог стваралаштва. Ретке су школе које организују посете позоришту како би ученици били у прилици да одгледају представе и поразговарају са члановима ансамбла о Нушићевој комедиографији са театролошког гледишта.

Вреднујући часове на којима се обрађује Нушићево стваралаштво ученици су се изјаснили разнолико. 51% ученика сматра да су часови на којима се обрађују Нушићеви текстови занимљиви. 37% ученика вреднује такве часове као пријатне, а 31% испитаника сматра да су они креативни. 12% ученика наводи да се такви часови не разликују од других часова српског језика, 4% ученика такве часове именује као досадне и напете, а 1% испитаника сматра да су они омражени.

Богаћење речника ученика представља један од функционалних циљева наставе. Да бисмо сагледали које су речи из Нушићевог вока-

булара ушле у активан речник ученика, дали смо испитаницима задатак да наведу основна и секундарна значења фреквентнијих лексема из Нушићевог опуса (*аналфабета, кирија, сумњиво лице, народни посланик*).

Истраживање је показало да ученици недовољно познају значењски потенцијал лексема које су заступљене у Нушићевим текстовима. Ученици су показали да не познају значења следећих речи: *аналфабета* – 424 ученика (52,8%), *сумњиво лице* – 336 ученика (41,8%), *народни посланик* – 321 ученик (39,9%), *кирија* – 312 ученика (38,8%).

Наводимо неке од неодговарајућих објашњења која су дали ученици: *аналфабета* – жена од алфабете, особа која не познаје алфавет, особа која зна више језика, човек који заседа у скупштини, погрешно написан алфавет, човек који пуно зна, свезналица, незахвалница; *кирија* – порез на имовину, рачун, чланарина, станарина, друмарина, јавни дуг, плаћање месечне чланарине, непотребно плаћање; *сумњиво лице* – шпијун, починилац злочина, придошлица, особа која је префригана, учитељ; *народни посланик* – особа која узима новац, политичар у скупштини, министар, необразован појединац на власти, члан скупштине, људи који брину о себи, човек који често мења положај, олош.

Приликом тумачења значења наведених речи ученицима је морао бити познат текст у којем се оне појављују како би могли да их објасне. Уколико текст нису прочитали или су га заборавили, ученици нису могли успешно да одговоре на овај захтев.

Ученици сматрају да је Нушић омиљен школски писац због тога што занимљивим и духовитим делима успева да забави, насмеје и поучи читаоце. Они као важне карактеристике Нушићевог стваралаштва наводе разумљивост дела и прикладност различитим узрастима. Испитаници сматрају да је зато он један од ретких писаца чије књиге прочитају сви ученици у одељењу.

Резултати анкетаирања показују да је за 395 ученика Бранислав Нушић омиљен школски писац (118 ученика Спортске гимназије, 190 ученика Девета гимназија „Михаило Петровић Алас“ и 87 ученика Железничко-техничке школе). Нушићев хумор омогућио им је да увиде какви су људски недостаци и на који начин се они испољавају када људи дођу на власт и стекну моћ. Ученици издвајају корупцију, завист и властољубље као најштетније појаве у друштву које подстичу непожељне људске поступке и особине (похлепу, дволичност, превртљивост, осиноност, неодговорност, кукавичлук, лењост, лоповлук, необразованост, охолост, љубомору, умишљеност, тврдоглавост, уображеност, сујету и егоизам). Испитанике је Нушићев хумор подстакао да размишљају о животу и људским вредностима, али и да упореде приказано стање у Нушићевим комадима са данашњим друштвом. Ученици, као посебне вредности пишчевог стваралаштва, издвајају критички став према девијантном испољавању људске глупости. Они наводе да су

захваљујући Нушићевим делима боље разумели неспособност власти у савременом друштву. Испитаници сматрају да су узроци друштвених проблема у људској природи која се споро мења и тешко искорењује извитоперене навике. Читање Нушићевих текстова подстиче ученике на размишљање о приказаним проблемима и откривање начина њиховог превазилажења.

Запажамо да испитаници Спортске гимназије и Железничко-техничке школе нерадо одговарају на питања у којима се од њих очекује да образложе своје гледиште. За разлику од њих, ученици Девете гимназије наводе разнолике животне истине које су спознали читајући Нушићева дела: *Људи треба да теже да исправе своје мане; Ствари треба сагледати из различитог угла; Упорност, храброст, сналажљивост, знање и љубав су најзначајнији у животу; Прва љубав заборава нема; Власт и новац погубно утичу на човека и друштво; Уз хумор се лакше учи; Хумор нам помаже да боље увиђамо; Није све онако како изгледа на први поглед; Не треба да будемо оно што нисмо; Слава и положај чине људе лошим и похлепним; Људи постају лоши кад добију моћ; Материјалне ствари су пролазне, а љубав је вечна; Ретко кад су паметни људи на власти; За бављење политиком није неопходно образовање, али је нужна послушност; У људској природи је да жели више; Живот је често неправедан; Људски карактер се тешко мења и зато не постоји идеално друштво; Свако има неку ману; Мане су трајне у људском карактеру; Карактер одређује судбину човека; Људска глупост је свевремена; Друштво се не мења зато што се ни људи не изграђују; Светом владају манипуланти; Људска похлепа, ограниченост и сујета су универзални и тешко се искорењују; Материјална добра утичу на људско понашање; Нико се није савршен родио; У политику улазе они који желе да остваре личну корист на штету других; Што технологија више напредује – људско друштво више назадује; Спознај себе и ничег превише; Неопходно је изборити се за своје мишљење; Дај човеку власт па ћеш видети какав је човек; Сваки човек треба да се избори за своје мишљење и да покуша да позитивно утиче на окружење; Нису сви људи добри; Нико није савршен; Слободан човек је онај који се критички односи према себи и према друштву; Најважније је да човек сачува слободу мишљења и критичког вредновања.*

Ученици гимназија и средње стручне школе сматрају да су им Нушићеве комади помогли да сагледају сличности између пишчевог времена и актуелног тренутка, препознају штетне појаве у савременом друштву и увиде значај критичке свести у снажењу људских вредности. Ученици сматрају да је лицемерје заједнице главни покретач злоупотребе положаја у друштву и губитка савести оних који су на власти. Испитанике је сазнање о људској несавршености подстакло да откривају личне недостатке како би настојали да их преобразе у врлине. Афинитетима ученика одговарају Нушићева хумористичка и комедиографска дела. Ученици наводе да их радо читају и обрађују на часовима. Ну-

ишићев жанровски разноврсан књижевни опус погодан је за различите видове наставног проучавања, тако да је, по мишљењу ученика, Нушић заслушено постао један од омиљених школских писаца. Поједини испитаници истичу да их сазнање да се мало шта променило у људској природи и савременом друштву од Нушићевих времена до данас чини тужним, разочараним и резигнираним. Неки ученици су навели да се осећају поносно што нису попут Нушићевих ликова који теже власти и стварних појединаца који су на власти. Навешћемо гледиште једног ученика: „Док уживам у Нушићевим делима, размишљам и о свом окружењу. Увек се запитам како је могуће да су све мане друштва с краја 19. и почетка 20. века опстале до данас, како човек не успе да их одстрани и да их се ослободи, како је когуће да се технологија развија толико брже од савести човека?“³

Од ученика се очекивало да наведу називе Нушићевих комедија које би уврстили у школски програм за гимназије и средње стручне школе. 337 ученика Девете гимназије (93%) сматрало је да би програм требало допунити следећим Нушићевим делима: *Госпођа министарка* – 41,9%, *Сумњиво лице* – 25,6%, *Ожалошћена породица* – 12,7%, *Покојник* – 11,8%, *Др* – 0,5%, *Мистер долар* – 0,2%. 220 ученика Спортске гимназије (84,9%) допунило би наставни програм следећим садржајима: *Госпођа министарка* – 41,3%, *Сумњиво лице* – 26,6%, *Покојник* – 10%, *Ожалошћена породица* – 5,4%, *Др* – 1,1%, *Мистер долар* – 0,3%. 95 ученика Железничке техничке школе (52,1%) сматра да би наставни програм за средње стручне школе могао бити допуњен следећим Нушићевим делима: *Госпођа министарка* – 20,9%, *Сумњиво лице* – 17%, *Покојник* – 7,14%, *Ожалошћена породица* – 6%. Запажамо да се проценат испитаника који су за увођење нових наставних садржаја у програм смањује у специјализованој гимназији и средњој стручној школи у односу на гимназију класичног усмерења. 69,2% испитаника сматра да би *Сумњиво лице* требало изучавати у гимназијама и средњим стручним школама, као и да би поред комедије *Народни посланик* требало обрађивати и комедију *Госпођа министарка* (100% испитаника). Ученици показују интересовање и за Нушићеве комедије *Покојник* (28,94%) и *Ожалошћена породица* (24,1%), које су се изучавале у средњим школама пре три и по деценије.

Истраживање је показало да тематска разноврсност и богатство стваралачких поступака и порука Нушићевог опуса пружају могућност да се она успешно тумаче у средњој школи и гимназији. Запажамо да се ваљаном наставном обрадом код ученика развија литерарни укус, читалачке навике и истраживачка делатност. Ставови ученика гимназија и средњих стручних школа уједначени су у погледу значаја читања и

³ Упитник број 76, Девета гимназија „Михаило Петровић Алас“, одељење друштвено-језичког смера првог разреда.

проучавања стваралаштва Бранислава Нушића у настави. Будућим реформама требало би омогућити ученицима да драмске текстове читају континуирано, током целокупног школовања. Таквим поступањем би се могло доћи до потпунијег остваривања естетских, васпитних и функционалних циљева проучавања Нушићевог комедиографског опуса у савременој настави.

БИБЛИОГРАФИЈА

- Љиљана Бајић.** *Читање драме. Књижевност и језик*, бр. 3–4, Београд, 2013.
- Драгана Вукићевић,** „Смешан крај или крај смешног краја у Нушићевим комедијама.“ *Књижевна историја*, XLVII, 155 (2015): 25–40.
- Vora Glišić,** *Nušić njim samim.* Beograd: Vuk Karadžić, 1966.
- Рашко Јовановић,** *Бранислав Ђ. Нушић – живот и дело.* Београд: Службени гласник, 2014.
- Јосип Лешић,** *Nušićev smijeh,* Nolit, 1981.
- Јован Љуштановић.** *Бранислав Нушић.* Нови Сад, Матица српска, 2013.
- Мисаиловић, Миленко:** *Комедиографија Бранислава Нушића,* Београд, Универзитет уметности у Београду, 1983.
- Милија Николић.** *Методика наставе српског језика и књижевности.* Београд, Завод за уџбенике, 2012.
- Наташа Станковић–Шошо,** *Књижевно дело Бранислава Нушића у настави,* необјављена докторска дисертација, одбрањена на Филолошком факултету Универзитета у Београду, 8. јула 2016. године (ментор: проф. др Љиљана Бајић).
- Наташа Станковић–Шошо,** *Књижевно дело Бранислава Нушића у настави,* Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд, 2019.

Nataša B. STANKOVIĆ-ŠOŠO, PhD

University of Belgrade, Faculty of Philology

RECEPTION OF BRANISLAV NUŠIĆ'S DRAMATIC WORK IN CONTEMPORARY TEACHING

*This paper presents the results of a survey conducted among high school students regarding the dramatic works of Branislav Nušić in contemporary education. The aim of the research is to examine the methodological approaches and activities used to motivate students to read Nušić's plays (the one-act plays *The Rent* and *The Illiterate*, and the comedies *A Suspicious Character*, *The Cabinet Minister's Wife*, and *The People's Deputy*). The study provides a detailed analysis of how students perceive and evaluate these dramatic works during classroom interpretation. The research results offer insights into the reception of Nušić's dramatic opus and emphasize the importance of applying acquired literary-theoretical*

knowledge and creative methods in the cognitive process of reading, interpreting, and evaluating the given content.

Keywords: *reception, survey, result analysis, Branislav Nušić's dramatic works, contemporary teaching.*

Даниела КОНСТАНТИНОВА¹

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“
Филологически факултет

ПАДЕЖНАТА СИСТЕМА НА СЛОВАШКИЯ ЕЗИК С ОГЛЕД НА ПРЕПОДАВАНЕТО Й НА БЪЛГАРИ

За българите, изучаващи словашки език, падежната система на този език се оказва най-проблематична и трудна за овладяване – факт, който не е изненадващ, предвид аналитичния характер на българския език. Докладът разглежда някои от особеностите на преподаването на падежната система на словашкия език на българи. Акцентът е върху използването на методологични подходи и специфични задачи, за да се осигури яснота относно употребата и характеристиките на всеки от шестте случая по достъпен, но компетентен начин.

Ключови думи: словашки език, преподаване, българи, падежна система, български език.

Въведение

За словашкия език се смята, че заема средищно място в славянското езиково семейство (Буюклиев 1995: 5), често дори е определян като славянско „есперанто“ (Ondrejovič 2008: 6). Въпреки че принадлежи към групата на западнославянските езици, той притежава много лексикални, граматични и други особености, които значително го доближават до останалите групи славянски езици. Това безспорно има своите предпоставки в историческия развой. В трудовете си Р. Крайчович разглежда няколко хипотези и теории за словашкия език, част от които свързани и с южнославянския му произход (Krajčovič 1981: 10–13; Krajčovič 1988: 10–12). Във връзка с това е напълно закономерно наличието на много общи черти между български и словашки, факт на който обръщат внимание и някои български учени слависти, сред които Б. Цонев (Цонев 1919), Ив. Леков (Леков 1937) и др. Въпреки всичко в граматичния строй на тези два славянски езика има множество различия, някои от които създават сериозни затруднения при изучаването им. Въз основа на досегашния ни опит в преподаването на словашки на българи с категоричност можем да кажем, че най-трудна е словашката падежна система². От една страна трудностите са логични с оглед на

¹ d.konstantinova@ts.uni-vt.bg

² За целите на предишно наше изследване (Константинова 2016) бе проведена анкета с български словакисти (студенти и абсолвенти), в която един от въпросите беше *Какво най-много ви затруднява в словашкия език?* 67 % от респондентите бяха посочили като най-трудна именно падежната система.

аналитичния характер на българския език, но от друга имат и своето социо-културно обяснение. За поколенията българи, израснали след 90-те години на ХХ век, граматичната категория падеж не е достатъчно ясна. Оказва се, че в наши дни падежните особености са по-разбираеми за хората около и над средна възраст, защото повечето от тях във времето преди 1989 г. са изучавали руски език като задължителен предмет в училище.

При преподаването на словашката падежна система на българи трябва да се изберат методи и подходи, които да бъдат съобразени както с езиковите специфики, така и с предварителните познания и нагласата на обучаемите. По повод на това ще споделим своя опит и схващания, залегнали в концепциите на два труда по словашки език, предназначени за българи. Първият е „Падежите в словашкия език (с оглед на преподаването им на българи)“ (Константинова 2015) – теоретично-практическа разработка за студенти, които изучават словашки език и имат основни филологически познания – усвоили са основите на словашкия език на ниво А1 от Общата европейска езикова рамка. Вторият труд е учебникът за самообучение (по-нататък ще го наричаме самоучител) „Словашки език – самоучител в диалози (Slovenčina pre Bulharov)“ (Константинова, Башир Гечова 2016), предназначен за напълно начинаещи и е ориентиран към много широка аудитория (желаещи да изучават езика, представители на различни поколения, с различен образователен и професионален статус), което предполага разнородна мотивация, нагласа и др. При създаването на тези две разработки са взети под внимание основни теоретични постановки в граматиката, включително такива, които се отнасят за категорията падеж³.

Принципи и подходи при представянето на словашката падежна система

Особеностите на падежната система на словашкия език в цитираните по-горе два труда представяме съгласно изложените концепции в някои от основните трудове по словашка граматика: „Morfológia slovenského jazyka“ (Dvonč, Horák, Miko, Mistrík, Oravec, Ružička, Urbančok 1966), „Slovenská gramatika“ (Pauliny, Ružička, Stolz 1966) и „Slovenská gramatika“ (Pauliny 1981), Súčasný slovenský jazyk. Morfológia (Oravec, Bajžíková, Furdík, 1984).

Ръководим се от няколко принципа:

– *достъпност на теоретичното изложение*, включващо прецизирана употреба на научен и научно-популярен стил; в теоретико-практиче-

³ В тези трудове падежите не се разглеждат в рамките на т.нар. падежна граматика, част от която е и теорията на Ч. Филмор за дълбоките падежи, семантичните роли и т.н. (Филмор 1968, Филмор 1977).

ската разработка за падежите се употребява специализирана лингвистична терминология, тъй като се предполага, че обучаващите се вече са запознати с нея, докато в самоучителя се налага опростен модел на изразяване и минимализиране на лингвистичната терминология – когато не може да се избегне употребата на термини, то те задължително са придружени от кратки тълкувания и дефиниции;

– при представянето на всеки от падежите и разясняването на падежните флексии (окончания) *се привеждат много примери*: изрази и изречения на словашки (с превод на български), съдържащи съответните части речта (съществителни, прилагателни, числителни, местоимения) с падежни флексии и падежни форми, примерите са подбрани от разговорния стил;

– при много от граматичните обяснения и дадените примери се правят *сравнения, паралели с български*, а там, където е допустимо, има *препратки към особеностите на българската граматика*.

Много важно е как ще се въведат (представят) категорията падеж и нейните особености. В началния етап от обучението по словашки за най-целесъобразно смятаме обяснението, че *падежът служи за изразяване на отношенията между думите в изречението*. Необходимо е също да се подчертае, че падежната система на словашкия език се опира върху основни логически връзки между значението (семантиката) и подредбата, структурирането на думите в изречението (синтаксиса). Уточнява се, че в словашки формалното изразяване на падежите става чрез задпоставени флексии (окончания) при съществителните, прилагателните, числителните и местоименията, а в редица случаи и чрез формални промени (падежни форми) на някои от посочените части на речта. За конкретизиране на падежните значения се употребяват предлози, някои от които само с един, а други с повече от един падеж.

В словашките граматика е прието падежите да бъдат въвеждани в точно определена последователност и ред, означавани с номера: 1. *Nominatív* (именителен падеж), 2. *Genitív* (родителен падеж), 3. *Datív* (дателен падеж), 4. *Akuzatív* (винителен падеж), 6. *Lokál* (предложен падеж), 7. *Inštrumentál* (творителен падеж)⁴. В този ред и последовател-

⁴ Смята се, че има и 5. *Vokatív* (звателен падеж), който е изчезнал (за разлика от другите славянски езици) и от него са останали само единични и рядко употребяеми звателни форми: *človeče, oče, bože* и др. (За сравнение единични звателни форми има и в български: *мамо, лельо, Боже, човече, господине, госпожо*, както и при някои лични имена *Иване, Стояне* и др.). Според Й. Качала формалното изразяване на звателния падеж в словашкия е изчезнало, но не и неговата функция – тя продължава да съществува като се изпълнява от 1. *Nominatív* (Качала 1991: 240). В българската научна литература някои от споменатите падежи се назовават с по няколко имена, например: номинатив и именителен падеж; местен падеж, но също локатив и предложен падеж (тъй

ност представяме падежите в книгата „Падежите в словашкия език (с оглед на преподаването им на българи)“ и смятаме, че това е оправдано с оглед на целта на тази теоретично-практическа разработка – по-задълбочено да се обясни употребата на всеки от падежите, за които аудиторията (студентите) вече има основни познания. В самоучителя обаче, който е предназначен за начално ниво и за самообучение, представянето на падежите следва друга последователност. По принцип изучаването на словашките падежи в учебниците по словашки език за чужденци не е според номерацията им. Изключение, разбира се, прави 1. Nominatív (именителен падеж), с който винаги се започва. Той е основен – служи за назоваване и „изразява позиция на автономност в сравнение с другите думи“ (Navrátil 2009: 39), затова съществителните, прилагателните, числителните и местоименията са представяни в речниците именно с формите за именителен падеж. В един от най-популярните съвременни учебници по словашки език за чужденци „Křížom-Krážom Slovenčina A1“ (Kamenárová a kol. 2018), „Křížom-Krážom Slovenčina A2“ (Kamenárová a kol. 2012) падежите в отделните уроци се изучават в следната последователност: 1. Nominatív, 4. Akuzatív, 7. Inštrumentál, 6. Lokál, 3. Datív и 2. Genitív.

От гледна точка на досегашния ни опит при обучението на българи, смятаме, че падежите трябва да се изучават в последователност, пряко зависима както от употребата и значенията им, така и от степента на тяхната трудност (с оглед на овладяването и запаметяването на многообразието от падежни флексии, падежни форми и др.). Именно от това се ръководехме при представянето на падежите в уроците в самоучителя – тук избрахме следната последователност: 1. Nominatív, 4. Akuzatív, 6. Lokál, 3. Datív, 7. Inštrumentál, 2. Genitív.

При представянето на всеки от шестте падежа следваме няколко основни стъпки. На първо място, се прави *характеристика* на падежа: обяснят се значенията, които изразява и се определя синтактичната служба на думите (с конкретните падежни форми) в изречението, а след това се въвеждат въпросите, на които отговарят конкретните части на речта. Стремим се да изхождаме от особеностите на българския език, с който винаги, когато е възможно, се правят паралели.

На второ място, се пристъпва към обяснение на употребата на конкретния падеж (с и без предлози, с и без определени глаголни форми и т.н.) – дават се кратки примери под формата на изрази или изречения, преведени и на български. Там, където е нужно, се дават допълващи обяснения за логическите и семантично-синтактичните от-като винаги се употребява с предлози); инструментал и творителен падеж и т.н. В нашите две разработки, които разглеждаме тук, приемаме названията на падежите така, както са дадени от Ив. Буюклиев в „Кратка граматика на словашкия език“ (Буюклиев 1995).

ношения, както и други важни специфики, отнасящи се най-вече до многобройните изключения.

На трето място, се представя *формалното изразяване на падежа: падежните флексии (окончания) и падежните форми*. По принцип в голяма част от учебниците (в това число и в предназначенията за българи) тези особености се представят в таблици, съдържащи примери (лексеми, представляващи съответните части на речта за отделните родове и числа), наречени склонитбени образци – *skloňovacie (deklnačné) vzory*. Практиката при изучаването на всеки падеж е такава, че първо се представят склонитбените образци за съществителните имена, а след тях тези за прилагателните, числителните и местоименията (лични и възвратни, притежателни, показателни, въпросителни, неопределителни). Посочват се формите за единствено (ед.ч.), а след тях – за множествено число (мн.ч.). Досегашният ни опит показва, че представянето едновременно на окончанията за ед.ч. и за мн.ч. изключително много утежнява тяхното разбиране и запаметяване. Смятаме, че е много по-ефективно първо да се представят и упражняват падежните флексии и форми за ед.ч. на даден падеж, а след това да се премине към тези за мн.ч. Такъв е подходът и в един от по-старите учебници по словашки за чужденци „Slovenčina pre cudzincov“ (Dratva, Buznová 2007).

Изучаването на падежната система и усвояването на склонитбените образци изисква много упражнения. За това има редица подходящи учебни помагала по словашки за чужденци (включително и за българи). Те помагат за усвояването на падежната употреба, но най-вече за запаметяването на падежните флексии и форми. Съществуват разнообразни типове упражнения, на които тук няма да се спираме подробно, ще споменем няколко, които смятаме за по-ефективни. Обикновено в началния етап от изучаването на падежната система е препоръчително при работа върху подобен вид упражнения да се ползват таблици със склонитбените образци на съществителните, прилагателните, числителните и местоименията. Това значително помага визуалното запаметяване (зрителна памет) на падежните флексии. С напредване на обучението обаче помощта на тези таблици трябва да се минимализира.

Някои видове упражнения:

Идентифициране на един или повече падежи в израз или кратко изречение: чрез въпроси, определяне на семантично-синтактични отношения, разпознаване на предлози и глаголни форми.

Допълване на предлози (в изрази или кратки изречения), употребявани с конкретен падеж.

Допълване на падежни флексии или падежни форми, характерни за един конкретен падеж: първоначално се изисква в рамките на едно изречение да се напишат окончанията за един вид част на речта (съществително или прилагателно, или числително име, или местоимение),

след това на повече видове (прилагателно и съществително име; числително и съществително; притежателно местоимение и съществително, и т.н.) Обикновено упражненията за допълване на падежни флексии и форми първоначално са само за ед.ч., след това и за мн.ч.; в по-напреднал етап от обучението това може да стане и за двете числа едновременно в рамките на едно или повече изречения.

Избор на правилна падежна форма в изречение при зададени няколко варианта.

Избор на правилен предлог в изречение при зададени няколко варианта.

Допълване на предлози, употребявани с различни падежи в едно или повече изречения.

Допълване на падежни флексии или форми за ед.ч. и мн.ч., характерни за повече от един падеж, първоначално в рамките на едно изречение, след това в по-дълъг (свързан) текст.

Превод на кратък текст от български на словашки език.

Заклучение

Изучаването и овладяването на падежната система на словашкия език е сериозен проблем за българите, имащ своите лингвистични (и не само) предпоставки. По принцип за носителите на български език е нужен специален подход при изучаването на падежни езици, каквито са славянските. Поради тази причина учебниците по словашки език за чужденци невинаги са достатъчно подходящи за българи, защото предлагат много общи подходи и методи. Това налага създаването на специализирани и допълващи учебни помагала по словашки за българи, в които особеностите на словашката граматика и най-вече на падежната система се обясняват по специфичен начин, включващ подробно обяснение на категорията падеж и начините за нейното изразяване. За вникването в особеностите на падежите и усвояването на конкретните падежни флексии и форми трябва да се правят не само много упражнения, но и да се привеждат подходящи примери.

БИБЛИОГРАФИЯ

Буюклиев 1995: Буюклиев, Ив. *Кратка словашка граматика*. София: СУ „Св. Климент Охридски“.

Константинова 2015: Константинова, Д. *Падежите в словашкия език (с оглед на преподаването им на българи)*, Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

Константинова 2016: Константинова, Д. *Словакистиката във Велико-търновския университет „Св. св. Кирил и Методий“ – традиции и очаквания.* // *Výuka jihoslovanských jazyků a literatur v dnešní Evropě III. Kolektivní monografie.* Brno: Ústav slavistky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity 2016, 261–270.

Константинова, Башир-Гечова 2016: Константинова, Д., Башир-Гечова, В. *Словашки език – самоучител в диалози (Slovenčina pre Bulharov)*, Плевен: Грамма.

Леков 1937: Леков, Ив. Отношение на среднословашки към южнославянската езикова група. // *Списание на БАН*, 203–236.

Цонев 1919: Цонев, Б. *История на българският език. А. Обща част. Т. 1.* София: Държавна печатница.

Dratva, Buznová 2007: Dratva, T., Buznová, V. *Slovenčina pre cudzincov*. Bratislava: SPN.

Dvonč, Horák, Miko, Mistrík, Oravec, Ružička, Urbančok 1966: Dvonč, L., Horák, G., Miko, F., Mistrík, J., Oravec, J., Ružička, J., Urbančok, M. *Morfológia slovenského jazyka*. Bratislava: SAV.

Fillmore 1968: Fillmore, Ch. The Case for Case. // *Universals in Linguistic Theory*, ed. by E. Bach, R.T. Harms, New York. 1968 (Руски превод в: Новое в зарубежной лингвистике. Т. X. Москва: Прогресс, 369–495).

Fillmore 1977: Fillmore, Ch. The Case for Case Reopened. // *Syntax and Semantics*, Vol. 8 (ed. P. Cole and J. M. Sadock), New York San Francisco London, p. 59–81. (Руски превод в: Новое в зарубежной лингвистике. Т. X. Москва: Прогресс, 496–530).

Kačala 1991: Kačala, J. Jestvuje v slovenčine vokativ. // *Kultúra slova*, roč. 25, č. 7, 240–242.

Kamenárová a kol. 2012: Kamenárová, R. a kol. *Krížom-Krážom Slovenčina A1*. Bratislava: SAS.

Kamenárová a kol. 2018: Kamenárová, R. a kol. *Krížom-Krážom Slovenčina A2*. Bratislava: SAS.

Krajčovič 1981: Krajčovič, R. *Pôvod a vývin slovenského jazyka*. Bratislava: SPN

Krajčovič 1988: Krajčovič, R. *Vývin slovenského jazyka a dialektológia*. Bratislava: SPN.

Navrátil 2009: Navrátil, L. *Nominálne slovné druhy*. Nitra: Enigma.

Ondrejovič 2008: Ondrejovič, S. *Slovenský jazyk, jazyky na Slovensku*. Bratislava: ŠEVT, A.S.

Oravec, Bajzíkova, Furdík 1984: Oravec, J., Bajzíkova, E., Furdík, J. *Súčasný slovenský jazyk. Morfológia*. Bratislava: SPN.

Pauliny 1981: Pauliny, E. *Slovenská gramatika*. Bratislava: SPN.

Pauliny, Ružička, Štolc 1966: Pauliny, E., Ružička, J., Štolc, J. *Slovenská gramatika*. Bratislava: SPN.

Даниела КОНСТАНТИНОВА

ПАДЕЖНАЯ СИСТЕМА СЛОВАЦКОГО ЯЗЫКА С УЧЕТОМ ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ БОЛГАРАМ

Для болгар, изучающих словацкий язык, падежная система этого языка оказывается самой проблемной и трудной для усвоения – факт,

который неувидителен с учетом аналитического характера болгарского языка. В докладе рассматриваются некоторые особенности преподавания падежной системы словацкого языка болгарам. Акцент ставится на применении методических подходов и конкретных заданий с целью доступно, но и компетентно внести ясность по отношению употребления и особенностей каждого из шести падежей.

Ключевые слова: словацкий язык, преподавание словацкого языка болгарам, падежная система словацкого языка, болгарский язык.

УПОРЕДНО ПРОУЧАВАЊЕ ОДАБРАНИХ ПИСАЦА УНУТАР СЛОВЕНСКИХ КЊИЖЕВНОСТИ

У овом раду разматраће се примена упоредног наставног проучавања књижевних дела српске и руске књижевности у настави српског језика и књижевности у старијим разредима основне школе и у средњој школи и гимназији, са освртом на примену упоредног наставног проучавања књижевних дела у специфичним наставним условима. Предмет упоредног наставног проучавања биће одабрана књижевна дела унутар словенских књижевности у којима се појављује тема бедних и божјих људи. Упоредно наставно проучавање дела вршиће се поређењем епоха у којима су дела створена, поетике писаца, жанровске устројености дела, мотива и књижевних поступака у грађењу јунака. Упоредно наставно проучавање одабраних дела могло би одредити правац упоредног проучавања различитих дела унутар словенских књижевности код ученика у наставку школовања, формирати читалачки укус и створити основе за тумачење различитих дела из програма предмета српски језик и књижевност у средњој школи и гимназији.

Кључне речи: *српска и руска књижевност, упоредно наставно проучавање, бедни људи, божјаца, традиција, култура.*

Уводна разматрања и тема бедних људи у књижевним делима из програма предмета *српски језик и књижевност*

Упоредно проучавање два или више дела унутар словенских књижевности може омогућити „подизање нивоа књижевне културе и стварање предуслова за комуникацију са другим књижевностима и културама” (Бајић, 2018: 44). Поредбена метода омогућава паралелан увид у два или више дела која се пореде са циљем да се уоче и образложе сличности и разлике ових дела унутар националних књижевности или шире. Љиљана Бајић наводи да методолошки основ упоредног тумачења књижевних дела словенских писаца има своје упориште у тематолошким, поетичким, жанровским, стилским и идејним појавама, односно у књижевноисторијским, књижевнотеоријским и културолошким чињеницама. Као пример наводи компаративни приступ теми *бедних људи* у делу Ф. М. Достојевског и Борисава Станковића.

Током припремања ученика за тумачење одабраних дела, тему о божјим и бедним људима можемо сагледати са одговарајућег *спољашњег становишта*. Уводна реч наставника о „обележеним” особама

¹ ivanakovacevic980@gmail.com

кроз векове и дискусија са ученицима, могу код ученика пробудити интересовање за читање ових дела. Тема бедних људи заступљена је у књижевности различитих народа и у различитим књижевним епохама. Људи обележени рођењем или недаћама које су их у току живота снашле, послужили су као инспирација многим ауторима књижевних дела, стрипа, филмске и позоришне уметности. Ови јунаци су особени, али животни – аутентичне личности које са собом носе свој танани унутарњи свет. Они осећају, пате, теже бољем; рађају се, расту и умиру у делу. У програму предмета *српски језик и књижевност* у великом броју дела обликовани су јунаци на маргини – болесни, остављени, напаћени, ратни инвалиди итд. У делима српске књижевности издваја се лик сина Благоја казанције, ратног инвалида, у делу „Све ће то народ позлатити”. Лази Лазаревићу узор су били руски писци и могло би се извршити компаративно проучавање дела овог писца са делима одабраних руских писаца. У делима руске књижевности из основношколског програма издваја се лик Вањке, Антона Павловича Чехова, сиротог дечака који се нашао у тешким животним околностима.

Ученици се у старијим разредима основне школе упознају са приповетком „Све ће то народ позлатити” Лазе Лазаревића (1851–1891), српског реалисте. Он је у својим приповеткама приказивао патријархалну средину и међуљудске односе свога времена. У делу „Све ће то народ позлатити” писац је приказао друштвену стварност с краја 19. века на лирски начин, али се критички односио према одређеним појавама у друштву. Основна тема приповетке је тежак положај ратних инвалида који су се у ратовима борили за слободу свог народа и своје земље, а постали су просјаци. Син Благоја казанције тражи своје место у друштву, али бива препуштен улици и милосрђу пролазника. У старијим разредима основне школе ученици се упознају и са делом „Вањка” А. П. Чехова (1860–1904). Чехов је писао драме, кратке новеле и приповетке. Велику пажњу је посветио човековом унутрашњем свету. У делу о коме је реч ученици се упознају са светом Вањке Жукова, десетогодишњег дечака, који је доведен на занат у Москву обућару Аљахину.

Имајући у виду велику заступљеност дела руске књижевности у школским програмима у Србији, која „пре свега лежи у естетској вредности капиталних остварења, у значају тих дела за развој литерарног укуса ученика као личности у развоју” (Мркаљ 2013: 288), добро је ученике још у старијим разредима основне школе припремити за компаративно читање дела руске и српске књижевности. Посебно, тема бедних људи и божјих људи из наведених дела може се узети у разматрање и упоредно проучавати са ученицима у основној школи. Овај пример би могао одредити правац за упоредно проучавање различитих дела унутар словенских књижевности код ученика у будућности, формирати читалачки укус и створити основе за тумачење различитих дела из про-

грама предмета *српски језик и књижевност* у средњој школи. Уколико би се у програм предмета *српски језик и књижевност* увела дела „Бедни људи“, Боре Станковића (1876-1927) и „Божји људи“ Достојевског (1821-1881), са делима у старијим разредима основне школе била би успешно остварена тематска веза, била би повезана и проширена сазнања о поетици одабраних писаца, књижевном поступку у обликовању ликова итд. Ова дела могла би бити уведена у програме рада литерарних секција као облика ваннаставних активности, или би се могла проучавати у оквиру ширег пројекта и у корелацији са другим предметима. Овакав вид компаративног проучавања дела примену налази и у комбинованим одељењима где се више различитих програма изводи у исто време на часу српског језика и књижевности, као и у комбинованим одељењима у *специфичним наставним условима* (Ковачевић 2019: 142).

Упоредно проучавање два писца унутар словенских књижевности – јунаци на периферији живота и стварности

Иако смо сагледали појаву бедних и божјих људи у ширем историјском контексту и према књижевној традицији – са циљем да се ученици ваљано припреме, мотивишу и заинтересују за упоредно проучавање дела руских и српских класика из школског програма и за формирање читалачког укуса уопште – главни задатак овог рада је упоредно проучавање одабраних дела Станковића и Достојевског са ученицима у средњим школама и гимназијама. Они су уметнички свет својих дела уверљиво дочарали читаоцима, а своје јунаке учинили аутентичним и животним. Стога, упоредно проучавање дела *Бедни људи* и *Божји људи* на часовима треба вршити поређењем епоха у којима су дела створена, обраћањем пажње на поетику писаца, жанровску устројеност дела, упоређивањем књижевних поступака у грађењу јунака и разматрањем заступљености одређених мотива.

Достојевски припада епохи реализма. Међутим, његово дело извршило је велики утицај на књижевност 20. века. За свој књижевни метод је рекао да је то „реализам у вишем смислу“ (Деретић, Митровић 1996: 127) јер није ограничен правилима која су постављали теоретичари реализма. Роман *Бедни људи* ослања се на традицију сентиментализма, што се најбоље види у жанровској устројености дела, одабиру имена јунака која припадају сентименталној традицији (Виноградов 1929: 339), саосећајном тону итд. Достојевски у центар својих дела ставља јунаке који су на различите начине повређени, понижени, јадни, нејаки, а њихова душевна стања књижевно утемељује описом њихове психе, мисли, осећања, схватања, физичког изгледа, поступака итд. Пишчев психолошки приступ у грађењу јунака претеча је открићима у егзактним наукама и многи психолози и антрополози се на Достојевског по-

живају као на свог претходника (Деретић, Митровић 1996: 129). Дело *Бедни људи* је први епистоларни роман у 19. веку у руској књижевности (Бабовић 2007: 251). Писмо као модел приповедања веома је погодно за разоткривање душевних стања јунака. Кроз писма у овом делу полази се од дескрипције „кутка“ до расправа о књижевности и великим питањима људске среће и несреће. Достојевски је овде искористио још један вид исповести – дневник. Писма са датумима и информацијама о односима јунака остварују утисак протицања времена и кретања радње ка расплету. Последње писмо је без датума што има психолошку мотивацију. Мото на почетку дела не најављује пријатно штиво за читање. Насупрот овом цитату стоји Русоово схватање изнето у епистоларном роману *Нова Елоиза II*, у ком каже да не може да схвати писце толиких трагедија пуних ужаса и пита се какво задовољство човек може осећати док замишља и ствара личност једног злочинца и док се ставља у његов положај. Све до појаве првог епистоларног романа Достојевског Русоов роман *Нова Елоиза*, Гетеов роман *Јади младог Вертера* и Монтескијеова *Персијска писма* нису имали видљив утицај на руску књижевност.

Познато је да се једно од првих помињања Достојевског у Србији запажа 1921. године у чланку аутора С. Марића „Достојевски код Срба“ у „Новостима“. Дело *Божји људи* објављено је 1902. године, а друго измењено издање ове књиге појавило се 1913. године. Код нас се *Бедни људи* први пут појављују 1888. године, а следеће издање овог дела у Србији се појавило тек 1921. године (Бабовић 1961: 302). Ако поставимо питање да ли је Достојевски утицао на наше писце, можемо размотрити два гледишта: прво је да Достојевски нема следбенике, а друго да у делима наших писаца има додирних тачака са делом Достојевског. Бабовић се у књизи „Достојевски код Срба“ управо бавио тим сродностима. Бора Станковић је истицао да је читање *Бедних људи* Достојевског учинило на њега један од најјачих утисака и да је то једна од његових најомиљенијих књига (Бабовић 1961: 309). То што је ова књига оставила најјачи утисак на Станковића, може указати на то да је послужила као инспирација писцу да пише о божјацима, истиче Бабовић. Обојица писаца имају исти став према беднима, немоћнима, болесницима, хендикепиранима и несрећнима. Обојица откривају „искру човечности и у таквом паду“ (Бабовић 1961: 311). Новица Петковић када говори о Бори Станковићу, наглашава да српски модеран роман и приповетка заправо почињу од Станковића (Маринковић и др. 2000: 114). По књижевном обликовању ликова, поступку и стилу, један је од зачетника наше модерне прозе. Његови ликови су сложено грађени, у центру пажње је снажан унутрашњи конфликт између противуречних побуда. „Приповеда се из велике близине главног јунака, често и из његове свести, што помоћу интроспекције води до најранијих, дубоко потиснутих доживљаја“ (Маринковић и др. 2000: 144). У својим делима Станковић је дао сли-

ку родног Врања између „турског времена“ и „новог доба“ (Деретић, Митровић 1996: 59). Поред регионализма, битна одлика његовог дела је окренутост прошлим временима, патријархалном начину живота и свеприсутној старобалканској култури, без које ваљано тумачење његових дела не би било могуће. Ови оквири су само полазиште у чијем се средишту налази јунак и његова судбина. Као и Достојевски, Станковић портретише унутрашње стање јунака, његове мисли, осећања, размишљања, пороке, понашање итд.

У делима Достојевског и Станковића, просторно и по сопственом опредељењу, јунаци су на периферији, отуђени и „мимо људи“. Заједничко јунацима ових дела је то што су јадни, бедни, убоги, а различити су по томе што је неке „усуд“ задесио у току живота, па су изгубили мир, психичко и физичко здравље, а неки су већ на самом рођењу обележени као другачији, немоћни, нејаки и особе са инвалидитетом. Бабовић запажа да јунаци дела *Бедни људи* осећају неправду света у томе „не што постоје сиромашни и богати, већ што постоје болесни и здрави“ (Бабовић 2007: 31). Његови јунаци мисле, осећају, читају, разговарају, полемишу и расправљају и о животу и о књижевним и уметничким делима. Његов Макар Дјевушкин је комплексна личност: он размишља о свету и себи, о себи у свету, о историји, уметности, књижевности, религији, правди, срећи; воли, пати и жртвује се за друге. Бабовић истиче да је најбитнија црта талента Достојевског моћ понирања у људску психу, у трагању за мотивацијом људског понашања (Бабовић 2007). У *Бедним људима* Достојевски је открио и описао два феномена: комплекс инфериорности који условљава и отуђује личности и жељу за компензацијом. Отуђење је последица осећања ниже вредности јунака дела. Дјевушкин изјављује да од свих одвојено и тихо живи – увек се понаша тако као да га нема на свету. Он има и једну жељу, а то је да објави књигу, али чак и тад не би смео нигде да се појави. Његов тежак живот осветљава Варја. Она је повређена душа, која тражи сатисфакцију и афирмацију своје личности на моралном плану. Као и други јунаци у овом делу, она види спас на моралном плану и сматра да је за њу најбоље да се уда за Бикова који ју је обешчистио.

Насупрот епистоларном роману *Бедни људи*, када је поређење жанровских оквира у питању, стоји „нарративни циклус тематски и жанровски повезаних кратких прича под насловом „Божји људи“ (Бајић 2013: 234). У центру нарративног циклуса је тема божјих људи, око које су „окупљене приче о божјим људима, просјацима и јуродивим, који живе у Врању пре ослобођења од Турака. Врањски свет осећа страхопоштовање према овим, како се верује, светим људима“ (Бајић 2013: 234). Станковић, као и Достојевски, показује да и јуродиви остају људи, имају жеље, страсти, теже срећи итд. Наза воли Љубу, варошанка и Вејка се

боре око Таје, Бекче не тражи хлеба, већ ракије јер је у њему остао понос, Биљарица машта о срећи и трага бесомучно за расковником.

Љиљана Бајић упућује на то да нас је упоредно читање Достојевског и Станковића усмерило на закључке да сличност ова два дела потиче од „типолошке сличности тематике тих дела (сиромаштво, манијакална тематика, страсти које се граниче са лудилом, болест), на једној страни, и етике добра, хуманистичког става и разумевања за предочени свет, на другој страни“ (Бајић 2018: 48). Станковић је усвојио основну концепцију Достојевског о људима на маргини, јадним и бедним, а да је код Станковића, изван тог контекста, његово дело повезано са великим утицајем фолклора. У овом случају, просјак постаје митски предак. Љиљана Бајић, затим, истиче да Станковићеви божјаци припадају уметничком типу чудака и просјака. Њихов свет лишен је многих животних садржаја, међу којима се посебно истиче одсуство куће и породичног огњишта. Уместо у топлини и сигурности дома, они обично пребивају у рупама и колибама, а неки и у гробовима. „Њихово бескућништво испољава се у виду биолошких, социјалних и психолошких мотива хладноће, глади, страха и повлачења од људи, нагона за поседовањем, жеље за доминацијом и болести (Бајић 2013: 234). Када је дело Боре Станковића у питању, најбоље му се може прићи с аспекта културе из које можемо добити највише информација. „У делу Станковића присутна је старобалканска култура која тражи строга правила и ограничења.“² Они који су се сударили са нормом, прешли границу, били су кажњени од средине. У причи „Парапута“ најбоље се види како је Ташана прешла границу и строго утврђена правила старобалканске културе. Из старе паганске културе остало је да се жена „жива“ сахрањује после мужевљеве сахране. Ташана је прекорачила границе и бива кажњена. Добила је Парапуту да га довека чува и сећа се свог греха. Она је затворена у кући, брине се о божјаку и нигде не излази.

Атмосферу „Божјих људи“ чине тама и ноћ, време кад се према народном веровању „овострано и онострано спаја у једнодимензионалном простору“. Јунаци месечаре, а месец у овом делу везује се за злослутно и има негативан утицај на људе. Такође, простор њиховог обитавања је везан за границу између оностраног и оностраног и везан је за гробље. Уводна приповетка „Задушнице“ управо и почиње на гробљу. На дечјем гробу, око мајке, окупио се свет и просјаци. Мотив смрти детета као једне од најтежих трагедија које могу да снађу човека, јавља се у оба дела која су предмет упоређивања. Мајка налази просјака који је по годинама сличан њеном чеду и даје му да једе и пије. У „народу“ Станковићевог дела било је уврежено мишљење да шта се просјаку да,

² Са предавања о Бори Станковићу, проф. др Новица Петковић, Предмет: Књижевност 20. века, Филолошки факултет Универзитета у Београду, 16.5.2003.

то иде за покој душе умрлог. Просјак тада постаје нека врста посредника између света живих и мртвих. Као такав, просјак има значајно место у друштву. Прича се заокружује смрћу просјака који постаје симбол везе између живота и смрти. Жене га купају, увијају у чисто платно и припремају за сахрану са највећим почастима. Мушкарци га односе на гроб. Дакле, реч је о једној заокруженој тематској целини, у којој онај ко је био предмет приповедања у делу, посредник између живих и мртвих, сада и сам постаје покојник, а средина га са највећим почастима испраћа на последњи починак, „у гроб“, где ће се „смирити и одморити“.

Јунаци и симболика имена

У даљем тексту предмет упоређивања биће књижевни поступак у грађењу одабраних јунака у делима, са освртом на симболику имена. Припремање ученика за тумачење јунака и за лингвостилистичку обраду имена одабраних јунака подстиче се истраживачким задацима који садрже одређени план за проучавање јунака. Некада се ученици могу поделити у групе и може им се пружити могућност да самостално одаберу начин на који ће урадити планом утврђене задатке. Ученици се упућују на изворе који ће им помоћи да успешно ураде задатке. Лингвостилистички приступ у тумачењу онимских израза у делима ученицима може бити подстицајан за упознавање са делима, проучавање везе између имена и онога што та имена симболизују, повезивање наставе *језика* са наставом *књижевности*, за служење речницима, енциклопедијама и другим изворима. За тумачење имена јунака у делу „Бедни људи“ од помоћи су нам доступни извори који се баве овом темом на страном језику (ученици који уче руски језик у школи, могу добити задатак да преведу наведени текст), а за дело „Божји људи“ од помоћи су нам студије које се баве овим питањем на српском језику. Оваква анализа имена јунака може бити у настави дата као истраживачки задатак са циљем мотивисања ђака да се заинтересују за дела која треба проучити. Када је у питању поређење дела српске и других књижевности, поређење имена јунака и довођење у везу са симболиком имена, заснива се на добром познавању српског и страног језика. Уколико се добро не познаје страни језик, често може бити немогуће да се поређење врши.

У делу *Бедни људи* предмет анализе биће имена три јунака: Макар Дјевушкин, Варја Доброселова и Биков. Књижевни критичар Виктор Виноградов напоменуо је да је избор имена главног лика наглашавао припадност романа школи сентименталног натурализма: „Прича о Варјенки била је предодређена књижевном традицијом тог „буржоаског“ сентименталног романа, који је изабрао Достојевски, наглашавајући га именима Варјенке Доброселове и Макара Дјевушкина. Општи

сентиментални приказ романа одређује имена јунака: Дјевушкин је „невин крепосни старац“, са одговарајућим именом Макар које је преузето изреке о сиромашном Макару који прима све ударце. Дјевушкин пише нежна писма „девојачким“ стилем. Име Дјевушкин више се односи на сентиментализам, а име Макар на натурализам“ (Виноградов 1929: 339). Насупрот овом јунаку нежне природе, стоји Биков који и самим својим именом упућује на невољу, силину, сировост и снагу. Јунакиња Варјенка носи име које води до наслова сентименталних романа с почетка 19. века. „У њима, са оштрим и намерним наглашавањем, симболизује се књижевни помак старих сентименталних тема и хероја који, попут Терезе и Фалдонија, треба да служе херојима и општим трендовима поетике натуралне школе“ (Виноградов 1929: 339). Прича о Варјенки Доброселовој у основи је традиционални оквир заплета сентименталног романа. Оквирна прича своди се на опис живота јунакиње која је остала без родитеља, под покровитељством наводне рођаке која је води у морално посрнуће. Прича о малом чиновнику који пати и страда, честа је књижевна тема у делима руске књижевности сентиментализма. Из свега закључујемо да су јунаци романа *Бедни људи* носиоци имена која могу бити у вези са тадашњим тенденцијама сентименталног натурализма на првом месту, али у њима има и симболике која може упутити на особине јунака.

У делу *Божји људи* испитаћемо порекло и симболику имена већег броја јунака, пре свега зато што ово дело обилује јунацима који су у центру засебних прича са божјачком тематиком. Јунаци о којима ће бити речи су: Манасија, Парапута, Љуба, Наза, Таја, Митка, Бекче, Биљарица, Јован, Менко, Цопа, Станко „чисто брашно“, Ч’а Михајло, Маса, Марко, Луди Стеван, Деда Веса итд. Нека имена наводе нас да помислимо да имају посебну симболику јер су везана за апостоле, свеце итд. Међутим, изванредан број јунака носи надимке који могу, али некад не указују на примарне особине јунака и делује да су насумично додељена јунацима. Интересовање за имена и надимке требало би продубити са циљем утврђивања да ли имена имају посебну симболику или су дата насумично. Станковић је у дело увео велики број јунака које је описао различито, неке до детаља, а неке само кроз сегмент њиховог живота или приказујући одређену особину.

Ослањајући се на текст Катарине Беговић и испитујући имена јунака у делу Боре Станковића, може се закључити да су нека имена везана за тадашње време и да су јунацима у одређеној мери додељивана према тадашњим трендовима. Примера ради, хипокористик Наза, реч је турског порекла, настао од првог дела имена Назланка, са изворним значењем *нежност, лепота* (Беговић 2013: 48). У Просвјетином именованом налази се податак да је ово име до 1889. године било омиљено име у Врању (Беговић 2013: 48). Из тога се може закључити да је пре до-

дељено овакво име јунакињи због тадашњих трендова, а мање због примарног значења имена. Наза је лепа, али нагрђена „великом гушом”, она јесте нежна, крхке грађе, али уме да буде и изузетно опасна и да се супротстави, па чак и да се побије са „богатим просјацима”. Манасије је име преузето из хебрејског језика у значењу *онај који узрокује заборав* (Беговић 2013: 46), настало од глагола заборавити и библијско је име. Манасије се у делу појављује као мистично и тајанствено биће, и могло би се претпоставити да ово име носи пре због тога што налачи на библијске јунаке, а мање због самог значења имена. У делу му је додељена важна улога да помаже клисарици, да звони кад долазе мртвачки спроводи, иде с попом или клисарицом по гробљу.

Таја је реч од миља и везује се за придев *тајан* (Беговић 2013: 46), а јунак Таја описан је као моћно биће коме сви својевољно пружају милостињу. Он чак и не проси, а веровало се да има и пророчке способности. Митка од Мита, од имена Димитрије који се везује за значење *под земљин* (Беговић 2013: 46), води порекло од личног имена богиње Деметре чија је ћерка под земљом четири месеца, по погодби са богом Хадом који ју је на превару одвукао у подземље. Митке је жену и ћерку „у гроб отерао”, оне су „под земљом”, и у причи га управо затичемо на њиховом гробу. Љиљана Бајић истиче да се сложена мотивација код Станковића испољава у причама Митка и Бекче. Митка се бори са алкохолизмом. Ова болест је разорила вољни део јунакове личности што је довело до пропасти његове породице. У делу је приказан преобраћај јунака од вредног и финог човека када је трезан, до јунака који се неконторлисано и недолично понаша када је у стању пијанства. У тексту *Антропонимске категорије у делу Борисава Станковића „Божји људи”*, аутор се опредељује за решење да се надимак Бекче добија према придеву *бекав, муцав*, што доприноси карактеризацији лика. Међутим, сагледавши опис и понашање јунака у делу, пре би се могло претпоставити да је добио надимак који је у супротности са муцав, јер је јунак „весео, игра и пева” (Станковић 2010: 196). Постоје и друге претпоставке да је овај надимак настао од речи млади бег, што би се могло повезати са описом овог младог и лепог јунака, који је веома поносит као какав бег који жели ракије, а не хлеба и који каже да је хлеб за просјак, а он просјак није! Парапута је распамећено створење које губи главу при помену ватре, а увија се у велики број различитих крпа. Послужио је за изопштавање Ташане и окајавање њеног греха. У доступној литератури нисмо успели да пронађемо податке о овом имену или надимку³. Биљарица је име које се везује за јунакињу која трага за расковником и више је него јасно како је овај надимак јунакиња добила. „Биљарицу је опседнутост расковником довела у свет јуродивих и међу приче о божјим људима. /.../ Пошто су

³ У наведеној литератури име јунака Парапута одређено је као надимак.

руски јуродиви превасходно јуродиви „Христа ради“, за божје људе Боре Станковића може се рећи да су јуродиви „Богородице или Свете Петке ради“ (Јокић, Марићевић Балаћ: 2018: 396). Јован је име хебрејског порекла у значењу *милостив је* (Беговић 2013: 46), ово име носи и писац једног јеванђеља, а Станковићев јунак је описан као просјак који проси за цркву и све што испроси је Господње и за Свету Богородицу. Менко је реч од миља имена Миленко и име је јунака који је померио памету после трагедије у којој је страдала његова жена. Цопа је јунак који се плаши крста јер му буди асоцијацију на гроб и изазива страх од смрти. Ни у литератури, нити у делу не може се прецизно закључити зашто овај јунак носи овакав надимак. Станко „чисто брашно“, јунак је који „иска“ увек чисто брашно, идући улицама и скупљајући све што му се на путу нађе. Ч’а Михајло божанског је изгледа, дуге беле браде, насмејан, блаженог духа. Михајло је име преузето из хебрејског језика у значењу *сличан богу* (Беговић 2013: 46). Такође, један од четири архангела носи име Михаило. Маса је надимак од Максим према Грковићу (Беговић 2013: 46), а јунак је описан као неко без кога не може да прође сахрана, неко коме се не зна порекло, нити како и где живи. Марко је име које носи писац јеванђеља, а јунак је посвећен Богородици, чека је и она га зове. Овде треба приметити да је и Јован, носилац имена писца јеванђеља, посвећен цркви и Богородици. Луди Стеван је јунак који уме да буде бесан кад му се новац дира, скупља камење и чуван је у кући најугледнијег хаџије. Деда Веса је јунак који се описује у претпоследњој причи. То је слепи старац, чије дубоко и отегнуто „Еее“ пролазницима се чинило да долази са онога света. Овај утисак околине иде у прилог тврдњи аутора овог текста да просјак тада постаје нека врста посредника између света живих и мртвих. У завршној причи просјак умире, а као мртав у народу губи род (женски или мушки), постаје у народу: *то, оно* (добија одредницу средњег рода) „што ли је кадгод знало, попило, окусило, зарадовало се... легло у чисту, меку постељу“ *Он, просјак* овде на земљи, после смрти упућује на *оно, тамо*, онострано, божанско – чин ступања у вечност оног ко је на овом свету од рођења до смрти пропаатио. У речима жена које га припремају за сахрану, садржан је цео живот *овог* који постаје *оно* – упућује на обожење, олакшање, растерећење и смирење са доласком смрти. Примећује се да у делу има јунака без имена. Прича под бројем VIII описује јунака без имена, без порекла, без земље и рода, страшљивог, безименог, безличног, али ипак епизодно присутног. Прича под бројем XVII приказује сина некадашње лепотице, који је целој фамилији прекор и мука. У њему породица види грех родитеља, можда мајке због давнашњег, како се причало, ашиковања и оца због стицања имања, можда на непоштен начин. Без информације о имену, описан је као *дугачак* (одредница за човека који лежи – за покојника), „блед, а без крви снага, нежна му душа... више мртва“ (Стан-

ковић 2010: 215). За време пуног месеца, јури блед, у дугачкој кошуљи по улицама. Присутни пиктурални елементи у споју са ноктуралним елементима, чине призор мистичним, божанским, на граници фантастике. Такође, завршна прича описује безименог јунака, просјака, који представља отелотворење божанства, безименог, страног, док смо на овом свету, несазнатљивог и непознатог. Из свега можемо закључити да су имена главним јунацима кратких прича у овом делу могла бити додељена према одређеним правилима. Име Михајло (*налик богу*) додељено је једином јунаку чија се појава у народу подударна са представама о богу, као о човеку дуге седе браде и бркова; имена јеванђелиста додељена су јунацима који су највише наклоњени цркви и Богородици; надимци су везани за јунаке према одређеном занимању, карактерним особинама, понашању или мани; нека имена су дата јунацима према тадашњим тенденцијама; три јунака остала су без имена, са уочљивим разлозима: један је без порекла, епизодна је личност, лебди на граници између живота и смрти, док је трећи јунак просјак који се упокојио.

Поређење мотива

У даљем тексту биће упоређени одабрани мотиви према сличношћима и разликама у оба дела. Ученици се упућују да уоче и образложе сличности и разлике истих или сличних мотива у делима (религиозни мотиви и мотив сујеверја, мотив деце патника и смрти детета, мотив трагичне доброте, мотив новца, случајне породице, непознатог порекла јунака и мотив отуђења јунака). На овај начин ученици се подстичу да истражују, размишљају, доводе мотиве у логичку везу и закључују. *Мотив смрти детета* присутан је у оба дела и развијен на принципу контрасти помоћу звучних и беззвучних елемената у делу. Дело *Божји људи* почиње причом о задушницама где се посвећује пажња гробу детета, а мајка тражи просјака сличног узраста њеном детету да га нахрани уместо свог чеда и мало себи олакша патњу и тугу за умрлим дететом. Мајка *цвили* за умрлим дететом, а поп брзо завршава појање да би се мајка зауставила у *плачу* и почела да обавља дужности на задушницама „како ред и веровања налажу”. Дјевушкин је јавио писмом Варји да је умрло дете Горшковима. Они су били веома сиромашни. Цела породица је становала у једној соби насред које је сад мртвачки сандук дечака од девет година. Мајка *не плаче*, отац *је нем*, али сузе му теку. Овде се примећује одсуство звука, присуство тишине која дочарава најтежи тренутак за породицу. Сестра се наслонила на сандук *тужна и замишљена*. Туга и *тишина*, одсуство плача, нарицања, кукњава у делу *Бедни људи* стоји насупрот *лелеку*, *цвиљењу*, нарицању и оплакивању у делу *Божји људи*. И *тишина* и *плач* су у функцији дирљивог дочаравања најтежег тренутка у животима јунака. *Сиромаштво* се у делима може

назрети и кроз опис физичког изгледа јунака, детаљног приказа њихове одеће и свести о сиромаштву која се показује путем осећања срамоте због оскудне гардеробе. У делу *Божји људи*, јунаци често носе прљаву и поцепану гардеробу, некада имају на себи превише гардеробе, некада носе само по комад гардеробе, неки само панталоне, док други носе само дугачке кошуље. Има и јунака који су увек обучени уредно, чисто, увек искрпљени – упркос недаћама у којима су се нашли. Одећа може бити показатељ свести јунака. Наза свесно промишља о свом животу, планира, воли, размишља, брине о себи и својој гардероби. У делу *Бедни људи* Дјевушкин осећа стид због поцепане гардеробе: „Стид ме је било, Варјинка. Како да не буде човека срамота кад ти кроз одело вире голи лактови, а дутмад о концу ландара. И преко воље клоне човек духом” (Достојевски 1973: 500). Трагична доброта довела је Назу на ивицу пропасти; новац и уштеђевину дала је попу за венчање са Љубом, штитила га и укаљала своју част тако што га невенчаног примила да живи са њом, а он није марио, спавао је и није је волео. Дјевушкин је одвајао новац, куповао и слао поклоне Варји, са њом се дописивао, проводио време, у њој видео спас. Она се на крају одлучује да се уда за Бикова, оног ко ју је обешчистио. Она, као и други јунаци у овом делу, види спас на моралном плану и сматра да је за њу боље да се уда за Бикова који ју је обешчистио. Овде се сусрећемо и са мотивом *враћања заведене девојке заводнику*. Мотив новца у ова два дела је заступљен, али има сасвим другачију функцију и утемељење. У делу *Бедни људи* новац јунацима недостаје да би им се живот одвијао нормално, новац је мотив за осећај стида, недостатак новца води јунаке ка трагедији, док новац у делу *Божји људи* често нема материјалу вредност и основну функцију. Некад јунаци скупљају камење, песак, одећу и новац као предмете које вреднују на исти начин, немају појам о новцу на адекватан начин, често га скупљају и дају људима у селу на чување и људима који уместо њих тим новцем располажу. Један јунак је, пронашавши старе паре, скренуо памету; други је скупио велике своте новца за своју сахрану и гроб итд. Има и јунакиња које маштају о новцу и богатству да би поправиле свој статус у друштву, али до новца не долазе онако како би требало, већ примера ради, јунакиња Биљарица упорно трага за биљком расковник која би јој помогла да се обогати. *Случајна породица, непознато порекло и мотив отуђења* мотиви су који се преплићу и повезани су узрочно-последично у оба дела. Отуђење се запажа код оца и сина Покровских. Стид је оца изопштио из средине, оженио се милосницом Бикова за новац. Син живи са комплексом срамоте због тога што је ванбрачни син. Мотив случајне породице се у осталим делима Достојевског разрађује у више наврата. Насупрот мотиву случајне породице, може се разматрати мотив *непознатог порекла јунака*. Често су јунаци у *Божјим људима* без корена, порекла, земље, родитеља. Безимени јунак из осме приче

нема порекло, не зна се како живи и одакле долази. Јунаци непознатог порекла се отуђују и изопштавају из средине, одлазе својевољно, некад се враћају, а некад одлазе без трага. На самом почетку дела *Божји људи* сусрећемо се са народним веровањем да је летња задушница најважнија „јер за њу веле: да се онда мртви, целе зиме до тада затворени горе, на небу, пуштају тада с неба те да онако жељни, гладни, сићу у своје гробове и ишчекују да им тога дана њихови живи, дођу на гроб, препроју их, окаде, заките цвећем“ (Станковић 1979: 169). Култ поштовања мртвих у нашем народу је заступљен вековима, а веровања да се храном и пићем, као и одржавањем и посетом гробовима, одаје почаст мртвима, укоренењено је и свеприсутно. Новица Петковић говорио је о општем страху и богобојажљивом опхођењу околине са божјим људима, које се манифестује у томе да сви кад их виде као оличење тамне стране и греха, задрхте над својим сопственим, дубоким и скривеним унутарњим понором. У врањском свету веровало се у постојање опаког и злог бога, коме је требало безрезервно служити. Најмање што се могло учинити за тог бога било је макар то што су божјаке предано хранили и смерно упопавали. Новица Петковић је у више радова наглашавао да што је култура старија, истанчанија, а затворенија, што је гушћа мрежа колективних прописа у коју је људски живот стегнут, утолико је више на њеном дну суманутих и распамећених, кажњених и изопштених. У делу *Бедни људи* присутни су религиозно-хришћански мотиви. Јунаци верују да се добро добрим враћа и да је милосрђе неминовност. „Мило Вам је, рођена, што Вам је Бог пружио прилику да од своје стране добро добрим платите и мени се захвалите. Ја у то верујем, Варјинка, и у анђеоску доброту срца Вашег верујем“ (Достојевски 1977: 550). Варја често у писмима Девушкина теши речима да се не брине ни због чега, да ће Господ Бог све уредити како ваља и треба. Такође, у једном од последњих писама, Варја се пита да ли Дјевушкин има страх од бога јер сам себе упропашћује, а то је велики грех. После Варјиног саопштења о просидби, Дјевушкин о томе прича као о божјој вољи, јер провиђење творца небеског је благо и недокучиво, а затим додаје да је судбина таква. Дјевушкин у једној прилици износи да добра дела не остају без награде, а да ће врлина увек бити овенчана венцем божје правичности, пре или касније.

Закључак

Из свега можемо закључити да се упоредно читање дела *Бедни људи* и *Божји људи* заснива на богатој теми бедних и понижених људи, а додирне тачке највише се огледају у мноштву заједничких особина књижевних јунака. Поред културолошких, жанровских и тематских сличности и разлика, поређење мотива и поступка у грађењу јунака

одабраних дела, место је које ова два дела у највише тачака спаја, али и раздваја. Упоредно проучавање одабраних дела извршено је поређењем епоха у којима су дела створена, обраћањем пажње на поетику писаца, жанровску устројеност дела, упоређивањем мотива и књижевних поступака у грађењу јунака. Упоредна метода као логичка метода на овај начин подстиче ученике да у настави обављају појединачне мисаоне радње које су неопходне за правилно формирање појмова, продуктивно истраживање и закључивање. Заступљеност дела са овом тематиком у школским програмима предмета *српски језик и књижевност* у основним и средњим школама и њихово компаративно проучавање на различитим узрастима, има вишеструку функцију и велики значај у настави.

БИБЛИОГРАФИЈА

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

Бабовић 1971: М. Бабовић, *Руска књижевност 19. века*, Београд: Научна књига.

Бабовић 2007: М. Бабовић, *Достојевски*, Београд: ЛЕНТО.

Бајић 1994: Љ. Бајић, *Методички приступ збирци приповедне прозе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бајић 1998: Љ. Бајић, *Одабране наставне интерпретације*, Београд: Чигоја штампа.

Бајић 2002: Љ. Бајић, *Књижевно дело Борисава Станковића у настави*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бајић 2003: Љ. Бајић, „Регионална тематика у књижевној прози Борисава Станковића”, у: *Зборник Матице српске за славистику*, св. 63, Нови Сад: Матица српска, 17–27.

Бајић 2008: Љ. Бајић, „Фолклорни мотиви у збирци *Божји људи* Борисава Станковића”, у: *Зборник Матице српске за славистику*, св. 73, Нови Сад: Матица српска, 25–34.

Бајић 2013: „Тема бедних људи у српској и руској књижевности: компаративни увид у дело Ф. М. Достојевског и Б. Станковића”, *Књижевност и језик*, LX/2, Београд, 231–243.

Бајић, 2018: „Теоријско-методолошки проблеми изучавања и наставе словенских књижевности у интеркултуралном контексту”, *Српска славистика: колективна монографија*. Том 2, Књижевност, култура, фолклор. Питања славистике, Радови српске делегације на XVI међународном конгресу слависта, Vol. 2 (2018).

Беговић 2013: К. Беговић, „Антропонимске категорије у делу Борисава Станковића *Божји људи*”, *Свет речи*, Београд: Чигоја, 43–51.

Виноградов 1929: В. Виноградов, *Еволуција русског натурализма*, Ленинград (интернет извор: <<http://books.e-heritage.ru/book/10077358>> 10.02.2019.)

Деретић, Митровић 1995: Ј. Деретић, М. Митровић, *Историја књижевности за други разред средње школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Достојевски 1973: Ф. М. Достојевски, *Понижени и увређени, Бедни људи*, Београд: Рад.

Достојевски 2000: Ф. М. Достојевски, *Злочин и казна*, Београд: КЊИГА КОМЕРЦ.

Јокић, Марићевић Балаћ 2018: Ј. Јокић, Ј. Марићевић Балаћ, „Семантика и функција расковника у *Божјим људима* Борисава Станковића”, *Књижевност и језик*, LXV /3–4, 389–401.

Ковачевић 2019: И. Ковачевић, „Проучавање народне књижевности у специфичним наставним условима”, *Годишњак Катедре за српску књижевност са јужнословенским књижевностима*, Vol. 14 (2019), р. 139–156.

Мркаљ 2013: З. Мркаљ, „Рецепција руске књижевности у наставном контексту”, *Књижевност и језик*, LX/2, Београд, 284–302.

Николић 2009: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Маринковић и др. 2000: Р. Маринковић, Н. Милошевић-Ђорђевић, З. Бојовић, Д. Иванић, Н. Петковић, *Кратак преглед српске књижевности*, Ур. Новица Петковић, Београд: ИК „ЛИРИКА“

Петковић 2009: Н. Петковић, *Софкин силазак*, Београд: КИЗ АЛТЕРА

Русо 1964: Ж.-Ж. Русо, *Нова Елоиза II*, Београд: Нолит

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

Тешић 2013: Б. Тешић, „Читање и тумачење збирке *Божји људи* Борисава Станковића”, *Књижевност и језик*, LX/1, Београд, 141–155.

Ивана КОВАЧЕВИЧ

СРАВНИТЕЛЬНОЕ УЧЕБНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ИЗБРАННЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СЛАВЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В этой статье мы рассмотрим применение сравнительного учебного изучения литературных произведений сербской и русской литературы в преподавании сербского языка и литературы в старших классах начальной и средней школы и гимназии, с особым вниманием на применение сравнительного учебного изучения литературных произведений в условиях специфического обучения. Предметом сравнительного учебного изучения станут избранные литературные произведения в славянской литературе, в которых обрабатывается тема бедных и благочестивых людей. Сравнительное изучение произведений будет сделано путём сравнения эпох, в которых произведения написана, поэтики писателей, жанра произведений, мотивов и литературных приёмов в построении героя. Сравнительное изучение произведений могли бы определить направление сравнительного изучения различных произведений славянской литературы среди учеников, продолжающих образование, сформировать читательский вкус и создать

основу для интерпретации различных произведений, которые входят в программу учебного предмета сербский язык и литература в средней школе и гимназии.

Ключевые слова: *русская литература, сербская литература, сравнительное изучение литератур, бедные люди, литературная традиция, культура.*

ПРЕПОДАВАНЕТО НА УКРАИНСКИ ЕЗИК В БЪЛГАРИЯ

В статията е описана предисторията на формирането на интереса към украинистичните изследвания в българските висши училища, създаването на украинистиката в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и преподаването на украински език от 1996 година до наши дни.

Ключови думи: украински език, украинистика, преподаване, България, Софийски университет.

Интересът към „Украинистиката“ в значението „Украинска филология“ – специализация в рамките на славистиката в българските висши образователни институции – възниква доста късно, в началото на 90-те години на ХХ век, с появата на независимата държава Украйна на картата на Европа и с придобиването на украинския език на статуса на държавен език. Това обаче не означава, че дотогава в българските научни среди и във висшите училища не се знае и не се говори за украинската литература, култура и език. Напротив, от началото на 20. век с украинистичната проблематика се занимават едни от най-известните български учени, интелектуалци, творци като *Иван Шишманов* – изследовател на творчеството на украинския поет Тарас Шевченко. На 9 март 1914 година той организира конференцията „Шевченково утро“ по повод 100-годишнината от раждането на Тарас Шевченко – в първото висше училище в България – Софийския университет „Св. Климент Охридски“, в аудитория № 45 „Славянска беседа“ (Якимова 2014: 67). Украинският език е в кръга на интересите на професор *Иван Леков*, който е автор на първата студия в българското езикознание, изцяло посветена на украинския език и се смята за един от създателите на езиковедската украинистика в България (Стоянов 1997: 48). Професор *Любомир Андрейчин* е сред авторите на трудове за предаването на украинските думи в българския език, където показва задълбочените си познания по фонетиката и граматиката на украинския език (Андрейчин 1974: 32-40) и дава началото на темата, която придобива все повече актуалност в наши дни. Украинската литература е в основата на изследванията на *Симеон Русакиев* – професор, ръководител на катедрата по съветска литература в Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Научната му дейност е тясно свързана с Украйна, където през 1965 година той защитава

¹ olga.soroka@lnu.edu.ua

докторска дисертация „Тарас Шевченко и българската литература“ в Академията на науките на Украйна (Михед 2010). Той посвещава големите си научни трудове на творчеството както на известния в България Тарас Шевченко, така и на неизвестния, но интересен поет Платон Воронко. Със съдействието на С. Русакиев през 1963 година в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ успешно защитава дисертация на тема „Иван Франко и българската литература“ под ръководството на акад. Петър Динев украинският българин Микола Малярчук (Сорока 2013). Това е още една стъпка към запознаването на българската общност с постиженията на украинската литература и тясната ѝ връзка с българската литература. В продължение на много години професор Русакиев насърчава студентите си да изследват творчеството на украинските писатели, а със студентите от Украйна говори украински език и дори ги насърчава да пишат дипломните си работи на украински език. Сред студентите, осъществили тази задача на професора е и една от преподавателките по украински език в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ Валентина Драгулева (Драгулева 2008: 16-17).

Говорейки за зараждането на украинистиката в България не може да не се спомене името на *Лидия Терзийска* – една от видните български изследователки на украинската литература и всеотдайни преподавателки – украинистки. Тя получава образованието си през 1963 година в Украйна, в Киевския университет „Тарас Шевченко“ (Сорока 2010: 306). Овладева украинския език до съвършенство, разбира детайлно процесите в украинската литература, а тяхното популяризиране става мисия на научния ѝ и преподавателския живот. По време на обучението си тя се запознава, на живо общува и се сприятелява с класиците на украинската литература, опознава литературата както от книгите, така и от самия живот. Завръщайки се в България, всеотдайно работи на попрището на украинистиката, предавайки знанията си, а с тях и любовта си към украинското слово. Дълги години доцент Терзийска, заедно с професор С. Русакиев, води кръжок по украински език във Факултета по славянски филологии, който посещават видни български слависти и преподаватели.

Сред популяризаторите на украинското слово в България са и талантивите преводачи от украински език на Димитър Методиев, Мария Петкова, Пенка Кънева², благодарение на чиито изключителни преводи в българския език се появяват и думи от украински произход,

² Повече за преводната литература: Камберова Р. Преводът на украинска литература в България след 1989 година. В: *Славистиката и българистиката днес: въпроси, идеи, посоки* – сборник с доклади от Международната конференция по повод 20-годишнината от създаването на специалност „Славянска филология“ в Благоевградския университет: УИ „Неофит Рилски“, 2015, 477-481.

впоследствие фиксирани в редица речници и учебници, например „Българска лексикология“ на Т. Бояджиев (Бояджиев 2007: 184).

През 70-те години на XX век се подписва и влиза в сила Договор за сътрудничество между Лвовския университет „Иван Франко“ и Великотърновския университет „Св. Св. Кирил и Методий“. В рамките на договора преподавателите от университета във Велико Търново се изпращат на дългосрочни командировки в Лвовския университет в Катедрата по славянска филология. Лекторите от Украйна идват на реципрочна основа, но за кратки стажове, поради липсата на украинска филология в университета във Велико Търново. По време на своите командировки украинските преподаватели успяват да запознаят студентите-филолози от Великотърновския университет с украинския език. Тази мисия има и професор *Тамила Панко* – ръководител катедра по украински език в Лвовския университет „Иван Франко“, която, по време на едно от посещенията си в края на 80-те години на XX век, води интензивен курс по украински език, който посещават преподаватели и студенти³. По този начин интересът към украинистиката се заражда и в създадения извън столицата български университет. Като потвърждение на това е реализирането на няколко общи междууниверситетски изследователски проекта – Историко-филологически изследвания (1983), Език и социално възраждане (1991). В сборниците се открояват изследванията, посветени на украинско-българските езикови връзки като резултат на съвместната работа на украинските и българските учени И. Ковалик, Т. Возни, И. Грицютенко, Т. Панко, Г. Гочев, М. Ярмолук, О. Албул, З. Бичко, Н. Захлюпана, В. Горпинич, Ф. Бацевич, свързани със спецификата на фонетичните и граматичните системи на украинския и българския език, които биха могли да допринесат за подобряване на качеството на преподаване. Освен това през 90-те години на XX век във Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“ украински език се въвежда и преподава в специалността „Приложна лингвистика“ като трети език две поредни години.⁴ Тогавашната преподавателка по украински Вира Гризан от Одеския университет „Иля Мечников“ дори създава учебник по украински език за българи (Гризан 1998), който използва по време на преподаването си във Великотърновския университет, в съавторство с колегата си Валентина Стоянова.

Важно събитие за навлизането и утвърждаването на украинския език в България е излизането на първите в историята на лексикографията речници и разговорници с украински език: през 1988 година на „Българско-украински речник“ с автори двама украински преподаватели-българисти от Киевския университет проф. Иван Стоянов и доц.

³ От личните спомени на професор Ценка Иванова.

⁴ От личните спомени на професор Гочо Гочев.

Олена Чмир, през 1993 година на „Българско-украински разговорник“ с автор Валентина Колесник, професор-българист от Одеския национален университет „Иля Мечников“ (Колесник 1993), през 1994 година на „Украинско-български разговорник“ (Панько 1994) с автори проф. Т. Панко, доц. З. Терлак (известни украинисти) и българистът М. Ярмолук. Последният проект се осъществява с интелектуалната подкрепа на българските учени А. К. Тонов, С. Павлова, Г. Гочев.

От началото на 90-те години на ХХ век до края на първото десетилетие на ХХІ век, в периода на демократичните промени започва опознаването на Украйна като нова независима държава, запознаването с нейните реалии, история, култура, литература. За това помагат демократизираното информационно пространство, бързите възможности за получаване на информация, новите преводи на художествена, публицистична и научно-популярна литература, възстановяването на дипломатическите отношения между Украйна и Република България. Появява се необходимост от по-голям брой специалисти, владеещи узаконения държавен език, както и от центрове, които биха се погрижили за изграждането на такива специалисти.

С мисията да помогнат за стартирането на това важно и отговорно дело през 1992 година в България идва професор *Иван Стоянов* – известният украински българист, етнически българин, съавтор на „Българо-украински речник“, автор на монографии и научни статии, изследовател на семантика и етимология на славянската лексика и просто човек, който обича това, което прави и прави това, което обича. Той започва мисията си заедно със съпругата си проф. Елза Стоянова едновременно в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и Югозападния университет „Неофит Рилски“. В Софийския университет той сътрудничи с доцент *Лидия Терзийска*, подготвила добра почва за успешното осъществяване на замисленото, както и изключителния специалист по славянски езици с енциклопедични знания и перфектно владееене на украински език проф. *Валентин Гешев*. За докторантура по украински език по това време кандидатства младата талантива випусничка по бохемистика *Албена Стаменова*. Тя самостоятелно овладява украински език, а интересът към научната украинистика и практическото ѝ развитие в университета скоро започват да носят плодове.

През 1996 г. за първи път в историята на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, с подкрепата на ръководството на университета, в рамките на Катедрата по славянско езикознание към Факултета по славянски филологии, е създаден отделен профил *Украинистика*. Събраният екип всеотдайни украинисти полага основите на новото направление в софийската славистика, разработва учебни и работни програми, съобразявайки се с програмите на другите славистични профили. Теоретичните дисциплини по история на украинския език пре-

подава проф. В. Гешев, теоретични курсове и практически език – проф. И. Стоянов, проф. Е. Стоянова, преп. В. Драгулева, преп. А. Стаменова. Райна Камберова, тогава студентка в първи курс, а сега успешен преподавател, споделя, че избира да учи украински заради представянето на езика и културата на украинците от професор Стоянов: „с какъв ентузиазъм и любов Иван Андрийович говореше за Украйна, за украинците, тяхната култура, бит, история, песни, които бяха напълно непознати и в същото време толкова близки. Всички бяхме толкова очаровани от магията на украинското слово, че не само останахме в групата, но и „примамахме“ към нея студенти от други специалности“⁵.

Оттогава до днес софийската *Украинистика* се развива активно. Първите години приемът е през година, като украинският език се редува със словашки език, в специалността се обучават повече от сто души, но не всички успешно приключват образованието си.

Към преподавателския състав с утвърдени в науката имена в специалността се присъединяват най-успешните випускници, а сега не по-малко успешни преподаватели, които успешно защитават дисертациите си по украинистика и активно се включват в популяризирането и израстването на специалността. Това са д-р Райна Камберова, д-р Владимир Колев, д-р Павлина Мартинова, д-р Стефан Узунов, д-р Лилия Желева.

Освен българските преподаватели за украинистичната кауза през годините работят лектори от Украйна: освен проф. Ив. Стоянов, проф. Е. Стоянова, доц. В. Червоножко от Киевския университет „Тарас Шевченко“, също доц. Н. Григоращ, доц. О. Сливински, доц. О. Сорока от Львовския университет „Иван Франко“, доц. Л. Прокопенко от Одеския държавен педагогически университет „Ушински“, доц. О. Книш от Камянецподилския университет.

В първото десетилетие преподавателите в профила работят за създаването на учебните материали, за да се осигури достъп на постъпилите студенти до литература, която в България, а често и в Украйна, липсва. Важно събитие в живота на българската *Украинистика* е създаването през 2008 г. на първия учебник по украински език за българите в съавторство на Албена Стаменова и Райна Камберова (Стаменова 2008). В учебника си авторките подбират подходящи текстове, обработват граматическия материал и разработват система от упражнения за формиране на базови знания на българския студент по съвременния украински книжовен език, отчитайки особеностите на българоезичната аудитория, различията в граматическите системи на българския и украински език.

⁵ От личните спомени на Райна Камберова – студентка от първия випуск украинисти, доктор по украински език в Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

Материалът, съдържащ се в учебника, обхваща основните раздели на съвременния украински книжовен език. В учебника има девет урока, всеки от които се състои от три части: текст, граматика, упражнения. Авторите запазват последователността на изложението, разпределят представения материал така, че и трите части на всеки урок да са еднакви по отношение на съдържанието на практически и теоретичен материал. Всеки от уроците започва с един от текстовете на различни теми. В допълнение към общата информация, авторите предлагат и текстове, свързани с историята на Украйна, нейните традиции, емблематични места, видни културни дейци и исторически факти, които често са непознати на чуждестранните студенти, което позволява да се формира по-пълно впечатление за страната, чийто език се изучава. Комбинацията от такива материали с практически, граматически задачи, както показва практиката, е гаранция за добър резултат в процеса на изучаване на чужд език.

Основният граматически материал също е разпределен в девет урока и пет приложения като таблици в края на учебника. Изложението на граматическите теми е съобразено със спецификата на изучаване на украински език в българоезична среда. С оглед на това при изучаването на съществителното например се набляга на несвойствената за българския език категория падеж. Материалът, посветен на глагола, също е разпределен във всички уроци и е свързан със съществителното име, тъй като от самото начало на изучаването на украински език е важно да се комбинира съществително с глагол. Този учебник значително улеснява българоговорещия студент да придобие основни познания по съвременния украински книжовен език.

През 2011 г. излиза съавторски проект на украинската лекторка в София О. Сорока и украинския ѝ колега Б. Сокил – украинско-български разговорник и речник (Сокил 2011), като усъвършенствания, обновен и допълнен разговорник, с разширен кръг съавтори излиза отново през 2015 г. (Сорока 2015). Идеята на такъв вид пособия е улесняване на разработката на лексикалните теми и на усвояване на лексиката и се издава като допълнение към предлаганите в учебниците теми.

През 2013 г. се появява първият в България украинско-български речник (Кънева 2013), който има за цел да подпомогне всички хора – студенти, лексиколози, етнографи, дори биолози, зоолози с интерес към украинистиката, към живота и историята на украинския народ, към неговите нрави, вярвания, митология, занаяти, бит, междуличностни, както и семейни отношения и към богатата му и разнообразна природа, като за основа на речника авторката П. Кънева използва „Речника“ на Б. Гринченко – големия украински лексикограф и етнограф.

През 2015 г. излиза и първият учебник по украински за напреднали с автор Р. Камберова, която активно работи за развитието, разширя-

ването и популяризирането на специалността, активизирайки сътрудничеството с украинските университети и с украинистични центрове по света. Учебникът ѝ е резултат от последователната и успешна работа на полето на украинистиката. Предназначен е за тези, които са изучавали украински език и искат да подобрят знанията си в университета или самостоятелно. Може да се използва както като учебник, така и като справочник по украинска лексикология, граматика, правопис, фразеология и езикова култура. Основата на учебника са девет информативни и интересни текста с подходяща сложност, които продължават запознаването с миналото и настоящето на Украйна.

През 2016 г. се появява интересен за студентите слависти четириезичен „Кратък българо-чешко-полско-украински тематичен речник“ (Крейчова 2016) с лексикален обхват А1–А2 ниво, като украинският език се включва в него поради увеличилата се бройка на украински студенти в Софийския университет, както и в помощ за българските студенти украинисти. Като автор на украинската част, по поканата на съавторките Е. Крейчова и Н. Сталянова, се включва лекторката в Софийския университет по това време О. Сорока. Най-новият осъществен проект на българските украинисти е Украинско-българският разговорник, в сътрудничество с украинските българисти (Марянки 2022).

„Само с граматиката и книгите не става“ и за да разнообразят живота на студентите си техните преподавателки доц. А. Стаменова и д-р Р. Камберова основават към профила *Украинистика клуб „Благодатна сряда“*, чиято цел е да задълбочава знанията на студентите за Украйна, нейната култура, история, забележителности, чрез гледане на игрални и документални филми с различна украинистична тематика, да се насърчават студентите да се включват в различни творчески инициативи: уъркшопове, музикални представления, постановки с цел потапяне в различни епохи и събития, различни традиции и ценности, различен език, да се организират срещи с известни писатели, преводачи, учени, випускници. Всеки участник в „Благодатна сряда“ може да се изживее като журналист и да направи репортаж за съответното събитие в „украинистичната медия“ – страницата „Украинистика в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ във фейсбук⁶, създадена от д-р Лилия Желева, както и в сайта „Българска виртуална украинистика“⁷. През годините на съществуването на клуба студентите украинисти от различни поколения са имали възможността да прегледат филмите за Гладомора, за известни личности – Михайло Грушевски, Иван Сила, Тарас Шевченко, като последния филм дори е преведен от самите студенти на български език, за да поканят на прожекцията и колегите си

⁶ <https://www.facebook.com/profile.php?id=100075600684779>

⁷ <http://www.bgukrainistika.com/bg/i/?pIID=1&scID=83>

от всички славистични профили. Незабравимо преживяване беше срещата с Ю. Андрухович – съвременен класик на украинската литература, когото студентите покориха с рецитирането на стихотворения на любимия му поет Богдан Игор Антонич. Не по-малко вълнуващи бяха срещите с украинските учени и изследователи С. Власенко, А. Якимова, О. Микитенко, О. Чмир, О. Кузменко, О. Албул, О. Лазор. Понякога „Благодатна сряда“ се провежда по различни поводи, например през 2011 г. срещите са посветени на честването на 20-годишнината на Независимостта на Украйна и 20-годишнината от възстановяването на дипломатически отношения между Украйна и България. Студентите представят своите научно-популярни разработки и са удостоени с награди от Посолството на Украйна. През 2012 г. студентите се запознават с украинската музика и с интересни украински групи, през 2013 г. опознават побратимените украински и български градове. Всичко това сплотява, обединява и е важна част от образователния процес.

Обучението в *Украинистика* върви редом с научните изследвания⁸, с курсови и дипломни работи, научни статии и съобщения. Научното израстване на младите специалисти се вижда в разрастващия се списък на успешно защитили през годините докторанти⁹. С усилията на преподавателския екип е създаден в интернет пространството научен проект „Българска виртуална украинистика“, насочен към студенти, учители, изследователи на украински теми и всички, които се интересуват от Украйна. Постигане е и създаването на научно издание – Алманах „Българска украинистика“¹⁰, чиято цел е публикуването на научни изследвания в областта на украинистиката. За участие в сборника се канят украинисти от различни страни по света, работещи в областта на лингвистиката, литературознанието, фолклористиката, етнографията, историята, културологията. Главният редактор на Алманаха Райна Камберова всеки път успява да подбере най-добрите изследователи и да събере най-интересните научни разработки.

В допълнение към преподаването, преподавателите по специалността активно превеждат съвременна украинска литература. Висока оценка за преводаческата работа са наградите за преводи на А. Стаме-

⁸ Активната научна дейност на украинистите е отразена в библиографията на Р. Камберова, П. Мартинова, В. Колев, Лилия Желева, сред които се открояват две солидни научни приноси изследвания на А. Стаменова по история на лексикалните старобългаризми в украинския книжовен език (Стаменова 2017) и по история на украинския език (Стаменова 2018).

⁹ Албена Стаменова, Райна Камберова, Павлина Мартинова, Стефан Узунов, Анита Йорданова, Лилия Желева, Юлияна Юзаничева – по украински език, Владимир Колев по украинска литература.

¹⁰ <http://www.bgukrainistika.com/bg/?pIID=1&scID=151&page=PageLayout&lang=bg>

нова и Р. Камберова от Съюза на преводачите в България и Националната награда „Христо Г. Данов“.

Днес Софийският университет „Св Климент Охридски“ е единственото място в България, където украински език се преподава в магистърска програма. Преподавателите украинисти, осигуряващи изпълняването на учебни програми са членове на две катедри – по славянско езикознание и славянски литератури.

В Катедрата по славянско езикознание украинистите са доц. Албена Стаменова, д-р Райна Камберова, д-р Павлина Мартинова, д-р Лилия Желева, преп. Валентина Драгулева. Доц. А. Стаменова води теоретичните дисциплини по история на украинския език. Д-р Райна Камберова, д-р Павлина Мартинова, водят занятия по теоретични дисциплини фонетика, морфология, синтаксис, стилистика, прагматика, превод и практически украински, д-р Лилия Желева води практически украински и устен превод. Г-жа Валентина Драгулева е хоноруван преподавател по практически украински език. В катедрата по славянски литератури преподава украинска литература д-р Владимир Колев. Всички те допринасят за изпълняването на учебната програма по украинистика, активно търсят нови подходи, иновативни алтернативни методи в преподаването на украински като чужд език, популяризират украинистиката, провеждат научни конференции и форуми, представят Украйна и информацията за нея в България. С такъв екип софийската украинистика има добри перспективи в бъдеще.

БИБЛИОГРАФИЯ

Андрейчин 1974: Андрейчин Л. Украински имена. // *Изговор и транскрипция на чужди имена в българския език. Съст. Л. Андрейчин и М. Въгленов.* София: Наука и изкуство, 32–40.

Бояджиев 2007: Бояджиев Т. *Българска лексикология.* Второ издание. София: Анубис.

Гризан 1998: Гризан, В., Стоянова, В. *Українська мова для болгар.* Одеса: Астропринт.

Драгулева 2008: Драгулева В. Спогади про викладачів Софійського університету М. Дилевського, С. Русакієва. // *Драгоманівські студії.* Софія, 16–17

Камберова 2015: Камберова Р. *Украински език за българи. Част III.* София.

Крейчова 2016: Крейчова Е., Сталянова Н., Сорока О. *Кратък тематичен речник на българския, чешкия, полския и украински език.* София: Парадигма.

Кънева 2013: Кънева П. *Украинско-български речник/ Украинська-българський словник.* София: Синева.

Марянски 2022: Марянски, П., Камберова, Р., Желева, Л., Стаменова, А., Сорока, О., Чмир, О., Албуд, О. *Украинско-български разговорник.* София: Клет.

Михед 2010: Михед П., О. Сайковська Симеон Русакієв – дослідник української літератури (до 100-річчя від дня народження). // «Всесвіт» <https://www.vsesvit-journal.com/old/content/view/769/41/>

Сокил 2011: Сокил, Б. М., Сорока, О. Б. Українсько-болгарський розмовник і словник. Скажи це болгарською! Українсько-болгарски разговорник и речник. Кажи го на български! Тернопіль: Мандрівець.

Сорока 2013: Сорока О. 95 години от рождението на Микола Демянович Малярчук. // *Българистика*, 27, 99–104.

Сорока 2015: Сорока О., Сокил Б., Албул О. Українсько-болгарський розмовник. Фрази. Слова. Коментарі. Фрази. Думи. Коментарі. Українсько-болгарски разговорник. Ужгород: «ІВА».

Сорока 2010: Сорока, О. Ювілей Лідії Терзійської – знаної болгарської україністки. // *Проблеми слов'янознавства: зб. наук. Праць*. Вип. 59. Львів: ЛНУ ім. І. Франка.

Стаменова 2017: Стаменова А. История лексических древнеболгаризмов в украинском литературном языке. София: Парадокс.

Стаменова 2018: Стаменова, А. Украински език. // *История на славянските езици. Т. 2: Източни славяни*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Стаменова 2008: Стаменова А., Камберова Р. Украински език за българичаст І. София: Мико Дизайн ЕООД.

Стоянов 1988: Стоянов, І., Чмир, О. Болгарсько-український словник. Київ.

Стоянов 1997: Стоянов, І. Иван Леков и началото на езиковедската украинистика в България. // *Общност и многообразие на славянските езици. Академично славистично дружество. Сборник в чест на проф. И. Леков*, София, 45–48.

Якимова 2014: Якимова, А. Ролята на професор Драгоманов и неговото семейство в опазването на паметта и творческото наследство на Тарас Шевченко (по документални материали от архива на М. Драгоманов във фонда на проф. Иван Шишманов в Научния архив на Българската академия на науките). // *Българска украинистика, специално издание*, 62–68.

Olga SOROKA

TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE IN BULGARIA

The article describes the background of the formation of interest in Ukrainian studies in Bulgarian higher schools, the creation of Ukrainian studies at the Sofia University „St. Kliment Ohriski“ and teaching in the specialty from 1996 to the present day.

Keywords: *Ukrainian language, Ukrainian studies, teaching, Bulgaria, Sofia University.*

ТЕОРИЈСКИ И ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ КРИТИЧКЕ ВИЗУЕЛНЕ ПИСМЕНОСТИ У НАСТАВИ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ

Савремене технологије довеле су до тога да визуелни модалитет постане примарни носилац значења, док традиционални линеарни текст неретко има допунску улогу. Дигиталне генерације све чешће користе различите визуелне формате како би пренеле поруку, па развој визуелне компетенције и критичке визуелне писмености (КВП) постаје кључни задатак наставе страних језика. Полазећи од комуникативног приступа, истиче се да стицање комуникативне компетенције није могуће без паралелног развоја визуелне компетенције и критичке визуелне писмености. Истраживање обухвата анализу осам уџбеника за више нивое српског као страног језика. Посебно се процењује број и тип вежби којима се стимулише критичко читање слика, идентификација стереотипа и интеркултурна размена. Резултати показују да је удео таквих задатака занемарљив: слике се углавном користе за увежбавање говора или других језичких вештина, без подстицања дубље критичке анализе. Закључује се да без интеграције критичке визуелне писмености није могуће потпуно припремити ученике за функционалну комуникацију у глобализованом друштву.

Кључне речи: *визуелна компетенција, визуелни стереотипи, критичка визуелна писменост, српски као страни језик, вежбе са визуелним елементима, дидактизација слика у уџбеницима.*

1. Живимо у време „сликовног заокрета“ (Мичел 2013), у коме визуелни садржај постаје примарни носилац значења, а вербални текст све чешће добија допунску улогу. Убрзани развој савремених информационо-комуникационих технологија довео је до веће заступљености текстова који поред вербалног модалитета садрже слике, видео-записе, звук и др. Осим тога, нове генерације тзв. дигиталних урођеника (digital natives) дају предност управо визуелним информацијама, док се, по речима М. Стојанове, интересовање за читање класичног вербалног текста смањује (Стојанова 2022: 175)². Комуникација на друштвеним мрежа-

¹ biljana.vasic@slav.uni-sofia.bg

² Ауторка се позива на резултате испитивања које је 2009. и 2013. г., спровела The Kaiser Family Foundation и које указује на тенденцију да млади све више времена проводе гледајући слике на интернету и друштвеним мрежама (дневно 6 часова и 21 минут 2009, односно 7 часова и 38 мин. 2013.

ма често се одвија дељењем слика места на којима смо (били), хране коју ћемо јести или смо конзумирали, док притом од наших пријатеља очекујемо реакцију у виду најразличитијих емотикона који изражавају емоцију и став и замењују дуге реченице (Пеев 2021: 20). С тим у вези, све чешће се о савременим ученицима језика говори као о ученицима посматрачима (language learners as viewer learners) (Ромеро, Бобкина 2017: 60, 67) који свакодневно „читају” сликовне објаве, мимове, инфографике итд. Стога визуелна компетенција (базичне способности „читања” слика) и критичка визуелна писменост (КВП) (critical visual literacy) (као својеврсна надградња визуелне компетенције – укључивањем анализе културних кодова, идеологије, моћи) постају неопходне вештине у савременој настави страних језика, захваљујући којима ће ученици постати активни и функционални посматрачи и бити у стању да критички ишчитавају и разумеју поруке са слика, али и да креирају одговарајуће визуелне, односно мултимодалне садржаје. Из те перспективе стицање комуникативне компетенције (примарни циљ савремене наставе језика) незамисливо је без стицања визуелне компетенције, одн. без рада на развоју критичке визуелне писмености. Комуникативни приступ настави страних језика захтева од професора да припреме ученике за комуникацију, за шта је неопходно коришћење како вербалних тако и невербалних елемената.

1.1. Поставља се питање да ли постојећи уџбеници страних језика (српског као страног) прате ове токове и да ли су прилагођени новим генерацијама ученика код којих је управо визуелни тип учења доминантан (Новаковић 2020: 47), те у којој мери вежбе у њима доприносе развоју визуелне компетенције и критичке визуелне писмености и омогућавају ефикасну комуникацију. Док се на неким аспектима визуелне компетенције може радити и на почетним нивоима (препознавање и разумевање визуелних симбола и знакова, читање информација из табела, дијаграма, мапа), тек на вишим нивоима ученици заправо могу подстакнути сликама у оквиру одговарајућих вежби, изнети своје ставове о појединим аспектима друге културе и вербализовати културне стереотипе. Тада се обрађују теме везане за стереотипе, предрасуде, историју, толеранцију/ дискриминацију, национализам, глобализацију, па је то прилика за интегрисање критичке визуелне писмености у наставни процес.

2. У литератури се углавном говори о визуелној писмености. Неки аутори виде је као подтип информацијске писмености („која подразумева способност бирања информација и доношења одлука”) поред медијске, дигиталне, библиотечке и културне писмености (Клепић 2018: 48). Други аутори пак скрећу пажњу на додирне тачке, али и различитости у односу на медијску писменост. Тако М. Стојанова примећује да оно што повезује визуелну и медијску писменост јесте извор информа-

ција – већина слика и визуелног садржаја потиче из неке врсте медија, док је са друге стране много медија који немају ничег заједничког са визуелним садржајем (Стојанова 2022: 174). Оно што бисмо посебно издвојили јесте тврдња да ове две врсте писмености имају различит фокус – док се прва бави критичким мишљењем и проналажењем одговора, код друге је пажња усредсређена на извлачење „кодираних“ информација из слике (Стојанова 2022: 175).

2.1. Ми ћемо се усредсредити на критичку визуелну писменост, и то схваћену као наставни приступ у читању визуелних текстова, чији је превасходни циљ да учини свесним социолошко, културолошко и идеолошко деловање слике, као и да код ученика повећа разумевање самог процеса стварања значења, а из перспективе интеркултурног учења. То је важно, јер „уколико читаоци нису критични према сликама којима су изложени, могу стећи знање о другим културама и/или етничким групама које јача стереотипе и подстиче дихотомију између „ми“ и „они“ (Браун 2019: 121).

2.2. Критичка визуелна писменост „састоји се од пракси писмености које преиспитују питање моћи, разноликости и приступа својственом за продукцију и рецепцију визуелног текста, са фокусом на ефектима које ови текстови имају на читаоце у свету (Браун 2021: 3). КВП има за циљ да олакша развој способности код ученика да се свесно ангажују у вези са перспективама које се нуде у визуелним текстовима (Браун 2021: 3).

Како истиче Браун, визуелно критички писмен читалац (the visually critically literate reader):

- 1) свестан је својих визуелних стереотипа и како они функционишу;
- 2) схвата да су сви текстови у одређеној мери репрезентација (representations) света;
- 3) у стању је да испита више различитих перспектива;
- 4) препознаје улогу слика у друштву;
- 5) препознаје како избори стваралаца слика (image makers) и корисника доводе до тога да гледалац реагује на одређени начин;
- 6) у стању је да види како текст може бити редизајниран како би дао тачнији приказ света;
- 7) у стању је да препозна како различити елементи мултимодалног текста функционишу заједно у креирању значења;
- 8) барата метајезиком и аналитичким алатима за испитивање слика (Браун 2019: 23; Браун 2021: 60, 61).

2.3. Као што се може видети, у оквиру КВП посебна пажња поклања се визуелним стереотипима који су инкорпорирани у уобичајене начине представљања света, при чему се од ученика захтева да идентификују визуелне стереотипе и користе их као полазну тачку у кри-

тичком размишљању. Данас је потреба за оваквим приступом много израженија него раније будући да су управо визуелни медији важан извор информација на основу којих ученици конструишу своја знања о другој култури/ културама. Стога је неопходно развијати свест о постојању визуелних стереотипа и радити на њиховом превазилажењу. Ти визуелни стереотипи популарне културе обично се заснивају на репрезентацијама рода, расе, насиља, лепоте, мајчинства, породице и сл. и могу се уочити, поред слика и скулптура, у телевизијским програмима, рекламама, на паковањима различитих производа, видео-спотовима, у цртаним филмовима, видео-играма, на рок-поп наступима, у стриповима, графитима, илустрацијама из књига, на породичним фотографијама итд. (в. Маравић 2014). Како примећује Маравић, „ученици треба да стекну перцептивне и концептуалне алате потребне у анализирању значења и мотива комерцијалних слика, да би разумели утицаје популарне културе“, који се, између осталог, манифестују „у креирању стереотипа“. „Ученици би требало да увиде на које начине слике популарне културе могу да учествују у конструкцији другости и конституисању и одржавању хегемоних веровања [...]. Прихватањем различитих интерпретација и њиховим повезивањем са критичким теоријама, ученицима ће се предочити да популарна култура није једноставно простор непроблематичне забаве или статична манипулативна пропаганда“ (Маравић 2014: 209).

3. Анализирали смо 8 уџбеника за српски као страни језик за више нивое (в. изворе на крају рада). Опште је запажање да је удео вежби у којима се од ученика захтева да размисле о ситуацији предоченој на слици, односно сликама и изнесу свој суд заиста скроман. Указаћемо само на вежбе којима се поспешује или којима би се (уз корекцију инструкција) могла поспешити критичка визуелна писменост.

3.1. Поједине вежбе поред инструкција садрже само визуелни модалитет (слике), док се у другима комбинују визуелна и вербална компонента, при чему је њихов однос интегративан – неопходне су и вербалне информације како би ученик могао да уради вежбу).

3.1.1. Вежбе које садрже само визуелни модалитет:

Уџбеник *Аз буки српски 3*, в. 9, стр. 113

Инструкције: Погледај фотографије ових људи. Шта прво примећујеш на њима? Какав закључак можеш донети о њима?

Сажет опис слика: Приказан је колаж од тринаест фотографија. На свакој од њих налази се углавном једна или ев. две особе упечатљивог изгледа – издвајају се необичном фризуром, тетоважама, бојама, накитом или традиционалном ношњом. Нпр., млада жена дуге риђе косе која чита књигу, а на рукама има тетоваже у облику цветова, орнамената; особа са панк фризуром и изгледом, девојка са асиметричном

фризуром дречавозелене и тиркизноплаве боје, мушкарац са дугом косом подигнутом у реп у шареној блузи на пруге јарких боја и црвеним панталонама, девојка без косе, Африканка ошишане главе са богатом бело-црвеном огрлицом и минђушама од перли поред које је дечак у сличној традиционалној одећи итд.

Иако је одабир слика одличан, тренутне инструкције: „Погледај фотографије ових људи. Шта прво примећујеш на њима?“, поприлично су уске и занемарују битан аспект развоја критичке визуелне писмености. Примарни циљ ове вежбе је увежбавање говора. Међутим, важно је да овакве вежбе буду формулисане тако да подстичу ученике не само да примећују визуелне елементе већ и да разумеју како и зашто друштво прави одређене претпоставке о људима на основу њиховог изгледа. Стога би инструкције могле бити детаљније и јасније у смислу критичког разматрања чиме би навеле ученике на активно промишљање о друштвеним и културним импликацијама стереотипа. Тако би функционалност ове вежбе била већа. На пример, осим наведених питања, могла би се додати следећа:

Како ти се чини да изглед ових људи утиче на начин на који их људи у друштву виде? Да ли претпостављаш нешто о њима само на основу њиховог изгледа? Зашто је важно бити свестан визуелних стереотипа и не доносити судове само на основу изгледа? Размисли о томе како ти лично доживљаваш људе који имају необичан изглед. Како је друштво и твоја околина утицала на твој начин размишљања о људима који се разликују од стандарда? Да ли су твоје претпоставке тачне или би могле бити погрешне? Како би се твој опис променио ако би их видео/видела без ових визуелних елемената?

Уџбеник *Супер српски*, 1, 2. в., стр. 84, 85:

Инструкције: 1) Која од датих фотографија, према Вашем мишљењу, приказује просечног Земљанина; 2) Образложите своје мишљење.

Сажет опис слика: Дат је колаж од 24 фотографије (по 12 у два реда) на којима се виде портрети људи без позадине, попут слика за личну карту или пасош. Фокус је на људском лицу, различитој боји коже, старости, фризури, изразу. Могу се, на пример, видети млада жена источноазијских црта, светле пути, широког осмеха (Јапанка); млађа жена преплануле пути (личи на Латиноамериканку), старији мушкарац са вуненом капом, широког осмеха без зуба, азијских црта лица, млада плавокоса жена јаркоцрвених усана, европских црта лица, млада жена која носи хиџаб и сл.

Ни ова вежба не искоришћава у потпуности потенцијал слика. Питање „Која од датих фотографија, према Вашем мишљењу, приказује просечног Земљанина?“ може бити веома проблематично из не-

колико разлога – концепт „просечног Земљанина“ је веома субјективан и изузетно културно специфичан. Оно што је за неку особу/ заједницу просечно, може бити потпуно другачије за неку другу особу/ заједницу. Такође, такав приступ може подстицати стереотипе о томе шта је „нормално“. Боље би било пребацити фокус на разматрање различитости и на то како различити људи могу бити перципирани у различитим културним контекстима.

Уместо тога, инструкције би се могле преформулисати на следећи начин: *Погледајте слике људи из различитих крајева света. Како се разликују по изгледу, стилу одеће и другим визуелним карактеристикама? Размислите о томе како друштво често ствара претпоставке о људима на основу њиховог изгледа. Како би могли изгледати стереотипи о „просечном Земљанину“? Да ли се слажете са тим претпоставкама? Образложите своје мишљење.*

Требало би разговарати о томе како се могу превазићи визуелни стереотипи и подстаћи на разматрање културних и друштвених фактора који обликују наше представе о људима.

3.1.2. Вежбе у којима се комбинује вербални и визуелни модалитет:

Уџбеник *Научимо српски 2*, 19. в., стр. 14:

Инструкције: Покушајте да предвидите шта ће особе са фотографија рећи о томе колико времена проводе са својом децом.

Сажет опис слика: Вежба садржи слике четири жене. Испод сваке слике исписано је име жене и колико година има, као и да ли има ћерку и/или сина и од колико година.

Јадранка (38, ћерка 15); Данијела (42, ћерка 13); Бојана (34, син 9, ћерка 8); Тамара (39, син 17).

Све четири жене су мајке у касним тридесетим/раним четрдесетим годинама, сликане су као за пасош, без додатних елемената у позадини, чиме се пажња фокусира искључиво на израз лица.

Прва особа има ведар осмех. Делује опуштено и пријатељски. Друга особа има благо разбарушену плаву косу, миран, топао поглед са дискретним осмехом. Изгледа смирено. Трећа особа има широк, заразан осмех. Изгледа оптимистично и енергично. Четврта особа оставља утисак благе резервисаности или повучености.

Иако вежба поседује потенцијал за развој критичке визуелне писмености, са постојећом формулацијом инструкција не подстиче ученике на дубље разматрање зашто би неко могао проводити више/ мање времена са својом децом. Визуелни елементи употребљени су са идејом да подстакну ученике да говоре. Уколико преформулишемо инструкције (питањима типа: *Погледајте фотографије ове четири жене и прочитај-*

те информације о њиховим годинама, као и о узрасту њихове деце. Како се њихове године и број деце могу одразити на време које проводе заједно? Да ли сте приметили неке стереотипе који се често повезују са годинама мајке? Да ли се слажете са тим стереотипима?), навешћемо ученике да размисле о томе како друштво често ствара претпоставке о људима на основу њиховог узраста и пола. Осим тога, можемо поставити додатна питања којима ћемо ученике подстаћи да размисле о томе како други фактори као што су радни статус, економска ситуација, подршка из породице, или друштвени контекст могу утицати на време које родитељи проводе са својом децом.

Друга вежба из уџбеника *Српски језик 2 Р*. Стефчеве, с. 46, 47 састоји се од три текста у којима су приказане најкарактеристичније особине трију хороскопских знакова. Пошто прочитају текст, ученици треба да упишу назив одговарајућег знака испод сваке слике, тј. да споје слику са текстом.

Инструкције: 1) О којим знацима је реч? Образложите свој одговор, а затим упишите одговарајући хороскопски знак испод сваке слике.; 2) Прочитајте текстове и урадите задатке уз њих. У сваком тексту су приказане најкарактеристичније особине трију знакова.

Сажет опис слика: Вежба садржи три слике (1. плавокоса млада жена у свечаној хаљини; осмех јој је широк и сигуран; 2. мушкарац са кратком брадом, изгледа самоуверено; 3. весео мушкарац крај базена, у једној руци држи чашу пића) и следећи текст:

А

Представници овог знака су пуни животне снаге, одлучни, веома упорни, али и безобзирни у постизању својих циљева. Теже ка раном осамостаљењу и тешко прихватају помоћ са стране. Великом снагом воље пробијају се кроз живот и постижу задате циљеве.

Тешко подносе подређен положај; радије ће преузети пуну одговорност за све своје поступке. Када наиђу на препреке у остваривању идеја и циљева, упорнији су од других и ретко одустају. Добре су вође и веома темпераментни. Ред и дисциплина су им веома битни, али се сами често не придржавају сопствених правила.

Не прихватају примедбе и, ако их на време не усмере, постају дрски, бахати и егоистични. Нису особе које ће вас шармирати, већ ће покушати да вам се наметну.

Могу постати квалитетни спортисти, воле природу, најчешће живе у континуираној напетости, због чега их често издају леђа и думбални део. Уживају у путовањима и променама. Најбоље резултате постижу у пословима у којима имају могућност да управљају другима.

Б

Сунце је владар овог изразито мушког, ватреног знака који жели да буде ауторитет и у туђем и у свом животу. Воли да буде на челу, да даје задатке и руководи. Пун је снаге и оптимизма, али уме да буде веома доминантан и поносан. Стално му је потребно дивљење и аплауз публике; иначе постаје незадовољан и свадљив.

Често зна да претера у жељи да све буде савршено, па га нервира свако ко не може да прати његово темпо. Ипак, великодушан је и племенит кад год му то не угрожава позицију. У љубави је страстан и јасан: или све или ништа. Занимања која му одговарају су везана за јавност, сцену, спорт или политику.

Развија кардиоваскуларне проблеме услед напетости и прекомерне активности. Требало би да научи да се опусти и прихвати да света има и без његовог сталног надзора.

В

Представнике овог знака је најтеже дефинисати. Одувек су склони променама расположења, а самим тим и идеја. Имају изражену интелигенцију, али су и непредвидиви. Фантастични су посматрачи и коментатори збивања око себе, мада ретко довршавају започето.

Воле друштво, али често беже у сопствени свет кад је стварност превише шаблонска. Никада их не можете ухватити да дуго мирују — стално траже нову тему, ново место или ново лице. У љубави траже друга, не власника, те често делују хладно кад бране своју слободу.

Одговарају им занимања која захтевају оригиналност и брзо прилагођавање: новинарство, маркетинг, авијација, ИТ технологије. Склони су нервози и поремећајима циркулације, па им пријају спортови који спајају покрет и концентрацију, попут јоге или плеса.

Овај задатак првенствено служи за увежбавање читања са разумевањем и новог вокабулара, а такође би се могао искористити и у сврху развоја критичке визуелне писмености (и интеркултуралности) будући да у вези са представницима различитих хороскопских знакова постоје одређене стереотипне представе. Могли бисмо их назвати астролошким стереотипима, нпр. да су Овнови импулсивни, Бикови тврдоглави, Девице претерано педантне итд. Питања би могла бити у смеру (не) оправданости оваквих уверења.

4. Наведени примери, као и остале вежбе које су биле предмет наше анализе, указују на чињеницу да развој визуелне компетенције и критичке визуелне писмености није у фокусу вежби са сликовним елементима у анализираним уџбеницима за српски као страни. Дидактички потенцијал сликовних елемената није искоришћен у пот-

пуности. Осим за развој језичких вештина (говора, читања са разумевањем и др.), овакве вежбе могле би се искористити и за развој визуелне компетенције и критичке визуелне писмености, као и интеркултурне компетенције – кључних вештина за функционалну комуникацију у савременом глобализованом друштву. Да би до тога дошло, неопходна је већа заступљеност вежби са визуелним елементима у уџбеницима српског језика као страног, те правилна дидактизација визуелног материјала.

БИБЛИОГРАФИЈА

Клепић, С. Нови модели у настави српског језика и књижевности. Докторска дисертација. 2018. Нови Сад: Филозофски факултет. <<https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/10925/Disertacija.pdf>> 14.09.2023.

Маравић, М. Модерне и постмодерне основе уметничког образовања: од ликовне ка визуелној култури. // *Настава и васпитање*, вол. 63, по. 2, 2014, 203–214.

Мичъл, У. Дж. Т. Картинният обрат. Пирон. // *Академично електронно списание за изкуства и култура*, по. 6, 2013. <<https://piron.culturecenter-su.org/%d0%ba%d0%b0%d1%80%d1%82%d0%b8%d0%bd%d0%bd%d0%b8%d1%8f%d1%82-%d0%be%d0%b1%d1%80%d0%b0%d1%82/>> 20.04.2023.

Новаковић, А. Полифункционалност уџбеничког комплекта за учење српског језика као страног. Докторска дисертација. 2020. Ниш: Филозофски факултет, <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/18554/Doctoral_thesis_11458.pdf?sequence=2&isAllowed=y> 15.03.2023.

Пеев, Ив. Дигитализација на чуждоезиковото обучение: За илюстративниот компонент и съвременната визуална култура на обучаемите. Софија: Технически универзитет, 2021.

Стоянова, М. Четене на образа – визуалната грамотност на 21 век в дизајнерски и медиен контекст. // *Медијна грамотност: класически и нови измениения*. Софија, Факултет по журналистика и масова комуникација. Софија: УИ „Св. Климент Охридски“, 2022, 174–179.

Brown, C. W. Critical Visual Literacy and Intercultural Learning in English Foreign Language Classrooms: An Exploratory Case Study. 2021. University of Stavanger, PhD dissertation. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2789633/Cecilie_Waallann_Brown_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 23.4.2023.

Brown, C. W. “I Don’t Want to Be Stereotypical, but...: Norwegian EFL Learners’ Awareness of and Willingness to Challenge Visual Stereotypes.” *Intercultural Communication Education*, vol. 2, no. 3, 2019, pp. 120–141. <<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3048241>> 28.05.2024.

Romero, E. D., J. Bobkina. *Teaching Visual Literacy through Memes in the Language Classroom*. The Image in English Language Teaching, edited by Kieran Donaghy and Daniel Xerri, ELT Council, 2017, pp. 59–69.

ИЗВОРИ

Alanović, M., I. Bjelaković, N. Bugarski, J. Dražić, M. Kurešević, J. Vojnović. Naučimo srpski 2. Novi Sad: Dnevnik – novine i časopisi, 2007.

Vićentijević, G., Lj. Živanić. Srpski jezik za strance 2. Beograd: Institut za strane jezike, 2007.

Živanić, Lj., S. Zdravković, B. Putnik. Više od reči: Srpski za strance : srednji tečaj (B1, B1+). Beograd: Institut za strane jezike, 2012.

Милићевић Добромиров, Н., Б. Новковић Ацаип, М. Кричковић, С. Секач. Учимо српски 2: Српски језик за средњи ниво (А2 / Б1). Нови Сад: Азбукум, 2022.

Милићевић Добромиров, Н., Б. Новковић Ацаип, М. Кричковић, С. Секач. АЗ БУКИ СРПСКИ 3: Српски језик за више нивое (Б1 + Б2). Нови Сад: Азбукум, 2020.

Милићевић Добромиров, Н., Б. Новковић. Супер српски – Српски језик за странце: високи ниво. Нови Сад: Азбукум, 2011.

Милићевић – Добромиров, Н., Љ. Ђук, Н. Радуловић. Учимо српски 2. Нови Сад: Азбукум, 2011.

Стефчева, Р. Српски језик В1 / В2. Софија: УИ „Св. Климент Охридски“, 2019.

Биљана ВАСИЧ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КРИТИЧЕСКОЙ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ СЕРБСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Развитие цифровых технологий выдвинуло визуальную модальность в статус основного носителя смысла, тогда как традиционный линейный текст всё чаще выполняет поддерживающую функцию. Представители цифрового поколения всё активнее используют разнообразные визуальные форматы для передачи сообщений, поэтому развитие визуальной компетентности и визуальной грамотности становится ключевой задачей преподавания иностранных языков. Исходя из коммуникативного подхода, статья утверждает, что достижение коммуникативной компетенции невозможно без параллельного формирования визуальной компетентности и визуальной грамотности. Эмпирической базой исследования послужил анализ восьми учебников сербского языка как иностранного для продвинутых уровней. Особое внимание уделено количеству и типологии заданий, направленных на критическое „чтение“ изображений, выявление стереотипов и развитие интеркультурной коммуникации. Результаты свидетельствуют о том, что доля подобных упражнений незначительна: изображения в основном используются для тренировки устной речи или других языковых навыков без стимулирования глубокой критической реф-

лекции. Делается вывод, что без внедрения критической визуальной грамотности невозможно полноценно подготовить обучающихся к функциональной коммуникации в условиях глобализованного общества.

Ключевые слова: *визуальная компетентность, визуальные стереотипы, критическая визуальная грамотность, сербский язык как иностранный, упражнения с визуальными элементами, дидактизация изображений в учебниках.*

**АКТУАЛНИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ
ПРОБЛЕМИ НА ИЗУЧАВАНЕТО И ПРЕПОДАВАНЕТО
НА СЛАВЯНСКИ ЕЗИЦИ, ЛИТЕРАТУРИ И КУЛТУРИ**

II.

*(Доклади от научната конференция,
състояла се на 27 и 28 юни 2019 г.)*

Българска, първо издание



Езиково-стилов редактор проф. д-р Ценка Иванова
Технически редактор Диана Вацова

Формат 70x100/16

Печатни коли 8

ISBN 978-619-208-460-8 (Print)
ISBN 978-619-208-461-5 (Online)



Предпечатна подготовка и печат:
Университетско издателство „Св. св. Кирил и Методий“, 2025
Велико Търново, ул. „Теодосий Търновски“ № 2