

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

# НОРМА

*часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања*

2-3/2007

И БР. 2-3 ГОД. XII Стр. 1-169 Сомбор 2009. Март

*Педагошки факултет - Сомбор*

# НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

## Издавач

Педагошки факултет у Сомбору  
Центар за издавачку делатност

## За издавача

др Драган Солеша

## Адреса редакције

Педагошки факултет у Сомбору  
Подгоричка 4, 25000 Сомбор  
Тел.: (025) 22-030, 28-986  
Факс: (025) 26-461  
е-mail: dekanat@ucf.so.ac.yu  
Жиро рачун: 840-2500760-22

**Претплата:** за васпитно-образовне и друге организације 1200 динара, за појединце 600 динара, за ђаке и редовне студенте 400 динара и иностранство 20 €.

Часопис излази три пута годишње у тиражу од 200 примерака.

Радови се рецензирају и категоришу.  
Рукописи се не враћају.

## Штампа

МИНЕРВА, Суботица

## Редакција

др Александар Јовановић (Београд)  
др Саша Радојчић, гл и одг. уредник (Сомбор)  
др Борјанка Трајковић (Сомбор)  
др Светлана Шпановић (Сомбор)

## Чланови уређивачког одбора из иностранства

dr Milan Matijević (Zagreb, Hrvatska)  
dr Cveta Razdevšek-Pučko (Ljubljana, Slovenija)  
dr Sztanáné Babics Edit (Baja, Mađarska)

## Преводилац за енглески језик

Јелена Стричевић

## Лектор и коректор

мр Веселина Ђуркин  
мр Марјан Јелић

## Компјутерска припрема

Растко Гајић

## Корице

мр Драган Савић

Универзитет у Новом Саду  
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37

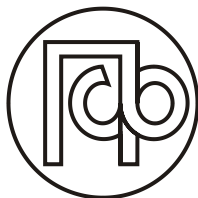
ISSN 0353-7129

# НОРМА

Часопис за теорију и праксу  
васпитања и образовања

*2–3/2007*

*Естетичке и дидактичке вредности  
школске лектире*



Сомбор, 2009.



## САДРЖАЈ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Проф. др Стана Смиљковић:</b><br><i>Креативности учитеља и ученика у тумачењу школске лекције</i> .....  | 9   |
| <b>Проф. др Цвијетин Ристановић:</b><br><i>Школска лекција у наставним плановима и програмима, наставникова креативности у реализацији програма лекције</i> .....   | 17  |
| <b>Проф. др Томислав Цветковић:</b><br><i>Преобликовање жанрова у књижевности за децу</i> .....   | 31  |
| <b>Проф. др Славица Јовановић:</b><br><i>Школска лекција у наставним плановима и програмима за I и II разред основне школе – иновативни избори, улоге наставникове креативности и напорограмској посматрања</i> ..... | 37  |
| <b>Др. сц. Лидија Вукчевић:</b><br><i>Методички модели у настави лекције у основној школи</i> .....   | 51  |
| <b>Др Емина Копас-Вукашиновић:</b><br><i>Лекцијом до култивисаних емоција</i> .....   | 61  |
| <b>Проф. др Бранко С. Ристић:</b><br><i>Проблеми односа естетској и педагошкој у лихератури за децу и омладину</i> .....  | 71  |
| <b>Доц. др Нада Тодоров:</b><br><i>Улога и место басне у школској интерпретацији</i> .....  | 81  |
| <b>Др Јован Љуштановић:</b><br><i>Облици песничке самосвести у српској поезији за децу у једесетим годинама XX века</i> .....   | 93  |
| <b>Мр Снежана Шаранчић-Чутура:</b><br><i>Моћности тумачења усмене лирске поезије као школске лекције</i> .....  | 105 |
| <b>Мр Милутин Ђуричковић:</b><br><i>Омладински романи Миленка Машићкој</i> .....  | 117 |
| <b>Мр Сања Голијанин-Елез:</b><br><i>Методолошки оквир и биће песничко – естетско и образовне вредности лирске поезије у савременој настави</i> .....   | 125 |

**Мр Мирјана Мирковић:**

*Покушај енеолошкој сагледавања историјској романа  
као жанра у српској књижевности за децу* ..... 143

**Медиса Колаковић:**

*Облици усмене књижевности у чинџанкама Милана Шевића  
– предлој за размисљање* ..... 151

## CONTENTS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Stana Smiljkovic, PhD:</b><br><i>Teacher's and student's creativity in interpreting required reading.....</i>   | 9   |
| <b>Cvijetin Ristanovic, PhD:</b><br><i>Required reading in curriculums - innovative options,<br/>field of teacher's creativity and acting beyond curriculum.....</i>   | 17  |
| <b>Tomislav Cvetkovic, PhD:</b><br><i>Genre restructuring in literature for children.....</i>  | 31  |
| <b>Slavica Jovanovic, PhD:</b><br><i>Required reading in curriculums for first and second grade<br/>of elementary school – innovative options, field of teacher's<br/>creativity and acting beyond curriculum.....</i> | 37  |
| <b>Lidija Vukcevic, PhD:</b><br><i>Methodic models in teaching required reading in elementary school.....</i>  | 51  |
| <b>Emina Kopas-Vukasinovic, PhD:</b><br><i>The nurture of emotions by reading literature.....</i>  | 61  |
| <b>Branko S. Ristic, PhD:</b><br><i>Relation problems in esthetics and pedagogy<br/>in literature for children and youth.....</i>  | 71  |
| <b>Nada Todorov, PhD:</b><br><i>The role and place a fable takes in school interpretation.....</i>   | 81  |
| <b>Jovan Ljustanovic, PhD:</b><br><i>Forms of poetic self-awareness in serbian poetry<br/>for children During the 1950s.....</i>   | 113 |
| <b>Snezana Sarancic-Cutura, MA:</b><br><i>Possibilities of interpreting oral lyrical poetry as required school reading.....</i>  | 105 |
| <b>Milutin Djurickovic, MA:</b><br><i>Milenko Maticki's youth novels.....</i>  | 117 |
| <b>Sanja Golijanin-Elez, MA:</b><br><i>Methodological framework and the being of poetry – modernizing esthetic<br/>and educational values of lyric poem in education.....</i>  | 125 |

**Mirjana Mirkovic, MA:**

*Attempt of genealogical comprehension of historical novel  
as a genre in Serbian literature for children.....* 143

**Medisa Kolakovic:**

*Oral literature forms in Milan Sevic's readers food for thought .....* 151



**ПРОФ. ДР СТАНА СМИЉКОВИЋ**

Учитељски факултет

Врање

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 37.036

371.3::821-93

371.671

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.9-16

## **КРЕАТИВНОСТ УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА У ТУМАЧЕЊУ ШКОЛСКЕ ЛЕКТИРЕ**

**Резиме:** Креативност учитеља и ученика у тумачењу школске лектире захтева нови однос према књижевнојезичкој грађи, правилан избор средстава, метода и облика рада. Активност ученика у откривању значења књижевних текстова лектире биће разноврсна и успешна уколико се правилно схвати релација: књижевно дело – наставник – ученик. Оваквим приступом књижевном тексту оствариће се васпитно-образовни, али и естетски задаци који произилазе из природе књижевног текста. Естетско доживљавање дела може проистећи из неочекиваног, изненадног сазнања којим се продубљује и богати исказана мисао или доживљај. Суштина написаног у књижевном делу на тај начин омогућиће сазнања и утицати на разум и осећања. Појединачни доживљаји књижевних дела за децу која чине њихову укупну лектуру, донеће и појединачна сазнања, различита искуства, другачији осећај језика као средства изражавања. Ученик ће, током и после прочитаног дела богатити речник, доживљајима јунака улепшаваће и своје стање духа, улазиће у хуманије дијалоге са друговима након прочитане књиге. Оплемењен речју песника, тражиће себи нове могућности изражавања у усменом и писменом облику.

**Кључне речи:** Креативност ученика и наставника, иновације у настави књижевних текстова лектире, колска лектира, интерпретација, рецепција текста, фантастично-бајковита прича, бајка, народна песма, ауторска басна.

---

*„Иде гедга, носи шїаїай:*

*Таїа – шай.*

*Иде унук, корак лак:*

*Тук – шак.*

*Унук іази, геду іази.“*

*Драіан Лукић*

Иновацијски приступ наставној интерпретацији лектире у млађим разредима основне школе не може се замислити без правилног става наставника према програмом одређених књижевноуметничких текстова, и књижевних дела по из-

бору ученика и наставника. Наставно подручје *Књижевности* почива на читању и слушању уметничке речи. На тај начин ученик се од I разреда основне школе навикава на систематско читање, како би потом, доносио одређене закључке и истине и прочитаном.

Добро организована припрема учитеља и ученика за читање и разговор о књижевном тексту омогућиће остваривање постављених циљева који ће се током наставног рада на часу спроводити. Нови однос према наставној грађи захтева правилну и систематску припрему учитеља која подразумева састављање и избор задатака за самостални рад, питања за размишљање и дискусију; подстицајне задатке за уочавање карактеристика ликова и догађаја; уочавање песничких слика и грађење нових на основу постојећих; прављење плана разговора о књижевном делу; избор средстава, метода и облика рада; избор задатака за самостални рад код куће; трагање за интересантним дијалозима, портретима, бојама, звуцима и описима.

Захтеви школе новог миленијума значајну пажњу посвећују самосталном раду ученика с циљем развијања интелектуалних способности уз, нормално, физички раст и развој. Активности ученика у откривању значења књижевних текстова лектире биће разноврсне и успешне уколико се успостави правилан однос на релацији: књижевно дело – наставник – ученик. Оваквим приступом књижевном тексту оствариће се васпитно-образовни, али и естетски задаци који произилазе из природе књижевног текста. Поступно, уз одмерено откривање значења, ученици се припремају да препознају и доживе прочитано, а током раста, доносе одређене судове о делу. У настави предмета *Српски језик и књижевност*, уз правилно вођење ученика кроз светове уметности речи, ученик схвата неопходност сталног читања како би и сам могао, када се за то створе услови, написати свој став о делу или интерпретирати бајку, басну, причу на свој начин, писмено или усмено.

Из оваквог иновацијског приступа лектири произилазе питања избора дела и критеријума којих се треба придржавати у наставној интерпретацији. Основно начело је: књижевно дело за децу мора да поседује све оне елементе које поседује дело за одрасле. То су: теме из доживљајног света рецепијената овог узраста; језик који је обогаћен и оплемењен игром, хумором, маштом, нонсенсом; ликови чије карактеристичне особине дете-читалац може да препозна, опише и процени; радња која је динамична; структура која омогућава целовито сазнање о догађају и јунаку. Уколико је у питању поезија – битно је да збирка песама или поједине песме привуку пажњу својом актуелношћу, лирским догађајима, играма речи, разноврсношћу стихова и строфа, слободом израза, темом блиском деčјем интересовању и машти.

Од самих почетака увођења ученика у специфичности књижевног дела, програм, а и наставник, бира писце који су својим остварењима знатно унапредили жанрове, обогатили тематику писања, оваплотили ликове, истакли психолошку димензију неке личности, обогатили језик савременим изразом или успешно

инкорпорирали народни језик у своје писање. Основицу треба да чини народна књижевност, и то избор антологијских текстова поезије и прозе. На примерима народног стваралаштва ученици уче језик, историју, упознају значајне ликове и догађаје, схватају да су те умотворине корен из којег су проникла оригинална остварења писаца.

Најзаступљенији писци добили су своје место у обавезном програму, али и у изборном. То су српски писци у највећем броју, јужнословенски и светски. Читањем бајки, басни, романа, приповедака, анегдота српских и европских писаца, ученици долазе до сазнања да књижевна дела савлађују природне границе, налазе места у њиховим читанкама, допуштају да се о њима машта. Дружење са Алисом, Пинокијем, Шећерком, Седефном ружом, Воденим духом, Златокосом, Јаном Бибијаном и другим, упућује на универзално значење и свестрано сагледавање живота кроз сан, игру, говор, разговор, машту, смех, плач. Сазнање је да, правилан избор дела лектире обогаћује личност читаоца мислима предака и животним искуствима са различитих меридијана.

Током излагања указали смо на карактеристичност дела која се обрађују на часу и код куће при самосталном раду ученика на проналажењу правих уметничких вредности, под правилним вођством учитеља. Истовремено уз учовавање елемената књижевног израза, упознавања са најзначајнијим делима народне и писане књижевности, развија се љубав и интересовање за књигу и оспособљавање за дружење с њом.

Шта је у лектури естетско, а шта васпитно?

У различитим тумачењима кроз историју, бројни естетичари и теоретичари књижевности истицали су узајамну или нераскидиву везу која постоји у истинском вредном књижевном делу за децу. Читањем се учи и богати дух, језик, мисао. Изабране појединости из књижевних дела као предлози лектире, својом естетском димензијом подстичу дете да машта, и у машти ствара своје светове. Читајући стихове песника и народне песме, ученик проналази зрнца мудрости која сакупља уз своје одрастање, таложу нове речи у свој речник, користи се њима када се појави прилика. Плаче и смеје се са јунацима, пева мелодичне стихове, покушава да илуструје ситуације и догађаје, да одглуми. То је добар знак да је читалац осетио лепоту која га је пренела у сфере других уметности. Индивидуални доживљај лика, тема о којој се пише, интересантни мотиви у оквиру дела, врста дела, језик, организација текста, све то у истом трену делује на ученика и упућује га у лепоте и тајне написане речи. Преплитање естетског и васпитног је неминовно јер се поука или сазнање намеће само из естетског контекста, из неказаног, а доживљеног, створеног у мислима читалаца.

Који елементи чине естетски доживљај ученика млађих разреда при читању лектире?

Правила нема у приступу и организацији наставне интерпретације. Све то зависи од многих чинилаца. Истаћи ћемо неке. Естетско доживљавање дела може проистећи из неочекиваног, изненадног сазнања којим се продубљује и бо-

гати исказана мисао или доживљај. Суштина написаног у књижевном делу на тај начин откриће, не само сазнајне путеве, већ ће утицати на разум и осећања рецепијената. Појединачни доживљаји књижевних дела за децу која чине њихову укупну лектуру, донеће и појединачна сазнања, различита искуства, другачији осећај језика као средства изражавања. Ученик ће, током и после прочитаног дела богатити речник, доживљајима јунака улепшаваће и своје стање духа, улазиће у хуманије дијалоге са друговима након прочитане књиге. Оплемењен речју песника, тражиће себи нове могућности изражавања у писменом и усменом облику.

Стваралачким радом на проучавању елемената књижевног текста лектире наставник, својим говором, културом читања, укусом, непрекидно делује на ученике и њихова интересовања. Потреба непрекидног стварања код наставника преноси се на ученике. То није вештачка творевина, већ треба да полази из самог доживљаја наставника – то је духовна потреба да стално нешто ново изналази, открива, саопштава на другачији начин. У том смислу наставник треба да буде непоновљив и оригиналан, већ и досетљив, духовит да створи нову књижевно-језичку ситуацију с циљем мотивисања ученика у трагању за новим разрешењима догађаја, откривања и тумачења нових веза речи, доживљаја, психичког стања јунака. При том, треба избегавати моделе и тежити за уношењем новог: градити нове слике на основу постојећих у тексту, уочавати интересантне дијалоге путем којих се прозни текст може трансформисати у драмски, издвојити карактеристичне портрете, описе, звуке итд.

С обзиром на то да су захтеви постављени наставним програмом сложене природе у IV разреду, показаћемо у чему се састоји наставникова припрема за активности које се односе на тумачење елемената школске лектире.

## ПРИМЕРИ ИЗ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

### *1. Тумачење лирске народне ђесме Јеленче у IV разреду*

Лирска песма као извориште личних песникових осећања пружа низ могућности интерпретације којима се постижу естетски и васпитно-образовни задаци. Разноврсна тематика, богати емоционални светови лирских јунака, стил, стих и језик у песмама, као и други елементи, подстичу ученика на размислање о доживљају који је остварен слушањем или читањем песме. Лични став о проблему постављеним песмом и машта којом ученик дорађује у себи сегменте песме, говоре о врло сложеном лирском феномену, о специфичној естетској форми коју на прави начин треба приближити ученицима. Као пример, узећемо лирску народну песму *Јеленче*. Основно и исконско осећање које мајка гаји према детету – љубав – прожима целу песму. Песма почиње радовањем мајке због раста и напредовања свог младунца – јеленчета. Поређење његовог раста и лепота живота са растом

и лепотама у природи, даровањима природе, представља прави живот за који се јеленче од малена учило. Осећај слободе, широких простора, белине и бистрине воде и росе код њега покреће снагу. Оно се том снагом игра и храбри, испољава у тој игри свој дух, истражује загонетне појаве. Али, осим лепота и слободних скокова, природа је пуна опасности којих јеленче није свесно. Лелече кошута гором и упозорава, док јеленче скаче и ужива у ширини поља и гора. Крај је трагичан: Ловац је устрелио јеленче, оно рањено пишти, а мајка тужно лелече.

Песма у себи носи лирски догађај. Он је прожет и бајковитим елементима који су назначени од само почетка. Као у каквој бајци из које израња чудесна слика живота јеленчета и кошуте, народни песник приближава лирски догађај наговештавајући проблем: живот је пун радости, али и невоља. Лепота у којој је јеленче уживало, кратко је трајала. Као да је то један трен његовог одрастања. Младаљачки и сањалачки однос према животним опасностима одводи га у смрт. Песма, од бајковите најаве, прелази у елегичну.

Делови песме постављени су тако да чине јединствену грађевину у којој има стубова који држе њене стихове:

*Расло јеленче малено;  
Драже му поље неј гора;  
Кошута гором лелече;  
Туда је момче ловило;  
Јеленче пишиши у јори;  
Кошута тужно лелече.*

Издвојени стихови чине структуру ове песме. Стихови нанизани између њих употпуњују слике створене поређењем, персонификацијом, контрастима, епитетима, звуковним фигурама, римама, глаголима који динамизирају драмску радњу. Избор и везе речи, њихова симболика и вишезначност, омогућили су народном песнику да осмерцима изатка чврсту лирску структуру која обилује, не само естетским, већ и васпитним вредностима.

Ток анализе за коју се наставник припрема треба да садржи методичко-дидактичке елементе који ће довести ученике до новог појма или новог сазнања о неком проблему, нпр. стиху, строфи, лику, сижеу, фабули итд. Мисли песника Пола Валерија то добро потврђују: „Моје дело је оно што сте ви читаоци у њему открили.“ Дакле, учитељ читањем песме, омогућава ученицима да своје доживљавање и разумевање песме подигну на један виши степен – степен стваралаштва.

Овакво наставничково проучавање песме омогућиће креативни рад са ученицима који ће се састојати у следећем: одређивање врсте лирске песме, уочавања теме и идеје, тона песме, ритма, језика, стила и врсте стихова и строфа. Нарочито је важно схватити начин којим песник повезује стихове у чврсту песничку целину и функцију глагола којима се завршавају стихови. Сва ова уочена својства песме утицаће на правилну рецепцију и продужени доживљај ученика.

## 2. Луцкасиа њесма – Федерико Гарсија Лорка

Необичан назив ове песме носи у себи велику истину: о искреним жељама дечака које се градијски ређају кроз лирски дијалог са мајком. Љубав као доминантни мотив опевана је лирским изливима душе дечака и спремним брижним одговорима мајке која га слуша и гледа. Слобода мисли, безбрижни раст пун маште и снова рађа чудне жеље: да постане сребро и вода. Бистрина и чистоћа душе детета изражена је на тај начин. Истовремено, и безграничност сазнања, жеља за остварењем детињих снова. Трећа жеља је симболична трансформација дечака у ђердан од злата како би се у поенти песме сјединиле љубав детета и мајке. Три жеље чине цео круг који се завршава загрљајима. Градијске слике употпуњене жељама засјале су искреном љубави у одобрењу мајке да то буде загрљај – најлепши животни дар који човека узноси и снажи.

Читање и проучавање песме проширује границе исказаног, омогућава уочавање недореченог, пружа могућности нове креације, јер су песнички изливи осећања непоновљиви и дају песми скривену, унутрашњу светлост. Све ће то подстаћи наставника да различитим средствима и могућностима наставног проучавања уведе ученике у тајне лирског стварања, у значење песме као врхунског чина маште, језичке игре и симбола. У једноставан израз смештена су најјача осећања јер кроз машту детета, попут воде, теку жеље без граница. Топлина маминог погледа, њене речи и бојазан потиру споредна, хладна осећања. Без наметнуте дидактике, а путем откривања идејно-сазнајних елемената, ученици ће доживети песму као свој поклон духу мајке.

## 3. Прича о дечаку и месецу – Б. В. Радичевић

Фантастично бајковита прича у којој је на лирски начин саопштен дијалог између дечака и месеца представља прави доживљај о загонеткама живота. Изненадно, како се појавио, месец је својим зрацима, лепотом и бојом опчинио дечака. Персонифициран кроз лик човека, такав месец обузима пажњу, машту и мисао дечака. Кроз неколико слика при сусрету дечака са месецом, откривена је загонетност његове мисли о животним појавама које одрасли не схватају на прави начин. Симболичан разговор са месецом доводи и до одређених сазнања. Примећује се да писац, комбинацијом симбола, игара мисли и речи, замишљеним дијалогом допушта дечаковој машти слободу којом исказује жеље које се граниче са фантастичним и чудесним, за разлику од реалних. Месец говори, час силази низ сребрне степенице, час се пење увис, смањује, котрља, преображава у човека, фењер, образ који се може пољубити. Сан је оквир у коме се радња дешава, дечак се буди из сна, мисли и разговора. Говори и месец о себи, људима, догађајима и појавама које је сретао и видео.

Кроз радњу ове приче писац открива могућности за маштање које се детету пружају, али открива и његове стваралачке способности јер кроз тај дијалог

са месецом јунак износи своје мисли и идеје које га тиште: „Ех, мој Месече, пожали се Радојица гледајући у небо, што ниси Сунце, па да осветлиш ову моју собицу. Лепо бих могао читати. И све бих књиге, колико их год има на свету, прочитао. Нашао бих тако и ону најмудрију књигу у којој пише како се беда на земљи сатире.“

Дете успоставља везу са стварним догађајима, измишљеним причама о месецу и својим доживљајима свега виђеног и невиђеног. Писац успева да фантазијом и комбинацијом бајковитих елемената створи причу у причи: путем емоционалног језика, којим жели да свима саопшти душевни бол, и сликама које се само у машти могу створити. У свему томе има изврсне логике којом се радња приче води: жеља да се у књигама нађе решење за сатирање беде и уздах да се лепота или трен лепоте доживи на прави начин. Свему измаштаном дечак верује. Ни једног момента није посумњао у истинитост месечеве појаве и догађаја с њим.

Уколико смо у припреми за разумевање и доживљај на прави начин учили вредности естетских елемената ове бајке и тајне које се индиректно јављају, омогућили смо ученицима да на прави начин схвате и доживе текст. Језик бајке и лични пишчев тон којим је уоквирио више прича, спојио у целину и тако убедио децу у њену истинитост, оригиналан је.

С обзиром на то да се овај и други књижевно-уметнички текстови обрађују на узрасту од I до IV разреда, у свакој фази дечјег психо-физичког развоја, машта и доживљај манифестују се на посебан начин. Креативни наставник ће одабрати праве делове текста на којима ће подстицати машту и поткрепљивати мисао јер, како истиче велики Гете „деца могу да из свега створе све.“ Слобода коју ћемо деци допустити у тумачењу и маштању о ликовима и догађајима, представљаће основу да крену у сазнавање уметничких вредности ове и других прича и то онда када се појави права потреба да искажу себе својим, дечјим језиком.

#### 4. *Трнова Ружица – Браћа Грим*

Дете читалац проширује свој живот сазнањима највише читањем. Узрост о коме говоримо опседнут је бајкама из разлога што се у њима јавља непоновљив догађај или лик о којима могу маштати у својој продуженој рецепцији. Ова књижевна врста као да садржи неко скривено светло у себи које магијски привлачи мисао и радозналост детета. Начин схватања и разумевања природе, животињског света и ствари врло је широк јер бића, предмети и ствари имају свој смисао, трајање и специфично место у индивидуалном животу и животу уопште. Дете је реципијент бајковитих садржаја својим маштаријама, игром и глумом успоставља контакт са тим световима и они га кроз текст воде у чудновато.

Такав је случај са тумачењем познате бајке *Трнова Ружица*. Какав ће став према озбиљним животним ситуацијама имати ученици, зависи од озбиљности припреме наставника и читања текста и подтекста бајке. Треба напоменути, бајка

*Трнова Ружица* је и реална прича о жељи младе мајке-царице за остварењем материнства. Компликовани живот уводи ликове у драмске сукобе са вишим силама. Лепота се не може доживети без жртава. Чудотворна смрт девојчице уоквирена стогодишњим сном, и то не само њеним, већ и сном укупног живота, заплиће радњу коју ће разрешити царевих. Уз доста детаља који бајку чине богатом, откривају се животне преокупације које човека непрекидно притискају, као што су: бесмртност, функција светлости која носи у себи смисао егзистенције, симболике бајке итд.

Уочавањем битних елемената, композиције бајке, карактеристика и акције јунака и језика, наставник ће правилно приступити интерпретацији која ће испуњавати задатке постављене пред ученицима. Лепота сусрета царевића са Трновом Ружицом награда је заслужена на прави начин: пожртвовањем и стрпљењем. Истовремено, оваквим приступом симболима бајке и драматиком збивања, ученици ће, у зависности од развијености својих интелектуалних способности откривати ток радње и њене елементе. Поједини делови бајке пружају могућности проширивања новим моментима усменим или писменим путем; изграђивања нових ликова и приписивања другачијих особина; усмеравања тока радње; издвајања интересантних описа. Може се искористити синкретизам у методичком приступу бајке и других књижевних текстова. То значи, сједињавање драмске, ликовне и музичке уметности у тумачењу, не само бајковитих текстова, што је на млађем школском узрасту неопходно. Ова бајка омогућава школску интерпретацију, драматизацију и сценски приказ. Слобода доживљаја и стварања доћи ће до изражаја.

Сложен књижевно-језички проблем интерпретације уметничког текста захтева разумевање и тумачење, при чему наставник треба да трага за новим решењима, узрочно-последичним везама у праћењу развоја радње, тражења поузданих и тачних путева којима ће се машта деце кретати, а доживљаји продубљивати. Овакав стваралачки рад покреће правилну рецепцију, али и рецепција покреће стваралаштво јер ставља ученике у средиште проблема – тј. књижевног дела које чита и о коме размишља, говори и пише.

---

**Summary:** Teacher's and student's creativity in interpreting required reading requires a new approach towards literary and language components, appropriate selection of instruments, methods and forms of work. Student's active participation in realizing the meaning of literary texts will become wider and more successful if the following relation is taken adequately: literary work – teacher – student. With such an approach to a literary text, educational and esthetic tasks that follow the nature of the literary text will be achieved. Esthetic experience of a work might come out of the unexpected, sudden revelation which deepens and enriches the expressed thought or experience. In that way, the summary of what is written in a literary work will provide understanding and will affect sense and sensibility. Individual experiences of literary works for children which are part of their global required reading will bring individual understanding, various experiences, different sense of language as a means of expression. While and after reading the work a student will enrich his vocabulary, will make his own state of mind more pleasant and will enter more humane dialogues with his friends after reading a book. Ennobled by a poet's word, he will seek in himself new possibilities of written and spoken expression.

**Key words:** student and teacher creativity, innovations in teaching literary texts in required reading, required school reading, interpretation, text reception, fantastic-fairy tale story, fairy tale, folk poem, authoring fable.



**ПРОФ. ДР ЦВИЈЕТИН РИСТАНОВИЋ**

Педагошки факултет

Бијељина

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 37.016:371.671

371.321:821-93

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.17-30

## **ШКОЛСКА ЛЕКТИРА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА И ПРОГРАМИМА, НАСТАВНИКОВА КРЕАТИВНОСТ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРОГРАМА ЛЕКТИРЕ**

**Резиме:** Школска лектира чини важан дио наставног програма матерњег језика и књижевности у основној школи, јер се њом остварују специфични сазнајни, естетски и дидактички циљеви. У првом дијелу рада разматрани су: појам, статус и избор школске лектире. Други дио рада посвећен је анализи програма лектире за основну школу у Републици Српској. Ради цијеловитијег сагледавања аксиолошке стране тог програма, он је упоређен са програмима лектире у основној школи Федерације Босне и Херцеговине и Републике Србије. На крају рада указано је на значај наставникове креативности у реализацији програма школске лектире, од које највише зависи квалитет презентовања естетских и дидактичких вриједности књижевних дјела обухваћених тим програмом.

**Кључне речи:** школска лектира; наставни програм; сазнајни, естетски и дидактички циљеви; избор дјела; креативност наставника.

---

### **1. ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ**

Појам *лектира* (фр. *lecture*; нл. *lectura*) употребљава се у различитим значењима. Према Милану Вујаклији, он означава: „читање; штиво, књиге или градиво које треба прочитати уопште или за извесно време, нпр. у једној школској години, школско штиво“ (Вујаклија, 1961, 510).

У *Педагошком лексикону*, уз основне елементе које садржи Вујаклијино објашњење појма *лектира*, додато је још да се она одређује на основу плана и програма, постављених циљева и задатака, врсте и специфичности образовне установе, узраста и интересовања ученика (*Педагошки лексикон*, 1996, 262).

*Педагошка енциклопедија* користи одредницу *лектира у настави*. Аутор те одреднице проширује значење појма лектира до те мјере да га изједначује са свом „вануџбеничком литературом“. Он сматра да *лектира у настави* чине „штампани и писани текстови из науке, уметности, технике, технологије и друштвеног живота који се користе у наставном процесу за остваривање васпитно-образовних циљева и задатака. Ту спадају књиге, часописи, листови, документи, информациони материјали, приручници, енциклопедије, речници, лексикони и други текстови чијом се употребом може успјешно остваривати, унапређивати и осавременјивати наставни рад“ (*Педагошка енциклопедија*, књига I, 1989, 430).

*Речник књижевних џермина* даје три одреднице овога појма. За рад о школској лектури битна је прва, којом се утврђује да лектира обухвата „књиге, часописе, новине које неко чита да би се забавио или поучио. Поред овако слободно изабраних књига, постоји и тзв. ‘обавезна’ школска лектира. Одређени стручњаци бирају према узрасту и потребама дела или делове штива који ће помоћи учениковом интелектуалном развоју“ (*Речник књижевних џермина*, 1985, 392).

Књижевни историчар Драгутин А. Стефановић служи се синтагмом *књижевна лектира* (*Књижевна лектира у основној школи*, 1968, 14). Касније се, уз синтагму *књижевна лектира*, јављају, напоредо, и синтагме *школска лектира*, *домаћа лектира* или само *лектира*.

Методичар Мирољуб Вучковић користи термин *домаћа лектира* у жељи да нагласи да назив школска лектира није најадекватнији, пошто се највећи дио литературе која се може подвести под појам лектира мора прочитати код куће (*Вучковић*, 1993, 107-110).

И методичар Павле Илић сматра да синтагма *школска лектира* само дјелимично одговара стању у наставној пракси, пошто се називом *школска лектира* обухвата само један дио дјела из програма лектуре за основну школу и то онај дио који се налази у читанкама и који је могуће читати и обрађивати на часовима у школи. Други дио дјела из програма основношколске лектуре, који се штампа у посебним књигама и који се чита код куће, не би се могао третирати као школска, него као *домаћа лектира*, пошто су та дјела „намењена за домаће читање“ (*Илић*, 1997, 456).

По Илићевом мишљењу, дјела која чине средњошколску лектуру, због обимности и сложености, читају се у цијелости код куће, па би она, по том критеријуму, припадала домаћој лектури. Међутим, у средњој школи се прибјегло појму *лектира* да би се избјегло поистовјеђивање дјела за лектуру са свим осталим текстовима из језика и књижевности који се читају код куће. На тај начин се једном броју високорангираних умјетничких дјела даје посебно мјесто и указује на њихов значај у настави српског језика и књижевности.

Дакле, и уз низ терминолошких варијанти за појам лектира до данас у нашем језику није пронађено најређије рјешење. Све поменуе синтагме су се показале мањкавим у исказивању стварне ситуације у школској пракси, а, ако изоставимо атрибуте *књижевна*, *наставна*, *школска*, *домаћа* сама ријеч лектира

није довољна да именује програмом стриктно предвиђена дјела за остваривање специфичних циљева у предмету језик и књижевност на одређеном узрасту и степену образовања. Без атрибутске ријечи уз појам лектира није могуће увијек јасно одредити о којој је литератури ријеч - општој коју неко чита из било којих разлога (образовања у ширем смислу, забаве, разоноде), или школској (домаћој) коју ученици читају ради остваривања циљева постављених наставним програмом.

Нама се чини да ће најмање неспоразума бити ако се употребљава само ријеч *лектира* и да би требало користити тај термин без обзира на његову вишезначност. Уосталом, није то једина вишезначна ријеч у нашем језику при чијој се употреби из контекста схвата њено конкретно значење. Напомињем да у Наставном плану и програму за основну школу у Републици Српској у употреби је само термин *лектира*.

## 2. СТАТУС ШКОЛСКЕ ЛЕКТИРЕ

Као један од важних програмских садржаја у настави српског језика и књижевности лектира има дугу традицију. Помоћу ње остваривани су значајни циљеви у настави језика и књижевности, као и циљеви образовања и васпитања уопште. Без књижевног текста није могуће његовати усмено и писмено изражавање ученика, нити је могуће формирати њихову естетску културу.

Досадашњи наставни програми језика и књижевности за основну школу садржали су списак дјела школске (домаће) лектире (или само лектире) по разредима. Тај списак третиран је увијек као самосталан дио наставног програма којима су остваривани специфични циљеви овог наставног предмета.

Мирољуб Вучковић сматра да школска (домаћа) лектира „има статус обавезног *програмокој садржаја* (подвукао - М. В.) као и остала подручја матерњег језика“ (Вучковић, 1993, 107). Из таквог статуса школске лектире проистиче обавеза наставника да реализацији њених садржаја приступа са истом озбиљношћу са којом приступа обради грађе других подручја овог предмета. Искуство нас учи да то није увијек тако и да поједини наставници овим програмским садржајима не придају довољно пажње. Такав однос, вјероватно, проистиче из тешкоћа које се јављају при реализацији програма лектире, чије је садржаје знатно теже квалитетно организовати и остварити него грађу из других подручја језика и књижевности.

Лектира садржи значајну мјеру задатости иако је приступ тој програмској грађи нешто флексибилнији неголи кад су у питању наставни садржаји из других подручја језика и књижевности. Мисли се, првенствено, на слободу у погледу распореда обраде дјела за лектиру предвиђених за један разред, односно за једну школску годину, затим на избор метода интерпретације дјела, на могућност замјене једног дјела другим уколико ученици не могу доћи до оног које је предвиђено програмом школске лектире и сл. То, наравно, не значи да сва дјела за лектиру по свом нахођењу могу бирати наставници и ученици не осврћући се на захтјеве наставног програма.

У Републици Српској наставне планове и програме за основну школу усваја Министарство просвјете и културе, док у Федерацији Босне и Херцеговине тај посао обављају министарства образовања, науке, културе и спорта кантона. Пошто наставне програме за поједине предмете доносе министарства, дакле, државни органи, они су за школе и наставнике обавезујући. Како су спискови лектуре саставни дио наставног програма српског језика и књижевности (босанског језика и књижевности, хрватског језика и књижевности), значи да су и они обавезујући. Ту чињеницу треба имати у виду пошто та обавезност има своје позитивне и негативне стране на исходе и резултате у остваривању програма школске лектуре.

Позитивне се огледају у томе што државни орган (министарство) може да ангажује најбоље стручњаке да сачине квалитетан избор вриједних умјетничких дјела примјерених одређеном узрасту и што може обезбиједити да комисија која бира дјела за лектуру води рачуна и о другим важним чиниоцима у успостављању реалних односа: између дјела националне и свјетске књижевности, између народне и ауторске књижевности, између дјела различитих књижевних родова (поезије, прозе, драме), између класичних и савремених књижевних дјела итд. Ако би се избор дјела за лектуру препустио наставнику језика и књижевности или стручним активима школа, сигурно је да наведени критеријуми не би били заступљени при избор дјела за лектуру.

Негативна страна је у томе што сваки наметнути списак дјела лимитира слободу избора и код ученика изазива одређен отпор. У пракси је тешко остварити да сви ученици једног одјељења прочитају дјела до термина одређених за њихову обраду, поготово кад знамо да је број примјерака књиге ограничен. Сазнање да треба уложити посебан напор да се набави одговарајућа књига из списка лектуре неке ученике у старту обесхрабрује и прибавља им „оправдање“ да је не прочитају.

### **3. КАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМА ШКОЛСКЕ ЛЕКТУРЕ ЗА ОСНОВНУ ШКОЛУ У РС**

С обзиром на чињеницу да учитељски и педагошки факултети стручно оспособљавају професоре разредне наставе, у овом дијелу рада бавићемо се програмом лектуре од I до IV, односно од I до V разреда основне школе.

У Наставном плану и програму за основно деветогодишње образовање и васпитање у Републици Српској у оквиру програма српског језика и књижевности усвојен је сљедећи избор дјела школске лектуре:

#### *I разред*

Нису предвиђена дјела за лектуру, пошто ученици тога узраста још нису оспособљени за читање обимнијих текстова.

*II разред*

Бранко Ћопић *Јежева кућа*, Станко Ракита *Рагознали дјечак*, Јован Јовановић Змај *Пјесме за дјецу и о дјеци*

*III разред*

Ханс Кристијан Андерсен *Бајке*, Душан Радовић *Разбојник Каћа и принцеза Нађа*, Доситеј Обрадовић *Басне*

*IV разред*

Бранко Ћопић *Доживљаји мачка Тоше*, Десанка Максимовић *Избор из њезије и њрозе за дјецу*, Љубивоје Ршумовић *Избор из њезије за дјецу*, Луис Керол *Алиса у земљи чуда*

*V разред*

Рајко Петров Ного *Родила ме шетика коза*, Драган Колунџија *Избор из њезије*, *Избор народних њриџвједака*, Гроздана Олујић *Избор бајки*, Душан Радовић *Избор из њезије и њрозе за дјецу*, Рене Гијо *Бела Грива*  
(Наставни план и програм за основну школу у Републици Српској, 2002).

Добре стране предоченог избора дјела су:

- што садржи вриједна дјела најпознатијих српских и свјетских писаца за дјецу;
- што је успостављена адекватна сразмјера између дјела националне и свјетске књижевности (око 70% националне и око 30% свјетске књижевности, гледано на програм у свих осам разреда);
- што је при одређивању дјела за лектиру вођено рачуна о примјерности дјела узрасту ученика у појединим разредима;
- што је доста уједначен број дјела по разредима (од 3 до 6), мада није добро распоређено оптерећење по разредима с обзиром на узраст ученика (у V разреду 6, а у VI 4 дјела).

Лоше стране су:

- што су спискови дјела по разредима (од II до IX) дати као коначни, без знака да, у немогућности обезбијеђивања наведених дјела, могу бити обрађена и дјела са ширег списка, који је требало приложити обавезном списку;
- што није успостављен повољнији однос између народне и тзв. ауторске књижевности, пошто од укупно 35 дјела предвиђених за лектиру у осам разреда само три припадају народној књижевности док у програму лектире од II до V разреда само је једно дјело из народне књижевности;
- што у списку лектире нема ни једног дјела писаног у драмској форми.

## Списак лектире у наставном плану и програму за основну школу у тузланском кантону

*A) Спшари настшавни шлан и шрошрам ог ш до в разреда, усвојен 30.08.1999.*

### I РАЗРЕД

\*Јакоб и Вилхелм Грим *Бајке (Пејелуша, Стјежана, Трноружица и др.)*, \*Бранко Топић *Јежева кућа*, \*Ахмет Хромашић *Злашорун*, \*Ивица Вања Рорић *Доживљаји миша Шиша*, Насиха Капишић-Хашић *Маскембал у шуми*, Отон Жупанчић *Цицибан*, Звонимир Балог *Мале шриче о великим словима*, Аалија Хасагић Дубчанин *Пас шисмоноша* – сликовница, Драган Кулићан *Сишајше, сишајше*, Ениса Османчевић-Ћурић *Клемшави облак*, Салтан Феликс *Бамби*, Рифат Кикај *Телефон*, Салим Бајрамовић *Абецега*, Јован Јовановић Змај *Ризница шјесема за дјецу*, Атиф Кујунчић *Пјесме о шшшшцама*.

Током једне школске године обрадити пет дјела. Обавезна су прва четири, а остала са понуђеног пописа бирају ученици самостално или заједно с учитељем.

### II РАЗРЕД

\*Избор босанскохерцеговачке прозе за дјецу (Приређивач: Мухидин Цанко), \*Ханс Кристијан Андерсен *Ружно шаче и друје бајке*, \*Азра Аличић *Прича и злашно шеро*, \*Шарл Перо *Бајке*, \*Ела Пороци *Дјецо, лаку ноћ*, \*Желка Хорват-Вукелша *Реуматични кишобран* (игроказ), Мато Ловрак *Добра олуја*, Алија Хасагић Дубчанин *Једна мама и дванаест шинова* (сликовница), Јакоб и Вилхелм Грим *Бајке*, Насиха Капишић-Хашић *Везени мосш*, Бранко Топић *Приче исшод змајевих крила*, Ахмед Хромашић *Зелена шума*, Нада Ивешић *Божшћна бајка*, Бисера Аликадић *Краљшца из дворишшша*, Мирсад Бећирбашшћ *Пшшшцодром*, Ћани Родари *Телефонске шриче*.

Обрађује се осам дјела у школској години. Наставник је обавезан обрадити са ученицима првих шест дјела, а остала дјела бирају ученици са наставницима.

### III РАЗРЕД

\* Ахмет Хромашић *Пашуљак вам шрича*, Избор свјетске поезије за дјецу (Приређивач: Мухидин Цанко), Насиха Капишић-Хашић *Ненина башшша*, Карло Колоди *Пинокио*, Јаков Јуришић *Гршше шустоловине*, Мехмед-бег Капетановић Љубушак *Басне и шословице* (избор), *Хишагу и једна ноћ* (избор - приређивач: Адила Беговић Шабах), *Незавршена шрича* - избор прича БиХ књижевности за дјецу (Приређивач: Ивица Вања Рорић), Владимир Назор *Бијели Јелен*, Ризо Цафић *Очева сјекира*, Вилхелм Хауф *Мали Мук*, Љерка Анић *Бајке*, Мухарем Омеровић *Солиштерци*, Мухидин Шаршћ *Цвркушанка*, Касим Дериковић *За маме и учшшешшце*, Велимир Милошевић *У свшјешш шравде дјечшце*.

На часовима лектире се обрађује осам дјела у школској години, и то првих 7 дјела обавезно. Водити забиљешке. Наставник бира остала дјела из предложе-ног избора.

#### IV РАЗРЕД

\*Избор прича бошњачких писаца за дјецу (Приређивачи: Алија Хасагић Дубочанин и Мујо Мусагић)

|   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| * Мато Ловрак:                                | <i>Влак у снијеју</i>               |
| * Луис Керол:                                 | <i>Алиса у земљи чуда</i>           |
| * Стеван Булајић:                             | <i>Извиђачи Вигриној језера</i>     |
| * Исмет Бекрић:                               | <i>Дјечије небо</i>                 |
| * Ахмед Хромаџић:                             | <i>Папубак из заборављене земље</i> |
| Насиха Капиџић-Хаџић:                         | <i>Сан о ливадици (игроказ)</i>     |
| Јохана Спири:                                 | <i>Хајди</i>                        |
| Божана Њемцова:                               | <i>Злајнокоса дјевојка</i>          |
| <i>Народне њришовијејке:</i>                  | (Приређивач: Аиша Софтић)           |
| Алија Мусић:                                  | <i>Пољана код шесте воденице</i>    |
| Кемал Махмутефендић:                          | <i>Роман о новчићу</i>              |
| Фикрета Салиховић-Кеновић:                    | <i>Чаролија њјесме</i>              |
| Иво Кобаш:                                    | <i>Мало сунра</i>                   |
| Марк Твен:                                    | <i>Том Сојер</i>                    |
| <i>Биберчић - Народне њришовијејке из БиХ</i> | (Приређивач: И. В. Рорић)           |
| Душко Радовић:                                | <i>Поштована децо</i>               |

На часовима лектире се обрађује првих седам дјела, а наставник и ученици ће изабрати остала дјела са понуђеног пописа.

#### V РАЗРЕД

|                          |  |
|--------------------------|--|
| Мула Мустафа Башескија:  | <i>Избор бајки, басни и њрича из њјейојиса</i> |
| Адван Хозић:             | <i>Чудо од дјејейта</i>                        |
| Нусрет Идризовић:        | <i>Мрав и аждаха</i>                           |
| Ивана Брлић Мажуранић:   | <i>Приче из давнине</i>                        |
| Шукрија Панцо:           | <i>Само још косови звијсдућу</i>               |
| Данијел Дефо:            | <i>Робинзон Крусо</i>                          |
| Бисера Аликадић:         | <i>Пјесме</i>                                  |
| Жељко Иванковић:         | <i>Звјезданпрад</i>                            |
| Џенана и Лада Бутуровић: | <i>Усмене њриче</i>                            |
| Жил Верн:                | <i>20.000 миља њод морем</i>                   |
| Езоп:                    | <i>Басне</i>                                   |
| Д. Драгојевић:           | <i>Бајка о врашима</i>                         |
| Халид Кадрић:            | <i>Ферије</i>                                  |
| Адван Хозић:             | <i>Спшара шшјјна (игрокази)</i>                |
| Оскар Вајлд:             | <i>Срећни краљевић и друге њриче</i>           |

Обрадити осам дјела у току школске године. Ученицима препоручити да и остала дјела самостално прочитају.

*Б) Нови наставажни план и програм од I до III разреда*

**I РАЗРЕД**

Нема дјела за лектуру, пошто ученици још нису оспособљени за читање већих, сложенијих текстова.

**II РАЗРЕД**

|                    |                         |
|--------------------|-------------------------|
| Бранко Топић:      | <i>Јежева кућица</i>    |
| Сунчана Шкрињарић: | <i>Дућан код свраке</i> |
| Зехра Хубијар:     | <i>Медин рођендан</i>   |

**III РАЗРЕД**

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Насиха Капићић-Хацић: | <i>Пјесме по избору</i>  |
| Шимо Ешић:            | <i>Везена шорбацица</i>  |
| Ахмет Хромацић:       | <i>Зелена јора</i> (3 приче из ове збирке:<br>1. Ледена гора,<br>2. Пријатељи и<br>3. Леш витез) |
| Станислав Феминић:    | <i>Иди ја види.</i>  |

НАПОМЕНА: Програм лектуре за деветогодишње основно образовање од IV до IX разреда још није урађен, пошто ће се он примјењивати тек од школске 2006/2007. године.

**Списак дјела обавезне лектуре за основну школу у Републици Србији од I до V разреда**

**I РАЗРЕД**

1. Десанка Максимовић: *Бајке*,
2. Јован Јовановић Змај: *Песме*,
3. *Народне умотворине*;  
(Службени гласник - Просветни гласник, број 10/2004)

**II РАЗРЕД**

1. Ханс Кристијан Андерсен: *Бајке*,
2. Александар Сергејевич Пушкин: *Бајке*,
3. Добрица Ерић: *Песме*,
4. Момчило Тешић: *Песме*,
5. Избор из савремене поезије,
6. Избор из народних умотворина: бајке, басне, шаљиве приче, пословице и загонетке;  
(Службени гласник - Просветни гласник, број 10/2004)



### III РАЗРЕД

1. Браћа Грим: *Бајке*,
2. Бајке, шаљиве приче, анегдоте, предања, митолошке песме,
3. Луис Керол: *Алиса у земљи чуда*,
4. Драган Лукић: *Песме*,
5. Љубивоје Ршумовић: *Песме*,
6. Душан Радовић: *На позорници*;  
(Службени гласник - Просветни гласник, број 1/2005)

### IV РАЗРЕД

1. Рене Гијо: Бела Грива,
2. Приче са извора (бајке, приповетке и басне),
3. Кратке народне умотворине,
4. Милован Данојлић: *Песме*,
5. Гроздана Олујић: *Бајке*,
6. Душан Радовић: *Поштована децо*,
7. Анто Станичић: *Мали пират*,
8. *Јутро на Месецу* (избор из савремене поезије за децу);

## 4. ИЗБОР ДЈЕЛА ЗА ЛЕКТИРУ

О избору дјела за лектуру често су расправљали методичари и историчари језика и књижевности, али никада се у тим расправама није дошло до валидних рјешења утемељених на егзактним показатељима. Питање избора дјела за лектуру није једноставно, и оно састављаче спискова дјела за поједине разреде ставља пред озбиљне дилеме. Прва је како сачинити избор дјела примјерен узрасту ученика кад не постоје никакве озбиљне студије о рецепцији дјела из програма лектуре с обзиром на узраст ученика. Осим тога, узраст ученика је релативна категорија, јер се не могу порицати велике разлике у способностима ученика исте старосне доби, а, уз то, се јављају и знатне разлике с обзиром на степен развијености средине у којој дијете расте и из које долази у школу.

Друга дилема се јавља у вези са бројем дјела која треба реализовати у току једне школске године. У ранијим наставним програмима он је био знатно већи (10 до 20), док се у посљедњој деценији XX и првој деценији XXI вијека тај број смањује (3 до 8).

Трећа дилема садржана је у чињеници да методичари нису сагласни да ли у наставним програмима треба дати списак обавезних дјела за лектуру, или понудити шири списак дјела па наставницима дати право да изаберу дјела по властитом укусу и према стању у школским и мјесним библиотекама, што се лијепо може видјети из приложених спискова лектуре.

Број дјела предвиђених за лектуру је врло различит и у наставним програмима једне државе. У наставном плану и програму за основну школу у Републици Српској број дјела креће се од 3 (у II разреду) до 6 (у V разреду). У Тузланском кантону (Федерација БиХ) примјењују се два наставна плана и програма за основну школу: најновији, усвојен 2003. године, по коме се настава изводи у само у неким одјељењима I разреда и старији, усвојен 1999. године, по коме се настава изводи од I до VIII разреда. У одјељењима од I до VIII разреда, у којима се ради по старом плану и програму, број дјела за лектуру креће се од 5 у I, 6 у II разреду, 7 у III и IV разреду до 8 дјела у V, VI, VII и VIII разреду у једној школској години. Састављачи старог програма лектуре за Тузлански кантон предвиђају и шири избор лектуре за сваки разред. На тим списковима налази се, такође, различит број дјела и креће се од 11 у IV разреду до 7 у VIII разреду.

Наставним планом и програмом за основну школу у Србији предвиђена су само обавезна дјела за лектуру од I до VIII разреда. Број дјела по разредима је, такође, различит и изгледа овако: I - 5; II - 6; III - 6; IV - 6; V - 13; VI - 8; VII - 9; VIII - 7. Нисмо могли наћи ваљан разлог за овако различит број дјела за лектуру у појединим разредима, поготово од V до VII разреда осим ако нису биле формиране посебне комисије за сваки разред па оне нису оствариле сарадњу при састављању спискова дјела за лектуру.

При избору дјела за лектуру и даље остају отворена питања: Којим дјелима при избору дати предност - једноставнијим или сложенијим? Да ли преферирати дјела са јаче израженим естетским или васпитним критеријумима? Да ли више заступити класична дјела, чији су квалитети неспорни, или савремена, која јесу популарна, али чија вриједност још није потпуно утврђена?

При састављању избора дјела за самостално читање код куће и заједничку анализу на часовима лектуре потребно је уважавати сљедеће критеријуме:

- бирати дјела високог умјетничког ниво;
- водити рачуна о тематској и жанровској разноврсности дјела;
- сразмјерно заступити дјела националне књижевности и дјела књижевности других народа;
- дјела треба да буду примјерена узрасту ученика;
- изабрана дјела треба да задовољавају интересовање дјеце која живе у овом времену, тако да се у списковима лектуре не би смјела наћи дјела која ни у чему не кореспондирају са овим временом.

Да би се дошло до ваљаних одговора на питања о којима је овдје било ријечи, потребно је обавити обимна истраживања о третману лектуре у наставним програмима и о дјелима која се нуде ученицима данашње основне школе као лектира. Ето великог посла садашњим и будућим вриједним професорима разредне наставе.

## 5. УЛОГА НАСТАВНИКА У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРОГРАМА ЛЕКТИРЕ

У савременој настави наставник је све мање предавач, а све више организатор наставног процеса и усмјеривач и покретач ученика на стваралачки рад. Мотивирајућа и усмјеравајућа улога наставника није једноставнија ни лакша, него сложенија и тежа, јер изискује од њега много више инвентивности и креативности. Комплексност улоге наставника у савременој настави проистиче из циљева које њом треба постићи.

Нова наставна ситуација промијенила је однос наставника и ученика - они у њој постају сарадници, а предмет њихове сарадње је књижевни текст.

Уз стицање нових знања из књижевности, обогађивања усменог и писаног изражавања, развијање културе читања и способности ученика у суђењу и закључивању о вриједностима дјела, Павле Илић наводи 4. посебна задатка која се остварују читањем дјела из програма основношколске лектире. Самосталним читањем изабраних дјела код куће ученици треба:

1) „да знања и искуства која стичу на часовима на којима се ради на текстовима из читанке примјењују при раду на сложенијим и обимнијим књижевним делима;

2) да се сналазе у ширим комплексима књижевног стваралаштва: циклусима, збиркама, изборима (да умеју у таквим целинама да уочавају оно што је *рејрезенијативно* и што треба изучавати *ејземиларно* (Подвлачења П. И.), као типично за ту целину, тумачити дубље и исцрпније);

3) да се оспособе за синтетичко суђење о развијенијим литерарним формама и ширим комплексима књижевног стваралаштва и

4) да се тиме оспособе за укључивање у средњошколску наставу књижевности, где градиво махом чине сложене и обимне књижевне структуре, због чега се и претежно и чита код куће“ (Илић, 1997, стр. 458).

Наведени задаци указују на значај лектире као програмског садржаја у настави језика и књижевности.

Лектира представља један од путева сазнавања свијета, па је значајно како наставник усмјерава ученике да дођу до свијета књижевног дјела. Битан услов цјеловитог разумијевања свијета књижевног дјела јесте емоционални доживљај читаочев. Сваки ученик има лични доживљај умјетничког дјела, али сваки тај доживљај требало би да води богађењу емоционалног живота ученика. Своје умијеће наставник ће показати избором оног пута који ће у највећој мјери ученику помоћи да уђе у тајне стваралаштва и докучи вриједности које књижевно дјело садржи. Читање и анализу дјела предвиђених програмом лектире требало би усмјерити на сљедеће исходе:

1. развијање књижевне и језичке културе ученика,
2. стварање и његовање навике читања како би оно постало свакодневна човјекова потреба,

3. формирање личних естетских и моралних ставова,
4. самостално исказивање властитих литерарних способности.

Говорећи о могућностима које лектира пружа наставној пракси и историчар књижевности Драгутин Стефановић у први план ставља „богаћење језика ученика“ мислећи при томе на три основне језичке компоненте: лексичку, стилску и семантичку. Он каже: „Поред ужег, често и практицистички усмереног рада на овладавању језичким нормама које поставља граматика књижевног језика, у настави је нужан и један слободнији третман језика и његових могућих облика и значења. Разуме се да је литература, односно - у овом случају књижевна лектира ученика, најподесније поље на коме се може пратити то спонтано цветање језика у разноврсним и увек новим облицима и значењима“ (Књижевна лектира у основној школи, 1968, стр. 12).

Сагласни смо са Стефановићевим мишљењем да језик литературе који се у виду школске лектире нуди ученицима увијек може дјеловати као подстицај на богаћење учениковог језичког израза и служити као примјер добре употребе матерњег језика.

Програм лектире наставник остварује у неколико етапа: прва је када он на крају школске године предочава списак дјела за лектуру у наредном разреду и ствара позитивно расположење према новом избору дјела, друга је истраживачко читање за које је ученик претходно добио од наставника посебне радне задатке и трећа анализа прочитаног дјела која може бити организована на више начина, зависно од узраста ученика, жанровске припадности дјела, циљева који се желе остварити читањем и анализом дјела с обзиром на његове књижевнотеоријске и књижевноисторијске особености. У свакој од ових етапа наставник треба да покаже своју креативност и да њоме инспирише ученике на стваралачки рад у процесу образовања и васпитања.

## ЗАКЉУЧАК

Иако није спорно да је лектира важан програмски садржај којим се може снажно утицати на учениково духовно богаћење, у том сегменту наставног програма штошта још није ваљано ријешено. У уводном дијелу рада указали смо на разлике у схватању појма лектире и на непрецизности у употреби атрибутских одредница уз тај појам и заложили се за употребу лексеме *лектира* без атрибутских одредница.

Пошто се спискови дјела за лектуру третирају као саставни дио наставног програма матерњег језика, статус лектире никада није био споран - она је обавезни наставни садржај. Међутим, у школској пракси ни такав статус лектири не обезбјеђује равноправан третман са осталим наставним садржајима овога предмета, на примјер, са садржајима из језика, правописа, културе изражавања.

Намјера аутора овога рада је да укаже на обавезу школа, а поготову наставника матерњег језика, да овом програмском садржају обезбиједи третман који му припада по наставном плану и програму.

Једно поглавље рада посвећено је питању избора дјела за лектуру, пошто се оно у пракси рјешава на различите начине и без утврђених стандарда на темељу поузданих истраживања. Указано је на дилеме које се јављају при састављању спискова лектуре за поједине разреде и предложена су одређена рјешења.

У раду је предочен програм лектуре за српски језик по наставном плану и програму деветогодишњег основног образовања и васпитања у Републици Српској и дат критички осврт на њега. Упоредан је програм лектуре Републике Српске са програмом лектуре Тузланског кантона, који припада Федерацији Босне и Херцеговине, а затим са програмом лектуре у Републици Србији.

Креативност и инвентивност наставника су два најважнија услова квалитетног реализовања циљева и програмских садржаја лектуре. Пошто књижевно дјело ставра писац умјетник, при читању и анализи дјела мора се имати у виду да иза њега увијек стоји човјек богатог духа. Битно је да наставник мотивише ученике да активирају све своје умне потенцијале како би спознали и критички валоризовали идеје које еманира дјело. Серж Дубровски је комуникацију између писца и читаоца исказао овако: „Испитивати дело и испитивати само њега значи (...) покушати да кроз њега откријемо позив који је један дух упутио нашем духу желећи да нас позове у једно трагање и, у крајњој линији, да нам понуди једно спасење. Кроз писани текст или играни комад, кроз лепоту речи или строго логичну конструкцију драме *један човек говори људима*.“ (Подвукао - С. Д.) (Дубровски, 1971, стр. 65-66.)

Хуманистичку вриједност књижевног текста, у овом случају дјела из програма лектуре, креативан наставник ће искористити да инспирише ученике да што дубље понире у тајанствени свијет књижевног дјела.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вујаклија, М. (1961) *Речник сѝраних речи и израза*, Београд: Просвета.
2. Вучковић, М. (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Група аутора: *Књижевна лектура у основној школи* (1968). Београд: Младо поколење.
4. Дубровски, С. (1971): *Зашто нова критика*, Београд: Српска књижевна задруга.
5. Илић, П. (1983): *Ученик, књижевно дело, настава*, Загреб: Школска књига.
6. Илић, П. (1997): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси. Методика наставе*, Нови Сад: „Прометеј“.

7. Наставни план и програм за основну школу (2002). Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
  8. Наставни план и програм за основну школу (1999). Тузлански кантон: Министарство образовања, науке, културе и спорта.
  9. Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
  10. Педагошка енциклопедија, I (1989). Београд: Завод за издавање уџбеника.
  11. Речник књижевних термина (1985). Београд: Нолит.
  12. Службени лист - Службени гласник Републике Србије, број 5/1995, 10/2004, 1/2005.
- 

**Summary:** Required reading is an important component of native tongue curriculum in literature in elementary and secondary school, since it enables achieving specific cognitive, esthetic and didactic goals. The first part of the paper discusses the following: the notion, status and tasks of required reading. The second part is intended to analyze the required reading curriculum for elementary school in the Republic of Srpska. The paper thoroughly comprises axiomatic side of the curriculum which is compared to the required reading curriculums in elementary school in the Federation of Bosnia and Herzegovina and in the Republic of Serbia. The conclusion of the paper points out to how significant teacher's creativity in realizing required reading curriculum is, since the quality of presenting esthetic and didactic values of literary works of the curriculum depend mostly on teacher's creativity.

**Key words:** required school reading; curriculum; cognitive, esthetic and didactic goals; choice of works; teacher creativity.

ПРОФ. ДР ТОМИСЛАВ ЦВЕТКОВИЋ

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК  
ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 821-93

371.3::821-93

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.31-36

### ПРЕОБЛИКОВАЊЕ ЖАНРОВА У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

**Резиме:** У раду се расправљају разликовна обележја књижевне области за децу. Уз проширену рецепцију (тако да је може читати млад читалац као и читалац однегованог укуса), претпостављено је и језичко преобликовање жанрова (појам у ширем смислу). Поницање из језика и преобликовање жанрова опште је својство књижевне уметности, али је та књижевна особина у овој области усиљена.

Ауторови погледи засновани су на књижевној типологији и семиотици. Разматрани су уобичајени књижевни жанрови, мит, бајка, басна, епска песма, легенда, предаја, на узорцима који су лектира за младе.

**Кључне речи:** књижевни жанрови, разликовна обележја, проширена рецепција, наративне функције, семиотички блокови, усиљени поступак.

---

Познате су теоријске тешкоће да се из опште књижевности издвоји област за младе. Разликовна особина нађена је у рецепцији, тј. у намени области млађем читалачком узрасту. Граница је, међутим, непостојана, прелазна у оба смера. Дела за старији узраст читају млади и обратно, већ с познатим случајевима из Толстоја, Дефоа или Керола, што упућује на преинаку полазног критеријума. Овде бисмо претпоставили књижевност проширене рецепције, ону коју може читати неискусан читалац као и читалац однегованог књижевног укуса.

Како се рецепција области шири, књижевне особине јој се сужавају, у тематици, простору, тону, књижевном облику. Јунак јој је у детету, животињи, створу (превеликом или премалом), смештање у међупростор одраслих, место ван дома, острво, поље, напуштена настамба, тон ведар, вођење етичко, књижевни облик приближен језику из којег и настаје. Језичка градња облика и њихово

преобликовање својство је свеколике књижевности, али је та књижевна особина овде усиљена.

Обликовање из језика једноставна је умешност којом овладава сваки казивач, иоле умешан аутор на вишем ступњу, предмет је вежби у школи и факултетског практикума. Почетак облику је у исказу или слици, *жив као враћ, срећан као мрав у лећо, мање је боље од веће, од зла нема добра, женско је шемељ дома, вере нема у јачећа*. Готови књижевни облици, *Палчић, Пејелућа* или *Црвенкаја*, опет прелазе у ниже или више облике. Уз нове истоврсне епизоде у *Црвенкаји*, јунакиња на странпутици помера се према Колодијевом *Линокију*, лакоумном уживалу у слободи мимо ограничења на која указују опомене добре виле, птичице, оца Ђепета.

Иста бајка, казује ли се у аспекту ловца, прелази у ловачку причу, обилну у претеривању, о успешном ловцу и срећној ловини. У варијантама басне, ловац прима морфолошки облик медведа или лава. Бива над варалицом варалица што супарнику на крају још изриче мудру поуку о ваљаности добре прехране, као и о свим незгодама од препуног стомака и издајничког хркања у сну. У аспекту мита, ловац постаје избавитељ, вук зла нема што прождире принцезе, заједно са свитом, све док одважни спасилац чудовишту не сиђе у лог као што Тезеј одлази у лавиринт Минотауру. У аспекту вука, опет, настали би трагична и балладична прича о врсном господару шуме, месечевом певачу, оцу чопора вучади који на превару страда. Њена комична прерада настаје снижавањем јунака до разметљивог госе, обмањивача глупих и неискусних, који једноставно не схвата шта га на крају сналази. Митско порекло *Црвенкаји* је у демону који прождире уграбљену лепотицу, као што је *Пејелући* у њеном потчињавању у подземљу.

Теоријски прилаз књижевним жанровима већ није једноставан. Поставке о преобликовању жанрова (појам у ширем смислу), путем преобликовања старијих облика у млађе, утемељене су у генетичком погледу Н. Фраја (*Fraj, N.*, 1985:60), овде с пореклом у миту. Мит, путем десакрализације, прелази у бајку, еп, роман и друге књижевне облике. Надаље се жанрови изучавају на подлози семиотике (В. Проп, К. Levi-Stros, А. Џ. Grejmas), на књижевној типологији (А. Јолес), на општој књижевној теорији (Кајзер, В., 1973). На високом ступњу уопштавања, В. Кајзер успоставља нужну везу између језичког и књижевног изучавања текста, посредством једноставних облика које је предложио А. Јолес (*Jolles, A.*, 1972:8).

Уз велико уопштавање, у Кајзеровим погледима су три наредна корака.

1. Издвајање казивачког става, *ја ши, он*, као и говорне ситуације, нпр. *молба, жалба, слика, сјор*;
2. образовање, из језичких околности, једноставног облика, нпр. *мића, бајке, басне, зајонешке, изреке*;
3. успостављање коначног ауторског текста, ослоњеног на праузоре (моделе).

За полазну илустрацију Кајзерових ставова, послужимо се лирским обликом. Нека то буду познати антологијски узорци из средњошколског штива.



Школско читање примера *Можга сјава* В. Петковића Диса види се у мотиву *мртве драге* (Илић, П., 1997:320), доведеног у везу с романтичарским наслеђем. Међутим, језичка формула песми је *заборавио сам ноћас једну њесму ја*. У њој се уочава прво говорно лице, не и исповедна говорна ситуација која даље чини облик. Тужаљку за драгом заменило је сећање на изгубљени сан. Песник нагађа, ритуално из мозаичких делова склапа, успоставља сновидно биће, неко лице, косу, цвет у њој, очи, особу присутну и одсутну, досезану и губљену, на овом свету и изван њега.

Дис не пева о мртвој драгој у времену, већ о идеалној драгој изван времена, која у стварности не може постојати. Може се само бесконачно досезати, како то већ у сновима бива. За њен настанак могао би се послужити многим моделима, нпр. свадбеним праузором о невести што просијава из горе како се свадбена поворка примиче новом дому. Блиске су варијације у словенској антитези за предочавање нечувеног славља победника, за неисказиву белину чадора у гори зеленој, сада из народног епа. Недоступан је поимању и украшени коњаник на коњу у галопу кроз орашје, из лирске минијатуре *Иво јаше: Иво ли је? Звезда ли је? Вика ли је?*

Збуњујуће је и уобичајено школско читање Ујевићеве песме *Свакидашња јадиковка*. У лектири се види „гневно јадиковање“, тј. тескоба усамљене јединке у отуђеном свету. Опет се очекује исповедна ситуација и прво говорно лице. Врати ли се пример у своје полазне језичке околности, онамо нема првог говорног лица већ трећег, и то у безличној реченици средњег рода. Формула му је *како је шишко биши слаб, а шако јак*. У њој је асиметричан контраст: снага се не супротставља слабости, већ се у слабости тражи снага. Образује се исказ о кушљи преданости, где је поднесена трпња права мера снаге, а дужина искушавања мера узвисивања искушеника. Варирају се и нивои провере, сина пред Богоцем, песника пред лепотом и музом, човека пред својим сном, тј. самим чудом постојања.

Праузори примеру могу бити у усменој лирици покорне, нпр. *Сесире без браћа*, у кушњама светитеља из раног доба хришћанства, као и хајдучких мученика, у хероизи патње и славе. Већ за друго говорно лице илустрације би се могле наћи у Костићевој покајници (ситуација: молба за опрост) или у Змајевим *Свешћим тробовима* (ситуација: мисао или одговор на питање колико је гроб обична тамна рака).

Ближи поглед на прозне жанрове књижевне области за младе пружиле већ узорци из народне бајке, посредничког жанра између мита и других облика.

*Чардак ни на небу ни на земљи* уобичајена је школска јединица из Карацићевог бележења. У средишту јој је отмица девојке и преобликовање јунака. Мотиви се наративно развијају у ситуације: грабеж принцезе, потрага браће за сестром, успон на чардак, змајеборство и победа, ослобађање уграбљене девојке, издаја завидне браће, кажњавање лажних јунака и откривање правог.

Ситуације су у целину бајке повезане каузално-темпоралном везом. У слабљењу каузалне везе, ситуације се померају и групишу у епизоде. Овде се

учавају већ у самом читању, али не и њихове унутрашње везе. Ближи поглед на њих пружиће Пропово издвајање функција из народне бајке, односно, њихово увођење у семиотичке блокове Леви-Строса и Грејмаса. Поступком спаривања пропових функција у више јединице, нпр. *ујовора*, *борбе*, *јреваре*, Грејмас ће разликовати, најпре у бајци а затим у свеукупној нарацији, три поновљива огледа. Називи су им полазни или квалификациони, борбени или врхунски и завршни или неоспорни.

Огледи се могу посматрати и као општи типови прича, условно овде о јунаковом срцу, о борбеном огледу и о јунаковом преображењу, тј. о зерњу, женидби, измени друштвеног статуса. Прву у *Чардаку ни на небу ни на земљи* образује потрага браће за изгубљеном сестром, до наилаaska на онострани свет где је лебдећи чардак. Другу чини борба најмлађег брата с отмицарем и ослобађање сестре. У трећој је издаја старије браће, праћена кажњавањем и разобличавањем криваца, односно, јунаков преображај, женидба и друштвени успон.

Опште приче подлежу могућности за наративно развијање у различитим правцима, као и преобликовању једне у другу. Из прве потиче сентиментална нарација, добро позната из преромантизма. Овде је место и за Глишићеву *Прву бразду*, Игњатовићеву *Пайицицу*, Доситејеве посланице, Гетеове *Јаге младој Вершера*. Шта је друго познати роман Рене Гија до стално исказивање оданости усамљеног детета животињи и Беле Гриве њему, тј. наратив тога обрасца.

У природи друге целине су пустоловне и освајачке згоде, познате још од Хомерових епова, тј. казивања о срећном освајачу далеког простора и непознатог народа, жена његових и добара. Овде је порекло Твеновом *Тому Сојеру*, Дефоовом *Робинзону Крузу*, нашем народном епу, авантуристичко-пустоловном роману, митовима о Херкулу, Златном руну, острву с благом, покретачке снаге померања народа и колонијалних освајања. Трећи је наратив социјално условљен и казује о успостављању стабилног друштва. Овде је порекло социјалном роману, сатири и комедији.

Непосредну примену ово разликовање има већ у препознавању тзв. уметничке бајке. Изворна народна бајка има неједнако развијене семитичке блокове или значењске епизоде: неке су целовите, друге назначене, треће преобликоване у контекст. То својство даље развија писана бајка. Примери попут Вајлдовога *Себичној џина* или иначице *Пејелује* с тежиштем су на првом блоку. У *Црвенкаји*, *Ивици* и *Марици*, *Снежани* и *седам џајлуљака*, подлога је у другом блоку, док би се по трећем распознавало дирљиво Андерсеново *Ружно џаче* или *Царево ново одело*.

Проширимо овај поглед и на поредбу различитих књижевних облика. Пореде ли се мит, бајка и епска песма, нпр. *Међедовић*, *Вилина јора* и *Зидање Скадра*, мит нас одводи на почетке времена када настаје свет. Полазиште му је у рађању получовека и полуживотиње, необузданог створа у сталној провери своје големе снаге, како то, уосталом, чине и други најстарији митски јунаци. Но, Међедовићу стану долазити сами све већи и погубнији противници, и не-

обуздани јунак се преокреће у јунака који не зна за страх, Небојшу, познатог из Грејмасовог проучавања индоевропског мита (*Greimas, A. J., 1970: 321*). Међедовић упознаје страх и постаје човек, биће границе, оно које у недостацима налази снагу. Настаје висок цивилизацијски наратив.

*Вилина јора* је, опет, пример бајке из свеопштег времена: сиромашак откупи осуђеника на смрт који је вилењак. Овај свог побратима одвоси у Вилину гору и обдари га благом, сјајем оностраног света. Схвати ли се, међутим, дословно, као ослобађање роба ради стицања побратима, бајка казује о настанку новог вилењака и окреће се у мит. Кључни елемент у *Зигању Скагра* је издаја невесте ради одржавања града. Чини потресну причу о суровим властеоским подносима, смештену у полуисторијско и полулегендарно време. Али, издаја невесте може се читати и као потрага за скривеним јунаком, даваоцем тврдог града, стаменог места у несигурном времену и простору, и еп постаје наратив о културном јунаку с митским обележјима.

Допустимо опет наративни експеримент. Уз даље додавање епизода о необузданој провери моћи, *Међедовић* би се кретао према најстаријим митовима типа *Дивљана*, чак и *Корњаче*. Померање његово према бајци захтевало би погодну претпричу, нпр. о мајци која нема порода и заветује се да ће примити свако чедо, ма било чудовиште. Проналазимо их у *Биберчејџу* или *Змији младожењи*. Лако замишљамо и новог вилењака из *Вилине јоре* који међу људима чини чуда и из бајке излази у неко старије време. Исто тако се и узидана љуба из *Зигања Скагра* даде персонализовати и учинити јунакињом легенде или мита. Овде би била у улози доброг заштитника града, уз одређено име. С негативним њеним испуњењем, јунакиња устаје из свог каменог ковчега, али не више да храни чедо и зидинама закриљује грађане, већ да их из одмазде мори, како настају неке савремене предаје о духовима настањеним местима.

Исто преношење опаски на култне романе за децу, *Том Сојера*, *Робинзона Круса* и *Пинокија*, одводи до већ познатих митских мотива о задобијању змајевог блага, освајању дивљих покрајина и преобликовању бића. Епске су им паралеле у *Илијади*, *Одисеји*, или усменој народној песми. Бајковна подлога, тј. култура срца, већ им је различита: рана протестантска предузимљивост, нпр. у случају Томових самовољних испада, елизабетански верски пуританизам, нпр. у покајничком испаштању Робинзона у пећини, дух европске просвећености, нпр. у Пинокијевом обрату. Док је Пинокију за превару све више израстао нос, Том ће од друге деце онамо стицати добра, и још ће она уместо њега радити, бојити ограду. Али, да ни те разлике нису непрелазне, илуструје најновија наративна производња у којој истеривање изгредника и колонијална егзотика иду упоредо.

Изведимо, на крају, и најосновније поткрепе за нашу полазну претпоставку.

Књижевни облици настају из језичке ситуације и говорних ставова који се преобликују, путем додавања, прелажења у контекст и сл., у најсложеније наративне целине. Висока дорада даје облику коначан изглед и штити га од губљења.

У још вишој новој доради, онај коначни облик се условљава, лабави, и прелази у други условно коначан облик, или се враћа у полазне језичке околности (*Пејровић, Тихомир, 2001*).

У области књижевности за децу дорада се поједностављује, даље приближава језику, што усиљава њено преобликовање. Тако се затвара један особен књижевни свет, језички и значењски играчки, нпр. у опозицијама *мало-велико, ограничено-неограничено, стварно-ушитојско, живо-неживо, овострано-онострани, прапочетно-свевременно*, итд. Изокретањем опозиција и у нашим примерима од животиње је постајао човек (*Међеговић*), од човека животиња (*Корњача*), од људске особе демон (*Вилина тора*), од демона човек (*Змија младожења*), од љубе културни јунак, давалац добра (*Зигање Скагра*), од играчке дечак (*Пинокло*).

Велико уопштавање области упућује на свеопште значењско јединство света. Ако из бајке настаје басна, онда је животињска фантастика једнака оностраној, превара еквивалент чуду, јер у оба случаја јунак прима помоћника, једном оностраног а једном ће га сам себи дати путем замене истине привидом. Мало прелази у велико, и обратно, у неживом се зачиње живо. Човек бива удаљен од животиње онолико колико је чудовиште удаљено од човека, што, уосталом, каже и митска Леви-Стросова формула о настанку двоножног ходања из четвороножног гмизања (*Levi-Strauss, C., 1997: 327*).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Фрај, Нортроп (1985): *Велики код(екс), Библија и књижевност*, Београд;
2. Greimas, A. – J. (1970): *Du sens, Essais semiotiques*, Paris;
3. Kajzer, Wolfgang (1973): *Jezičko umetničko delo*, Београд;
4. Jolles, Andre (1972): *Formes simples*, Paris;
5. Илић, Павле (1997): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад;
6. Levi-Strauss, Claude (1997): *Strukturalna antropologija*, Zagreb;
7. Петровић, Тихомир (2001): *Историја српске књижевности за децу*, Врање.

**Summary:** The paper discusses different characteristics of literature for children. Genre restructuring (the term used in wider sense) is supposed here, along with the widened reception (in order that a young, but also a reader with a cultivated taste, can read it). A general characteristic of literary art is that it originates in language and restructures genres, but in this field such a literary characteristic is constrained.

The author's viewpoints are based on literary typology and semiotics. The paper discusses the usual literary genres in the examples that are used as required reading for the young - myth, fairy-tale, fable, epic poem, legend and tradition.

**Key words:** literary genres, differentiating features, broadened perception, narrative functions, semiotic blocks, forced action.

**ПРОФ. ДР СЛАВИЦА ЈОВАНОВИЋ**

Виша школа за образовање васпитача

Шабач

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 371.3::821.163.41

37.036

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.37-49

**ШКОЛСКА ЛЕКТИРА У НАСТАВНИМ ПЛАНОВИМА  
И ПРОГРАМИМА ЗА I И II РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ  
– ИНОВАТИВНИ ИЗБОРИ, ПОЉЕ НАСТАВНИКОВЕ  
КРЕАТИВНОСТИ И НАТПРОГРАМСКОГ ПОСТУПАЊА**

**Резиме:** Овај рад представља покушај да се отворе и критички размотре одређена питања везана за место и улогу школске лектире у настави српског језика у нашој основној школи.

У извесној мери, с обзиром на то да је реч о ставовима за које постоји општа сагласност, рад се бави начелним питањима избора текстова за школску лектуру, критеријумима, као што су естетске, сазнајне и васпитне вредности, усклађеност са дечјим узрастом и дечјим развојним потребама, могућност ученичке партиципације, а нарочито питањима поштовања тих критеријума у практичним поступањима.

Разматрања полазе од постојеће школске лектире у прва два разреда основне школе, јер су ти разреди, у последње време, били обухваћени двема реформама, и тичу се повезаности текстова из лектире са циљем и задацима наставе српског језика, утврђеним наставним програмима.

У средишту пажње налазе се иновирани (иновативни?) избори књижевних текстова, као и поље наставникове креативности и наптрограмског поступања, које је, по свему судећи, више декларативно а мање изводљиво у наставној пракси.

У тежњи да се нађу права решења, аутор се залаже за обухватну анализу, засновану на релевантним истраживањима и праћењима остваривања програмских задатака, мишљењима свих учесника у васпитнообразовном процесу, и нада се да је ова научно-стручна конференција значајан корак у том правцу.

**Кључне речи:** наставни програм, задаци, школска лектира, обавезна, препоручена, књижевни текст, критеријуми избора, естетски, сазнајни, васпитни, партиципација ученика, традиција, савременост, оригинална и преведена књижевност, тематска и жанровска разноврсност, креативност наставника, наптрограмско поступање.

---

Иза наслова није уобичајен интерпункцијски знак. А да јесте, који би напред написаном одговарао - тачка, узвичник или упитник? Овај рад биће на трагу правог, али овде имплицитног, питања: Јесмо ли, после година испуњених захте-

вима за реформом, кратког периода започете реформе која се завршила смртним исходом (узгред, реч исход је била њена најфреквентнија реч и ударна песница), новим, изнова реформисаним, наставним плановима и програмима, добили оно што одговара захтевима времена, пре свега захтевима деце, њихових родитеља, наставника, друштва у целини?

Претходни програми за први и други разред, чији се резултати нису сагледавали, нису ни стигли да се сагледају, јасно су постављали исходе, а наставниковој креативности остављали слободан пут да се до тих исхода дође, самим тим и слободан избор текстова на којима ће ученици сазнавати, откривати, учити. Нови програми (2004), који помало личе на оне претпрошле, са иновираним (да ли и иновативном?) обавезном школском лектиром и подједнаким третманом текстова из школске и домаће лектире, сужавају поље слободе наставника, остављајући му могућност избора једног броја текстова, али, ипак, задатих писаца, махом оних чије су књиге раније биле у домаћој лектури. Дакле, и раније је наставник имао мање или веће слободе, па би наглашавање слободе и могућности натпрограмског поступања, које се новим програмима пружају наставнику, било једна врста замагљивања. Наиме, овим програмом, наставник је дужан да наставом обухвати сва дела из задате лектире, уз начелну могућност да их прилагођава конкретним наставним потребама (што разумемо као остваривање корелације са другим наставним предметима, као актуализацију; ако је нешто друго у питању, састављачи програма би морали бити експлицитнији), али је обавезан и на избор из задатих аутора и антологија, као и популарних и информативних текстова из дечјих енциклопедија и часописа.

Школска лектира у оквиру наставе српског језика за први и други разред основне школе садржи, углавном, књижевне текстове. Сматрамо то добрим решењем. Јер, међу есенцијалним човековим потребама, најснажније су сазнајне, етичке и естетичке потребе, а вредности из њих изведене, у идеалном складу, можемо наћи у књижевности (уметности), књижевност, као део културе, један је од основних извора социјализације личности. Данас, када се под васпитавањем не подразумева поучавање деце, већ се оно схвата као подршка деци у њиховом оптималном развоју, као пружање подстицаја за богаћење личности, оплемењивање, изражавање сопствених ставова и мишљења, све вредно у људској култури треба да послужи као извор сазнања, као модел, али и изазов да се иде даље, сопственим путевима. Истицање посебног значаја књижевности за образовање и васпитање деце није ново, али су тек открића модерне психологије о дечјим развојним могућностима показала да је чак и дете предшколског узраста интуитивно у стању да, уз помоћ књижевног дела, наслути одговоре на питања о свом постојању у свету који га окружује. Упознавање другог и друкчијег представља велику могућност коју књижевност нуди детету у сазнавању света. Књижевност обилује разноврсним и квалитетним језичким моделима који могу бити снажан подстицај развоју дечјих говорних компетенција. Служећи се речима (лишена визуелног и аудитивног), књижевност подстиче и развија дечју машту и дечје мишљење, даје,

више него свака друга уметност и наука, могућност стваралаштва, свет понуђен у књижевном делу коначно је дограђен и формиран у складу са читаочевим искуством, жељама и ставовима. Књижевност помаже изградњи дечјег односа према књизи уопште, стварању навике да се стално чита, открива и упознаје свет, паралелно са другим средствима комуникације која стоје на располагању савременом човеку. Књижевност омогућава детету да прошири границе свога света, али и да разуме сопствену личност и свој однос према другима, да разреши проблеме, да се ослободи фрустрација и овлада сопственим емоцијама.

За разлику од других текстова са којима се дете сусреће, књижевни текст је слојевит и ту слојевитост не би требало избегавати ни у текстовима који се нуде млађем узрасту, и нудити му оне крајње упрошћене и поједностављене. Поготову, што се ови текстови користе и за увежбавање читања, говорне вежбе, креативно трансформисање (илустровање, драматизација). Чак и ако неки од слојева у првим сусретима и не буду уочени, постоји могућност да, приликом ових вежбања, они буду откривени, што ова вежбања чини додатно мотивисаним, функционалним и детету прихватљивим. Тек слојевитост текста омогућава активно учење, текстови без слојевитости не подстичу довољно дете да користи своје мисаоне потенцијале.

Сматрамо, дакле, потпуно оправданим одређивање аутора програма за „литерарну читанку“, са спорадичним бројем других текстова. Прошли програм на томе није инсистирао, нити је у школској лектури давао предност књижевноуметничким текстовима, књижевно дело је у њему посматрано само као један од бројних видова комуникације. У прилог томе, истичемо да без уметничког васпитног програма, још и у ранијој, предшколској фази, то показују истраживања, а уверава нас и свакодневно искуство, деца су одсечена од већине путева који омогућавају схватање света. Са друге стране, текстови у школској лектури треба да подстичу на читање, да уводе у читање, да задржавају пажњу, да покрећу. И још, помоћу естетске функције, остварују се и све друге, предвиђене програмом, ефикасно и сврсисходно.

У складу са претходно реченим, има много разлога за постојање несумњиво велике одговорности оних који праве списак књижевних текстова што ће се у школама обавезно читати. Критеријуми за избор школске лектуре нису објављени, али се можда може подразумевати да су они у тесној вези са циљем и задацима програма наставе књижевности. Међутим, у задацима је приметно запостављање естетског аспекта, естетске рецепције, естетске остварености књижевног дела. Бројнији су, а, самим тим, и доминантнији, сазнајни и, нарочито, васпитни аспекти, али не бисмо да тврдимо да су они били пресуднији критеријуми од естетског, мада за неке текстове не налазимо оправдање зашто су ту. Хоће ли, на пример, наставник, приликом „обrade“ песме *Божјић иша-иом баиша* (у првом разреду основне школе), подстицати и развијати осећања за аутентичне естетске вредности, или ће развијати поштовање према културној баштини, или неговати религиозна осећања, васпитавати ученика у духу песме,

и духу очекивања да ће Божић баш на његова врата *просуи' шаку злати*, или, наводити ученика да се односи критички, да размишља против духа песме - да се богатство стиче радом, или, да богатство, чак и радом стечено, није у злату него у другим вредностима, и којим? Општи утисак је да се и у новим програмима, углавном, налазе стари избори, стари писци и дела, упркос спорадичној појави „новијих“, ако су то Владимир Андрић и Влада Стојиљковић, као да се у свету књижевности за децу годинама ништа не дешава.

Зато, најпре о критеријумима за избор текстова у школску лектуру и поштовању тих критеријума.

Постоји општа сагласност да у школској лектури, састављеној од књижевних текстова, не треба да се нађу неуметнички (лажни, слаби, беживотни, тенденциозни) текстови. Неуметничко се не може бранити, нарочито пред дететом, никаквим другим вредностима. Једноставно, јер те вредности, иако постоје у делу, не могу оживети, оне остају мртве и неуверљиве, речју, не постоје. Естетски захтеви у избору књижевних текстова за школску лектуру сматрају се примарним, а сазнајни и васпитни долазе тек у садејству са њима. И, нарочито, не треба страховати да у уметничким текстовима сазнајних и васпитних елемената нема.

Естетски чин никад није сам себи сврха, и кад бисмо то хтели, лектира служи за овладавање вештином читања, за стицање знања, усвајање ставова, али је њен први задатак - подстицај за читање. При том се не мисли на „графичко отварање текста“ у првом разреду, нити на технике читања у каснијим разредима, већ на читање као откривање света и откривање лепоте једне уметности. Књижевност не делује само на естетском плану, она се рефлектује на сазнајно-васпитно поље, на мисаоно-емотивно и вољно понашање детета, на његово интелектуално, емоционално и социјално изграђивање. Сазнајне и васпитне вибрације у књижевном делу дотичу дечје мало искуство и дечју отвореност за утицаје, оне развијају свест и знања о људским вредностима, осећања, саосећања, љубав, толеранцију и васпитавају вољу - самосталност, одлучност, упорност, негују слободу воље и слободу личности, поштовање вредности. Књижевни текст је, такође, добар подстицај у неговању усменог и писменог изражавања, у настави језика и граматике.

Као и у литератури за одрасле, ни у књижевности намењеној детету није све уметност. Но, таквим, неуметничким, текстовима не би требало дати место у литерарним читанкама. Постоји, чак, неписано правило да избор текстова за школску лектуру треба да буде антологијски. Програм за други разред, са добрим разлогом обавезује наставника, кад је у питању његов слободан избор, да узима песме из *Антологије српске поезије за децу* Душана Радовића. Ипак, од једанаест ауторских песама у лектури првог разреда само шест њих се налази у поменутој антологији; у другом разреду, од једанаест песама само четири песме су антологијске. Састављачи програма, приликом избора епских дела, још мање су консултовали *Антологију српске приче за децу* Слободана Ж. Марковића или *Антологију* Воје Марјановића. Пошто избори школске лектуре нису, и не треба



да буду, нешто непроменљиво, ово би био индиректан предлог да се обавезност неких текстова поново размотри.

Не тврдимо да су сви „неантологијски“ текстови и неуспела књижевна остварења. Овде бисмо само навели личну жалост што се наставља, чини нам се у једном тренутку прекинута, традиција да се деца генерацијама васпитавају на најслабијим песмама једног од највећих, ако не и нашег највећег песника за децу Јована Јовановића Змаја. Реч је, у првом реду, о песми *Мајини* у лектири за први разред. Већ је више пута истицано да се рђава услуга чини и Змају и деци ако им се нуде „бескрвна упесмљења“ на рачун оних песама у којима је Змај велики, оригиналан, свеж и савремен. Песма *Мајини* је једна од оних у којима је Змај традиционалан, педагошки настројен, рационалан и неинвентиван. Нешто што је детету веома блиско, он објашњава преко мало познатих лабудова (које је дете видело, ако је видело, у зоолошком врту или на телевизији, сад вероватно чешће у вези са птичјим грипом). Код животиња је родитељство део инстинктивног понашања, код бројних, посебно и најчешће, везано само за једног родитеља, за мајку. Код човека, то није тако. Но, наивна, идилична слика лабудице која штити лабудиће и покрива их перјем својих крила и не би сметала, ако имамо у виду дечју наклоност према измештању ситуација из човековог живота у свет животиња, предмета и појава, али Змају она служи за поентирање (*Мајерина љубав / није празна бајка. / Зайо, децо, размисљајте / иша вам вреди мајка.*). Нисмо сигурни и да ли је зарад ове песме упутно, а морало би се урадити, бајку (која је за овај узраст најатрактивнија књижевна врста - потреба за бајком и чудесним прати дечју потребу за искорак из препознатљиве свакидашњице) разоткрити као пуку измишљотину и празну причу, којој је у последњој строфи супротстављена материнска љубав. Поред калкулисања око тога колико вреди то што се мајка брине, што пази и штити, има, наравно, са овом песмом и других проблема, нарочито оних који се тичу језика, који песму удаљавају од савременог детета.

У спектру фактора који чине тоталитет школе, књижевни текстови треба да буду изабрани не само по томе да ли ученик на одређеном узрасту може да их разуме и запамти, него и да прихвати и у себе интегрише његове поруке. Према неким, искључивијим, мишљењима, избор текстова и вредности, које неће имати одјека у дететовој личности (иако их дете може разумети и запамтити), представља потпун промашај. Свака заједница је заинтересована да појединац усвоји одређени систем вредности и учини га основом свог индивидуалног и социјалног понашања. Тај циљ се, међутим, може остварити тек ако се пронађе могућност партиципације у садржајима које му се нуде, речју, сваки од текстова у лектири треба да омогући детету да се осети учесником или буде учесник. Поставља се питање, располаже ли задати текстови импулсима који могу да делују на свест, емоције, вољу и сензибилитет савременог детета.

Дете више од одраслог живи у садашњости и књиге које му се пружају треба да буду савремене, да одговарају проблемима који се свакодневно појављују пред њим. То, опет, не значи да класична дела или она из народне књижевности

не могу бити изразито савремена ако детету помажу да разуме оно што се око њега или у њему догађа, нити да смелије увођење савремених писаца повлачи нужно истеривање традиционалних. Ипак, чини се да је у школској лектури за први и други разред мало текстова о савременом детету и његовим доживљајима, да је мало оних који рефлектују дејчи доживљај света, да није нађена права мера између традиције и савремености.

У лектури за први разред, од 27 задатих текстова, четири припадају народној књижевности, а томе треба додати и избор из народне књижевности који је остављен наставнику (успаванке, шаљиве песме, шаљиве приче, пословице, загонетке, брзалице). Ту су две Доситејеве басне и једна Езопова, и Толстојева прича *Два друја*. (Чудна је, стварно је чудна наклоност састављача програма према Толстојевим кратким причама, које је овај велики писац саставио за потребе образовања деце својих кметова у Јасној Пољани, јер их већ деценијама сврставају у лектуру за млађе разреде основне школе. Ово важи и за причу *Врабац и ласије*, која се налази у лектури за други разред.) Избори из поезије Јована Јовановића Змаја, Момчила Тешића и Десанке Максимовић додатно вуку структуру лектуре ка традицији. Та тенденција се осећа и у избору текстова савремених песника који су атипични за њихову поетику. Упечатљив пример је текст *Хлеб* Владимира Андрића, или песма *Нема за мачке школе* Григора Витеза. (Читајући ову песму, не можемо се отети дејству сасвим блиског алузивног поља - девојчици је довољно да зна да кува, везе, плете, а то све може и код куће да научи, али дозвољавамо да у песми ничег од тога нема. Ипак, сигурно има једног стармалог размишљања у којем ће учествовати ретко које дете. Свако дете би, упркос школским правилима, радије повело своју мацу мезимицу у школу.)

Слично је и у лектури за други разред: од 31 текста, осам је из народне књижевности, томе треба додати обавезан избор народних бајки, шаљивих прича, пословица, породичних и шаљивих песама, следе неизоставни Доситеј и Толстој, браћа Грим, Пушкин, Змај, Момчило Тешић, Десанка Максимовић, Мира Алечковић. Нарочито бисмо на овом месту истакли суровост у сликању стварности, непримерену за овај узраст, у Толстојевој причи *Врабац и ласије*, као и у епској народној песми *Марко Краљевић и орао*, у којој ће племенити Марко помоћи орлу тако што ће га извући из жара људске битке, нахранити људским месом и напојити јуначком крвљу. Посебан проблем код текстова који представљају књижевно наслеђе, чак и оних који заслужују своју славу, јесте језик који је остарио, који је постао тежак, који омета да садржина текста буде одмах схватљива.

Може се рећи да модерна и савремена књижевност за децу, када се све ово има на уму, није нашла своје право место у школској лектури за први и други разред основне школе. Али то исто важи и за књижевно наслеђе. Нисмо сигурни да су за данашњег читаоца изабрана најадекватнија дела. У трагању за правим односом између књижевног наслеђа и савремене књижевности, у школској лектури за најмлађи узраст, требало би водити рачуна о следећем: школска лектира би морала одражавати присутност традиције у савремености, њено креативно учешће у

обликовању савремености, пре свега својим вредностима. Карактеристична црта књига за децу јесте одсуство носталгије и оријентација према будућем, а ако читанку са школском лектиром посматрамо као књигу за децу, а нема разлога да је схватамо другачије, онда књижевно наслеђе треба да буде у складу са захтевима и потребама савремености. Овде је, по нашем скромном мишљењу, посебно проблематична басна *Пас и њејова сенка* Доситеја Обрадовића са својом имплицитном поуком, оличеној у народној пословици *Ко шражи веће, изгуби (и оно) из вреће*. Овом приликом указујемо наставнику и на нека друга дела из народне књижевности која истичу скромност као врлину коју посебно треба неговати и развијати. Мислимо да то није у складу са савременим животом, нити са савременим васпитањем, нити да је задовољавање оним постојећим, оним што се већ има, и у материјалном и у духовном погледу, оно што треба истицати као пример за углед, поготову не у овако драстично негативном облику, да онај који посеже за већим, остаје без ичега.

Школску лектуру треба да одликује и жанровска разноврсност. Поједини аутори истичу да у њој треба да постоји блага превласт поезије, у складу са дечјим емоционалним доживљајем света и у складу са дечјом потребом за игром. Однос поезије, прозе и драме, у постојећој лектури, изгледа овако: 13:11:3 у првом и 13:14:3 у другом разреду. Драмски текстови су најмање заступљени, што сматрамо и оправданим, с обзиром да су они намењени сценском извођењу и не остварују пуну вредност приликом читања, али и што су кратки драмски текстови, погодни за овај узраст, уметнички најслабији, и обично су намењени извођењу на школским позорницама.

Текстови из школске лектире не уводе децу, као што је и раније речено, само у свет уметности, него им могу отворити врата широког света, омогућити им да успоставе везу са другим народима, пре свега са „дечјим народом“ других земаља. Узајамност, сарадња међу људима, разумевање другог и друкчијег, најпотпуније се може реализовати у пространој сфери културе и уметности, како је то истицала и Исидора Секулић. Имајући то на уму, интересантно је посматрати, у школским лектирама за прва два разреда основне школе, однос оригиналне и преведене књижевности. Ниједна лирска песма није из преведене књижевности, то важи и за драмске текстове. У оквиру епике, у првом разреду налази се Езопова басна *Лав и миш* и Толстојева прича *Два грџа*, у другом, Гримова бајка *Три браћа*, Пушкинова *Бајка о рибару и рибици*, Андерсенова бајка по избору, Толстојева прича *Врабац и ласице*, одломак из Салтеновог *Бамбија*. Као што се може приметити, сви текстови припадају традиционалној књижевности и мало нашем детету откривају тај велики шарени свет.

Разноврсност тематике је захтев који се у избору текстова за школску лектуру на овом узрасту нужно намеће. Нека кратко побројавање покаже колико се о овом захтеву водило рачуна.

У лектури за први разред доминира тема о животињама (обрада је махом алегоријска, али и хумористичка): *Славујак*, *Мајми*, *Голуб* и *пчела*, *Два јарца*, *Две*

козе, *Бажка о лабуду, Сунчев њевач, Лав и миш; Хвалисави зечеви; Нема за мачке школе, Зеџ и вук* (11). Следи тема о годишњим добима (доминира пролеће): *Сликовница, Већар сејач, Пролеће, Кад пролеће дође, све најбоље пође; Јесења њесма* (5). Три текста говоре о деци: *Црпјанка, Са мнош има нека прешка, Неће увек да буде први*; два о школи: *Ау шћо је школа згодна и Тужибаб*..

Слично је и у лектири за други разред. Животиње: *Смешно чудо, Паћак и жабе, Болесник на шри сираја, Лейо је све шћо је мало, Сћаро лијино лукавство, Коњ и маћарац, Лисица и јавран, Пас и њејова сенка, Шаренореја, Доживљаји мачка Тоше, Врабац и ластје, Бамби* (12); природа: *Пролећно јућро у шуми, Кад почне киша да пада, Сликарка зима* (3), мајчинска љубав: *Мајка Јову у ружји родила, Песма за мамине очи, Чуо сам* (3), тематика о деци и школи: *Тајна, Дај ми крила један круј, Сћара слика на зиду; Два њисма; Школа, Зна он унајред* (6).

Приметан је, нарочито у лектири за први разред, мали број дечјих ликова, и, нарочито, мали број животних ситуација које се могу препознати као дечје. Зар се, на пример, о другарству није могао пронаћи текст са свакодневнијим искушењем од оног у причи *Два друја*, и зар се другарство не би успешније подстицало и развијало на позитивном примеру - само су нека од бројних питања који се јављају. Или, у чему то све ученика другог разреда оплемењује и обогаћује прича *Сћаро лијино лукавство*, или, како ученик другог разреда разуме и прихвата поуку Змајеве песме *Паћак и жабе - Хуље лейо зборе, ал' нићковски раде*; је ли то иста ствар као у басни *Лисица и јавран*; како се, из оптике осмогодишњака, понашати према онима који лепо говоре - одмаћи се, држати сир чврсто у кљуноу, или? Не само због алегоричности, већ и због тога што су у њу умотани различити односи међу људима у друштву, које дете не поседује у свом социјалном искуству, басне су генерално (мало је изузетака) неподесне за прихватање на овом узрасту. Колика су дечја искуства везана за људску сујету, која се, према басни *Лисица и јавран* изједначава са рањивошћу, некритичношћу а онда у крајњем исходу са глупошћу? Када се бирају књиге за дете њихова основна функција није да пружа детету само нове информације, јер се нова сазнања не стичу првенствено из друге руке већ из сопствених доживљаја, које текст треба само да уобличи, да омогући детету да их претвори у искуство. Избор би, дакле, морао поћи од дечјих доживљаја и интересовања, али би при том стварао и нова, развијао дечју радозналост и отвореност према новом, другом и друкчијем.

Уметничко дело, дело које је оцењено као уметничко, не може тим својим уметничким, ни васпитним, да зрачи ако није у складу са дечјим узрастом, са дечјим доживљајем света, искуством, и животним и литерарним. „Добра песма за децу (ово важи и за друге жанрове) мора бити нешто старијег искуства него што га деца имају. Она мора бити паметнија од деце да би могла откривати неоткривено. Али она мора имати неке везе са животом и искуством деце и бити врло близу дечје могућности да схвати и разуме“ (*Раговић*, 1984). Читаоце, а нарочито децу, умара оно што не разумеју, што није у складу са њиховим интересовањима, они беже од онога што им је туђе. Код детета постоји отпор према текстовима који не прате

његово интелектуално, емоционално и социјално искуство. Оно њихове поруке може да региструје, али не показује тенденцију за учествовањем. Улога књижевног текста је и у томе да утиче на избор модела за имитацију и идентификацију, која је без партиципације неостварива. Још је Русо у свом *Емилу* критиковао коришћење Лафонтенових басана у васпитне сврхе, сматрајући да књижевни текстови не смеју ићи превише испред дечјег искуства. Према мишљењу Марка Сориана, основна грешка у читалачком васпитавању „састоји се у томе да се детету предају механизми читања, али не и задовољство у читању. Но, само кроз задовољство у читању јачају и укоренењу се механизми читања. Тиме се објашњава феномен којем присуствујемо - и који, уосталом, није само својствен Француској - феномен обавезног и систематског описмењавања, којег брзо следи непосредно *онойисмењавање* што поприма забрињавајуће размере“ (Сориано, 1980).

Можда је погрешан, али је утисак да програми лектире за први и други разред основне школе не држе корак са дечјим интересовањима, као ни са стремљењима савремене књижевности.

Уметнички текст, текст из школске лектире, требало би да буде слободан простор за дијалог, у којем се, у свакој појединачној рецепцији, реализује нов смисао. Наравно, тај смисао не може да буде случајан, он је резултат реакције читаоца на модел света понуђен у тексту, модел који читалац бар фрагментарно носи у себи. Другим речима, читалац је у стању да ступи у дијалог са текстом уколико је он у складу са његовим очекивањима. Неповољно је, не само за књижевни текст, него и за наставника као медијатора између текста и ученика, ако се иде изнад или испод тих очекивања. И ту се налазе, по нашем мишљењу, велике могућности за креативност наставника. У општем не треба пренебрегнути индивидуално, а у том индивидуалном - слободу и одговорности леже, преваходно, на наставниковој процени. Он треба, познајући свако дете, да подстиче а не да намеће, да детету нуди оне текстове који су му блиски и привлачни, како би савладало напор њиховог читања. Лични избор наставника и његова лична визија онога што је добро за његове ученике могу бити бољи од безбојне механичке компилације којом одише, чини нам се, овај избор за лектуру у прва два разреда основне школе.

Мање или више експлицитно, програми постављају задатак да однегују као трајну животну потребу читање, као још увек основни извор знања и информација. Школска лектира треба да је језгро око којег се развија дечја лектира, шанса која се пружа сваком детету на путу да постане читалац. Деца којима се обраћа наставни програм врло су различита - она долазе из различитих средина, у којима су им пружене различите могућности, једна су већ савладала читање или су на најбољем путу, друга се муче са тим и у томе троше енергију, готово да не допиру до садржаја. „Дјеца у првом разреду основне школе, у доби кад се први пут самостално сусрећу с књигом, упркос многим заједничким карактеристикама и омеђењима према одраслим, нису нимало хомогена бића која би се дала свести на неколико одредница, а неће се хомогенизирати ни у идуће четири или пет година

о којима говоримо у смислу: група те и те доби, рјечник од толико и тих ријечи, способност пажљивог праћења толике количине текста, склоност за иреално или реално, могућност проширења рјечника, и интереса до те мјере и сл., на основи чега би се одредила та и та лектира, те и те књиге, као погодне и обавезне за свако дијете. /.../ Разлике су толико велике да се глобалним, неиздиференцираним приступом не може постићи успјех. Не само да се губе као читатељи она дјеча којој би требало посветити посебну бригу и посебне методе, него се олако пропуштају и такви појединци који би се лако развили у читатеље да им је у право време пружена права књига“ (Црнковић, 1976). Овај аутор сматра да такав поједностављени приступ лектури, колико год он одговарао састављачима програма, издавачима, па и наставницима, стоји на погрешним премисама и има опасне последице. Дете је, без обзира на упутства и сугестије, на крају, ипак, само са књижевним текстом, и узалуд све сугестије и упутства, ако књига није у стању да га узбуди. Дете тада читање схвата као присилу, што у њему ствара отпор, али и уверење да је књига нешто досадно, што треба избегавати. Истовремено, деца врло брзо „прочитају“ своје наставнике и дају им одговоре за које мисле да ће их задовољити.

Наметање књиге, ма како вредне, којој ученик (који треба да постане читалац) није дорастао, или ју је, пак, прерастао, довешће до аверзије према читању. И у том смислу, обавезна лектира треба да буде још једном дорађена, у сваком случају смањена, да буде препоручена као окосница, а наставник би имао обавезу да је мења и допуњује према склоностима и могућностима својих ученика. У исто време, наставнику би се морала пружити помоћ да то може успешно спровести (прегледне информације о текстовима за одређени узраст, текстовима за различите типове читалаца, опремљене школске библиотеке, семинари). Обавезна лектира би, дакле, требало да има статус препоручене лектире и наставник би имао право да се те лектире не држи кад год процени да би поједини текст задржавао ученике који су одмакли напред, или обесхрабривао оне који иду полагањима.

Залагање за веће поље наставникове слободе и веће могућности наставниковог натпрограмског деловања у млађим разредима основне школе има много оправдања и стога што се у њима историја књижевности не проучава, и културноисторијски значај појединих књижевних дела не може бити мерило и услов за његово проучавање, што се и теорија књижевности тек назире, да не говоримо о књижевној критици. Препоручена лектира би морала јасно да упућује на задатке који се њоме могу остварити, а наставник би био у ситуацији да за остваривање појединих задатака изабере и текст који му се чини погоднији, његовим ученицима ближи, разумљивији, интересантнији, привлачнији и сл.

Школска лектира треба да пође од познавања и поштовања књижевности, од познавања и поштовања детета (његових интересовања, жеља, способности, склоности, ограничења). Она треба да смањи разлике у шансама деце која долазе из различитих социјалних средина. Погрешке, привремена и ограничена решења треба избегавати, јер се последице не виде одмах, али је касно када се оне сагледају. „Строго говорећи, књижевни укус дечје публике једва да и постоји;

тај укус је неразвијен и код највећег броја одраслих особа, па би било чудновато да је код деце друкчије! Попут одраслих, и деца уживају у лошим песмама и безвредним романима; разлика је једино у томе што се она могу навести и на читање вреднијих текстова, и што притом не дају онај скоро начелни отпор који многи одрасли показују“ (Данојлић, 2004). Овде се може само додати да школска лектира у томе игра веома важну, ако не и најважнију улогу.

На крају, још једном бисмо цитирали Марка Сориана у апелу да се задржи читање као незаменљиви део општења. „Треба разумети да се ради о једном од начина општења које се појавило у одређеном тренутку наше историје и које може да поприми друге облике. Треба га зато прикључити другим облицима изражавања мисли који су се појавили у наше доба и престати да га бранимо од тих других облика изражавања. Такав став је, уз то, крајње неспретан, јер ће на крају довести дотле да се поверује да је читање осуђено. Проблем није, дакле, у томе да се спасе читање у онаквом облику у којем га познајемо, него да се сачувају његове одлике и његови позитивни утицаји, било у облику традиционалног читања, ако оно треба да се сачува, било кроз нове типове читања који се управо рађају“ (Сориано, 1980). Ово подразумева напуштање слике наставника који све доноси онима које образује, и прихватање наставника који ступа у дијалог са ученицима, дијалог који може донети и више од онога што су биле његове намере. Ово подразумева, поред читанке, и нова, модернија, средства у настави књижевности. Образовање и васпитавање је напор, али да би тај напор дао резултате, он се мора темељити на задовољству.

Посредовање и утицај наставника, не треба наглашавати, креативан је процес. Он осим рационалног, обухвата и емотивне и имагинативне компоненте читалачке културе и књижевне осетљивости, и посебно, треба да буде истраживачки усмерен, да упућује на откривање вредности. Можда је сувишно наглашавати и да се сви напред наведени критеријуми у избору књижевног дела за лектуру огледају и у слободном и натпрограмском избору наставника. И наставник, у свом слободном избору, треба да води рачуна о уметничкој вредности текста, о његовој једноставности, пречишћености израза, духу слободе типичном за игру, о машовитости, сликама, звучној речи, о његовој усклађености са дечјим доживљајем света, о могућностима детета да има свој угао посматрања, односно да је и његово гледиште задато у тексту, о томе подстиче ли он дете на маштање и размишљање, одговара ли језик књижевног текста језичким компетенцијама детета, има ли у тексту игре, ведрине, хумора којима се успоставља непосредан контакт са дететом, одговара ли књижевни текст својом тематиком или начином њене обраде на дечју радозналост, на специфична интересовања, која не морају нужно да се поклапају са оним шта одрасли мисле да децу интересује.

Пошто се у прва два разреда основне школе (у првом нарочито) књижевност више прима преко слушања, наставникова медијаторска и интерпретативна улога још је израженија. Већ код наставниковог изражајног читања (хтео он то или не) не само да се репродукује књижевни текст, он се тумачи и ин-

терпретира - експресивношћу, емотивним нијансама, наглашавањем и сл. У разговору о тексту, наставник, такође, својим питањима усмерава ученичку пажњу, емоције и мисли ка циљевима које је он сам поставио. Дobar део „посла“ наставник је обавио и приликом мотивације ученика за доживљавање и сазнавање књижевног текста. Ово је управо место и време да позовемо на мали опрез сваког медијатора, посебно наставника, јер је његов утицај најдиректнији, пред сопственом креативношћу. Књижевни текстови су управо карактеристични по томе што им је страна искључивост, једностраност, коначност. Наставникова креативност би се, по нашем мишљењу огледала у подстицању истог таквог (креативног) мишљења код деце, у неговању различитости, уважавању другачијих одговора. Но, неки примери из искуства показују да у дијалогу између наставника и ученика над књижевним текстом, наставникова креативност може ићи путем занемаривања естетског а форсирања васпитног, све до проналажења поука које дело и не садржи. Већ пословична опседнутост наставника питањем шта је писац хтео да каже понекад доводи до тога да наставник своје дидактичке намере приписује писцу, иако текст не пружа разлоге за то.

На самом крају, не би било добро да се наставниково слободно, креативно и натпрограмско поступање темељи на корекцији мана и пропуста учињених приликом састављања избора школске лектире. Била би много боља слика да сам избор подстиче креативност наставника у сопственим изборима, да му понуђена лектира даје крила за истраживачко, експериментално, ново. Управо се бојимо нашег менталитета, однегованог на традицији, на неповерењу према новом, чак на страху од новог, и на разочарању бројних који другачије мисле, али су се уморили од сталног супротстављања. Многи не мисле тако, али поступају по народној: Вежи коња где ти газда каже. И ту се, највише огледа одговорност састављача програма и „избирача“ текстова за школску лектуру. Речју, њихов избор, хтели то они или не, одређује домете наставникове (пожељне) креативности и натпрограмског поступања.

Ова научно-стручна конференција би могла бити значајан корак у правцу даљег дијалога, даљих, свеобухватних анализа, заснованих на релевантним истраживањима и праћењима остваривања програмских задатака наставе српског језика у основној школи, у тежњи да се нађу права решења, адекватни избори књижевних текстова за школску лектуру, избори који подразумевају ученикову партиципацију и наставниково креативно и натпрограмско поступање.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Данојлић, Милован, *Наивна ђесма*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2004, стр. 17;
2. *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, Просветни гласник, бр. 10, 2004;



3. Радовић, Душан, *Анџолоџија српске поезије за децу (Предговор)*, Српска књижевна задруга, Београд, 1984, стр. 9;
  4. Сориано, Марк, *Књижевности за децу и њена васпитна примена*, Детињство, бр.2, Нови Сад, 1980, стр. 30 -37;
  5. Црнковић, Милан, *Естетске вредности лекције и деликатности првој контакта дијалог са књигом*, Детињство, бр. 2, Нови сад, 1976, стр. 17.
- 

**Summary:** The paper is an attempt to open and review certain issues related to the place and role of required reading in teaching Serbian language in our elementary school.

To a certain extent, since it deals with generally accepted attitudes, the paper addresses the general issues of choosing texts for required reading, the criteria such as esthetic, cognitive and educational values, correlation with children's age and their developmental needs, the possibility of students' participation and particularly the issues of satisfying the criteria in practice.

The discussion is based on the current required reading in the first two grades of elementary school, since they have recently been undergoing two reforms and are concerned with correlating required reading texts with the goal and tasks of teaching Serbian language determined by curriculums.

The focus is both on innovated (innovative?) options of literary texts and on the filed of teacher's creativity and acting beyond curriculum which is, judging the facts, more declarative and less applicable in teaching practice.

In her efforts to reach the appropriate solutions, the author is in favour of a comprehensive analysis, based on relevant researches and application of curriculum tasks, on the opinion of all the participants within the educational process. It is the author's hope that this expert conference is a giant step towards that direction.

**Key words:** curriculum, tasks, school reading, required, recommended, literary text, criteria of choice, esthetic, cognitive, educational, student participation, tradition, modernity, original and translated literature, thematic and genre versatility, teacher creativity, surcirricular acting.



**ДР. ЛИДИЈА ВУКЧЕВИЋ**

Учитељски факултет

Загреб

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 371.3::821.163:41-93

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.51-60

## **МЕТОДИЧКИ МОДЕЛИ У НАСТАВИ ЛЕКТИРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ**

**Резиме:** У раду се разматрају искуства и методички модели у третману школске лектире, изнети с обзиром на захтеве новог националног образовног стандарда у Хрватској. Наводе се пројекти и наставна пракса у појединим земљама (Француска, Немачка, САД), који настоје да уваже читалачку радозналост, развојне специфичности ученика и нове медијске облике у којима се дистрибуирају књижевна дела. У средиште методичко-дидактичке пажње постављају се реципијент (ученик) и његове потребе. Ауторка се залаже за примену разноврсних методичких приступа у настави школске лектире, сматрајући да никад неће бити довољан само један методички модел којим би се кретало ка књижевном уметничком делу. У завршном делу рада разматрају се поједини методички модели обраде лектире у основној школи.

**Кључне речи:** школска лектира, методички модели, образовни стандард, интеркултуралност.

---

### **I. Увод - Досадашња искуства и предстојећи модели решења**

Наша наставничка искуства у школству – и основном и средњем и свеучилишном – показују како је настава лектире све више ученицима и студентима својеврсна присила или чак тортура, а све мање радост читања, ишчитавања, разумијевања, тумачења. Но у Републици Хрватској од сљедеће је наставне године предвиђен нови Хрватски образовни стандард, тзв. ХНОС, који у многочему мијења постојеће стандарде, моделе и парадигме у свој настави, па тиме и оној већинског хрватског материнског језика, али и мањинског, српског језика. Они, у својим програмима уз одломке из књижевних дјела имају и обавезно читање предвиђених и/или предложених дјела за лектуру. Велика је новина што умјесто досадашњих обавезних дјела постоји шира лепеза предложених књижевних дјела из подручја дјечје књижевности и књижевности за младе, из којих се – од

предложених петнаестак, двадесетак па и више дјела – морају у договору с наставником, ученици одлучити уз прво дјело с пописа које је обавезно за све, за још четири или пет (у првом и другом) односно седам уз прва два обавезна (у трећем и четвртном разреду) у основношколској настави.

Досадашња искуства показују неекономичност, нефункционалност и некритичност у приступу и третману лектуре, а инзистирање на квантитативном умјесто квалитативном моменту показало се уз остале недостатке и готово посве превладаним у осталим еуропским облицима школства.

Можда су у томе најдаље отишли, по својој либералности, француски методичари лектуре, пледирајући за девизе: право да читам слободно, имам право да не читам, право да не довршим читање, право да читам поново, право да не читам било што, право на занос, право да читам било гдје и било када, право да читам наглас, право на шутњу о прочитаном.

У сличном су духу амерички пројекти и наставне праксе: допушта се полазницима у образовању не довршити књигу ако им се не свиђа, прекинути читање и наћи књигу која им се свиђа, прескочити дијелове књиге који се чине незанимљивима, читати у свим ситуацијама чекања (на трамвајској или метро-постаји, код куће док се не укључи рачунало, млађем брату или сестри, болеснику, итд.).

Занимљив је и тзв. Берлински пројект којему су аутори Schiefele и Socker: предвиђа изнимно поштивање читатељске знатижеље, читатељске доби и знатан отклон од канонизираних лектура све до формације самосталног избора према педагошком а не едукативном кључу; дакле, преферира она дјела која одговарају на питања одрастања и обликовања личности, а не само на питања естетског и образовног формирања.

Један од најважнијих чинилаца у комуникацији понуђеног, предложеног или обавезујућег дјела из програма лектуре је чињеница да је читање могуће и као један од најувјерљивијих облика подучења у критичком мишљењу. Ту се ученик навикава на тип текста, врсту, разину поимања, специфичан експресивни облик умјетничког казивања, стилске вредности и поенту, те естетске и етичке конзеквенције прочитаног дјела.

Већ у основном је школству неопходно стећи:

1. навику на непрекидно, свакодневно и цјеложивотно читање слободно изабране лектуре
2. навику и осјећај за разликовање лоше, кич, шунд литературе од оне с умјетничком вриједношћу
3. могућност самосталног процјењивања и просуђивања књижевног дјела
4. способност да се о њему равноправно расправља и с одраслима
5. разбијање табу-тема и његовање увјерења да нема великих и малих књижевних тема, све постају једнакоправне
6. навику на ишчитавање „класичних“ књига, у папирнатим, увезаним издањима и оних тзв. „виртуалних“ на Интернету или CD-рому, web страницама или исказивање у облику тзв. *блога*.

Стога ће свако озбиљније бављење ученичком лектиром уважити и нетипичне форме исказивања: дневник читања, електронске новине или блогове, пре раду и перифлажу књижевног дјела, вођење наставе у школској књижници или градској читаоници, похађање промоција књига сувремених писаца, угошћавање писаца за дјecu и одрасле у редовитој настави, формирање литерарних и дебатних група у факултативној настави, вођење школских новина или часописа у тисканом или електронском облику, итд.

## II. КАКО СТЕЋИ КЊИЖЕВНО ИСКУСТВО – ТЕМЕЉИ ФОРМАЦИЈЕ

Озрачје у којем се дијете/ученик сусретну први пута с књижевним умјетничким дјелом у многочему је полазиште и оквир за сва његова даља, позитивно или негативно аспектирана, бављења књижевном умјетнином. Неријетко су околности у којима се такав сусрет збива изнимно фрустрирајуће за реципијента, дијете/ ученика, а врло често и за самог комуникатора, одгајатеља/наставника, и бивају касније онај плодотворни или nihilистички супстрат свог односа спрам књижевности, у одраслог човјека.

Стога је необично важно створити што је могуће оптималније односе за овај одлучујући сусрет: поставити такве методичке, дидактичке, педагошке и образовне стандарде који ће увијек моћи функционирати као завидан модел у литерарној комуникацији и комуникацији литературе.

Средишња је личност за објављивање књижевне вредноте, фигура учитеља. Узмемо ли у обзир реалитетну чињеницу да је апсолутно немогућ утопијски модел који пројектирају или прижељују неки аутори, онај о *учиитељу који у себи носи умјетника* (Висинко, 2005, 23), морамо оперирати само са статистичком засићеношћу оног типа учитеља који је у просјеку већ десетак година у наставној пракси и који је, већ и сам у неком смислу резигниран (или чак индигниран) пред моделима и програмима наставе који се у све слабијим наставним увјетима, траже од њега.

Наравно да тиме ни најмање не умањујемо компетенције нашег пројцираног учитеља, ни његову добру темељну оспособљеност за изведбу наставних процеса везаних за садржаје лектире. Напротив, свједок и протагонист честих измјена наставних програма – поглавито оних из материнског језика и књижевности – он је већ постао флексибилан и врло спреман на изазове нове перспективе едукацијске политике.

Једна од најдрагоцјенијих дистинкција која нам је у настави лектире готово неопходна јест она о разлици између *инијенционалне и неинијенционалне комуникације*. Нама ће лакше поћи за руком представљање дјела из подручја дјечје књижевности – нарочито, на примјер структуре бајке која у својој морфологији чува и мит и митем, и архетип и историјско и фантастично – кренемо ли од неинијенционалне комуникације, која практично значи наизглед необавезно говорење о садржају и структури свако/дневних и/или сањано/сніваних ситуација, које у

својој бити, као у нуклеусу могу садржавати и наговјештаје рјешења и поенти самих бајки. У томе контексту врло је вриједна она настава која иде ка озбиљењу и промишљању интердисциплинарног и инетеркултуралног искуства. Оно може бити и први, приказани огледни методички модел за обраду средњовјековне народне пјесме или приче, баладе или романсе.

Ако се вратимо идеји о *чишању као* једном од релевантних *облика крииичкоја йромишљања* ваља нам уважити и поново поставити у средиште методичко-дидактичке пажње реципијента, дакле ученика самог. Он је она темељна ос на којој почивају и којој коначно служе сва наша методичка настојања.

Пријелаз од неинтенционалнога ка интенционалном у комуникацији књижевног дјела мора бити врло поступан и наизглед готово невидљив, непримјетан: можда је једно од најбољих рјешења неутрална најава естетскога, интерпретативног читања наставника. Од саме његове вјештине читања овиси многошто у рецепцији дјела: боја и модулација гласа, тоналитет, смисао за станку и мелодијску линију реченице, обазрива брзина читања те његова сугестивност изазват ће – или неће изазвати – ученичку знатигељу, па самим тиме и мотивацију за, могли бисмо рећи, *инишурање књижевноја шексја*, дакле становитога усвајања његове семантичке и звуковне вриједности и прије самога знања и рашламбе.

*Поетско казивање* пјесничких текстова, њихова избрушена, прочишћена, стилизирана говорна интерпретација, могу врло пуно учинити не само за текст који се представља, него за све сљедеће, будуће књижевне текстове: оно им подарује лирску снагу унапријед, везујући пажњу ученика према ономе што је чуо, али и за све оно што ће тек чути или прочитати. У пажљивом слушатељу добар ће интерпретатор готово редовито наћи и будућег пажљивог читатеља умјетничког текста. Овај закључак вриједи готово апсолутно, и вриједи као један од аксиома граматике литерарне осјећајности. Кроз пажљиву, култивiranу релацију читања – пажљивог слушања – помне интерпретације текста, развија се већ у раној животној доби она, за цивилизирана човјека, неопходна потреба и љубав за књигу, која постаје извор многих задовољстава.

Стога би се можда најприје у пракси *инијердисциплинарној и инијеркултуралној моделу* наставе лектире могли открити и остали методички модели, али и створити навика на трајан интуитивни, когнитивни, развојни и инетракцијски приступ књижевног умјетничком дјелу. Наравно, уз многе друге, већ разрађене али не и исцрпљене методичке моделе – напр. истраживалачки, хеуристички, стваралачки, проблемски, аналитичко-критички, осјетилни, осјећајни, спознајни итд. – могли би бити перспективни и респектабилни модел за духовно одрастање и један од огледних образаца за формацију личности.

### III. НЕКИ МЕТОДИЧКИ МОДЕЛИ И ЊИХОВА ФУНКЦИОНАЛНА ПРИМЈЕЊИВОСТ У ПРАКСИ

Свакодневна наставна пракса показује како је неопходно уважавати психолошке и социјалне разлике међу школском омладином. Уважавање тих разлика

морало би бити *conditio sine qua non* наставнога процеса. Већ први перцептивни тестови показују неуједначености ученичког типа перцепцијско-рецептивне па онда и осјећајно-менталне структуре личности, које се темеље на различитим инхибицијским поведима, чак и фрустрацијама, који потјечу из обитељи или прве предшколске формације. Управо ова неуједначеност рецепције/перцепције међу ученицима не смије наставнику бити извор nelaгоде или фрустрације, него напротив, начин да прилагоди своју методолошку спремност и сабраност свакој структури личности. Посебно ту могу бити потицајне методичке активности које су способне „прекодирати“ иницијалну инхибицију у стваралачки ерос код истраживалачког или проблемског типа наставе. Индивидуалне разлике у когнитивним способностима ученика захтијевају такођер смислено и суставно методичко вођење које иде за тим да управо најбоље капацитиран дио когнитивне интелигенције искористи у настави језика, књижевности и лектире.

Операционализација задатака у доброг методичара полази од претпоставке поштивања цјелокупне личности па тако и дјететових спознајних моћи, које, колико год наизглед биле невидљиве, сасвим сигурно постоје, затомљене најчешће осјећајем одсуства самопоштовања. Задатак је добре наставе и њеног главног методичког покретача, управо ослободити овај негативни осјећај добрим тренингом интелектуалне игре или неинтенционалног разговора који може претходити наставном сату лектире. Кроз афективно ослобађање често излази на видјело и неријетко занемаривана социјална компонента ученичке личности. Значењска димензија умјетничког дјела, његово семантичко исивавање, сјајна су прилика за ослобађање чула естетичности и етичности, већ зарана, у првим и нижим разредима основне школе. Уједно, настава лектире у којој су доминантне етичке дилеме (на примјер у првотним облицима казивања, бајкама, пословицама, народним мудростима, загонеткама) може бити сретно, двоструко рјешење: за детекцију поенте у књижевном тексту и као начин да се кретањем кроз књижевно дјело надвладају нарасли конфликти у колективу или појединачно.

Готово смо сигурни да чињеница ране ученичке слободе од књижевно-теоријског појмовља, односно њихово слабо познавање ових инструмената касније неопходних у доброј интерпретацији и анализи књижевног дјела, у почецима рецепције може итекако допринијети, обогатити естетско поимање и доживљавање умјетничког дјела. Управо чистоћа и бистрина првотних додира с књижевном умјетнином и самом наставнику од стране ученика може бити итекако инспиративна, потичући га на различите и на *разнолике шочке љегуиитта* у естетици рецепције.

Структура самог методичког модела полази од његове начелне интегративности – никад неће бити довољан само један методички модел којим би се кретало ка књижевној умјетници; њихова комбинација и излагање дјеловањима различитих метода омогућит ће цјеловит увид у само књижевно умјетничко остварење. Ту је важно да се наставник никако не постави као неки *poeta doctus*; прије бисмо рекли да би морао бити ближи позицији наивног трагаоца, који заједно са својим ученицима разоткрива сложена поетска значења дјела. Ово је, рекли бисмо кључна точка

наставнога процеса; у трагалачком смислу он готово да се изједначава са својим ученицима – полази од чињенице да је дјело многострука тајна, и да ју постојано, слој по слој, ваља откривати. Ако ту, на овом мјесту методичкога вођења, учитељ успије ослободити своје ученике за равноправно судјеловање у разумијевању умјетничког текста, он може с њима постићи врло завидне резултате.

Неопходно је да методички модели примјене у настави лектуре буду у складу и међуовисности с начелима наставе, естетском рецепцијом ученика и њиховом способношћу за поимање литерарног искуства. Рекосмо, један од најважнијих, и заиста незаобилазан захтјев који постављамо пред методички модел јест онај његове адекватности/ примјерености односно примјенљивости/функционалности. Они који не испуњају ове захтјеве, готово да су и неупотребљиви: јер чему и високо организиран методички модел ако је његова примјереност није сукладна доби ученика или њиховој моћи спознавања? Стога треба увијек пази-ти да се у интеракцијском дјеловању што га производи настава лектуре претпостави развијање слободног, неоктроираног, неконтролираног, незаданог, спонтаног, *истиражничко-хеурисичког модела* у приступу књижевном дјелу. Он је можда и најдјелотворнији у првим сусретима ученика с књижевном умјетнином. Омогућује најприје једноставне спознаје, кроз једноставна питања и једноставне одговоре што се сами надају ученичкој знатижељи а извиру из књижевнога текста. Ту се ваља приклонити методологији коју често користи психотерапеутска техника: констатацију коју постави један судионик у терапији, терапеут, дакле овога пута наставник-методичар поставља и понавља у упитној форми и тако покреће мисаоно трагалаштво својих ученика. Они се окрећу дјелу, његову језику и знаковима, те тада већ лакше ишчитавају и сложенија значења. Само благо модерирање етапа наставнога процеса је онај наизглед лаки но захтјеван задатак што стоје пред наставником-ментором. Најчешће се поента појављује као нагла објава, у хеуристичкој дикцији тренутка: у почетку јој је свједок тек један или двоје ученика, но убрзо постаје својина већине. На овом се мјесту уз тактичку игру, најчешће и профилира фигура ученика-ментора, који може бити драгоцен и у типу колективнога и у типу групнога рада.

О когнитивним и педагошким конзеквенцијама које могу бити од несагледивог значаја за наведеног ученика, ваљало би посебно говорити: неколико ми је сувремених угледних књижевних критичара повјерило како је управо рана улога ученика-ментора била одлучујућа за њихово касније бављење.

Сљедећи генеративан методички модел у настави лектуре је *интердисциплинарни* и *интеркултурални*. Оба су готово редовито у наставној пракси, а користимо их такође несвјесно и готово без већих амбиција. Но, обзиром да су врло драгоцене, ваља их што чешће користити нарочито у увјетима скорашњег надоласећег еуропског сколастичког суства, који посебно фаворизира наставу идентитетских разлика. То конкретно значи, да су на дјелу нови програми који креативно користе идентитетске – најчешће културалне – разлике у новим околностима миграцијских (и/емиграцијских) колебања, па су се стога творци наставних програма у многим еуропским земљама нашли пред својеврсним



fait accompli, свршеним чином. И да се не би поларизирале или продубљивале разлике међу културалним навикама ученика различитог поријекла, наставници су били доведени у ситуацију да **креативно користе цивилизацијске навике и знања** својих нових сународњака, те њима обogaћују наставу и уједно избјегавају конфликтне ситуације. Ту се поново појављује питање флексибилности и спретности учитеља, да максимално искористи потенцијале идентитетских разлика међу својим ученицима, што посебно може доћи до изражаја у настави књижевности, односно лектире.

Начин рецепције, разнородни типови сензибилности, често дивергентни типови писмености и књижевне култивираниости, специфичности различитих конфесија и њихових канонских књига, различите језичне матрице материнских језика и жаргонских говора из којих ученици израстају, све то може бити врло плодотворна подлога за сјајне реализације наставе лектире у сваком поједином наставном одјељењу, а доминантна интерактивна пракса може постати образац даљњих литерарних пракси самих ученика. Од тактичности наставника и његова осјећаја за симетрију, овиси хоће ли сви ученици у више-мање подједнакој мјери, бити укључени у овакав тип модерне и захтјевне наставе, но уједно и наставе која пружа многа знања, чувствено и интелектуална богаћења и неизмјерне стваралачке радости.

Принцип методичке адекватности сам по себи намеће многа искуствена рјешења у пракси наставе књижевности: он ће се показати најдјелотворнији можда на равни **синтетичкој методичкој модела** гдје су ученици, већ донекле обучени приступу књижевном дјелу, спремни за спознају тзв. унутрашње очигледности или **унутарње поетичке језике дјела**. Након што се на пр. у лектури циклуса лирске/дјечје поезије Васка Попе интензивирао лингвистички увид у пјесников вокабулар и необичан начин повезивања ријечи, те стекла навика на **очућење** као типично поетски начин постојања језика, те његових синестезијских учинака на реципијенте, може се прићи анализи елементарних слика и експресија, те њиховој синтези у јединствену **феноменолошко-филозофску** технику читања која се увијек мора осигуравати довољним бројем опримјерења и потврда у самом умјетничком тексту. Премда ће се неким методичарима ова метода можда учинити непримјереном за основношколску наставу лектире, сватко тко се окуша у изазову што га књижевно дјело ставља пред читатеље и тумаче, наставника и ученике у подједнакој мјери, врло ће је радо примјењивати јер је у знатној мјери генерична, продуктивна. Уз то, она ос наставникове књижевне знатижеље примиче ученичкој, и обје фокусира према самом проматраном и изучаваном књижевном дјелу. Филозофски пак аспект ове методе добро зна да је иницијална филозофска знатижеља ученика обрнуто пропорционална с њиховом доби; што су ниже узраста постављају битнија питања: што је живот, зашто живимо, зашто умиремо кад смо се већ родили, итд.

Но има методичких модела, као онај **чулно-осјећивни** који су врло примјерени повезивању наставе језика и наставе књижевности у настави лектире, односно ове методе с изнимно важном **лингвистичком методом**. Та се метода увијек може водити и препоручити у књижевним текстовима који су

лексички засићени, чак и онима који су донекле архаични са становишта нашег времена (нпр. текстове XIX стољећа као што су Вуков или Даничићев пријевод Библије или средњовјековне народне пјесме, приповијетке итд.). Битно је да су текстови богати осим разноликим рјечником и многоликим формама, дакле на морфолошкој равни засићени облицима који се мање користе. Ту се може кренути од звуковне, соноричне или пак оноματοпјеске снаге језика па доспјети до његових експресивних моћи кроз необично богатство граматичких облика и употреба. Тада се, уз онај естетски циљ, често развија и увећава осјећај за граматикалност код ученика, те тиме проширује опсег њихове спознајне моћи и пројцира како уназад, према повијесном аспекту језика, тако и култивира унапријед, за будућа времена у којима у процесима глобализације, мањим језицима пријети знатна опасност нестајања и губљења у већим, страним језицима. Довољно је размотрити само досадашње конзеквенције наглашене англизације у само задњих 30-так година која је извршена над хрватским и српским језиком. (Тако се на примјер, у загребачким жаргонским говорима често чују облици који су практично калемљење енглеске основе на хрватски суфикс: „Ne m’ reš biliviti“ или „Scooliraj se!“ у значењу: „Не можеш вјеровати“, и „Сабери се, зброј се!“).

Но не треба запоставити ни оне наизглед традиционалније методичке моделе, на примјер, *наративно-дескриптивни* који се, истини за вољу, најбоље примјењују и остварују кад се ученицима даје потпуна слобода у тумачењу заданог литерарног феномена. Посебно су иновативни ученици тада кад самостално, између себе изабегу једног или два лидера, односно ментора, који их води кроз искуство разумијевања и тумачења књижевне умјетности. Што више наставник допушта могућности критичке опсервације, то су увиди у дјело и спознајни исходи већи.

Један је методички модел можда најфреквентнији у настави лектире, онај *проблемско-стваралачки*, што је и логично, јер управо књижевна дјела постављају пред нас низ питања и проблема којима није лако одољети, односно која није лако актуализирати без ослонаца на стваралачки приступ што га књижевно дјело и његов аутор вазда очекују од нас. Уз писани облик истраживања лектире, у овај се модел добро уклапају и сви дебатни облици проблемскога типа стваралачког исказивања, гдје ће се показати дјелотворне различите *страјтеије разумијевања књижевнога текста*. (Неки их аутори често наводе, нпр. Мира Чудина – Обрадовић у књизи *Кад краљевна пише краљевићу*, психолошки темељи читања и писања, приручник за учитеље, Загреб, 2000).

Такођер је изнимно прикладан један новији методички модел за наставну реализацију књижевних дјела за младе са тзв. табу-темама, гдје се ученици уз проблемски схваћено тумачење приближавају идеји о терапеутској сврсисходности неких табу-тема, а сатови лектире могу постати и један облик *радионице толеранције* односно *ателиера за све врсте сносљивости*, како би се начелно могао звати тај методички модел. Овдје се уз бригу за слабије и немоћне, инвалидне и другачије, ученици навикавају на једнакоправност свих облика разлика, од расних, вјерских, сполних, социјалних, психолошких до оних у најширем смислу идентитетских: културалних и цивилизацијских.

Ту се поново враћамо на иницијалну и можда најобухватнију методу, ону *интеркултуралну*.

Ево како их види један талијански аутор (*Scurati, 1993, 59*); најприје као могућност освајања следећих вредноста, (наводимо цитат у властитом пријеводу):

- способност за неопходност живота у којем се судјелује,
- способност препознавања властитих вриједности и вриједности свих других,
- способност емпатијске релације с другима, те ситуација и култура које су различите,
- способност информирања и критичког вредновања,
- способност препознавања вриједности у различитим перспективама,
- способност обликовања особних закључака,
- способност препознавања облика и начина релација,
- способност идентифицирања могућности за дјеловање и промјене.

#### IV ИЗВОЂЕЊЕ ЗАКЉУЧАКА

Наведени приједлози у комуникацији наставе лектире наводе нас на могуће закључке о методичким моделима:

- у најширем смислу гледано нема лошег методичког модела у настави лектире (осим оног који би био нефункционалан, непримјењив, непримјерен, но онда није ни довољно методички ни довољно модел)
- готово сви методички модели примјењивани у настави језика, изражавања и књижевности примјењиви су и у настави лектире
- необично је важно осигурати стваралачку самосталну комуникацију ученика са предложеним књижевним дјелом, али и интеракцијску комуникацију међу ученицима самима те међу ученицима и њиховим наставником
- у истраживању дјела важно је задати стваралачке циљеве, па ће радост заједничког и појединачних њихових испуњења бити већа и „компетитивнија“
- осим навике трајног читања један од виших, ако не и неопходни циљ наставе лектире је потицање самосталног стваралачког писања код ученике, те је књижевно дјело из/изван програма лектире достојан идентификацијски и естетски модел
- постићи с ученицима компромис о минималном броју јединица лектире, те допустити им слободу да не одаберу, не читају, скрате, прераде, или чак пародирају понуђено књижевно дјело и/или га замијене факултативним али особним избором.

Тек кад буду испуњени сви наведени, рекли бисмо, минимални увјети у настави лектире, она ће бити могућа као актуализација стваралачких потенцијала

ученика и учитеља, те бити извор њихова задовољства и хеуристичке еуфорије. Свака присила над ученицима, или октроирање укуса и идеја, мишљења и критичких ставова, напротив, постаје nelaгода свим судионицима наставе лектире, а противна је и исконској природи умјетничког текста: да увијек изнова позива на стваралачку сумњу, и уједно, превредновање свијета. Отварањем нових спознајних обзора кроз медиј књижевног текста пажљив ће наставник створити од ученика суптилне читатеље и можда, у перспективи, нове умјетнике ријечи.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Висинко, Карол (2005): *Дјечја љрича*, Школска књига, Загреб.
2. Scurati, Cesare (1993): *Per una pedagogia dell'interculturalita*, у зборнику: *Verso un'educazione interculturale*, Bulzoni editore, Bergamo.
3. Зборник радова: Табу теме у књижевности за дјецу и младеж, приредила Ранка Јавор, Књижнице града Загреб, Загреб 2002.
4. Лучић-Милек, Ката (2002): *Лекџира у разредној настави*, методички приручник, Загреб: Школска књига.
5. Николић, Милија (1975): *Књижевно дело у настави љпракти*, Београд: Научна књига.
6. Људина-Обрадовић, Мира (2000): *Kad kraljevna piše kraljeviću*, психолошки темелји учења читања и писања, приручник за учитеље, Загреб.
7. *Poezija i djetinjstvo*, Zbornik radova, Knjižnice grada Zagreb, priredila Ranka Javor Zagreb 2002.

---

**Summary:** The paper examines the experience and methodic models in treating required reading, presented due to the requirements of the new national education standard in Croatia. We present projects and teaching practice of particular countries (France, Germany, USA) with the aim of considering readers' curiosity, students' developmental characteristics and the new media forms that distribute the works of literature. The focus of methodic-didactic approach is the recipient (student) and his needs. The author advocates the various methodic approaches to be employed in teaching required reading, as only one methodic model will never be sufficient for approaching a literary work of art. The closing part of the paper presents specific methodic models of processing required reading in elementary school.

**Key words:** required school reading, methodic models, education standard, interculture.

**ДР ЕМИНА КОПАС-ВУКАШИНОВИЋ**    **ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

Институт за педагошка истраживања

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

Београд

UDK:    821.163.41-93

159.942-053.2

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.61-69

## ЛЕКТИРОМ ДО КУЛТИВИСАНИХ ЕМОЦИЈА

**Резиме:** У раду је разматран проблем неговања емоционалне културе код деце млађег школског узраста. Обрада школске лектире подразумева широк спектар могућих утицаја на ученике, у смислу изазивања њихових различитих расположења, ставова, тежњи и доживљаја. Осим квалитета књижевног дела, од значаја је његова одмереност пре свега узрасту детета, а затим његовим интересовањима и могућностима. Оно што се поставља као проблем, а у исто време и захтев у савременој школи, јесте потреба ученика за вишеструким избором садржаја при обради школске лектире. Следећи битан моменат јесте припрема учитеља и ученика за обраду књижевног дела, а након тога евалуација дечијих постигнућа, не само у смислу њихових сазнања, него и у односу на лични доживљај. То подразумева различите активности деце на часовима обраде школске лектире. Неке од њих се нуде читаоцу овог рада. Култивисање дечијих емоција представља један од приоритетних васпитних задатака основне школе. Он не сме бити формално зацртан у актуелним програмима рада установе и учитеља. Неопходно је изналазити могућности да се реализација овог задатка доведе у везу са остваривањем образовних задатака, сагледавањем могућности њиховог комплементарног односа. То подразумева добро разрађена дидактичко-методичка упутства учитељу за обраду лектире, пре свега у првом и другом разреду. Тиме се стварају услови превазилажења постојећих адаптивних проблема деце, у периоду њиховог преласка из предшколске установе у основну школу.

**Кључне речи:** култивисање емоција, школска лектира, вишеструки избор садржаја, комплементарност задатака.

---

### Увод

У систему савременог образовања и васпитања све више се намеће потреба конкретизације дидактичко-методичких упутстава за рад, пре свега учитеља, а затим и наставника предметне наставе, односно професора. У том контексту посебно питање односи се на активности везане за обраду садржаја школске лек-

тире. Полазећи од захтева да наставу треба прилагодити узрасту, индивидуалним особеностима и интересовањима деце, чињеница је да је неопходно осавремени-ти приступ обради поменутих наставних садржаја.

Обрада школске лектуре подразумева примену различитих облика и мето-да рада са ученицима и у извесном смислу представља надоградњу у школском узрасту, у односу на организацију истих у раду са децом до поласка у школу. Организација различитих активности у предшколским установама, не само кроз садржаје везане за развој говора, представља основ за организацију наставе у основној школи. Тиме је могуће у извесној мери превазићи евидентне адаптив-не проблеме код деце у овом прелазном периоду. Да би то постигли васпитачи и учитељи се морају руководити јединственим полазиштима у приступу и ра-ду са децом. Мада су они формално дати у званичним програмима рада пред-школског и основношколског васпитања и образовања, у учионици их често није могуће препознати. Из тог разлога се код ученика све чешће јављају проблеми у савладавању наставних садржаја, као и проблеми везани за дисциплину на ча-су. Они су очигледни и учестали, због чега учитељи траже сарадњу и помоћ од родитеља ученика и других стручних лица у школи.

Оно што се на жалост најчешће не примећује, нити евидентира, у раду са децом од самог почетка школовања, јесте проблем везан за развој дечијих емоција, што у великој мери одређује и њихово понашање. Неговање дечијих емоција условљено је задовољавањем њихових потреба и интересовања. О томе морају водити рачуна они који се баве програмирањем рада школе, као и они који реализују тај програм. Култивисање дечијих емоција у школи је условљено начи-нима организације наставних активности. Разноврсне модели обраде школске лек-туре, ангажовање ученика, подстицање њихових интересовања и задовољавање потреба и потенцијала, све су то предуслови за култивисање њихове емоцио-налне сфере. То подразумева изузетну припрему, пре свега учитеља, а затим и ученика, за наставне активности које следе.

### **НЕГОВАЊЕ ЕМОЦИОНАЛНЕ КУЛТУРЕ КРОЗ НАСТАВУ**

Настава, као основна активност у школи, подразумева остваривање циљева и задатака у односу на различите аспекте дечијег развоја. Један од тих аспеката јесте емоционални развој ученика. На жалост, сведочи смо многобројних проблема са којима се у школи, од најранијег узраста, срећу деца, њихови родитељи, учитељи и остала стручна лица. Међусобно неразумевање, немогућност успостављања сарадничких односа у групи, незадовољство и недисциплина ученика на часо-вима, евидентни су проблеми у нашим основним школама (*Бојанин*, 1991; *Ивић*, 1997; *Лобро*, 1997). Школа, као један од најзначајнијих чинилаца менталног и психосоцијалног развоја, један је од главних узрока поменутих и других проблема,

који се јављају током дечијег развоја и због чега она често траже помоћ стручних лица (Бојанин, 1991). Школске фобије, слаб успех, бежање из школе, специфични поремећаји учења, интелектуална инхибиција, повишена анксиозност, развојни хиперкинетски синдром, све су то проблеми који доводе до поремећаја у понашању ученика и њиховог несналажења у свакодневним ситуацијама. При томе не смео заборавити давно утврђену чињеницу да различите трауме, које појединац доживи у детињству, могу утицати на његов даљи развој и могу се испољити на старијим узрастима, као дубоки поремећаји (Каменов, 1999; Lowenfeld & Brittain, 1975).

Развој емоција има индивидуално обележје и оне се разликују по снази и начинима испољавања. Наравно, то зависи и од социо-културног окружења, што у овом раду подразумева школу као васпитно-образовну институцију. Наставне активности изазивају код ученика одређено расположење и доживљаје, доприносе формирању ставова и тежњи. Све то подразумева култивисање дечијих емоција, односно, неговање емоционалне културе, која обухвата неколико елемената, о којима сви они који се баве образовањем и васпитањем деце морају да воде рачуна (Каменов, 1999). Наводимо само неке од њих:

- спремност да се емоционално реагује на појаве у друштву,
- способност да се схвате, поштују и цене осећања других људи,
- способност емпатије,
- могућност да се лични доживљаји деле са другима,
- одговорност за своје доживљаје и поступке и друго.

Када је реч о наставним активностима и обради школске лектире, у млађим разредима основне школе, учитељи морају бити оспособљени за примену специфичних модела партиципације ученика. Учешће деце у активностима подразумева неколико корака: њихово ангажовање и припрему за час на којем ће се обрађивати школска лектира, партиципација ученика током обраде и евалуација активности, уз испољавање сопствених доживљаја.

У савременој основној школи обрада школске лектире пре свега подразумева концепцију по којој ће ученик имати право да бира шта ће читати међу понуђеним књижевним делима, везаним за одређену тематику. То подразумева тематско планирање у избору садржаја који ће се са ученицима обрађивати. Но, ово је проблем који се не односи само на ангажовање учитеља у настави, већ је објективно утврђен програмским документима. Шта је оно што учитељ може да учини како би часови на којима се обрађује школска лектира били у функцији свеукупног дечијег развоја, па и развоја њихових интегративних емоција? Улогу учитеља посматрамо кроз неколико сегмената:

1. припрема ученика и учитеља за рад на часу,
2. активности учитеља и партиципација ученика на часу обраде школске лектире,
3. заједничка евалуација организованих активности,
4. активности учитеља и ученика које следе, након обраде школске лектире.

Покушаћемо да ове сегменте конкретизујемо и табеларно прикажемо, истицањем могућих активности учитеља и ученика. У зависности од креативних потенцијала и једних и других, могуће је на различите начине осмислити и организовати часове на којима ће се обрађивати школска лектира, од класичног разговора до радионичарског рада и игре (Јовановић, 2001).

Табела 1: Сејментии ангажовања и активностии учииеља и ученика

| СЕГМЕНТИ АНГАЖОВАЊА УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА   | АКТИВНОСТИ УЧИТЕЉА И УЧЕНИКА   |
|---|--|
| <i>Припрема ученика и учииеља за рад на часу који следи (обрада школске лектиуре)</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• разговор на задату тему,</li> <li>• предлагање и избор текстова за читање,</li> <li>• припрема ликовних радова на задату тему,</li> <li>• припрема игре улога на задату тему,...</li> </ul>   |
| <i>Активностии учииеља и иартиципација ученика на часу обраде школске лектиуре</i>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• разговор о теми и садржајима,</li> <li>• представљање и анализа књижевних дела која су деца прочитала,</li> <li>• изношење сопствених доживљаја прочитаног дела и разговор о испољеним емоцијама,</li> <li>• изношење моралних ставова и вредности,</li> <li>• тематско и идејно повезивање прочитаних дела,</li> <li>• размена искустава, утврђивање сличности и разлика у садржајима,...</li> </ul> |
| <i>Заједничка евалуација активностии</i>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• разговор о доживљајима лепог и ружног,</li> <li>• креативно представљање доживљаја ученика,</li> <li>• размена искустава: шта смо све читали, слушали, гледали на задату тему и шта још можемо прочитати,</li> <li>• тематско повезивање са садржајима других наставних предмета,...</li> </ul>   |
| <i>Активностии учииеља и ученика након обраде школске лектиуре</i>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• драматизација текста – припрема приредбе, дружења,</li> <li>• изложба ликовних радова,</li> <li>• представљање литерарних радова на задату тему,</li> <li>• организација дебатних активности,</li> <li>• организација побретних игара и игара улога,...</li> </ul>  |

Мада се игра тумачи као основна активност деце предшколског узраста, она заузима значајно место и у раду са децом млађег школског узраста. Полазак у школу за децу представља значајну прекретницу у њиховом животу и развоју. Дете има много више обавеза у школи, у односу на предшколску установу и оне су сложеније и разноврсније. Такође, организација васпитно-образовног рада у школи се значајно разликује у односу на рад са децом у предшколској установи. Игровне активности су замењене наставним активностима, у којима је често занемарена пар-



тиципативна улога деце и које често не одговарају њиховим тренутним развојним могућностима и потребама (*Койас-Вукашиновић*, 2006; *Меџоуз и Кешидан*, 2000, *Wallon*, 1959). То потврђује и изјава једног осмогодишњака: „Најгори део школе јесте стално седење. То убија. Боли ме мозак кад морам да седим, слушаам, сатима. Могу да седим, али често пожелим да скочим и протрчим ходницима“ (*Ливајн*: 2005, 104). Евидентни су проблеми код ученика на самом почетку школовања: тешко је привући њихову пажњу, напорно им је да раде школске и домаће задатке, праве несмотрене грешке или понављају исте грешке, брзо заборављају оно што су управо чули, концентрација им је кратка, брзо им досаде активности на часу, врпоље се у току наставе и друго (*Ливајн*, 2005). Ово су само неки од разлога због чега је од пресудног значаја успостављање континуитета образовања и васпитања, односно повезивање предшколског и основношколског ступња у систему, што ће деци битно олакшати прелазак из предшколске установе у школу (*Марјановић*, 1977). Треба рећи да отпор ученика према школи најчешће није усмерен на наставне садржаје већ на начине и облике њиховог презентовања. У том контексту обрада школске лектире пружа изврсне могућности за превазилажење поменутих проблема код ученика. При томе учитељ мора имати у виду узрасне специфичности ученика у млађим разредима основне школе, као што су радозналост, недовршена интериоризација практичних радњи, потреба за самосталношћу изражена емоционалност и друге (*Койас-Вукашиновић*, 2006; *Lorayne*, 2004). Благовремена припрема учитеља и ученика за рад, њихово интерактивно деловање на часу, ангажовање деце према сопственим могућностима и интересовањима, адекватан избор садржаја, све су то предуслови за подстицање ученика на активност, а са друге стране за култивисање њихових позитивних емоција (задовољство, наклоност, радост, одушевљење и друге).

### **ПРИМЕР ЕДУКАТИВНИХ ПРОГРАМА ЗА УСМЕРАВАЊЕ ДЕЧИЈИХ ЕМОЦИЈА**

Данас у систему савременог институционалног образовања егзистирају различити едукативни програми за култивисање дечијих емоција. Намењени су стручним лицима у предшколским установама и школама, као и деци (ученицима). Могуће их је реализовати кроз наставне и ваннаставне активности. Када је реч о настави, ови програми се могу реализовати пре свега на часовима понављања и вежбања, али их је у извесним ситуацијама могуће реализовати и на часовима обраде новог градива. Обрада школске лектире пружа изврсне могућности, с једне стране учитељима да креативно организују наставу, а са друге стране ученицима да уживају на часовима и максимално испољавајући своје потенцијале. Савремени приступи у организацији наставе подразумевају и промене у тумачењу образовних вредности. Полазећи од Конвенције УН о правима детета, образовање мора бити усмерено ка развоју његових укупних потенцијала,

поштовању људских права и основних слобода (Perry & Weinstein 1998; Fauntin, 1995). Једино на такав начин је могуће створити услове за неговање емоционалне сфере сваког појединца. Наравно, ови захтеви морају постати, не само формално него и реално, саставни део програмских оријентација у систему образовања. На жалост, искуства нам указују на чињеницу да се у наставним програмима основне школе недовољно пажње посвећује овом сегменту развоја детета (емоционалном развоју), на шта указују зацртани циљеви и задаци за наставне предмете, од првог разреда основне школе. Међу њима нема задатака који се односе на емоционални развоја ученика и неговање њихових позитивних емоција (у смислу развоја способности да се схвате, поштују и цене осећања других, спремност да се емоционално реагује у одређеним ситуацијама, развој способности емпатије, развијање свести о својим могућностима и „ограничењима“ и друго). Прихватањем идеје о отворености система васпитања и образовања, стручним лицима се пружају могућности да реализују наставне програме, уграђујући у њих садржаје и активности посебних програма, акредитованих од стране Министарства просвете и спорта Републике Србије. Међу таквим програмима налазе се и они који подстичу емоционални развој ученика, у смислу развоја дечијег самопоштовања, вештине комуницирања, неговања позитивних емоција, развијања реалне слике о себи и друго. Ови програми представљају допуну школским програмима и сегмент су неформалног образовања. У млађим разредима основне школе учитељи их, према својим афинитетима, потенцијалима и потребама ученика, одабирају и повезују са садржајима програма за одређене наставне предмете.

*Учионица добре воље: програм за подршку ненасилним техникама решавања сукоба*, представља један од таквих програма који се годинама реализује у раду са децом основношколског и средњошколског узраста (Ковач-Церовић и сар, 2003). Представља програм за подршку ненасилним техникама решавања сукоба. Помаже деци да конструктивно решавају социјалне и емоционалне проблеме, које имају у односима са другима, као и да боље разумеју сопствене потребе. Реализује се обрадом следећих тема:

- Комуникационе вештине
- Контрола негативних емоција
- Разумевање потреба и емоција других
- Толеранција за различитости,
- Самосвест и лични став
- Осећање социјалне одговорности
- Конкретне технике за разрешавање конфликта
- Позитиван став према проблемима и храбро суочавање са њима
- Поверење у сопствену снагу.

Полазећи од садржаја школске лектире, овај програм пружа различите могућности њихове обраде у млађим разредима основне школе. Конципиран је тако да га је могуће реализовати парцијално. Свима нам је познато да својим креативним потенцијалима учитељ може подстицати развој и испољавање таквих

потенцијала и код својих ученика. Стога би било корисно да се студенти, будући учитељи, оспособе за његову примену у раду са ученицима у одељењу. Оваква искуства су у току школовања стекли студенти Више школе за образовање васпитача у Кикинди, који су наставили своје школовање на Учитељском, сада Педагошком, факултету у Сомбору. Програм је реализован током школске 2003/04. године, на часовима вежби из предмета Методика васпитно-образовног рада, као и кроз ваннаставне активности. О искуствима и утисцима студената говоре њихове изјаве у току евалуације оствареног програма. Његову реализацију су оценили највишом оценом, са следећим образложењима:

- изузетно им се допада овакав начин рада са студентима,
- овакве активности значајно доприносе припреми студената за будуће занимање,
- овако организоване активности помажу студентима да лакше разумеју и усвоје наставне садржаје, да повежу теоријска сазнања са сопственим практичним активностима,
- на овако организованим вежбама студенти испољавају позитивне емоције, ведри су, расположени, заинтересовани за рад,
- оваквим активностима подстиче се хомогенизација групе студената, што им користи за њихово даље заједничко ангажовање у припреми активности у оквиру педагошке праксе,
- на овакав начин студентима учење представља задовољство,
- претпостављају да оваквим активностима могу подстаћи интересовања ученика и њихово ангажовање на часу,
- било би изузетно корисно за студенте да се током њиховог школовања чешће организују овакве активности и из других наставних предмета и друго.

Сви они који су прошли овај програм свесни су могућности које он пружа у реализацији наставних садржаја. Наравно, то претпоставља да је учитељ заинтересован за овакав рад са ученицима, да је спреман да уводи новине у наставни процес, да прати и анализира исходе оваквих активности и постигнућа ученика. То подразумева и посебну припрему учитеља за наставни рад са ученицима. Широке су могућности примене овог програма на часовима обраде школске лектире, кроз поменуте сегменте ангажовања и активности учитеља и ученика, који су табеларно представљени.

### **ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА**

Култивисање дечијих емоција је специфичан задатак учитеља у раду са децом у млађим разредима основне школе. Теоријски је свестрано разматран, али у образовно-васпитном раду са ученицима занемарен, мада се данас све више

осећа потреба његове реализације. Школска лектира нуди учитељима и ученицима садржаје кроз које је на разноврсне начине могуће реализовати овај задатак. С друге стране, савремени модели наставних активности могу подстаћи њихову успешну реализацију. Стога је неопходно током школовања оспособити студенте, будуће учитеље, за примену разноврсних едукативних програма, њихово садржинско и структурално повезивање, кроз организоване наставне активности.

Овај рад отвара многобројна питања везана за избор садржаја школске лектире и конкретизацију модела активности, којима се они могу реализовати у млађим разредима основне школе. Полазећи од узрасних и индивидуалних особености ученика, њихових потенцијала и потреба, разноврсне су ситуације и могућности у којима се могу усмеравати њихове емоције, што води ка личном задовољству и успеху деце и њихових учитеља.

**Напомена:** Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бојанин, С. (1991): *Школа као болесн*. Београд: Метем.
2. Дјелпи, Е. (1976): *Школа без катедре*. Београд: БИГЗ.
3. Фаунтин, С. (1995): *Образовање за развој*. Београд: Београдска канцеларија УНИЦЕФ-а.
4. Илич, И. (1972): *Доле школе*. Београд: НИП Дуга.
5. Ивић, И. и сар. (1997): *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
6. Јовановић, С. (2001): Текст, реч, музика и игра као подстицаји за учење, ликовно изражавање и стварање, *Насиња и васпитање*, бр. 2, 545-557.
7. Каменов, Е. (1990): *Предшколска педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
8. Копас-Вукашиновић, Е. (2006): Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 1, 174-189. Београд: Институт за педагошка истраживања.
9. Ковач-Церовић, Т. и сар. (2003): Учионица добре воље: програм за подршку ненасилним техникама решавања сукоба, *Каталог програма стручној усавршавања запослених у образовању за школску 2003/2004. годину*, 136-137. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије
10. Ливајн, М. (2005): *Свако деије је намеино на свој начин*. Београд: Моћ књиге.
11. Лобро, М. (1979): *Образовање пре свега*, Београд: БИГЗ.
12. Logayone, H. (2004): *Kako razviti izuzetno pamćenje*. Beograd: Adut internacional.
13. Lowenfeld, V. & L.Brittain (1975): *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.

14. Марјановић, А. (1977): Повезивање предшколског и основношколског образовања, *Предшколско дејте*, бр. 1, 3-15.
  15. Медоуз, С. и А. Кешдан (2000): *Како њомоћи деци да уче*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
  16. Perry, K. E. & R.S. Weinstein (1998): The social context of early schooling and children's school adjustment, *Educational Psychologist*, No.33, 177-194.
  17. Wallon, H. (1959): *Od čina do misli*. Zagreb: Naprijed.
- 

**Summary:** In this work, the problem of nurturing children's emotional culture at their early age of development was investigated. The analysis of literary texts implies the wide range of the possible influences on pupils, in the sense of challenging their different moods, attitudes, ambitions and experiences. Moreover, not just the quality of the literary work is significant, but it should also be appropriate to the child's age, his interests and possibilities. The need of pupils for different choices of contents for the analysis of school readings is what presents the problem, and at the same time the requirement in the modern school. The next important step is the preparation of teachers and pupils for the examination of a literary work, followed by evaluation of children's results, not only in the sense of their knowledge, but also in the sense of personal experience. That implies different kinds of activities for children in the class of the school readings' study. The reader of this work can find out more about some of those activities. Moreover, the nurture of children's emotions is one of major educational tasks of the elementary school. However, it must not be formally presented in the current agenda of an institution and teachers. Thus, it is necessary to find the possibilities for realization of that task in the connection with achievement of educational tasks, by considering all possibilities of their complementary relationship. That implies that the methodical-didactic instructions for the examination of literary texts should be very good explained to the teacher, especially in the first and the second grade. In that way, the conditions of surpassing already existing problems of adaptation for children, in their period of changing from pre-school institution to the elementary school, are created.

**Key words:** nurture of emotions, school readings, multiple choice of contents, complementation of task.



**ПРОФ. ДР БРАНКО С. РИСТИЋ**

Учитељски факултет у Лепосавићу

Призрен

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 37.034

37.036

821.163.41-93

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.71-79

## **ПРОБЛЕМИ ОДНОСА ЕСТЕТСКОГ И ПЕДАГОШКОГ У ЛИТЕРАТУРИ ЗА ДЕЦУ И ОМЛАДИНУ**

**Резиме:** У књижевности за децу присутна је етичка димензија у најширем смислу речи, она је њен саставни део и садржај, заједно са естетском, васпитно-дидактичким и другим компонентама. Моралне и људске вредности, мисли и пословице, увек су биле предмет књижевности; животно искуство и животна мудрост такође су константно налазиле свој израз у књижевности и уметности уопште. Ако се сећамо почетка српске књижевности за децу – дела народних приповедача, бајки и басни њеног родоначелника Ј. Ј. Змаја и његових следбеника, запазићемо у њима снажну хуманистичку, поучну, васпитну ноту која, код најбољих међу њима, није ишла на рачун уметничких квалитета литературе коју су стварали. Нема сумње да је и данас једна од функција ове књижевности, да деци саопшти и приближи оно што им се на други начин не може тако успешно приближити трајне моралне, естетске и педагошке вредности.

**Кључне речи:** књижевност, естетско, морално, васпитање, књижевност за децу, приповедање, радови, поруке, писац.

---

### **ВАСПИТНО-ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ**

Још у доба антике, велики грчки песник – Хомер у осмом певању Одисеје истиче да је сврха поезије да „развесели људско срце“, а са друге стране, да прослави јунаштво и жигосе срамоту. У виђењима сврхе поезије препознајемо две њене основне функције које су нешто касније, по Хорацијевој формулацији, постале чувене: да буде забава и поука. Постављањем питања о функцији поезије, постављено је питање о примаоцу. Односно, за примаоца се састављају песме да би се он забавио (тј. да би му било пријатно и лепо) и да би подучио (добру

и истини). Стога, постављањем питања о томе шта говорити и како говорити у поезији, постављено је питање саме поруке текста!

Књижевност за децу је од самог свог појављивања схватана као средство васпитања. „Дечје књиге се пишу ради васпитања, а васпитање је велика ствар: оно што решава човекову судбу“, написао је Бјелински (Петровић, 1991:50). И данас је широко прихваћена чињеница да књижевност за децу, због своје специфичне природе, нарочито подесна за постизање поучних ефеката. Међутим, преферирање васпитних порука, често потребно истицање дидактичке поенте, истурена и огољена идеја, одузима снагу од уметничке уверљивости књижевног дела и води у дидактицизам. Иако је несумњив васпитно-образовни потенцијал књижевности за децу, дешава се да је школа, као инструмент, друштвене иницијативе, академска критичка мисао и педагошки приступ књижевном делу, обоје дидактиком, учине наглашено прагматичном и тиме, посредно, само књижевност за децу деградирају и осакате.

Дидактичка књижевност као доминантна тематска варијанта књижевности за децу, налазила је на одобравање и подршку у критици која је ишла стопама Доситеја Обрадовића. У време *рационализма* и *просвећености* и сама књижевност прожета је етичко-дидактичким преокупацијама, поукама, саветима критиком, али и у доба *романтизма* и *модерне* задржаће се неке од тих одлика.

Разматрајући етапе развоја наше књижевности за децу, Слободан Ж. Марковић, издваја *три метода* у којима се књижевна порука, укључујући и наравоученије – моралну поуку, јавља као додатно део књижевног текста, посебног облика.

Први период је доба *просвећеног стива*, које се карактерише издвајањем наравоученија из самог текста.

Други период, *просвећеног стива*, а поруке су експлицитно уpletене у књижевно стиво, што се нарочито запажа у текстовима, које су писали учитељи, најбројнији аутори у овом виду стваралаштва.

*Модерно стваралаштво за децу*, у најширем значењу тога појма, има своју особеност у „доношењу поруке“ и зато, као посебан тип, може да чини трећи период.

Према томе, ако се наша књижевност за децу посматра развојно, по периодима који су израстали један из другог, онда можемо рећи да је мода поучавања, карактеристична за просветитељство, имала своје пуно оправдање, посебно када су у питању били необразовани народни слојеви и млади, којима је мудар савет био насушна потреба.

Књижевност за децу особена је зато што је упућена једном свету који се брзо мења и једном узрасту који је обично подвргнут *систематском учењу* и *васпитању*. Отуд хотимично и несвесно појачавање дидактичких и васпитних елемената. Наравно, то појачавање не треба бити у једном грубом виду, као што се чинило у неким ранијим епохама. Односно, у правом књижевном делу за младе естетско мора бити расуто у свим његовим елементима, а дидактичке и васпитне импликације у таквом делу морају, у крајњој линији, бити у функцији естетског.



У супротном, уколико дело не полази нити од уметничког доживљаја, нити је снажан уметнички израз доживљеног, ако не задовољава естетске критеријуме, нема тога, па ни најплеменитијег, изван књижевног, нпр., васпитног циља који би га могао спасити.

Познато је да уметност увек нуди васпитање у вишем смислу, неку вишу мудрост, да нешто поручује и истовремено крије, јер боље је навестити него открити. Дете, коме је у природи да стално нешто сазнаје и учи без присиле, пред наговештајем је радозналије и спремније на тражење. Најбољи ефекти се, по правилу, и постижу отвореним завршетком и наговештајима, односно подтекстуалним изражајним елементима. Међутим, упркос томе, угледни писци за децу, као што су Твен, Вајлд, Керол, Змај и други, нису увек одступали од давања лекција младом читаоцу, чак су ретки писци за децу који су негирали поуку и могућност књижевности да развија дечје интелектуалне снаге и форме мишљења.

Дидактичка линија задржана је све до данас у теорији и књижевности. Теоријска мисао књижевности за децу нема прецизан став о природи критеријума дидактичности. Са друге стране, подједнако је прихватљива теза да је спуштање на дечји ниво ради поуке, школа која је напуштена. С тим у вези, савремена критичка теорија помера поетику књижевности за децу од педагошке ка естетској структури, те Тихомир Петровић с правом тврди: „Једно је сигурно: начело естетског мора да стоји високо изнад дидактичког.“ (Петровић, 1991: 50).

Из овог напред изреченог става, став који се намеће, врло је јасан: Књижевно педагозирање, ма колико било оспоравано, оно на крају само од себе улази у странице књига за децу: не вољом писца, већ чињеницом да је дете јако подложно утицајима са стране. Та чињеница обавезује, она и отежава рад писца за децу, а у исто време, она тај рад улепшава, освежава бојама и узбуђењима која су мање позната осталим ауторима.

Значи, ако књижевност за одрасле поучава, а поучава, и нико јој због тога не оспорава уметничку вредност, зашто би књижевност за децу била мање вредна, спорна и оспоравана, ако поучава децу!? Право питање је како *књижевности за децу поучава и да ли треба само да поучава!*

## ЕСТЕСКО ВАСПИТАЊЕ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ – ЕСТЕТСКО ВАСПИТАЊЕ НА НИВОУ КЊИЖЕВНИХ РОДОВА

У књижевности за децу присутна је етичка димензија у најширем смислу речи, њен саставни део и садржај, заједно са естетском, васпитно-дидактичком и другим компонентама. Моралне и људске вредности, мисли и пословице, увек су биле предмет књижевности за децу; животно искуство и животна мудрост увек су налазили свој израз у књижевности и уметности. Ако се сетимо почетка српске књижевности за децу – дела народних приповедача, бајки и басни, њеног родоначелника Змаја и његових следбеника, запазићемо у њима снажну хуманистичку,

поучну, васпитну ноту која, код најбољих међу њима, није ишла на рачун уметничких квалитета књижевности коју су стварали. Нема сумње да је и данас једна од функција ове књижевности, да деци саопшти и приближно оно што им се на други начин не може тако успешно приближити – трајне моралне вредности.

Књижевни радови у којима доминира борба добра и зла, правде и неправде, слоге и неслоге, племенитости и нечовештва, ...; који тематски говоре о истини и лажи, храбрости и страху, лењости и вредноћи, брзоплетости и сређености, ...; којима се преносе морално-васпитне поруке и остварује морално васпитање, су – епске народне песме, бајке, питалице, пословице, као и уметнички текстови за децу (поезија Ј. Ј. Змаја и других). Оно што је заједничко овим књижевним врстама је то што све оне имају за циљ да истакну добре и лоше особине људи!

Народна књижевност, као ризница искуства и мудрости, може бити снажно средство моралног васпитања ученика, јер без обзира где је и кад настала, она емитује неке општељудске и савремене истине, нарочито када су у питању психолошке и етичке категорије људског испољавања и понашања. У њој се описују радости, борбе, победе и карактери. Довољно је сетити се на пример, *Марка Краљевића и бега Косијагина, Ситарој Вујагина, Смртии мајке Јујовића* или *Уроша и Мрњавчевића*, где мајка Јевросима саветује сина Марка да говори истину:

*Немој, сине, ѿговориџи криво,  
Ни ѿо бабу би ѿо сѣричевима,  
Већ ѿо ѿравди Боѿа истииниѿоѿа*

.....  
*Боље ми је изѿубиѿи ѿлаву  
Неѿо оѿрешѿи своју гушу.*

*Епске народне ѿесме* опевају историјске догађаје и личности, преносе народну мудрост, својеврсну народну филозофију и то су јако погодни садржаји за морално васпитање ученика.

Посебну вредност у моралном васпитању ученика могу имати *бајке*. Најновија истраживања указују да бајка као уметничка творевина садржи значајне елементе неопходне за пун и целовит развитак личности, јер за разлику од других типичних књижевних врста за децу, она није подлегла морализаторству, као што уосталом ни народна књижевност којој припада, није потчињена друштвеном напретку и интересу, чему свакако лежи њена блискост деци.

*Басне*, такође, имају велики морално-васпитни значај у настави књижевности, јер све оно што се у њима описује има пренесено значење и све се односи на људе. Басна, као врста алегоричне приче у којој се животиње понашају као људи, а радња служи за исказивање одређеног моралног начела, својом занимљивошћу обогаћује децу новим знањима и упознаје их са односима међу живим бићима и стварима.

Као сегмент народне предаје – пословице у свим народима представљају резултате искуства и мишљење које се таложило кроз векове. Носећи обележја

времена и друштва у којима су настале, у свим својим облицима оне испољавају траг умовања човека из народа, неписменог или промућурног човека, који је своје невоље, болове и радости, страдања и победе, исказивао на основу личног доживљаја неког моралног геста или чина, често и не бивајући свестан какву вредност носи његов суд о нечему.

Јован Јовановић Змај, такође, слика и светле и тамне стране дечјег понашања, указивањем на узорне примере и скретањем пажње на ружне случајеве. У његовим песмама поетски јунаци својим врлинама оплемењују човека и постају дечји идеал, а својим манама опомињу и служе као лоши примери на које се на треба угледати.

Постоји читав круг Змајевих песама са етичким мотивима, као што су: *Срећа. Лаж, У новом кайућу, Деца се рујају јарцу, Пакосник, Ојмоена, Моје ѿсмајрање, Пура-Моца* и друге. Из песме *Срећа: Где се лаж насјани./ Пошћење ѿсрне./ Где слоја на цвећа / Ту срећа не сврне./ Где ѿкосић овлада./ Ту ѿ правда загрема./ Где се ѿдгосић чире./ Срећа месѿа нема...*

Код Десанке Максимовић, нема сумње, у природи је да опомене и дискретно поучи. Латентна склоност да да више знања и поучи дете, како би постало сигуран путник кроз живот, има и те како удела у њеном опусу. У основи њене поетике је експлицитно изјашњавање за осећање, разумевање и радовање. Више етичка, него естетска, мисао њене песме има потребу да пружи и охрабри (*Победиће добри, нема разјовора./ не мора имаѿи ни ѿруѿи чудоѿворни./ ни чизме крилаѿе, ниѿи злаѿине кључе*).

Лепота поруке може се јасно идентификовати и у Витезовој песми: *Кад би грвеће ходало*, несебичност и доброта јунака чини крај песме дубоко хуманим и поетски ефектним (*Кад би грвеће ходало./ Ја бих ѿисао наранѿи са јуѿа./ Да дође код моѿ болесноѿ друѿа*). Само у неколико стихова ове песме стала су читава поглавља моралних наравоученија и педагошких назора, који не изазивају замор ни деструкцију дечје пажње. Притом, ваља нагласити, нису нарушени закони поетике.

Кад је у питању Душан Радовић, моралисање је подведено под лупу ироније и алузије, спојем поуке и игре. Тако је песма *Поука* алузија на радознало дете (*Хѿела је да види шѿа је доле./ наѿла се ѿреко сѿола и ѿала – ѿала ./ Ко?/ Једна виљушка радознала.*). Поука је овде сведена на игру, као највишу поезију и филозофију детињства. Поезија о бесмислености умивања – *Да ли ми верујете* је, такође, игра на рачун немарности према хигијени, где поетско и морално чине јединство. Њом се постиже васпитни ефекат не путем буквалне сугестије и провидног наравоученија, већ игром у којој дете активно учествује, враћајући у нормалан положај све оно што је песник у шали изрекао. Тако откривена истина, ма колико била смешна и страшна, огољује противречне механизме на којима почивају регуле законских и моралних категорија. На овакав начин, Радовић своју педагогију, а самим тим и певање за децу, подиже на више, суптилнији ниво, претвара га у апсурд и даје му необичан израз.

## ЕТИЧКО ВАСПИТАЊЕ И НАСТАВА КЊИЖЕВНОСТИ

Под *моралним васпитањем* већина аутора подразумева организован процес формирања моралне личности – процес развијања и формирања моралне свести, моралних осећања и воље, и морално суђење. Сваки наставни предмет има својеврсно учешће у моралном васпитању ученика. У којој мери ће се у настави појединих предмета испољити елементи моралног васпитања. То, пре свега, зависи од личности наставника и од његове методичке, педагошке и психолошке културе.

Грчки филозоф и велики систематичар античких знања Аристотел, још у античком периоду поставља питање: шта поезија, по себи, може да чини за човека? Ово питање познато је као Аристотелово схватање *каатарзе*, а изнето је у одељцима *Поетике о трагедији*. Он ту истиче да изазивањем осећања сажаљења и страха код гледалаца. Трагедија врши дубоко људску функцију, тзв. „пречишћавање“ осећања – катарзу. Она се, по Аристотелу, огледа у томе што је човек, успешном трагедијом, доведен у ситуацију да се суочи са самим собом, тј. са својом правом људском природом. Међутим, успешност катарзе не зависи само од стваралачких способности аутора, већ и од могућности предмета подражавања (јунака и радње). Тако комедија, по Аристотелу, настоји да понаша људе који су лошији од нас, а трагедија људе који су бољи од нас!

И данас је очигледно да садржај наставе српског језика и књижевности прате све видове човековог испољавања, а самим тим представљају солидну основу и јаке подстреке за остваривање многих циљева са подручја моралног, интелектуалног, естетски уопште хуманистичког васпитања.

Доналд Бискин и Кинет Хоскинсон 1974. године пишу о томе да коришћење књижевности за децу у настави са циљем подстицања моралног мишљења и моралног развоја детета има огроман потенцијал. Она, такође, истиче да књижевност за децу пружа ученицима богат извор примера моралних одлука о којима се могу водити дискусије на часу (1974: 155-156).

На пример, када ученици треба да кажу како би поступили у одређеној ситуацији, њихова непосредна реакција је да дају одговоре шта би требало учинити. Искуство стечено на овакав начин може бити употребљено као основа за касније размишљање. Међутим, ова врста искуства пружа само сирови материјал, а да ли ће директно искуство бити васпитно или не, то зависи од начина његовог каснијег коришћења.

Оно што је битно овде, јесте, да дужности наставника „нису у томе да уклањају противуречности и конфликтне ситуације, већ да схвате њихову суштину, карактер и васпитни значај, тј. *да стварају услове* за слободни и добровољни *морални избор* и да помогну детету да пронађе избор моралног решења које одговара његовим развојним могућностима.“ (Ђорђевић, 1985: 106).

Настава књижевности пружа разноврсне могућности за организовање, како систематског тако и епизодног, моралног васпитања, тј. могућности за промену и

потврду извесних моралних принципа и вредности. Међутим, треба имати у виду да се при обради књижевних текстова, не може успешно утицати на морално васпитање, ако се претходно не остваре циљеви естетског. Заправо, књижевни текст треба прво да узбуди и одушеви ученике, да им опседне машту и мисли, па да тако, у својству снажног личног доживљаја, убедљиво делује на моралне ставове и понашање. У том смислу *јодгитицијне моћи мейодичких јоситуйака и мотшва-ционе снаје књижевной тексита* морају бити у сталној вези и узајамном снажењу.

### ОТКРИВАЊЕ И УСВАЈАЊЕ КЊИЖЕВНИХ ПОРУКА

„Свако тумачење почива на систему, али никако на унапред припремљеном шаблону. У наставном процесу место тумача, по природи посла, заузима наставник, али му у томе активно помажу ученици.“ (Ђорђевић, 1997: 3).

Ваља нагласити, тумачење зависи и од дела и од самог тумача, и ту је важна и велика улога дијалога између наставника и ученика.

Које и какве ћемо поруке открити у књижевном тексту у току анализе, зависи од становишта са којег му приступамо, од његових уметничких квалитета, од наставних метода и поступака које ћемо применити у тумачењу текста, као и од наше умешности уопште да потценимо оне структурне елементе које су носиоци одређених порука. Према томе, може се рећи да књижевни текст садржи бројне и разноврсне поруке са којима се ученици сусрећу и према њима одређују наставном процесу.

*Књижевна порука* није створена унапред, већ се уобличава као смисао у току грађења представе коју писац осећа и мисли. Као таква, она је искључиво имплицитна – садржана у слојевима визије, односно текста, у којима има своја дубинска упоришта које треба откривати. Та имплицитност или скривеност подразумева и трагаоца или, боље речено, такође, имплицитног читаоца о коме стваралац посредно или непосредно води рачуна. (Марковић, 1955:18).

Овај закључак проф. С. Ж. Марковић нас наводи на следећу његову тврдњу: „Да би се порука схватила, текст мора бити прочитана у целини и прихваћен у свим својим слојевима како би његова имплицитна значења озрачила осећања и ум – подстакла емоцију и свест да се осете и спознају вредност и значај поуке, односно моралне поуке, ако је она тога рода“. (Марковић, 1955: 19).

Сваки књижевни текст има неку своју поруку коју ученици треба да усвоје. У почетној фази усвајања, та порука треба да привуче пажњу већине ученика у одељењу.

Кад не би било могућности да се схвате и протумаче значења, смислови и идеје које носи књижевни текст, настава књижевности би изгубила разлоге свога постојања.

Овде је, на крају, важно напоменути у закључку да проф. др Миленције Ђорђевић с правом тврди да би „наш наставник морао знати да се поруке често

налазе у самом тексту и да их једноставно само треба пронаћи. Оне се крију у неком занимљивом монологу, дијалогу, у неком пишчевом ставу, размишљању, присећању. Да бисмо пронашли поруке ученике ваља научити да комуницирају с текстом.“ (Ђорђевић 1997: 54). Међутим, *ујрошћено* и *површно тумачење књижевних тџекстова*, које обично брзоплето хита према *јолој йоруци*, представља највећу сметњу остваривању васпитних циљева.

Познато је да уметничке поруке имају своја природна исходишта у тематици и мотивима књижевног текста, у ликовима и њиховим поступцима, у догађајима, конфликтним ситуацијама и у маси уметничких слика. У складу са тим, постоји опасност да недовољна припремљеност наставника, тј. импровизација на самом часу, а самим тим и површан приступ књижевном тексту, доводе до тога да захтев и успешно тумачење текста буду само *йривидно остварени*. Од ученика се често захтева да порука књижевног текста кажу што концизније, врши се чак и систематски притисак на њих да је саопштен у *једној јединој реченици*. Када ученици уз велике напоре некако удоволе том захтеву кад „погоде“ поруку и осакате је „трпањем“ у једну реченицу, онда се та реченица – порука исписује на табли, преписује у свеске, подвлачи, учи и обнавља. Овакав поступак представља врхунац дидактичког формализма, јер се помоћу њега идејна анализа готово сасвим запоставља и прескаче. Од такве једне наставом исфорсиране поруке не види се идејно богатство књижевног текста.

У складу са тим, сматрамо да уместо пословичних мисли важећих за многа дела, које стога делују хладно, са ученицима треба доћи до низа идеја конкретно присутних у делу и зато животно уверљивих и подстицајних. На ученике ће те идеје утолико деловати сугестивније и утолико ће им значи више, уколико их буду што самосталније откривали и настојали да одреде њихова значења, јер, како напомиње Миливој Солар, изречена пословица има свог смисла тек путем накнадног осмишљавања које упућује на истинску димензију разумевања „изнад“ димензије непосредности (Јовановић, 1984: 51).

Све предходно наведено било је довољно подстицајно за нас да се одредимо за испитивање ужег питања – *како и колико се, йри йтумачењу књижевних тџекстова у настјави срјској језика и књижевности, ойкривају, сазнају и разумеју морално-васиййине йоруке које нуде тџекстови*.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Biskin, D. and Hoskisson, K: *Moral Development trough Children's Literature, The Elementary School Journal*, Vol. 5, No. 3, December, 1974.
2. Ђорђевић, М.: *Метјодика настјаве и књижевности у разредној настјави, Метјодика-научна и настјавна дисцијлина*, Учитељски факултет, Јагодина, 1998.
3. Ђорђевић, М.: *Сложеност једноставног-методички приступ уметничком тексту*, Научна књига, Београд, 1997.

4. Илић П.: *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси - методика наставе*, Прометеј, Нови Сад, 1997.
  5. Јовановић, А.(ред): *Како предавати књижевност*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1984.
  6. Кајзер, В.: *Језичко уметничко дело*, прев. Зоран Константиновић, СКЗ, Београд, 1973.
  7. Марковић, С. Ж.: *Наравоученије у стируктури књижевних текстова за децу*, *Детињство*, 3-4, Нови Сад, 1995.
  8. Милатовић, В.: *Однос теоријске и методичке интерпретације књижевних дела*, *Књижевност и језик*, 1-2, Београд, 1985.
  9. Милосављевић, П.: *Методологија проучавања књижевности*, *друго издање*, Књижевна заједница Новог сада, Нови Сад, 1985.
  10. Николић, М.: *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1992.
  11. Петровић Т.: *Дејте и књижевност. Критика о српској књижевности за децу*, прво издање, Дом културе „Жика Илић Жути“, Лесковац, 1991.
  12. *Речник књижевних термина*, уредник Д. Живковић, Нолит, Београд, 1992.
  13. *Теоријска мисао о књижевности*, приредио Петар Милосављевић, Светови, Нови Сад. 1991.
  14. Штајгер Е., *Умеће тумачења и други оједи*, превела Дринка Гојковић, Просвета, Београд, 1978.
- 

**Summary:** An esthetic dimension in its widest sense is visible in literature for children, being its integral part and conten along with the esthetic, educational-didactic and other components. Moral and humane values, thoughts and proverbs have always been a topic in literature; life experience and life wisdom have also been a constant form of expression in literature and art in general. The beggings of Serbian literature for children – the works of folk narrators, the fairy tales and the fables by its forrunner J.J. Zmaj and his followers, all reflect a strong humane, didactic and educational note which, at the very best of them, was not subdued to literary artistic values they were creating. There is no doubt that even today one of the funcions of this kind of literature is to present and interpret what in other ways is not able to interpret the ever-lasting moral, esthetic and pedagogic values.

**Key words:** literature, esthetic, moral, education, literature for children, narration, work, messages, writer.





ДОЦ. ДР НАДА ТОДОРОВ

Педагошки факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3::821-342(02.053.2)

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.81-91

## УЛОГА И МЕСТО БАСНЕ У ШКОЛСКОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ

**Резиме:** Басна заузима значајно место у историји књижевности, јер се њен развојни лук може пратити стотинама година. Њене естетске, сазнајне и дидактичке вредности су у настави књижевности и језика на млађем школском узрасту одувек уважавање, јер се она у историји методике српског језика и књижевности, према писаним документима, јавља од половине деветнаестог века. У овом раду пажња ће првенствено бити фокусирана на три питања:

1. Која су интересовања ученика за басну. Подаци ће бити (кумулативно) презентовани на узорку од 1.260 ученика, из три средине (сеоске, градске и приградске). Како су интересовања у реципрчном односу на рецепцију, посматраће се и ове две равни.
2. Друго питање је посвећено начинима интерпретације, који су један од могућих узрока добијених резултата. Обично се басни у настави приступа, са методичког аспекта, према застарелим методама. Стереотипан приступ, без уочавања и повезивања слоја звучања и значења, који су посебно значајни на млађем школском узрасту, није подстицајан да басна заузме оно место које јој припада, посебно када се имају у виду њена садржина и значења, којима деца богате своја духовна сазнања.
3. У овом раду ће се дати примери на који начин да ученик, самосталним радом, долази до дидактичких вредности. У раду ће се приказати конкретни наставни модели, који су у блиској вези са Блумовом таксономијом, посебно шестом фазом учења. У методичком приступу полазиште су структуралистичка, феноменолошка и лингвостилистичка метода.

**Кључне речи:** басна, настава, рецепција, дидактичност, методика, методологија, млађи разреди

---

Тешко је одгонетнути шта се дешава у души детета када се први пут сусретне са чаролијом приче и приповедања у књижевном делу. Сваким даном детињство се испуњава несазнатљивим страницама искуства и дете, постепено на путу одрастања, све више улази у танану структуру књижевног дела, које му открива једну другу димензију, једно ново поимање света, које и јесте и није стварност. Дете уочава да је свака реч као део бисерне огрлице, чији низ открива

део лепоте, својствене само књижевној творевини. Међу тим првим делима налази се и басна, минијатура епског казивања, у којој се откривају истине о људима и свету, која је прави извор откривања истовремено и обичног и необичног света. У својој поетици, у предговору баснама, Ла Фонтен је рекао: "Животиње служе да поучим људе". Управо ова мисао открива и праву функцију басне.

Наши преци су овом књижевном жанру поклањали изузетну пажњу. Само један поглед, на било коју читанку из друге половине деветнаестог века, открива добро познавање когнитивног и емоционалног развоја детета, јер је сваки текст пажљиво одабран. Наши преци су веровали у васпитно – образовну вредност басне јер су били свесни наталоженог животног искуства у њима. Занимљиво је да се испод текстова налазило по неколико народних умотворина, претежно пословица, мада је било и загонетки, али без решења, што је захтевало од ученика да сами размисле о значењу. Највећи број текстова у читанкама обухвата басне. Избор је био, углавном из народне књижевности, Езопових, а касније и Ла Фонтенових збирки. Аутори уџбеника су пратили књижевно стваралаштво својих савременика, а доказ за то су и басне руског писца Ивана Андрејевича Крилова.

Очигледно је схваћена несумњива васпитна вредност ове епске форме. На то указује и српски писац рационализма Доситеј Обрадовић који о басни говори у својој поетици. Он у предговору својим *Баснама* указује на значај ове епске форме за васпитање деце и њихово логично размишљање: "Ништа није способније ускладити децу к читању, принудити к виманиу и привикнути њих размишљенију и расуђенију (Д. Обрадовић, 1952, 13). Доситеј је имао у виду, пре свега, интелектуални развој, јер је басна она врста језичког ткива чија порука ненаметљиво извире из њене структуре.

О басни и њеној вредности за дете вођене су оштре полемике у европској јавности. Подсетимо се пре свега на Русоовог *Емила*, у коме овај аутор устаје против Лафонтенових басни. Тој хајци се придружио и Ламартин који је сматрао да алегоријска потка није погодна за децу. Ипак је басна одолела све критике и деценијама се налазила у српским читанкама за млађи школски узраст. Очигледно је маштовита структура овог дела, њен згуснут исказ, деци блиски свет животиња, биљака и предмета, однео превагу. Алегоричност деца доживљавају на специфичан начин и чињеница јесте да је басна занимљиво штиво предшколаца и деце млађег школског узраста.

И у данашњим наставним плановима басна се налази до трећег разреда. Занимљиво је колико су ученици заинтересовани за овај жанр. Током 2002. године истраживали смо интересовања ученика за бајке у односу на друге жанрове. Резултати показују оправданост стављања басне у програме од првог до трећег разреда, јер се у доњој табели може уочити како нагло опадају интересовања за ово дело после тог периода. Према истраживањима, на узорку од 1260 ученика из три различите средине (сеоска, градска, приградска), о интересовањима ученика за поједине књижевне врсте, резултати показују место басне у односу на друга књижевна дела.

*Укујни резултати о омиљеним делима*

| доб            | песме       | приче романи | басне приповетке | бајке       | Остало    | R Total     |
|----------------|-------------|--------------|------------------|-------------|-----------|-------------|
| први разред    | 30          | 26           | 32               | 50          | -         | 138<br>10,9 |
| други разред   | 40          | 12           | 22               | 84          | 12        | 170<br>13,4 |
| трећи разред   | 40          | 22           | 20               | 72          | 10        | 164<br>13,0 |
| четврти разред | 28          | 32           | 4                | 100         | 2         | 166<br>13,1 |
| пети разред    | 28          | 46           | 18               | 72          | 8         | 172<br>13,6 |
| шести разред   | 36          | 54           | 6                | 36          | 10        | 142<br>11,2 |
| седми разред   | 26          | 88           | 8                | 36          | 6         | 164<br>13,0 |
| осми разред    | 44          | 62           | 14               | 22          | 6         | 148<br>11,7 |
| Column Total   | 272<br>21,5 | 342<br>27,1  | 124<br>9,8       | 472<br>37,3 | 54<br>4,3 | 1264<br>100 |

| Chi Square                                   | Value     | DF   | Significance |
|--|-----------|------|--------------|
| Pearson                                      | 124.42835 | 28   | .00000       |
| Likelihood Ratio                             | 130.06001 | 28   | .00000       |
| Mantel/Heanszbel test for linear association | 20.96658  | 1    | .00000       |
| Minimum Expected Frequency                   | 2.948     |      |              |
| Cellswith Expected Frequency                 | 5         | 8 OF | 40 (20,0%)   |

| Statistic               | Value  | ACE1 | Val/ASEO | Approximate Significance |
|-------------------------|--------|------|----------|--------------------------|
| Contingency Coefficient | .40558 |      |          | .00000 * 1               |

Табела даје прегледну слику о интересовањима наших ученика. Басна се у првом разреду налази по проценту на истом месту као и песма. То **износи 23,1%**. Већ од другог разреда интересовање опада и износи **12,9%**, у трећем 12,1%, а у четвртм **2,3%**. Каква су интересовања према срединама показују резултати у доњој табели.

**Први разред**

| омиљена дела | Сомбор градско подручје |      | Чуруг сеоско Подручје |      | Ветерник приградско подручје |      | укупно ученика |      |
|--------------|-------------------------|------|-----------------------|------|------------------------------|------|----------------|------|
|              | бр.                     | %    | бр.                   | %    | бр.                          | %    | бр.            | %    |
| песме        | 6                       | 12,0 | 10                    | 25,0 | 14                           | 29,1 | 30             | 22,5 |
| приче        | 6                       | 12,0 | 10                    | 25,0 | 10                           | 20,8 | 26             | 18,4 |
| басне        | 8                       | 16,0 | 2                     | 5,0  | 22                           | 45,8 | 32             | 23,0 |
| бајке        | 30                      | 60,0 | 18                    | 45,0 | 2                            | 4,3  | 50             | 36,1 |
| остало       | -                       | -    | -                     | -    | -                            | -    | -              | -    |
|              | 50                      | 100  | 40                    | 100  | 48                           | 100  | 138            | 100  |

Интересовања ученика у првом разреду показују озбиљне осцилације. С обзиром на животне услове, могло се очекивати да ће ученици сеоских средина показати највећа интересовања. Међутим, тамо је интересовање најмање, за разлику од приградске и градске средине. Тешко је пронаћи одговор за ове резултате. Зато се задржавамо само на констатацији о процентима, јер немамо научно потврђене одговоре.

Разлика међу срединама је настављена и у другом разреду, што се види у доњој табели.

**Други разред**

| омиљена дела | Сомбор градско подручје |      | Чуруг сеоско подручје |      | Ветерник приградско подручје |      | укупно ученика |      |
|--------------|-------------------------|------|-----------------------|------|------------------------------|------|----------------|------|
|              | бр.                     | %    | бр.                   | %    | бр.                          | %    | бр.            | %    |
| песме        | 2                       | 3,4  | 20                    | 31,2 | 18                           | 37,5 | 40             | 23,5 |
| приче        | 2                       | 3,4  | 6                     | 9,5  | 4                            | 18,4 | 12             | 7,0  |
| басне        | 8                       | 17,2 | -                     | -    | 14                           | 29,1 | 22             | 19,9 |
| бајке        | 34                      | 58,5 | 38                    | 59,3 | 12                           | 25,0 | 84             | 42,6 |
| остало       | 12                      | 17,5 | -                     | -    | -                            | -    | 12             | 7,0  |
|              | 58                      | 100  | 64                    | 100  | 48                           | 100  | 170            | 100  |

У другом разреду у сеоској средини не постоје уопште интересовања за басну. Линија опадања интересовања је неуобичајена. Истраживање је поновљено, али су резултати били скоро идентични. И даље у приградској средини басна игра велику улогу у интересовањима ученика.

Оваква линија интересовања, која показује озбиљан пад између првог и другог разреда у појединим срединама, може се можда довести у корелацију са методичким приступом у настави српског језика, јер од интерпретације зависе делимично и интересовања. То потврђују резултати истраживања, рађених 2005/2006. године у првом и другом разреду. На два часа (узорак од 50 ученика) коришћена је текст метода и постављана су уобичајена питања (басна *Корњача и зец*). На друга два часа је коришћен илустративно - демонстративни материјал (слајдови и апликације).

У одељењима у којима је коришћен илустративно-демонстративно материјал, деца су била много више мотивисана за рад. Томе је допринео принцип очигледности јер он подстиче дечју креативност. У једном одељењу, у коме су коришћени слајдови, уводни део часа је почео приказивањем слајдова према редоследу фабуле, а деца су подстицана да претпоставе шта ће се даље догађати. Пошто им је басна била непозната, креативности није било краја. На крају је помоћу слајдова довршена прича, а затим је уследило препричавање и после завршене приче, читана је басна. На овом часу су ученици много лакше долазили да поука, јер је интерпретација текла путем откривања.

Да бисмо комплетирали истраживање, након две недеље (за овај период смо се одлучили због трансфера учења) је у овим одељењима дат задатак да ученици препричају басну *Корњача и зец*. Задаци су вредни пажње, јер откривају много богатије описе у одељењима која су имала прилике да виде илустративно-демонстративни материјал. То је већ један од индикатора да се наклоност према басни може пронаћи и у интерпретацији.

За рецепцију басне важно је имати на уму да је деци овог узраста близак животињски свет. Свет око њих је чаролија, животиње су понекад играчке и другари са којима се играју и којима детиња машта даје нова одређења. То проналазе и у басни. На питања шта им је занимљиво, шта прво уочавају у басни, шта им је лепо, они најчешће кажу: лепо је што животиње говоре, оне се играју, говоре. Естетски доживљај је усмерен на ток фабуле, на њену садржинску основу. То је у блиској вези и са рецепцијом бајке, која је такође, на овом узрасту, усмерена ка садржинској основи дела. Деца са лакоћом уочавају чињеницу да су у баснама представљени људи. Она спонтано реагују, лепо им је што је басна кратка прича, што је садржински богата. Релативно лако откривају моралне норме, пре свега правду и неправду; допада им се композиција дела, јер они уочавају њену драмску структуру: увод, заплет и расплет. Јасност у приказу радње ученике води ка лако откривању порука, а естетском доживљају посебно доприноси судбина јунака. Како се басна обично састоји из фабуле и поуке, деца лако прихватају такву композицију.

Иако релативно кратко прозно дело, басна је веома сложена, и пошто има „места неодређености“, како то сматра Ингарден, деца, уочавају најдубљи слој – алегоричност, тзв. „езоповски језик“. Ипак лакше уочавају хумор, а иронију теже.

Ученици другог разреда схватају да тежиште басне није на приказу догађаја, већ карактера јунака (животиња, биљака, предмета). Они уочавају индивидуалне карактеристике јунака, свесни су симболике у композицији дела. Њима је лепо што добро побеђује, што лукава лисица остане без плена, што магарца мора да плати за своју глупост, а вук за своју прождрљивост. Деца уочавају да постоје добри и зли јунаци, добри и зли људи. На тај начин се кроз басну развија мишљење, јер деца иду од конкретне ситуације, ка апстрактном мишљењу.

Садржај басне, по својој мисаоној слојевитости и идејним порукама је вишезначан и зато је раније био добар методички избор да се испод текста басне да више пословица, јер се на и тај начин богатило дечје искуство. Учитељ мора бити спреман да допуни апаратуру испод текста у уџбенику, да подстакне децу да науче још неку поуку, јер етичка вредност басне је несумњива. Зато је неопходно приближити етичку вредност басне, јер не треба изгубити из вида да многи педагози наглашавају њену изузетну васпитну вредност, пошто је, пре свега, блиска сазнајним могућностима ученика. Драмски ток радње одговара динамичној природи деце, а једноставан и разумљив језик доприноси естетском доживљају.

Резултати истраживања о интересовањима за жанрове се битно мењају у трећем разреду, што показује доња табела.

### Трећи разред

| омиљена дела | Сомбор градско подручје |      | Чуруг сеоско подручје |      | Ветерник приградско подручје |      | укупно ученика |      |
|--------------|-------------------------|------|-----------------------|------|------------------------------|------|----------------|------|
|              | бр.                     | %    | бр.                   | %    | бр.                          | %    | бр.            | %    |
| песме        | 4                       | 7,4  | 16                    | 21,0 | 20                           | 59,0 | 40             | 24,4 |
| приче        | 14                      | 25,9 | 6                     | 8,1  | 2                            | 5,8  | 22             | 13,5 |
| басне        | 2                       | 3,7  | 18                    | 23,7 | -                            | -    | 20             | 12,2 |
| бајке        | 34                      | 63,0 | 36                    | 47,2 | 2                            | 5,8  | 72             | 43,9 |
| остало       | -                       | -    | -                     | -    | 10                           | 29,4 | 10             | 6,0  |
|              | 54                      | 100  | 76                    | 100  | 34                           | 100  | 164            | 100  |

Неочекивани резултати су у трећем разреду, јер сада нема интересовања у приградској, али је највише у сеоској средини. Овакви резултати тешко да се могу објаснити интелектуалним и емоционалним развојем, јер су деца исте доби. Могуће је да су ученици у селу једноставно доживели басну као неко откриће, да су у њој пронашли оне вредности, која им остала књижевна дела не пружају или су учитељи тој прозној врсти озбиљније методички приступили.

Извесни пад интересовања ученика у трећем разреду, у појединим срединама, може се делимично довести у везу са избором басни. Тај избор се годинама не мења. Права је штета што се у плановима и програмима не налазе Ла Фонте-

нове басне или басне најзначајнијег руског баснописца Ивана А. Крилова, јер су његове басне као песме. У многим баснама основну потку чине реални догађаји из бурне историје руског народа. Сама чињеница да га и данас у књижевности називају "баћушка Крилов" показује његову књижевну популарност.

Тек прошле године се појавила једна његова басна у једној од читанки, али њих нема у обавезном плану.

Престанак интересовања види се у четвртој разреду, што најбоље илуструје доња табела.

#### Четврти разред

| Омиљена дела | Сомбор градско подручје |      | Чуруг сеоско подручје |      | Ветерник приградско подручје |      | укупно ученика |      |
|--------------|-------------------------|------|-----------------------|------|------------------------------|------|----------------|------|
|              | бр.                     | %    | бр.                   | %    | бр.                          | %    | бр.            | %    |
| песме        | 2                       | 3,8  | 16                    | 28,5 | 10                           | 17,2 | 28             | 16,9 |
| романи       | 24                      | 46,2 | 6                     | 10,7 | 2                            | 3,4  | 32             | 19,3 |
| басне        | 2                       | 3,8  | -                     | -    | 2                            | 3,4  | 4              | 2,4  |
| бајке        | 24                      | 46,2 | 32                    | 57,3 | 44                           | 76,0 | 100            | 60,2 |
| остало       | -                       | -    | 2                     | 3,5  | -                            | -    | 2              | 1,2  |
|              | 52                      | 100  | 56                    | 100  | 58                           | 100  | 166            | 100  |

Закључак је овде јасан: ученицима басна више није занимљива. Они су једноставно прерасли ту форму, романи полако улазе у домен њиховог интересовања. Детињство постепено прераста у дечаштво.

Занимљиве су и разлике за интересовање према басни у односу на **пол**. Разлике су приказане у доњим табелама и они показују битне осцилације.

#### Сомбор - градска средина

##### ОШ Сомбор – градско подручје

| Омиљена дела | Пол ученика |      |       |      |        |
|--------------|-------------|------|-------|------|--------|
|              | девојчица   | %    | дечак | %    | укупно |
| песме        | 30          | 65,2 | 16    | 34,8 | 46     |
| приче-романи | 84          | 56,0 | 66    | 44,0 | 150    |
| басне        | 12          | 25,0 | 36    | 75,0 | 48     |
| бајке        | 72          | 46,1 | 84    | 53,9 | 156    |
| остало       | 14          | 58,3 | 10    | 41,7 | 24     |

**Чуруї - сеоска средина**

ОШ Чуруг – сеоско подручје

| Омиљена дела | Пол ученика |      |       |      |        |
|--------------|-------------|------|-------|------|--------|
|              | девојчица   | %    | дечак | %    | укупно |
| песме        | 52          | 45,6 | 62    | 54,4 | 114    |
| приче-романи | 50          | 56,8 | 38    | 43,2 | 88     |
| басне        | 6           | 75,0 | 2     | 25,0 | 8      |
| бајке        | 130         | 62,5 | 80    | 37,5 | 208    |
| остало       | 0           | 0    | 6     | 100  | 6      |

**Ветерник - приградска средина**

ОШ Ветерник – приградско подручје

| Омиљена дела | Пол ученика |      |       |      |        |
|--------------|-------------|------|-------|------|--------|
|              | девојчица   | %    | дечак | %    | укупно |
| песме        | 54          | 48,2 | 58    | 51,8 | 112    |
| приче-романи | 46          | 44,2 | 58    | 55,8 | 104    |
| басне        | 32          | 47,0 | 36    | 53,0 | 68     |
| бајке        | 58          | 54,7 | 48    | 45,3 | 106    |
| остало       | 2           | 8,3  | 22    | 91,7 | 24     |

Разлике међу срединама су веома изражене, што настаје као последица бројних фактора, а међу њима сигурно основу чини интеракцијски однос између субјекта и средине на сваком ступњу когнитивног развоја. Мислимо да је овде већи утицај социјалне средине на који указује Виготски. Пошто су ученици у овом добу у развојном ступњу организовања конкретних операција, када дечја мисао постаје логична, а инфралогишне операције овладавања са временом, простором и брзином постају доминанте, могуће је резултате довести у корелацију са тим факторима.

И укупни резултати, дати у доњој табели, показују разлике међу половима. Пошто је у испитивању био приближан број дечака и девојчица, јасно је да занимање дечака није занемарљиво, јер је разлика доста велика. Прави разлози могу бити бројни: од садржине, дужине текста, рецепције, итд.

**Укупни резултати (све три средине)**

| пол                 | песме        | приче, романи | басне       | бајке        | остало     | Row Total      |
|---------------------|--------------|---------------|-------------|--------------|------------|----------------|
| девојчица           | 136          | 180           | 50          | 260          | 16         | 642<br>50,8%   |
| дечак               | 136          | 162           | 74          | 212          | 38         | 622<br>49,2%   |
| <b>Column Total</b> | 272<br>21.5% | 342<br>27.1%  | 124<br>9.8% | 472<br>37.3% | 54<br>4.3% | 1264<br>100.0% |



Пошто је очито да интересовање за басну условљава когнитивни развој, утицај средине и настава, није неважно на који начин структуру и лепоту басне приближити ученицима. Најбоље је придржавати се оне интерпретације која ће бити, између осталог, заснована на креативном решавању проблема у басни у коме ће ученик бити упућиван да сам открива и формулише проблем. Улога наставника је ту изузетно значајна, јер он треба да подстиче ученике да својим радом стичу лична искуства. Такође у савременој настави треба уважавати Блумову таксономију чије се релације крећу у следећим оквирима: задатак и исход учења, индивидуалне особине ученика, инструкција и природе градива. Ако се на креативан начин решава неки проблем, везан за фабулу или други сегмент књижевног дела, онда се може говорити о креативном начину решавања проблема. Широке могућности моделовања, у оквиру Блумове таксономије, омогућавају учитељу да унапреди наставу и оствари квалитетан наставни процес. Проблемско – стваралачки наставни процеси су неопходни за организацију наставе српског језика и књижевности, јер нема ученика који не осећа задовољство сопственим постигнућем. Решавање проблема, постављање и решавање хипотеза, алтернативна решења проблема, креативна генерализација су сигурни путеви рада који ученицима отварају нове могућности рада и сазнања.

У раду је већ истакнуто да је врло битно, због сазнајног, васпитног и естетског васпитања, приближити басну ученицима таквом интерпретацијом која ће дати другачије резултате него што су ови. Такви часови захтевају озбиљно припремање часа. Пошто се у баснама често налази дијалог, кратке су и маштовите, добро би било, у иновирању начина рада, применити **методу сценске комуникације**, која, сем задовољства, доприноси богатству имперсоналних односа, креативности, култури говора, квалитету учења и понашања, као и сналажење у новим и проблемским ситуацијама. Сценска комуникација доприноси такође развијању способности да ученик употреби знање из једног подручја у другом (односно наставном предмету), што представља један од захтева савремене наставе.

Током сценске комуникације се кроз игру, задовољство и рад, ангажују различита чула коју чини интеграција приказаног догађаја; сви ученици су део једног тима. На тај начин гледаоци постају активни учесници, на чему инсистира један од теоретичара савременог театра Пискатори. Овакав методички приступ знатно доприноси васпитно – образовном процесу. Ту је изузетно значајна улога учитеља, јер он осмишљава драматуршки оквир и врши корелацију компатибилних наставних садржаја различитих предмета (музичко, ликовно и физичко васпитање, као и других предмета – природе и друштва). Најбољи ефекти се у овом методу постижу баш у корелацији садржаја ових предмета, јер се због иманентних својстава бришу границе које се остварују у традиционалној настави. Сценска уметност има протејски карактер јер се прилагођава безбројним могућностима трансформисања. Кроз методу сценске комуникације ученик развија креативност, а одељење развија колективни дух. Теза да у школи не

постоји адекватан простор нема оправдања, јер све може да буде сцена: од учионице, библиотеке, школског дворишта, физкултурне сале, итд. Ученицима се могу дати и групни **истраживачки задаци**: да осмисле костиме, сцену, лутке, гињоле, итд. Ученици кроз сценску комуникацију могу да доживе не само катарзу, већ а "а-ха" доживљај, што је за наставу књижевности изузетно значајно. Сценска комуникација доприноси и развоју и унапређењу језичке културе, перманентном самоангажовању сваког ученика. Кроз сценску комуникацију басне, ученици проблем у овом делу могу да доживе као **лично искуство** и лакше открију и протумаче шта је добро, корисно и лепо; какав је пут према врлини. То лично искуство могу користити читавог живота, посебно ако памте пословице. Ова метода се може подједнако успешно користити у обради новог градива, понављању градива, као и повезивању градива из више предмета. Кроз игру, задовољство и забаву се најлакше учи. Не треба изгубити из вида велику мудрост изречену у једној кинеској пословици:

*"Оно што ученици само чују – заборављају,  
што чују и виде – њамне,  
а оно што сами ураде – то и науче".*

Дајемо неколико конкретних модела како се може интерпретирати басна.

### **1. Вук и јајњићи**

У *уводном* делу часа следи *игра асоцијација* – одгонетање, које доприноси решењу *укршћенице* (добиа се реч басна).

1. Зелена сам, волим да скачем и оглашавам се са кре, кре, кре.
2. Мала сам, мама ми је овца.
3. Длака ми је црвенкаста, а позната сам по лукавству.
4. Црн сам, висок, нисам леп, али гракћем да ме чује цео свет.
5. Краљ сам свих животиња и сви ме се боје.

У *главном делу* часа следи драматизација и уочавање проблема у басни *Вук и јајњићи*. Деца ће са лакоћом уочити да је главни мотив покушај вукове преваре. Учитељ треба да подстакне ученике да размисле да ли знају за сличну ситуацију. Шта би они урадили да су се налазили на месту јарића? Како пролазе људи који се понашају као вук? Знају ли такве примере? Ученици се могу подстицати и да врше корелацију са веронауком. Како се такав проблем решава у *Свештом писму*?

У *завршном делу* часа се може одржати такмичење међу екипама ученика: ко најбоље чита текст, ко је најбољи глумац, итд. Могу се дати и истраживачки задаци да ученици, у *групном облику рада*, осмисле наставак басне и изведу је пред стручним жиријем, који се формира од ученика који не учествују у изради задатака.

## 2. Корњача и зец

*Уводни део часа* може почети *стрипом*. Сам стрип отвара методичка питања адекватности, јер га многи сматрају елементом субкултуре. Стрип може бити користан у настави ако оствари одређене услове: да је цртеж успео, а текст језички правилан и садржајан. Ако се садржај стрипа може интегрисати у наставни час, онда нема разлога да се одбаци као неадекватно методичко средство. Он је значајна ознака савремене цивилизације, изузетно популаран, и међу ученицима млађег узраста.

У главном делу часа треба читати текст по улогама, вршити анализу слојева кроз поступке јунака. Ученици треба да уоче карактеристике језичког израза: лапидарност, концизност, сликовитост, јасност, итд.

У *завршном делу* часа могу се формирати новинарски тимови који треба да смисле питања за победника – корњачу и пораженог –зеца. Као пример наводимо питања која су постављена у једном одељењу.

Новинар: *Чесћииіамо. Како се осећаііе као ііобедник?*

Корњача: *Врло сам узбуђена.*

Новинар: *Шіа бисііе ііоручили зецу?*

Корњача: *Зецу бих ііоручила да се уііорношћу може мноіо више ііосііћи неііо веровањем у своје ііриродне сііособносііи.*

Новинар: *Још једном, све најлејше чесћииіке за ііобеду!*

Корњача: *Хвала.*

Она оде затим да прими победнички пехар.

Код припремања часова учитељ мора имати увек у виду не само реализацију наставног плана и програма, већ и чињеницу да се дете на ову књижевну форму не враћа у настави, мада је она као литерарна форма занимљива и за одраслог читаоца. Басна је извор животне мудрости и науке, а „наука је моћ која од једне капи воде прави читаве светове живота и од живота читавих светова само једну кап времена...“ (Б. Кнежевић, 1931: 30).

Методички иновирани притупи сигурно ће допринети да басна заузме оно место у интересовањима ученика које јој по естетским, сазнајним и етичким компонентама припада. Ученике је неопходно подсетити на поуке из басана, њиховом применом у свакодневном животу и раду обогатиће своје знање и животно искуство.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Bloom, J (1981): *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, knj. I. Kognitivno područje, Beograd, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.

2. Б. Кнежевић (1931): *Мисли*, Београд, СКЗ.
  3. Обрадовић, Доситеј (1952): *Басне*, Сарајево, Свјетлост.
  4. Савић, П. (1995): *Нова школа: ка демократском преображају школе*, Београд, Рад.
- 

**Summary:** Fable takes a prominent place in the history of literature, as its development arch can be traced for hundreds of years into the past. Its esthetic, cognitive and didactic values have always been considered as important in teaching literature and language to lower school grades. This is due to the fact that, according to written documents, fable has been present in the history of methodics of Serbian language and literature since the second half of the 19th century. This paper particularly addressed three questions:

1. How far students' are interested in fables. The data was (cumulatively) presented on the sample of 1.260 students from three different environments (village, city, and suburban). As interests relate reciprocally to reception, these two levels were also examined.
2. The second question refers to the various ways of interpretation that could be one of the possible causes of the results obtained. Fable is generally approached in teaching, methodically speaking, by old-fashioned methods. A stereotyped approach, without noticing and relating the levels of sound and meaning that are of particular importance at lower school age, is not encouraging enough for fable to take the place it should take, especially when we have in mind its content and meaning which is used for enriching children's spirit.
3. The paper provides examples of how a student should learn on individual basis and achieve didactic values. The paper presents specific teaching models, closely related to Bloom's taxonomy. In its methodical approach, the starting points are structuralist, phenomenological and linguistic-stylistic methods.

**Key words:** fable, teaching, reception, didactics, methodics, methodology, lower grades.

**ДР ЈОВАН ЉУШТАНОВИЋ**

Висока струковна школа  
за образовање васпитача  
Нови Сад

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 821.163.41-1"19"

159.922.7

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.93-103

**ОБЛИЦИ ПЕСНИЧКЕ САМОСВЕСТИ У СРПСКОЈ  
ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ У ПЕДЕСЕТИМ ГОДИНАМА ХХ ВЕКА**

**Резиме:** У сложеном културноисторијском процесу на почетку педесетих година двадесетог века српска књижевност се еманципује од нормативног наслеђа социјалистичког реализма, а са њом и српска поезија за децу. Долази до плурализације песничког израза, али и до умножавања аутореференцијалних исказа појединих песника. Ти искази су у педесетим годинама прошли дугу еволуцију од начелног залагања за естетску наспрам педагошке функције књижевности за децу, преко изражавања незадовољства положајем књижевности за децу у односу на књижевност уопште до разуђених и рафинираних интерпретација о месту поезије за децу у култури и поезији уопште.

**Кључне речи:** поезија за децу, књижевност за децу, естетско, педагошко, антропологија детињства, наивна песма.

---

На почетку педесетих година двадесетог века у српској књижевности и култури уопште одиграо се сложен културноисторијски процес либерализације књижевног (и свеколиког културног) живота. Политички сукоб Комунистичке партије Југославије и југословенске државе са Совјетским Савезом и ИБ-ом довео је до одбацивања соц-реалистичког модела културне политике и отворио извесне могућности културног плурализма. Цео процес је инициран из сфере идеологије, али је брзо пренет на тло саме књижевности, где се, уз многе жучне полемике и уз снажну борбу за превласт у књижевном животу, одвијала плурализација књижевног израза и у њеном окриљу артикулисао један вид књижевног модернизма. Саставни део тог процеса била је и еманципација српске поезије (и, уопште, књижевности) за децу од соц-реалистичког наслеђа и конституисање посебног облика њене модерности. Одигравала су се два дубоко повезана, а, ипак, паралелна процеса: динамичан развој песничког језика и развој песничке самосвести.

Овде ћемо пратити, пре свега, ону страну тог књижевноисторијског збивања која се манифестовала кроз самоопажање песника за децу, кроз изражавање њихове свести о властитом књижевном делу, о природи књижевности којом се баве и њеном друштвеном положају.

Српска писци за децу улази у педесете године двадесетог века у приличној мери еснафски повезани. Томе је свакако битно допринела засебна издавачка инфраструктура намењена деци изграђена одмах после другог светског рата по совјетском узору.<sup>1</sup> Тај модел организације издаваштва, реализован у Совјетском Савезу већ у јесен 1933,<sup>2</sup> поновљен је и у Југославији после 1945. године, основањем предузећа: „Дечја штампа“, „Младо поколење“, „Ново поколење“, „Дечја књига“...

Специјализована издавачка инфраструктура успеће да у првим годинама после рата окупи све значајније писце за децу, и да се, донекле, наметне и као аутономан културни и еснафски чинилац. У окриљу споменутих институција нашао се и одређен број младих талентованих људи, како оних који су били учесници народно-ослободилачке борбе тако и оних који нису учествовали у њој. Ово њихово позиционирање значило је, без обзира на сва тренутна идеолошка ограничења, повољну околност за развој њиховог талента па, посредно, и припрему за будућа збивања у књижевности за децу. Углавном, у педесете године двадесетог века писци за децу улазе у приличној мери удружени, са одређеном свешћу о засебности, а њихову самосвести подстиче и официјелна културна политика која им намењује одређену улогу у просветитељским тежњама друштва, јер је књижевност за децу сматрана „покретачком снагом у културном развоју појединца и заједнице“ (Крсмановић 1955А, 73).

Такође, писци за децу следе, сем промена на великој културно-политичкој сцени, и специфичне идеолошке подстицаје који су се конкретно односили на друштвени однос према деци и младима. Средином 1950. године Централни комитет Комунистичке партије Југославије упутио је писмо централним комитетима република и Централном комитету Народне омладине Југославије о раду Савеза пионира. Писмо критикује рад дотадашњег Савеза пионира и предлаже његову корениту реорганизацију. Мета критике су различите „слабости“ у раду Савеза пионира које се огледају, између осталог, „у увођењу извесног наметљивог политичког рада (предавања и политичке информације за децу), у увођењу претераног војничког духа и дисциплине, што све није одговарало деčјем узрасту и интересовању“. Писмо одаје признање пионирској организацији за развијање деčјег интересовања за колективни живот и рад и за неговање патриотизма, али јој замера да је „недовољно пружила деци игре, забаве и свакодневне деčје радо-

1 На то је, нема сумње, утицао програмски текст Максима Горког из 1933. године, прештампан у Југославији у посебној брошури 1945. године – *Дајте књижевности деци* (Горки, 1945, 5-11). У њему се Горки, критикујући стање у совјетском издаваштву за децу, залаже за оснивање засебних издавачких предузећа, специјализованих за деčју литературу (Горкџиј, 1968, 116)

2 Податак је дао совјетски приређивач књиге *О деčјој литератури* у фусноти која прати пишчев предлог. Види: Горкџиј, 1968, 367.

сти“ (*Оињановић-Прелић*, 250). Савез пионира, по писму, треба „по свом карактеру да буде васпитно-забавна организација“ (*Оињановић-Прелић*, 251).

Тако су се стекле две изузетно повољне околности за корените промене у књижевности за децу. Диференцијација од социјалистичког реализма, који је својом доктрином био суштински педагошки оријентисан, значило је својеврсни подстрек за естетску самоеманципацију књижевности за децу. Либерализација у друштвеном раду с младима била је по духу сродна тој еманципацији, а ново основане институције за рад с младима, на пример Друштво пријатеља деце, пружају снажну потпору променама у литературу за децу. Посебна подршка биће Комисија за дечју литературу и штампу основана при Савету друштава за васпитање и бригу о деци Југославије.<sup>3</sup>

На тлу свих тих промена формирала се специфична самосвест књижевности за децу која је била више везана за друштвену позицију, а мање за прецизно формулисана поетичка начела. Ипак, највећи део писаца делио је уопштenu поетичку самоспознају да постоји „нешто специфично ’дечје‘, што дечјој књижевности и литератури даје њено обележје“ (*Крсмановић* 1955Б, 1), као и осећање стваралачке живости у овој врсти литературе: „Низ писаца за децу развили су активност каква се код нас не памти од времена Змај Јове...“ (*Царић*, 5). У свему томе има елемената модернистичког саморазумевања, али оно се не односи непосредно на песнички језик, нити се тиче разлика унутар саме књижевности за децу. Напетост која из њега произлази јесте, пре свега, напетост према спољашњем свету, према културном окружју, понајвише педагогији, али, на особен начин, и према књижевности уопште.

Углавном, књижевност за децу одлучно формулише своју естетску позицију насупрот педагошкој функцији књижевности. Тако, на пример, 1954. године један од уредника *Змаја*, Бранко Топић изјављује за радио: „Жеља нам је била да дечју литературу, колико то можемо, ослободимо дидактике и педагогизирања и да јој дамо слободан замањ“ (по: *Алечковић* 1954, 8). Воја Царић, пишући у *Омладини* о *Афирмацији наше дечје лијтературе*, спомиње „извесне штетне акције које произлазе из уско педагошког посматрања и оцењивања“ (*Царић*, 5). Арсен Диклић средином 1955. у *Нину* тврди: „педагошко, понекад до крајности прагматичко, лишено естетског критеријума, гледање на дечју књижевност нанело је доста штете њеном развоју“ (*Диклић*, 8). И реферат Мире Алечковић одржан на Конгресу Савеза књижевника Југославије у Охриду свакако је јавна критика дидактичког приступа књижевности за децу и особена верификација преминације естетског: „Појављивали су се плашљивији или смелији покушаји да се ’управља’

3 Комисија бива основана у мају 1954. године. Састављена је од људи различитих професија који се баве децом и културом за децу. У њој је био и један број писаца, а председавао је словеначки писац Тоне Селишкар. Она ће бити један од значајних чинилаца даље друштвене подршке књижевности за децу: основаће прву награду намењену књижевности за децу, Награду „Младо поколење“, допринеће међународним везама учлањујући се у Међународни кураторијум за дечју књигу у Цириху, подстицаће организовање дечјих библиотека... (*Крсмановић* 1955Б, 7).

овом литературом (за децу, прим. Ј. Љ.) у име 'васпитања и заједнице' и често су се са таквим тежњама јављали баш педагози, неки уредници и издавачи који су се плашили новог, јер нису били на тлу сигурни, јер се лакше снаћи у шаблону 'сме – не сме' и наметљивој дидактици него у литерарним текстовима који су на први поглед невидљиво у себи носили васпитну клицу“ (*Алечковић* 1955, 365).

Сви ови ставови, иако, на први поглед, начелни, по свој прилици, биле реакције на тежњу педагошког еснафа да у новим културним околностима очува свој примат у вредновању књижевности за децу. Та тежња била је видна, на пример, на Сабору учитеља одржаном у Београду 20. и 21. јануара 1953. године, на коме је главна тема била књижевност за децу. Тако је на њему истакнути педагог др Радован Теодосић изнео, међу педагозима иначе широко распрострањено мишљење, да „о избору литературе за децу и омладину, о њеном квалитету и уопште о линији издавачке делатности у области дечје књижевности не може се одлучивати у центрима у којима се издаје ова литература, ма колико радили људи који познају дечју литературу и њену улогу у васпитању наше младе генерације; о њеној вредности и утицајима на децу и омладину треба све више да се чују мишљења и искуства људи који непосредно раде с децом и који имају широку могућност да у пракси проверавају и васпитну вредност, и стил, и остале квалитете дечје књиге...“ (*ПСУС*, 156). Истина, у окриљу тог начелног става није порицано право књижевности на естетску функцију, али је, упркос томе, јасно избијао дух естетског нормативизма. Тај дух, на пример, Радован Теодосић показује када критикује *Аелишу* Алексеја Толстоја. По њему, ту књигу радо читају деца због „идејне дезоријентације и малодушности“ и због њене „супротности са социјалистичким оптимизмом који желимо да развијемо код наше деце и омладине“ (*ПСУС*, 157). У сличном духу, Мирољуб Јефтовић изнео је пример песме у којој је боравак у планинарском логору описан, како он мисли, мимо очекивања деце: „Интересује их са реалне стране, желела би да сазнају многе детаље и епизоде. А Десанка Максимовић о томе пише као о бајци у којој и облаци учествују“ (*ПСУС*, 160). Ђорђе Мандић пак „слабост наше дечје литературе“ види у томе што се у њој „савремени живот нашег детета и наших људи једва назире“ (*ПСУС*, 162) и, напоредо, критикује и експлицитну педагошку тенденцију и експеримент у књижевности за децу, што је својеврстан еквивалент оном становишту честом у југословенској култури после 1948. године: ни социјалистички реализам, ни модернизам. Он каже: „Од дидактичке књижевности и јефтиног дидактизирања деца беже као од куге. Али исто тако беже и од разбарушености садржине и уметничке форме са којима експериментишу млађи писци. Неки с том разбарушеношћу прикривају свој мурдарлук, слабост и несавестан рад, а други с децом свесно експериментишу“ (*ПСУС*, 163).<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Можда се у овоме може наслутити и критика упућена Душану Радовићу, који је 1951. године уређивао нову серију *Пионира*. Радовићеве *Пионири* су значила прави раскид са соц-реалистичком штампом за децу. Ипак, средином 1952 Радовић је изненад отишао с места уредника, а Ђорђе Мандић, наслеђујући га на уредничком месту, концепт листа је у приличној мери вратио уназад.



Оваквим схватањима писци за децу се фронтално и у начелу супротстављају. Међу њима влада уверење да „*границе дечје лихерајуре шире се у шоку времена, као што се стално шире и хоризонти дечјих генерација*“ (истицање М. К.; *Крсмановић*, 1955Б, 1) и, у име тако схваћене историчности, верују у литературу коју сами стварају, не обазирећи се ни на какав спољашњи педагошки нормативизам. Ипак, то не значи, барем код појединих писаца, пуну концептуализацију модерне поетичке свести која истиче естетску и одбацује педагошку функцију књижевности за децу. Зато није нимало чудно што списатељица која отворено износи мишљење да би превага педагошког становишта значила „отети овој литератури (за децу, пр. Ј. Љ.) фантазију и слободу, осушити је и обескрилатити“ (*Алечковић* 1955, 365) чува трагове педагошког у идеолошким критеријумима по којима се залаже за „напредну фантастику“ или за „истеривање из дечје литературе негативних типова владара и доброћудних богаташа“ (*Алечковић* 1955А, 10). То је, унеколико, симптом општег стања духа у књижевности за децу. Ова литература на почетку педесетих лакше улази у сукоб с идеолошко-педагошким код других него код себе саме. Оваквој амбивалентности свакако је допринело и присуство идеолошког ауторитета, који се, иако говори језиком општег друштвеног интереса и смисла, не одриче својег господарења укупном духовном сфером. И стварно „у шаренилу сликовница, ведрих песмица и фантастичних бајки, у безазленим причама и узбудљивим робинзонадама није баш лако уочити ону покретачку снагу коју дечја књижевност представља у културном развоју појединца и заједнице“ (*Крсмановић* 1955А, 73), али брига о тој вишој социјалној мисији књижевности за децу и даље је на снази. Отуда, упркос свим наговештајима естетске аутономије књижевности за децу, уредница „Дечје књиге“ неће се двоумити ни трен кад бира између идеолошког и естетског: „Боље да наша деца остану без неких дела светског гласа него да заједно с њим упију туђу идеологију“ (*Крсмановић* 1955Б, 5). Због свега тога, у поезији за децу не догађа се она врста модернизма која се збива у поезији „за одрасле“: нема песничтва за децу које ће, и својим песничким језиком и својом самосвешћу, запосести поље универзалног и онда, са становишта тог свог запоседања, тражити идеолошку легитимност. У том часу нема ни књижевне критике која ће у поезији за децу подстаћи и подржати такав поступак. На делу је један еволутивни процес у коме ће често бити замагљена граница између старог и новог, преодоминантно естетског и преодоминантно педагошког, тако да ће модернизам српске поезије за децу избијати у први план споро и поступно.

Упркос томе, и у књижевности за децу дешава се диференцијација на плану песничког језика. Она је, свакако, један од најважнијих разлога што се артикулише одређени антагонизам према такозваној књижевности за одрасле, антагонизам који је, пре свега, нека врста љутње због не прихватања. Литература за децу јасно жели да се што пре интегрише у књижевност уопште, што не пролази без одређених отпора. Отуда, чести су приговори да је однос такозване књижевности за одрасле одговоран за положај књижевности за децу.

Тако, на пример, на Сабору учитеља 1952. године, Ђорђе Мандић, како преноси извештач *Просвејћеној џрејеледа*, говори „о ставу једног великог дела савремених књижевника према дечјој књижевности као књижевности другог реда. У томе он види један од узрока оваквог стања наше књижевности за децу данас“ (*Аноним* 1953, 2). Саветовање о друштвеној улози књижевности за децу, одржано у мају 1955. у Сарају код Скопља, у својим закључцима одлучно тврди: „Дечја литература је саставни део општег литерарног стваралаштва и треба да се оцењује истим мерилима“ (*Аноним* 1955, 23) и препоручује Савезу књижевника Југославије „да се на идућем конгресу посвећеном анализи десетогодишњих достигнућа наше савремене књижевности изврши и анализа достигнућа на пољу дечје литературе“ (*Аноним* 1955, 24). Арсен Диклић, управо у тексту написаном поводом саветовања у Сарају, говорећи о штети које је педагошко нанело развитку књижевности за децу, не криви људе који су то спроводили и заступали, већ криви „књижевност за одрасле“: „пре су криви књижевници, првенствено критика која се у бујном књижевном струјању између два рата и после рата, бацила у вртлоге 'одрасле' књижевне битке, заборављајући потпуно дечју и омладинску књижевност и сматрајући је често за уметност нижег ранга“ (*Диклић*, 8). Може се рећи да је уврштавање реферата Мире Алечковић, *Десет година југословенске лијерајуре за децу*, у програм Конгреса Савеза књижевника Југославије у Охриду последица својеврсног притиска који је књижевност за децу јавно вршила и да је и то укључивање „накнадно решено“ (*Алечковић* 1955, 364). И у овом реферату изнет је став да је „још увек помало присутно схватање да је литература за децу нижа врста литературе“ (*Алечковић* 1955, 368) и, такође, приговорено је због небриге за дечју литературу: „Данас је касно говорити о томе, али би било добро да се на оваквом скупу раније заузело за литературу за децу...“ (*Алечковић* 1955, 365).

Незадовољство положајем књижевности за децу у односу на књижевност „за одрасле“ није било искључиво естетичко питање, већ и еснафско и материјално, и тицало се и висине хонорара.<sup>5</sup> Но, без обзира на ту практично свакодневну димензију самосвести литературе за децу, постоји и она њена озбиљнија и дубља освештеност, везана за развитак песничког језика. Тако, на пример, њу открива, можда и несвесно, Ђорђе Мандић, када на Сабору учитеља у јануару 1953. године наговештава два опречна правца у савременој књижевности за децу и говори о „тенденцији дидактизирања у дечјој литератури и појави разбарушености и форме и садржине“ (*Аноним* 1953, 2). Воја Царић 1954. године, у тексту под индикативним насловом *Афирмација наше дечје лијерајуре*, наглашава

5 Хонорари писаца за децу су упола нижи него хонорари писаца „за одрасле“. На Саветовању у Сарају код Скопља упућен је апел Савезу књижевника Југославије „да се приликом доношења новог закона о ауторским правима укине постојећа дискриминација у погледу хонорарисања књижевних дела за децу“ (*Аноним* 1955, 24). И на Конгресу Савеза књижевника Југославије у Охриду Мира Алечковић у свом реферату износи тврдњу да је „књига за децу ауторским законом дискриминисана“ (*Алечковић* 1955Б, 368).

дух иновативности савремених писаца за децу: „...Изграђујући нове погледе на стварност и утврђујући реалне могућности деце, снагом властитог талента писци су указали на неисцрпне материјале, свеже форме и садржине одбацујући сваки манир и дезавуишући старе и готове формуле, схватања и решења“ (*Царућ*, 5). Арсен Диклић пише у сличном духу: „Тихо и неопажено за савремену критику, наша дечја (књижевност, прим. Ј. Љ.) је, као и свака уметност, живела својим животом, истицала нова имена, чија су се остварења међусобно разликовала и то у толикој мери да је настајала извесна, ни од кога форсирана али природна, поларизација снага са сличним схватањима и гледиштима. Далеко је то од неких праваца или школа, али се о сродним групама већ може одређено говорити“ (*Диклић*, 8). Диклић се, при том, усуђује да упореди поетичку диференцијацију у књижевности за децу и у књижевности „за одрасле“ и, очигледно алудирајући на сукоб „реалиста“ и „модерниста“, истиче неку врсту супериорности онога што се дешава у књижевности за децу: „пред ’одраслим‘ су ти будући ’дечји‘ правци (не треба их се плашити већ их поздравити уколико се диференцирају до краја) у знатној предности: код првих (одраслих, прим. Ј. Љ.) су се најпре појавили правци а онда дела, код других је обратно“ (*Диклић*, 8). Тако Диклић, изражавајући осећање незадовољства због неприхватања, али и осећање суперирности због начина историјске концептуализације литерарне модерности у књижевности за децу, и тако на особен начин артикулише дијалектички спрег осећања кризности и надмоћи карактеристичан за модернистичко мишљење.

И истину, у поезији за децу у првој половини педесетих дешавало се брзо разгрананавање тема и песничких поступака. „...Дете остаје друштвено биће, али му се враћа детињство, враћа се детиња безбрижност, проширује се круг интересовања за све остало па и за играчке, уклапа се у породични живот који је био запостављен, истичу се безазлени поступци па и атракције дечјих несташлука. Нарочито се у поезији истичу родитељска, општа и људска осећања. Бајка и у књижевности већ познати свет птица и животиња опет се интензивно негују“ (*Марковић*, 76). Једном речју, друштвено бива и у поезији за децу, слично као и у такзваној поезији за одрасле, замењено личним и породичним, простор за аутономију детињства, независну од будуће друштвене улоге детета, повећава се, наново се осваја простор дечје засебности, укључујући ту дечју игру и начин разумевања света који је Змај већ освојио, али наслућује се и обнова схватања детињства као универзалног песничког принципа за који су се залагали авангардни песници, као на пример Станислав Винавер и Александар Вучо.

Ипак, та велика песничка дисоцијација одвија се, чини нам се, унеколико хаотично. Отуда, у истим песничким збиркама, и дуге епско-лирске форме, и „песмице“ од осам или дванаест стихова, и реалистична, и фантастична тематика, и остаци пропагирања социјалистичког прегалаштва, и песме на ивици нон-сенса, и утицаји Јована Јовановића Змаја, и рефлекси поезије Александра Вуча... Довољно је погледати само неке песничке збирке па видети сву разноликост и некохерентност поезије у њима. Мира Алечковић, у неколико песничких збир-

ки објављених у првој половини педесетих, прелази огромни лук од очигледних елемената соцреалистичког поступка у *Пионирском њролећу* (1951), преко породичне идиле у змајевском духу у *Љуљашици на ѓрани* (1954), до елемената фолклорне фантастике и фантастике уопште у *Пријатељима* (1956). Десанка Максимовић, у *Вејировој усјаванци* (1953) и *Пролећном сасјанку* (1954), меша реалистичку тематику из децјег живота с алегоријском и фантастичном поезијом везаном за природне појаве и животиње, код ње „дидактичност у неким песмама наткриљује поезију“ (Марковић, 96), али се и јасно најављују и неке нове могућности лирског певања за децу. Никола Дреновац у *Рођендану* (1955) и Душан Костић у *Градићу Јеленјају* (1954) мешају кратке песме о породичној идили и животињама с поемама вучовске инспирације и сложене епско-лирске структуре. Воја Царић преображава се од агилног соцреалистичког песника и творца „напредних бајки“ у лиричара који покушава да наративну фактуру поезије за децу у *Шареном мосију* (1958) замени чистим лиризмом. Код неких песника чак и у појединим песмама има укрштаја различитих поступака, различитих стилова. У сваком случају, средином педесетих лакше је међусобно супротставити поједине песме по тематском, жанровском, или неком другом поетичком принципу, него међусобно супротставити песничке збирке и песнике.

Ипак, у свој тој поезији могуће је препознати неке књижевноисторијске процесе који су својеврсни генератори издвајања и наглашавања естетске функције песничког језика и, по томе, својеврсни генератори модерности у поезији за децу. Широки и, у основи, хетероген процес везан је за оне импулсе који су су још у време социјалистичког реализма дошли од Максима Горког и везани су за расправу реалистична или фантастична књижевност за децу. Они су, несумњиво, допринели да се нереалистична књижевна фактура доживи као израз песничке слободе и почетком педесетих довели до наглог пораста броја песама о антропоморфним животињама, али и до утицаја фолклорне фантастике и појединих покушаја да се испева бајка у стиховима. Други генератор модерности јесте свакако утицај Александра Вуча чије су предратне поеме поново објављене у Радовићевим *Пионирима* у зиму 1951/52. године (*Пушовања и аванјура храброј Коче*) и првим бројевима *Змаја* 1954. године (*Подвизи дружине „Пећ њејлића“*). Вучове поеме имале су своје одјек у поратној поезији за децу, али свакако значајнији, мада посреднији, јесте онај утицај који су оне извршиле на језик, стил, тачке гледишта и субјекте у поезији за децу. Трећи генератор модерности јесте жеља појединих песника да потисну наративну и чулно-конкретну природу поезије за децу и да се окушају у певању које тежи лирици у ужем смислу, да остваре неке од песничких тежњи које је пред поезију постављала *модерна*. Тај покушај је између два светска рата начинила Десанка Максимовић у *Врћу дешињсјива*. Четврти генератор модерности, који има везе с осталим, али је по својој аутономности и историјском значају ипак особен, јесте наступ једнога песника, његов начин певања и однос према поезији: био је то Душан Радовић и његова сликовница *Пошћована децо*.

На крају педесетих тај жив, изузетно динамичан песнички хаос кристалише се на плану песничке самосвести у два дубоко повезана, а, ипак, и битно различита поетичка становишта. На једној страни Душан Радовић у есеју *Деше и књија* некој врсти непретенциозне, лаке, чак игриве, како сам каже, „непрецизне социологије“ (*Радовић*, 10), препознаје детињство као антрополошки статус који има своју историчност и социолошко утемељење: дете је биће издвојеног из друштвеног контекста у аутономан свет детињства. У његовој визији књига за децу је резултат тог статуса: то је најлепша играчка уз помоћ које се успоставља дијалог између одраслог и детета. Насупрот њему, Милован Данојлић развија своју теорију „наивне песме“<sup>6</sup> по којој се дечја песма изражава дечје у човеку и обраћа се, сасвим условно, дечјој публици. Она настаје у самом језгру свеколиког песничког стварања, али одбија веће напоре, она је нека врста „скретања на споредан колосек“. Наспрам модерне поезије која „нагнута на безданом, изазива вртоглавицу духа, мучи тескобом“, дечја песма испуњава чежњу за „привременим редом и смислом“, али зато остаје – „песма-дете“. Тако Радовић својим есејем *Деше и књија* смешта поезију за децу у културни контекст, а Данојлић својим текстовима везаним за „наивну песму“ у контекст поезије саме. Оба облика контекстуализације нису без одређене апоричности, и међусобно су донекле противречни, али они свакако питање културног и естетског статуса поезије за децу отржу од једног уопштеног, аморфног, еснафског самоопажања из педесетих година двадесетог века и смештају, кроз живо и конкретно саморазумевање, у најшири књижевни и културни видокруг.

Тако, крајем педесетих, модерна поезија за децу уз своје песничко дефинитивно добија и своје програмско, аутореференцијално лице. Све то помаже да допре до својих малих и великих читалаца, да промен свој културни статус, да уђе у читанке и школске лектире. Добро би било да учитељи и професори, када интерпретирају поезију Радовића или Данојлића, или неког другог модерног песника за децу, имају на уму и њихова аутореференцијална становишта. Они се свакодневно суочавају с децом као социјално сепарираним бићима и у прилици су да провере Радовићеву тезу да је поезија за децу, пре свега, нека врста дијалога одраслих и деце. Они су у прилици да, тумачећи Данојлићеве поезију, провере колико се његове песме захватају тематику везану за децу и детињство,

6 Данојлић је своју теорију „наивне песме“ зачео већ крајем педесетих. Серија је започела текстом у *Борби* из 1958. године. *О дечјој поезији, Медведи и зечеви нису криви* (Данојлић 1958), да би се наставила у загребачкој *Књижевној трибини* (Данојлић 1960), текстом *Први лик дечје песме*. Низ суштински повезаних текстова наставља се на Змајевим дечјим играма и у *Лейојису Мајице српске*, 1963. године, текстом *Ка стварном разумевању дечје песме*, да би се у књигама *Лирске расправе* (1967) и *Онде пошук, онде цвећ* (1973) појавио текст под насловом *Расправа о наивној песми*, који је свој коначан облик добио под истим насловом у збирци есеја *Наивна песма* 1976. године. Данојлић у свим поменутих текстовима заступа исто схватање *дечје песме*, али између првих текстова веће су разлике. Аутор из текста у текст мења сразмеру полемичког и теоријског и, поготову у прва три текста, отклања наносе дневних расправа о поезији у корист општих, неутрално изречених ставова, док се на крају може слободно говорити о истом тексту, у чијим завршним верзијама Данојлић врши танано цизелирање и прецизирање својих ставова.

а колико по својој структури „песме-деца“, и да искушају њихову отвореност за саму децу. У томе је значај текстова који садрже песничку самосвест за школску лектуру.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алечковић, Мира (1954): *Једна лепа замисао, Неколико речи о књижевном часопису „Змај“*, Омладина, IX/14, 8.
2. Алечковић, Мира (1955): *Десет година развоја југословенске литературе за децу*, Летопис Матице српске, година 131, књига 376, 4, 364–386.
3. Аноним (1953): *Сабор учитеља Народне Републике Србије, Наша децја књижевност*, Просветни преглед, IX/4, 2.
4. Аноним (1955): *Закључци савештовања о друштвеној улози децје књижевности одржаног од 19. до 21. маја 1955. год. у Сарају код Скопља*, Наша деца, V/6, 23–24.
5. Горький, Максим; Бељајев и Таубер (1945): *Дајте деци литературу*, превод с руског Радован В. Теодосић, Београд: Ново поколење.
6. Горький, Максим (1968): *О дејској литератури*, Издательство „Детская литература“, Москва.
7. Данојлић, Милован (1958): *О децјој поезији, Медведи и зечеви нису криви*, Борба, XXIII/258, 12, 9.
8. Данојлић, Милован (1960): *Полемика. Милован Данојлић: Децје у човеку и децјој*. *Прави лик децје и песме*, Књижевна трибина, II/20, 1 и 8.
9. Диклић, Арсен (1955): *Књижевност у сенци*, НИН, V/231, 8.
10. Крсмановић, Марија (1955): *Друштвена улога децје књије*, Наша стварност, IX/1, Београд, 73-75.
11. Крсмановић, Марија (1955): *О друштвеној улози децје књије*, Наша деца, V/6, 1–9.
12. Марковић, Ж. Слободан (1958): *Књижевност за децу настала између два светска рата на српскохрватском језичком подручју*. У: *Књижевност за децу и рад у децјим библиотекама. Зборник материјала са семинара за рад у децјим библиотекама*, Београд: Савет друштва за старање о деци и омладини Југославије – Комисија за литературу и штампу за децу, 60-113.
13. Огњановић, Драгослав; Прелић, Раде (1982): *Савез иницијатора Југославије 1942-1982*, Горњи Милановац: Децје новине.
14. ПСУС (1953): *Прва годишња скупиштина Удружења учитеља НР Србије, Београд 20. и 21. јануар 1953. године*, Београд: Издање Земаљског одбора Удружења учитеља НР Србије.
15. Радовић, Душан (1959): *Деше и књија (прочишано на Савештовању југословенских децјих писаца у Сремској Каменици у оквиру Других Змајевих децјих итара, јуна 1959)*, Наша деца, 7-8, Београд, 10-14.

16. Царић, Воја: *Афирмација наше дечје литературе*, Омладина, Лист народне омладине Југославије, IX /34, 1954, 5.
- 

**Summary:** Within a complex cultural and historical process at the beginning of the fifties of the twentieth century, Serbian literature, along with Serbian poetry for children, emancipated itself from the normative heritage of socialist realism. Poetic expression became pluralized, but certain poets' auto-referential expressive forms multiplied as well. Those expressive forms went through a long evolution during the fifties, starting from general pledging for esthetic in contrast to pedagogical function of literature for children to expressing dissatisfaction with the place literature for children had within literature in general and to the disseminated and defined interpretations about the place poetry for children takes in culture and poetry in general.

**Key words:** poetry for children, literature for children, esthetic, pedagogical, childhood anthropology, naïve poem.





МР СНЕЖАНА ШАРАНЧИЋ-ЧУТУРА

Педагошки факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3::821.163.41-14

82:398(02.053.2)

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.105-116

## МОГУЋНОСТИ ТУМАЧЕЊА УСМЕНЕ ЛИРСКЕ ПОЕЗИЈЕ КАО ШКОЛСКЕ ЛЕКТИРЕ

**Резиме:** Међу уобичајено најзаступљенијим усменим лирским врстама (брзалице, бројалице, цупалке, ташуналке, шаливе песме, песме о животињама, нонсенсне играрије...) у читанкама за ниже разреде основне школе јављају се и усмене породичне песме и успаванке. Но, успаванка није по себи, или бар не мора бити, песма за децу, као што ни помињање детета у породичним песмама не значи да деца јесу и намењене. Отуда и ограничен избор песама о којима ће у раду бити речи – једна, условно одређена као породична (*Сестире без брајиа*), јер је тај корпус усмене лирике готово неприсутан као лектира за децу и три усмене успаванке (*Нини, буба у сананој беши, Мајка сина у ружји родила* и *Мајка Јову у ружји родила*), зато што се оне, за разлику од претходних, брзо и лако, готово аутоматизовано, смештају у поетске текстове за децу.

Анализом која се ограничава на семантички план одабраних усмених лирских песама, настоји се показати сложеност могућег тумачења и интерпретирања, али и сложеност њиховог „прекодирања“ у репрезентативни избор књижевности за децу, какав би читанка морала бити. Другим речима, настоји се одгонетнути због којих су својстава дате песме поетски блиске поезији за децу. С обзиром на то да семантички и естетски аспекти усмене лирике често остају неодгонетнути, настоји се сагледати у којој мери датим текстовима прети опасност банализовања, а у којој се заиста остварују као уметност усмене поезије у контексту школске лектире.

**Кључне речи:** школска лектира, усмена лирика, усмене породичне песме, усмене успаванке, књижевност за децу.

---

Међу бројним лирским врстама усменог песништва, у читанкама за ниже разреде основне школе, превладавају оне које се могу одредити као мање или више изразито намењене деци (успаванке, ташуналке, цупалке, лазалке, брзалице, бројалице, ређалице...), а потом и оне које надрастају разврставање по питању рецепције на релацији дете – одрастао (породичне, љубавне, здравице, шаливе, нонсенсне, ругалице...). Основни кључ по ком се одабира из корпуса

усмене лирике за школске потребе јесте везан за естетску вредност конкретних текстова, а потом и за њихову пријемчивост добу ком су намењене. Питање јесте на основу које и какве процене, којих чинилаца и својстава се извршава таква врста прекодирања. „У антологијама чији састављачи желе свеобухватно да представе народну лирику бирају се песме уз уважавање начела типичног и лепог. Типично и лепо нису нужно кореспондентни, али се нужно ни не искључују. Изразито, узорно, специфично, с једне стране, и мелодично, уверљиво, дирљиво, сликовито, с друге, условљавају и сам избор појединачних текстова, сразмером сазнајних и естетских функција у антологичаревој интенцији и претпостављеном хоризонту очекивања читаоца. (...) Уколико су намењене школским потребама, антологије су примерене одређеном узрасту ученика којима треба да пружи целовити представу о народној лирици“ (*Ajdačić, Klasifikacija lirike...*). Ако се читанка посматра као особен антологички одабир, речено се може применити и на њу. Истина, она не претендује да понуди увид у целовитост усменог лирског певања, али јесте обавезна да понуди што више различитих облика. Друго питање које се намеће јесте у којој мери је могуће интерпретирати усмене лирске песме када добију статус и школске лектире, односно, да ли нови вид функционалности, у основи стран песмама о којима ће бити речи, банализује конкретан поетски текст или му нуди још једну могућу раван тумачења потврђујући тако универзалност естетског квалитета.

Песма *Сесџре без браћи* из прве књиге *Српских народних њјесама* Вука Стефановића Карацића налази се и у Читанци за трећи разред основне школе (Креативни центар, 2005) под називом, заправо првим стихом, *Двије сеје браћи* не имале. По Карацићевој класификацији, ова песма припада „љубавним и другим различним женским пјесмама“, по другачијим класификацијама припада усменој породичној лирици (*Лаићковић, 1975, 188; Негућ, 1972, 52*), али у сваком случају представља пример који није очигледно, типично, наменски, па ни поетички песма за децу.

Кључни патријархално-породични контекст из ког ова песма несумњиво израста, битно се трансформише или бар потискује када се посматра као део школске лектире. С обзиром на то да породичне лирске песме „само по изузетку сликају патријархалну идилу“, а „по правилу обасјавају тамне стране старог породичног живота“, врло често и „удес женске чељади“ (*Негућ, 1972, 51*), остаје питање откуда се баш та песма нуди као штиво за децу, шта је чини прикладним и пожељним одабиром, у којој мери се интерпретативно школско прилагођавање супротставља кључном осећању датог текста, колико га банализује, урушава, па коначно, треба ли уопште дете да проникне у сав „удес женске чељади“ који песма садржи.

Патријархално-породични контекст, оличен превасходно у нужности постојања мушког детета у кући (*Ђорђевић, 1990, 64*), а битан за разумевање поетских текстова овог типа, није доминантан у школској интерпретацији или се бар не трага за традиционално-културолошким коренима жеље сестара да имају

брата. Она остаје само на нивоу номинализације, као једна међу жељама. Отуда се може чинити да обичајни контекст патријархалног друштва није битан када се дати текст посматра као школска лектира.

Лиризам не подразумева искључиво субјективност, већ, што је посебно карактеристично за лирске усмене песме, специфичан однос према непосредном певању, теми, догађају. Ова песма има елементе магијског поступања, а познавање контекста у ком се певала створило би јаснију слику о бајању којим се жели призвати оно што се нема, а жели. Спрега магијског и поетског овде јесте изузетна по силини утиска који оставља. Као и већина бајања и сродних радњи магијског карактера, и овде је реч о поступку који се може окарактерисати као интимно индивидуализован. Реч је о имагинацији која се сликовито, поетски вербализује. Тај вербални слој је једини дохватан, подложен тумачењу, посебно у границама школске интерпретације.

Дакако, не може се говорити о правом, утилитарном, заумном језику бајалица неразумљивом ширем ауторијуму, већ само о његовим примесима. Једним делом ова песма садржи елементе иматитативне магије чији циљ јесте да сличним произведе слично, односно да мушком фигуром/лутком обезбеди мушко дете, па коначно и да обезбеди тачно жељене карактеристике. Речено јесте у вези и са обредно-магијском манипулацијом која лутку користи у бројним обредним радњама традиционалне културе када се настоји призвати оно што се жели првенствено тако што дати објект посматра и као нежив и као жив (*Пешикан-Љушићановић*, 2000, 45). Премда у традиционалним културама овакве магијске радње најчешће упражњавају жене које желе пород (*Фрејзер*, 1992, 1, 27), могућност да то чине сестре није ни нелогична ни непозната. Син јесте неопходан за статус куће и жене/мајке у кући, али брат такође има важну функцију у животу сестара, а о чему посебно сведочи широко распрострањен круг песма „о мртвом брату из лирске песме о заборављеној невести коју нико од породице не посећује у новој кући и коју због тога немилосрдно коре“ (*Милошевић-Ђорђевић*, 1971, 306). Тако немање брата нема само значај емоционалног ускраћивања, већ упућује и на будуће кршења обичајног закона, на страх од „гашења девојачког огњишта“. Шта више, песма донекле успоставља везу са песмом из збирке Н. Давидовића, на шта упућује Нада Милошевић-Ђорђевић када наводи стихове о сестри која је:

*Девеи лушак најравила  
Своје браће имена им дала  
(.....)  
Постава им софру и шриезу,  
На шриезу сваку ђаконију;*

*Редом им је вино догавала*, или са сродном песмом из збирке Григорија Николића „где туга невестинска достиже врхунац“ (*Милошевић-Ђорђевић*, 1971, 311).

То упућује на потребу познавања усменолирског корпуса који се бави односима браћа/сестре, дакле, низа песама у којима постоји особена поетизација традиционалног, патријархалног устројства. С обзиром на то да је дата песма као школско штиво издвојена из таквог корпуса, нужно јесте да је интерпретатор, бар у знацима, посматра и тумачи у поменутим оквирима. Усмена лирика не поставља свесно и намерно естетске компоненте у први план, те њихово анализирање може бити крајње исходиште тумачења, али никако не може бити и остати једина равна тумачења посебно ако се жели исцрпније поимање. С друге стране, схематизованост приступа усменој лирици у оквирима наставе, прети да конкретну песму банализује до недопустивог нивоа и сведе на разговор о нази и величини братске/сестринске љубави. Таква тврдња није нетачна, али јесте површна, уопштена и ненадахнута. Ако се претпостави могућност да је, бар делимично, ова песма сродна обредној лирици, постављање у искључиво породични контекст значило би и битно редуковање, како семантичко, тако и естетско.

У предговору првој збирци лирских песама, 1823. године, Вук Караџић каже како „женске пјесме пјева једно или двоје само ради **свога** разговора, (...) и зато се у пјевању женски пјесамa више гледа на **пјевање**, него на **пјесму**, а у пјевању јуначкије највише на **пјесму**“ (Караџић, 1975, 559). Отуда се мора имати у виду интимност као услов за извођење песме, њена мелодичност, ритмичност, начин певања, јер управо мелодија „при извођењу заслужује већу пажњу него текст“ (Пешић, Милошевић-Ђорђевић, 1997, 138). Јасно је да у форми записа ова кључна компонента изостаје, али то не значи да се мора у потпуности потиснути као небитна или недочувана. Специфичност поетичког система усмене књижевности уопште, па тако и лирике, нужно тражи, подразумева и познавање контекста.

Песничке слике дате у паралелизмима јесу стандардизоване: начин на који се „прави“ брат овде у потпуности одговара поимању усменокњижевне естетике и сликовитости. Сестре брата *вију од бијеле свиле, / Од бијеле и још од црвене* при чему су индикативне три појединости: глагол „вити“, употреба управо свиле и избор боја. Избор глагола условљава, донекле, семантичку равна песме и сугестивност израза. С обзиром на то да је реч о несвршеном виду, јасно је да упућује на константност дате радње, не само у садашњем тренутку, а поред уобичајених значења датог глагола (уплитати, упредати, превијати, извијати, ковитлати...), у наведеном стиху посебно се издваја оно фигуративно у смислу сновића о нечему (Речник *сх књиж. језика*, 1967, књ. 1, 387). С обзиром на то да га дете тешко може познавати, на интерпретатору је да нађе начина да значењску равна датог стиха прошири са површинског, наизглед примарног значења, на семантички важнију равна. Тиме ће укупна слика „прављења“ брата прерасти ниво конкретног поступања и добити статус вечитог сестринског сна, снагу имагинативног, па тако и дубоко интимног, што би могло допринети бар наслућивању културолошког контекста из ког песма потиче и, што је подједнако битно, упутити на скривена естетска жаришта.

Избор тканине има своје утемељење у потреби да се бира најфинија, скупоцена, драгоцена тканина која може симболички одражавати важност датог поступка. Избор боја такође није насумичан већ укоренен у поетском устројству усмене лирике. Оваквим избором визуелизација читаве сцене добија на снази, пластичности, изражајности. Бела боја у усменој традицији садржи особена магијско-обредна значења, а у поезији представља уобичајен атрибут уз многе именице (вила, лице, грло, дојке, двор, црква...), а посебно у оквирима усмене лирике бело, зелено и румено (црвено) јесу честе боје при описивању „плодних сила и радосних ситуација“ (*Ајгачић, Боје...*). Премда је симболика свих боја у усменој традицији амбивалентна, бело и црвено се овде налазе на истим половима: бело успоставља корелацију са *добар, жив, мушки, чисти, свежао*, док је црвена традиционално боја која симболише *живош, младоси, њлогности и здравље*. Коначно, „када је реч о сталном *склоју боја*, комбинација *црвено-бело* супротстављена је склопу *жушо-црно* у значењу живот-смрт, светлост-тама, здравље-болест“ (*Словенска митологија*, 2001, 43-44). Шта више, ова комбинација боја јесте карактеристична и за израду хамајлија и штити од урока (*Словенска митологија*, 2001, 44). То у потпуности одговара поменутој магијској потки песме, односно радњама којима се жели призвати добро, али и обезбедити заштита датом објекту. Коначно, потенцирање да сестре „брата“ вију од беле свиле, што се два пута у два узастопна стиха исказује, при чему црвена бива само дата као појачивач жељеног дејства, не мора бити произвољно: улога беле боје у магијским радњама и басмама је изузетна, најчешће у вези са светлошћу, делотворним и стваралачким, уопште – позитивним принципом (*Рагенковић*, 1996, 281 – 286).

У наставку песме сестре, као струк, *међу дрво шимицирово*, које се често помиње у усменим песмама као „скупоцено дрво“, често као део атрибуције митских, вилинских простора, а које јесте везано за многе обредне и обичајне радње, дакле, посебног статуса у традиционалној култури (*Чајкановић*, 1994, књ. 4, 216). Његовим постављањем у средиште материјализације сна, алудира се и на жељену митско-магијску снагу, па и неповредивост, постојаност датог објекта - тела.

У истом духу јесу и наредни стихови када сестре постављају:

*Црне очи два граја камена,  
Обрвице морске њјавице,*

*Сишине зубе два низа бисера*, при чему се грађење метафора заснива на неким од најчешћих семантичких поља (животињски свет, племенити метали и драго камење) и преноси типичну слику поимања лепоте у усменој поезији.

Крајње поентирање дато у стиховима:

*Залажу ја медом и шећером:*

*‘То нам једи, ја нам њробесједи’* јесте врхунац читавог поступка. Потреба за гласањем овде јесте примарна жеља и то опет у духу традиционалног поимања опозиције између гласа и немости као симболичких представа људског света и,

с друге стране, оностраног, хтонског. Глас је „у народним веровањима Словена осмишљен као обавезни атрибут 'овога' света, културног простора“ (*Словенска митологија*, 2001, 123). Тако би жељено оглашавање потврдило оживљавање, односно, укинула би се граница међу световима живог и неживог. Магијско поступање лутком овде не доводи у сумњу да се она већ посматра као „жива“, очекује се само потврда живота. Томе у прилог иде управо храњење лутке „медом и шећером“, те директно обраћање предмету који јесте супституција човека, како јесте често, рецимо, и у усменим бајкама (*Прој*, 1990, 305).

У средишту поетског сликања овде нису ни сестре ни њихова чежња, већ поступак сублимације жеље, њеног материјализовања, опредмећивања, па тако и реализације, досезања. Ако се песма доживљује у том духу, онда је, бар делимично, јасније због чега функционише и као део књижевности за децу. „Удес женске чељади“ може бити сведен, прекодиран на потребу да се домашта жељено, па и да се реализује у оквирима сопствених моћи – а то јесте својствено детињству. У оквирима рецепцијских моћи детета посебну важност ће имати начин на који се то остварује: игром и то у смислу описа игре и позивања на игру. При том се може рачунати и на ефекат препознавања дечије склоност да праве себи играчке/лутке од чега желе, да са њима разговарају, да их хране, облаче, успављују... По том кључу, по игровости, у читанкама за ниже разреде основне школе и превладавају махом оне лирске врсте које нуде свој текст као звучну играчку или оне које јесу својом садржином комичне, забављачке.

Када се посматра као текст у читанци, па тако и као књижевност за децу, из ове песме се превасходно ишчитива ведрина стварања и радост игре. Има ли она то заиста, изворно, у себи, или јој се то накнадно учитава, јесте питање које и даље може остати. Но, ако се у интерпретацију укључи бар делимично драж магијског поступања кључног у поетском устројству ове песме, читава слика не би остала исувише поједностављена, односно, не би била нарушена ни поетика усмене лирике ни књижевности за децу. Што се више семантичких равни и естетских домета сагледа, тим пре је то могуће. Другим речима, што се више дата песма сагледа као лирска усмена врста биће ваљанија и као део књижевности за децу, која не мора да трпи и изналази квалитативне аналитичке редукације, не само овог песничког текста, већ уопште, правдајући се ограниченим рецепцијским моћима детета. Отуда је највећа одговорност на интерпретару – учитељу од кога се очекује, пре свега, уздржавање од банализовања – оно неће донети добро ни усменој књижевности, ни књижевности за децу, а засигурно ни читаоцу.

С друге стране, усмене успаванке се лако и најчешће аутоматизовано без сувишних недоумица, уклапају у прихватљиве текстове школске лектире. По упрошћеној схеми „певају их мајке деци“ оне постају и поезија за децу. То може, али не мора бити. Принцип намене се небројено пута показао као крајње релативан и апсурдан. Ако то јесу песме за децу, онда то засигурно нису због тога јер их одрасли деци певају, већ због свог поетског устројства. Усмених лирских успаванки има релативно много у читанкама, много у односу на остале лирске

врсте. То јесте добро зато што такав приступ пружа обухватнији увид у природу лирске врсте, али и зато што наговештава варијантност као битну поетичку одлику усмене књижевности. Управо из тог разлога овде ће бити речи о три веома сродне усмене успаванке: *Нина буба у сананој беши* (у Читанци за четврти разред, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005), *Мајка сина у ружји родила* (у Читанци за четврти разред, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005) и *Мајка Јову у ружји родила* (у Читанци за други разред, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991. и Креативни центар, 2005).

*Нина буба у сананој беши!*  
*Мајка Јову у ружји родила,*  
*у њорици њод јелом зеленом,*  
*дошла вила ња му баба била,*  
*у буков ња лисѡ њовијала,*  
*шарен-ѡрава њему њовој била,*  
*кошуѡ ња млеком задојила,*  
*нини, буби, у варакли беши.*

Други пример јесте сродан, не и истоветан:

*Мајка сина у ружји родила,*  
*ружјица ѡ на лисѡ дочекала,*  
*ласѡавица ѡѡак одрезала,*  
*бела вила у свилу ѡвила,*  
*а челица медом задојила.*  
*Вила му је до ѡри добра дала:*  
*једно биље - да се не урече,*  
*друѡ биље - да ми најредује,*  
*ѡређе биље - да ми добро сѡава.*  
*Сѡавај, чеѡо, сине мили!*

Трећа варијанта:

*Мајка Јову у ружји родила,*  
*ружјица ѡ на лисѡ дочекала,*  
*бела вила у свилу ѡвила,*  
*а ѡчелица медом задојила,*  
*ласѡавица крилом ѡкривала:*  
*нек је румен к'о ружа румена,*  
*нек је бијел к'о бијела вила,*  
*нек је раѡин к'о ѡчела малена,*  
*нек је хиѡар као ласѡавица.*

Успаванке јесу део обредне лирике изразитог магијског карактера (*Пешић, Милошевић-Ђорђевић, 1997, 252*). Наведени примери јесу везани за традицију

певања које описује понајпре рођење детета и то обојено надстварним, „уз помоћ биљака, животиња, натприродних бића“ (*Пешић, Милошевић-Ђорђевић, 1997, 252*), а тек потом прелазе у конкретно прагматично бојење поетског текста жељом да дете заспи. По томе је њихов архаичан слој примарнији од породичног контекста за који се везују и то при школској интерпретацији не може бити потиснуто. Наведени примери су ближи обредним тесковима, басмама, него породичној лирици и представљају као и већина усмених успаванки уопште „једну од, најстаријих цјеловитих и затворених пјесама“, под чиме се подразумева „онај књижевни облик који је и тематски, и распоном, врло узак, сведен и ограничен на мали број тема и мотива, углавном једноликог и усмјереног карактера“ (*Чубелић, 1988, 25, 48*).

Три наведене песме почињу констатацијом да је дете (дакако, мушко) рођено „у ружи“, те се таквим почетком антиципира и низање радњи по рођењу и укупна интерпретација песме, а све у истоветном поетско-магијском кључу. Ружа у усменој традицији, као и већина биља уопште, јесте амбивалентна, али поседује изразиту апотропејску снагу (*Чајкановић, 1994, књ. 4, 179; Словенска митологија, 2001, 590*), те не чуди што се истиче као место погодно за рађање. Она омеђује територију заштићену од злих сила, болести и чини, те тако дефинише безбедан простор, и даље, симболише свет који се тек рођеном детету прижељкује, експлицитно наглашен у трећој наведеној песми: румен као ружица, јесте међу честим, устаљеним поредбеним паровима усмене поезије, а превасходно поима здравље.

Поетска снага одабране слике отуда не може бити сведена на упрошћавање типа да је реч о месту које је лепо, мирисно - у фолклору оно јесте више од дескрипције. И уопште, почеци наведених песама јесу више од идиличног призора који се визуелизацијом може наметнути. Њихова семантичка позиција превазилази дочаравање пасторалног окружења. Метафорика руже јесте и богата и разнолика те симболички потенцијал који носи не може бити занемарен. По речима Хатице Крњевић, Веселовски „је утврдио да је ма који пролетњи цвет могао посвуд изазвати иста надања и исти 'рад мисли'. У том процесу избор зависи и од лепоте цвета, али чешће одлучује однос неког цвета према значајним појавама природног и личног живота у њиховој узајамности која буди асоцијативне низове“ (*Крњевић, 1997, 135*). У том духу рађање „у ружи“ и дете које је „ружица на лист дочекала“, упућује на важност конкретног дешавања при чему су додатна описивања и стилизације непотребни, па коначно и несвојствени усменој традицији. Интимни тренутак стапања човека и природе јесте згуснут у флоралној симболици (ружа чува тајне и слуша исповести, симболише љубав, лепоту, чедност, радост, стидљивост, савршеност, али и крв, смрт...) и изразито речит: може бити, упућује на склапање савеза, пријатељства новорођенчета са светом који га окружује, природом, али хтонским бићима (виле), са животом и смрћу (сан), баш како и јесте својствено празнику ружа, ружичалу, описаном у белешци Вука Караџића. „*Лезик биља* је већ једна естетика, стилски и мисаоно



изграђен појмовник непосредног говора, (...) а слика руже, само један живи облик природне матице живота, и још један образац исконске аналогije с циклусима људског живота“ (*Крњевић*, 1997, 142 - 143).

Уплитање животиња непосредно по рођењу детета, јесте дубоко мотивисано анимистичким поимањем света, човека, живота. Животиње, како дивље, па потом и питоме, јесу „једно од битних својстава“ успавнке као лирске врсте. Шта више „у старија времена неке животиње су свакако представљале зле духове, а касније оне су тај карактер изгубиле и помињане су ради тога да се дете, ако већ схвата, уплаши или умири или просто из милоште. Међутим, у успаванци су јасни и други трагови мађије. Они се огладеју у мајчином сну о богатом животу и о сјајној будућности детета“ (*Ђурић*, 1958, 280). У првом примеру новорођенче је „кошута млеком задојила“, у другом примеру је „ластивица пупак одрезала“, „а челица медом задојила“. Давање ластивици улоге да одваја детиње од мајчиног тела свакако јесте у вези са поимањем да је ласта „чиста, света птица, којој је додељена женска симболика“, да је реч о заштитници и предсказивачу среће (*Словенска митологија*, 2001, 333), шта више, у лирској народној песми *Босиљак и роса* ластивица има улогу утешитељке која обећава срећу, благостање, која нуди визију, утопију (*Павловић*, 1993, 57), те у том контексту функционише и појединост из треће наведене песме у којој ластивица крилом покрива новорођенче. Веровање Пољака да је ласта „од Божје мајке украла маказе“, те отуда има разрезан реп (*Словенска митологија*, 2001, 333) може, донекле, бити у вези са функцијом резања пупчане врпце у наведеној песми, које тиме, у духу новијих, хришћанизованих наслага, добија још једно оправдање и важност.

Мотив да животиње или натприродна бића задоје дете јесте чест у усменој књижевности уопште. Основна функционалност таквог поступања јесте садржана у обезбеђивању натпросечних моћи или бар у прижељкивању идеалног живота по питању здравља, среће и својстава. То добија посебно јасан статус у завршним деловима варијаната када се јасно види да је сврха таквог поступања у жељи за преносом својстава која карактеришу кошуту/пчелу и вилу. У наведеним примерима дете доје или кошута млеком или пчела медом, док се вила јавља у својству бабице, односно, повија дете у буков лист или у свилу, у зависности од варијанте, или пак као дароватељица магијског биља. Усменој традицији виле јесу познате у контексту задојавања детета/јунака, али се и на друге начине о деци брину – оне јесу одгајатељице деце (*Чајкановић*, 1994, књ. 5, 243). Повијање детета у вилински повој (буков лист) или, пак, у скупоцене свилене тканине, вили даје улогу, не истоветну задојавању и помајци, али ипак битну и блиску у даљем животу детета: у једној варијанти она јесте баба – бабица, у другој дарива дете, али у свим примерима учествује у тренутку непосредно након рођења. Даривање биља јесте у вези са познатом везом вила и биља, оне се, шта више, у усменој традицији и сматрају изузетним видарицама које се разумеју у лековита и магијска својства биљака. У једној од наведених варијанти биље се не именује, само се одређује за шта је намењено: једно против урока, друго за напредовање,

треће за сан. Уопште сва три биља, „три добра“, изражавају оно што мајци јесте битно да детету обезбеди.

Период од четрдесет дана по рођењу детета сматра се изразито опасним по живот и здравље мајке и новорођенчета, односно, периодом када јесу подложни деловању злих сила. Отуда се овакве песме могу доживети као превентивна магијска певања, више него као успаванке. Коначно, оне јесу ефикасан начин за отклањање потенцијалних урока, онако како и иначе у усменој традицији функционишу „заштитне речи“, само постављене у специфичан контекст – певају се док се дете успављује (*Ђорђевић*, 1990, 200). Но, њихов магијски значај није усмерен само ка заштити од урока или обезбеђивању срећног и здравог живота, већ је, у јачој вези са примарном функцијом успаванке као лирске врсте, садржан и у жељи да се спречи несаница за коју се сматрало да јесте „производ деловања нечисте силе“ (*Словенска митологија*, 2001, 480). Томе у прилог иду и завршни стихови који, из неког разлога, нису нашли своје место у песми *Мајка сина у ружи родила* као школског штива, а које иначе садрже:

*Уроци ши њод нојама били  
као коњу њлоче све чешири!*

У наведеним примерима примарно јесте реч о феномену даривања детета. Улога животиња и митолошког бића у том поступку јесте пресудна. У основи, даривање је „у најширем смислу речи било (а донекле и остало) друштвена институција, која се заснива на веровању да у свету влада принцип узајамности. Дар је знак успостављања контакта“ (*Карановић*, 1992, 116). Контакт са изузетним, дар од изузетних обезбеђује и изузетан живот, у смислу способности, среће и сигурности, што је, чини се, и извориште и исходиште ових песама. У том смислу би их и ваљало тумачити.

Песме о којима је било речи јесу репрезентативни примери усмене лирике у функционално специфичном облику – као школска лектира, премда им основна намена није ни близу таквом прагматизму. Нудити усмену лирику као школску лектуру, а при том се одмаћи од стандардизованих одабира разбрајалица, ташунаљки и цупаљки, јесте можда ризичан покушај, али свакако нужан покушај да се читалац уведе у магијску лепоту света усменог лирског певања, па тако, посредно, и у магијски свет поезије и поетског уопште. То што ће песма добрим делом остати несхваћена, нејасна, мутна – није зло по себи. Остаће драг оне специфичне заумности поетских светова као суштина у доживљавању и тумачењу поезије. На интерпретатору јесте да ту заумност остави недирану, да песму не банализује уколико је већ не успе приближити и расветлити. Подстаћи емоцију и естетски ужитак јесте примарни циљ, а дубље поимање свакако надилази границе школског часа, па, у крајњој линији и рецепцијске моћи ученика.

„Један је науц од бављења овом поезијом: не треба читати летимице оно што је овлаш казано. Јер ово је поезија без реторике, без декламативности, без

подвлачења. (...) Тако је право читање овде – споро читање, и послушкивање одјека који после читања у слуху остане“ (Павловић, 1993, 15).

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Ајгачић*, Дејан: *Боје у народној њоезији*, Пројекат Растко – библиотека српске културе на интернету; <http://www.rastko.org.yu/>
2. *Ајгачић*, Дејан: *Класификација лирике у антилолојијама народне њоезије*, Пројекат Растко – библиотека српске културе на интернету; <http://www.rastko.org.yu/>
3. *Ђорђевић*, Тихомир (1990): *Деца у веровањима и обичајима нашега народа*, Идеа, Београд, Просвета, Ниш;
4. *Ђурић*, Војислав (1958): *Антилолојија народних лирских њесама*, Матица српска, СКЗ, Нови Сад, Београд;
5. *Карановић*, Зоја (1992): *Свадба и дар, или дијалој који ѡраје*, у: *Домети – Поетика дара и даривања у југословенским књижевностима*, пролеће-лето, год. 19, бр. 68-69, Народна библиотека „Карло Бијелички“, Сомбор;
6. *Крњевић*, Хатица Диздаревић (1997): *Уџва златоокрила. Делоѡворности ѡтрадиције*, „Филип Вишњић“, Београд;
7. *Лајковић*, Видо (1975): *Народна књижевности*, 1, Београд;
8. *Милошевић-Ђорђевић*, Нада (1971): *Заједничка ѡемајско-сижејна основа српскохрватских неисторијских ејских њесама и ѡрозне ѡтрадиције*, Филолошки факултет, Београд;
9. *Недић*, Владан (1972): *Југословенска народна лирика*, у: *Народна књижевности*, приредио Владан Недић, Нолит, Београд;
10. *Павловић*, Миодраг (1993): *Оледи о народној и сѡарој српској њоезији*, СКЗ, Београд;
11. *Пешикан-Љушѡановић*, Љиљана (2000): *Љуѡка и обред*, Сцена, часопис за позоришну уметност, књ. II, бр. 5 – 6, год. XXXVI, септембар-децембар, Нови Сад;
12. *Прој*, Владимир Јаковљевић (1990): *Хисторијски коријени усмене бајке*, превод Вида Флакер, Свјетлост, Сарајево;
13. *Речник СХ књижевности језика* (1967), Матица српска, Матица хрватска, Нови Сад, Загреб;
14. *Словенска мѡлолојија. Енциклопедијски речник* (2001), редактори Светлана М. Толстој и Љубинко Раденковић, Zepet book world, Београд;
15. *Фрејзер*, Џејмс Џорѡ (1992): *Златина ѡрана. Проучавање мајѡје и релиѡије*, 1–2, превод Живојин В. Симић, БИГЗ, Београд;
16. *Чајкановић*, Веселин (1994): *Речник српских народних веровања о биљкама*, књ. 4, СКЗ, БИГЗ, Просвета, Партемон М. А. М, Београд;
17. *Чајкановић*, Веселин (1994): *Сѡара српска релиѡија и мѡлолојија*, књ. 5, СКЗ, БИГЗ, Просвета, Партемон М. А. М, Београд;

18. Чубелић, Твртко (1988): *Повијесѝ и хистѝорија усмене народне књижевносѝи*, Загреб;
- 

**Summary:** Among the mostly represented oral lyrical forms (counting rhymes, nursery rhymes, Mother Goose rhymes, humorous rhymes, animal rhymes, plays...) in lower grade reading books in elementary school there are also oral family rhymes and lullabies. The rhymes discussed here are focused on one, conditionally determined as family rhyme (*Sestre bez brata*), since such oral lyric corpus is almost non-existing in required reading for children. The others are three oral lullabies (*Nini, buba u sananoj besi, Majka sina u ruzi rodila, Majka Jovu u ruzi rodila*) since they, unlike the previous ones, are quickly and easily, almost automatically categorized into poetic texts for children.

The analysis, limited onto the semantic plan of the chosen oral lyrical poems, is trying to express the complexity of possible interpretation and the complexity of their "re-coding" into a representative collection of literature for children, what a reading book is meant to represent. In other words, the aim is to find out what are the characteristics of the stated rhyme that bring it closer to poetry for children. Since semantic and esthetic aspects of oral lyric often remain unrevealed, the attempt is to realize in what proportion the stated rhymes really express themselves as the art of oral poetry within the context of required school reading.

**Key words:** required school reading, oral lyrics, oral family poems, oral lullabies, literature for children.

**МР МИЛУТИН БУРИЧКОВИЋ**

Виша школа за образовање васпитача

Алексинач

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 821.163.41-31.09 Maticki M.

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.117-123

## **ОМЛАДИНСКИ РОМАНИ МИЛЕНКА МАТИЦКОГ**

**Резиме:** Циљ овог приступа јесте да осветли поетику, сензибилитет, језик и стил омладинских романа познатог београдског писца за децу и младе Миленка Матицког, чије сложено и разноврсно дело још увек није адекватно проучено и систематизовано. Иако се бавио поезијом, кратком прозом, публицистиком, сатиром, антологичарским подухватима и стваралаштвом за одрасле, Матицки је, ипак, највеће резултате остварио као аутор четири омладинска романа (*Журка*, *Свирка*, *Вајрено кришћење*, *Пусилолови са Гардоша*), који су доживели по неколико поновљених издања и добили угледне књижевне награде за дечију књижевност (*Полишкин забавник*, *Награда Змајевих дечијих иџара*, *Књижа године на фестивалу хумора у Лазаревцу*). Његови романи биће тумачени у синхроној и дијахроној перспективи, у корелацији интердисциплинарних и адекватних метода истраживања етичко-естетичке провенијенције, али и са извесним паралелама и збивањама у савременој српској књижевности за децу и младе и њеним ауторима сличне поетике: Г. Олујић, Г. Стојковић, С. Станишић, В. Алексић и други. **Кључне речи:** омладински романи, жанр, типологија, поетика, стил, језик, сензибилитет, тематика, књижевна критика, нарација, дијалог, дескрипција.

---

„Роман није приповедање пустоловина,  
већ пустоловина приповедања“.

*Жан Рикордје*

У литерарном опусу Миленка Матицког романи за децу и младе сачињавају посебно поглавље и органску целину. С обзиром да се већ опробао и доказао као песник и као писац кратких прича, одлучио је да се окуса и као романисијер. Исправност Андрићеве мисли да је *у свих воће које сазрева касно*, с разлогом потврђују омладински романи Миленка Матицког, који су му донели неколико значајних књижевних награда и веома велики публицитет, а које није ни-

мало лако и једноставно жанровски и типолошки одредити, имајући у виду да његова тинејџерска тетралогја равноправно поседује елементе акционог и авантуристичког романа, као и извесна обележја благог хумора и реалистичко-фантазмагоризних опсервација (*Пустолови са Гаргоса*).

Проучавајући романе Миленка Матицког за децу и младе, а сходно њиховој условној тематској класификацији и жанровско-типолошкој подели на омладинске/ авантуристичке, приступићемо њиховој иманентној поетици, са посебним освртом на укупне естетско-уметничке вредности, прозну структуру и моделе наратије, стилско-изражајна средства, технику и врсту приповедања, од асоцијативно-хумористичког прожимања целина до мозаичног компоновања низа догађаја, као и остале интеграционе и композиционе детаље (ликови, тема, форма, позиција приповедача, описи, језик, идеја, време, простор).

Матицкијеве омладинске романе (*bildungsroman*), или романе за омладину, можемо условно назвати и *тинејџерским*, јер се тематски, идејно и етички односе на генерације младих, у периоду од тринаест до деветнаест година, а у складу са бројевима у енглеском језику који се завршавају на *teen*, од *thirteen* до *nineteen*. Такође, овој квалификацији треба додати и условни назив *џроза у џра-џерицама* (Александар Флакер), с обзиром да се односи на омладину која носи одећу цинс и траперице. Овде је реч о преломном времену од краја детињства до младалачког сазревања и уласка у свет одраслих.

Са намером да инвентивније исказе дух, биће и сензибилитет савременог детета/омладинца, Матицки се непосредно укључује у процес конституисања и осамостаљивања другачије поетике и модела омладинског романа, какав су у своје време већ увелико започели Гроздана Олујић (*Гласам за љубав*), Владимир Стојсин (*Биоскоп у кућици шибица*), Милован Витезовић (*Лајање на звезде*), а потом наставили и тематски усавршили Градимир Стојковић (*Хајгук у Београду*), Слободан Станишић (*Танго за џроје*) и многи други. Романи М. Матицког као да су писани и за старију публику, јер према тематици и питањима којима се баве нимало нису наивни и једноставни. Без декоративног улепшавања и артизма, они разматрају крупне проблеме у животу и стасавању једне младе популације, распоућене пред вратима будућности и егзистенцијалне неизвесности (друштвена криза, живот с једним родитељом, сукоби и неразумевање с околином).

Према запажањима др Христа Георгијевог, „роман за децу и младе друге половине двадесетог века доноси иновације и потенцира своју оригиналност; у први план избијају моменти диференцијације, несводљивости на један модел, неперманентност структуре. Нестални, варијабилни чиниоци изазовно угрожавају дотадашњу превласт клисетских и константних чинилаца. Потврђује се да романескна структура није завршена већ отворена; иницирају се пријемчивост, толерантност и сложеност њеног простора. Смена структуре и традиције условљава доминацију одређеног поступка, другачији континуитет романескне грађе, хијерархизацију и координацију битних чинилаца (...) Отварају се нови проблеми детињства и младости, увећава мера упитаности, проблематичности јунака и

потреба да у сложеној неизвесности актант сам одлучује о својој судбини. У том смислу, искази јунака добијају изузетан значај, самосталност и семантичку тезину. Постају уочљиве и разлике на плану приповедања“ (*Георијеvски*, 2005, 25).

Говорећи о жанровима у модерној прози за децу, односно о *љубавним романима за децу*, др Слободан Ж. Марковић апострофира *Журку* М. Матицког и *Таніо за шроје* Слободана Станишића, у чијим перипетијама се јавља „љубав међу младим актерима и фабулативна нит испуњена је љубавним доживљајима (...) Стара тема љубави и њено одвијање и прерастање у романескну представу у којој се испољавају јунаци приповедачки је реализована у амбијенталном присуству чињеница из савременог живота младих, места на којима се окупљају, средстава којима комуницирају, видовима њихових сусрета, дружења и начинима облачења“ (*Марковић*, 2003, 86).

Матицки је уложио пуно труда и умећа да у првом роману (*Журка*, 1990) не изневери очекивања публике и критике, улажући посебну пажњу на приповедачко излагање, конципирање теме и фабуле, психолошко нијансирање ликовва, узбудљивост описивања, драмске елементе, као и друге изражајно-креативне и наративно-дескриптивне сегменте. Његова романескна структура не своди се само на такозвану *реконструкцију гогађаја и каракџера*, већ на аутентично саопштавање необичних пустоловина адолесцената, као и приказивање разних доживљаја са реалном, али и имагинарном подлогом (*Пустолови са Гаргоса*). *Журка* се релативно добро уклопила у укупну романијерску продукцију свог времена, најављујући на неки начин ауторове могућности за већа и синтетизованија епска достигнућа за децу и омладину. *Журка* показује ауторову преокупираност и инспирисаност адолесцентима, њиховим животним питањима, интимистичким опсервацијама и судбинским изазовима.

За *Журку* се условно може рећи да представља и својеврстан *роман лика* (Figurenroman), јер је највећим делом исприповедан из монолошке перспективе главног јунака дечака Буде Абацијевића, чији је лик у епицентру свих дешавања и интересовања. Његова интимистичка исповест је хроничарског и евокативног типа. Полазећи најпре од чланова уже и шире породице, па и свог ближег окружења (школа, суседство), он поступно и рељефно скицира сва битна дешавања и детаље од пресудног значаја за оно што тек следи. Место одвијања радње је Земун и околина, а време садашње. Наизглед безазлена и једноставна, а заправо врло подстицајна, сложена и провокативна прича типичног београдског школарца, без неког посебног искуства у животу, љубави, путовањима и сл., испричана је, пре свега, монолошком формом, са бројним рукавцима и такозваним *унуџрашњим џричама*, које обликују наративни концепт и обједињавају приповедне целине у једну мисаону и синтетизовану структуру.

Сав у покрету и акцији, брзим дијалозима и повременим дигресијама, роман осветљава јунаков однос према школи, породици, првој љубави и животу уопште. Са посебним акцентима на *аванџуризам* (игра, грудвање, динамизам, дечије зађевице, школске перипетије, љубавни *рани јади*) и *забавности* (*журка*,

усељење, музика, дружење), роман у својој интегралној и слојевитој структури разматра и поједине социолошке, духовне и етичке аспекте, који се делимично називају и наслућују из другог плана (друштвена криза, одлазак и повратак из иностранства, васпитање и старатељство над децом разведених родитеља итд).

Омладински романи Миленка Матицког представљају аутентично уметничко сведочанство о једном времену и његовим траговима у човеку, односно у младом бићу. Са друге стране, они третирају и веома озбиљне теме, као што су: смрт, криминалитет, слобода, сексуалност, развод и старост, јер је ауторова основна идеја да „отворено суочава дете с основним људским ситуацијама“ (*Бешелхајм*, 1979, 22). Његова тетралогија оставља утисак комплексног и уједначеног романсијерског света, сродног у језичко-стилском и типолошко-жанровском погледу, као и на плану композиције, структуре и тематике.

Попут савремене *донкихотијерије*, романи М. Матицког доносе дах и дух модерног времена, односно страст и сензибилност оновременог младог бића, распетог у условима друштвене неизвесности и немилосрдних економско-политичких неприлика (проблеми са бирократијом, тежак живот рибара и незапослених људи). Његово дело није пука фактографија, исечак сурове стварности и огледало времена, већ нешто висе од тога. То је, у неку руку, синтеза укупних социјалних и етичких односа у нашој земљи с краја двадесетог века (*Журка*, *Вајрено кришење*).

Психолошки уверљиво и драмски узбудљиво, Матицки процесуира проблем одрастања основно и средњошколске популације, у чију је проблематику и сложену структуру проникнуо са дубоким људским и духовним разумевањем. У изазовима и суочавањима са дисхармонијом живота, поједини ликови (Буда, Мина) деце и омладине насликани су у својој наивности и безазлености, а понекад и са озбиљним и мудрим визијама, које су емпиријски богате и развијене (завршница романа *Свирка*). У том смислу, неки актанти носе одлике и црте не само свог узраста, већ и читаве своје генерације. Ушавши непосредно у дечији и младачки свет, у њихову психологију, етику и филозофију живота, писац открива реалан и стварносан свет, који ни у ком случају није паралелан и виртуалан.

Омладински романи Миленка Матицког не осветљавају само идиличну слику детињства, већ и сурову стварност и опору збиљу, што значи да нема претераног улепшавања животних догађаја. Писац отворено и одмерено сагледава истину о једном делу данашње школске популације, без обзира колико је она прихватљива и документована. О ауторовом емотивном, етичком и естетичком поистовећивању са својим главним јунацима (Буда Абацијевић, Мина Сандолина) говори и монолошко приповедање у првом лицу једине, сто доприноси сугестивности и непосредности нарације, као и одређени аутобиографски детаљи (мотиви рибарења, љубав према коњима, новинарство).

Матицкијева омладинска тетралогија поседује богату драматургију, унутрашњу напрегнутост и психолошке набоје, као интеграционе сегменте који помажу главном јунаку, а делимично и осталим ликовима (ужа породица, вољено биће, школско друштво) да се снађу у свету својих реалности и чињеница, илузија и *иорусе-*



*них идеала*. Тиме се, заправо, рефлектује ововремена стварност, јер, како би то рекао Нортроп Фрај, у илузији је увек реалност и обрнуто – у реалности је увек илузија. У поетолошкој релативизацији таквих гледишта и приповедачких позиција, не мења се значајно читалачка рецепција и однос према причи, јер се ради претежно о истородном емотивном уживљавању у јунакову ситуацију (*Пустолови са Гаргоса*).

Бавећи се појединачном судбином и личном драмом једног јунака, а кроз дијахронијску вертикалу и историју, писац проблематизује и колективну свест као синтезу одређеног времена и *израза стварности*, како би то именовао К. Косик. Као јединствен и специфичан жанр, *омладински роман* разматра животну проблематику деце и омладине, њихову психологију и филозофију, онтологију и феноменологију у тоталитету или, пак, у појединим деоницама и сегментима. Са разноврсних позиција и емпиријских ставова, писци ове врсте романа имају, углавном, идентичне етичке и стваралачко-тематске преокупације, које нуде нова идејна решења, другачије приступе и виђења стварности. Матицки проблемски и конкретно разматра драму адолесцената, а посебно међусобне противуречности младог бића са породицом, друштвом, па и са самим собом. Бројне и разноврсне конфликтне ситуације (интимне, породичне, школске), животне недаће и егзистенцијалне неизвесности, писац сагледава са различитих *персоналних становишта*, како би то рекао Франц Станцл.

У жанровско-типолошком и идејно-мотивском погледу довољно издиференцирани и разуђени, омладински романи М. Матицког означавају крупан корак напред у освајању нових тематских простора, наративне и драмске узбудљивости и особености приповедног поступка, који су у целини окренути данашњем животу, прецизније, својеврсној интерпретацији детињства и младости. Посто је савладао методологију и теорију писања омладинских романа, Матицки минуциозно продира у њихову онтологију, поетику и структуру, демистификујући прошлост и поједине историјске детаље, чинећи их истовремено отвореним за рецепцију и комуникацију са данашњим младим читаоцима. Тиме се, по некој логичној вези, може говорити о узрочно-последичној међузависности прошлости и садашњости/будућности, као и о дијалектичким законитостима живота, који нестају, опет долазе, обликују се и трају извесно време (живот старих аласа на Дунаву).

С обзиром да омладинска тетралогија М. Матицког поседује завидан али ненаглашен сазнајно-поучни карактер, отуда се може говорити о такозваном хајдегеровском *смислу усмерења*, духовној димензији и етичким постулатима, који се односе на младе генерације и њихово одрастање. Овде је пишчева улога и позиција вишеструка: естетичка и етичка, хроничарска и литерарна. Међутим, и поред тога Матицки се показао као врстан приповедач и опсерватор, који бележи све до детаља и преображава у новом смислу и значењу, у односу на постојеће и већ познато (митска симболика у роману *Пустолови са Гаргоса*). У таквој симболичкој и сложеној естетској пројекцији, он се бави и феноменима колективне свести и моралног кодекса, који се формирају и еманирају на различите начине (егзистенцијални, хедонистички, хуманистички).

При том се додирује и свест/ карактер неколико различитих нивоа:

- *психолошкој* (емотивни и интимни свет деце и младих),
- *социјалној* (друштвена и породична криза),
- *националној* (етничка самосвест о припадности и животу у иностранству) и
- *религијској* (међуверска коегзистенција; хришћанство и католицизам).

констелацији овако замршених односа и етичких прожимања, приповедач остаје у свему доследан и непристрасан, али ангажован и идејно усмерен. По природи ствари, писац не тези објективној истини у литераризацији одређених животних факата, већ настоји да, колико је то могуће и естетички изводљиво, обликује лирску повест о младим људима и свету око њих, па отуда је одређена историчност дијалектичка и активистичка, јер захвата биће у непосредном процесу развијања и антиципацији свести о пролазности времена (искуства и размишљања Мине Сандолине).

Матицки отворено и оштро прилази сложеним проблемима живота (загађење животне средине, проблем отуђења и онародњавања деце), хватајући се у коштац са многим моралним недоумицама и филозофским противречностима (самоосвешћење омладинаца, живот у самоћи и туђини, проблеми деце разведених родитеља). Другим речима, писац не посматра искључиво свет деце и младих, него га пажљиво ослушкује и ненаметљиво преиспитује, тражећи у младим читаоцима не само равноправног саговорника већ и активног саучесника у трагању за лепшим, бољим и племенитијим. Тинејџерски романи М. Матицког су превасходно миметички, будући да добрим делом опонашају свакодневни живот и базирају се на реалистичкој и објективној мотивацији.

Матицкијева тетралогија открива извесне моменте кризе у савременом човеку, као и неке негативне појаве (криминал, наркоманија, деликвенција) у нашем друштву, које и те како имају лоше реперкусије и психолошке последице на децу и младе. Обрађујући поменути друштвени, етички и политички тренутак, али само овлашно и са одређене дистанце, Матицки показује да је модеран и актуелан писац онолико колико је *модерно време коме ѝришага* (Миливоје Марковић).

Дубоко проницање у психу адолесцената, њихове болне трауме, унутрашње потресе, стрепње и неизвесности, емотивна страдања и ломове, показује ауторово психолошко нијансирање и сублимацију виђених проблема у свету деце и омладине. Овде „писац не ствара само слику о себи“ (*Вејн Буш*, 1974, 104), већ и слику о једној генерацији и широким слојевима друштва у одређеном хронотопу. То је проза о такозваним јунацима *сајбер генерације*, који живе у свом виртуелном свету, а кроз чију судбину доживљавамо психологију младих и наивних бића, односно читаве једне генерације, њеног времена и окружења.

Како би то рекао др Иво Залар, ради се о делу које нуди „целовит приказ неког друштва и времена“. Хумористичка димензија представља само значајан слој романа, који се већ на првим странама уочава и траје до краја. Он се огледа,

пре свега, у карикатуралном портретисању и реплицирању ликова, у језичком извитоперавању смисла и симболике говора, у неочекиваним обртима и духовитим преокретима, као и инфантилним односима према свету стварности (проблем кича и шунда, на пример).

Антагонизам и антиномичност између света деце и света одраслих израз је не само дијалектичке и емпиријске природе, већ и врста критичке сублимације нових односа према традицији, друштвеном наслеђу и затеченим етичким конвенцијама. Тинејџерски проток живота константно је испуњен новим ритмовима и садржајима, подстицајима и репликама, које њихову креативност и самоисказивање чине смисленијим, богатијим. Без обзира о каквом стваралачком поступку и облику приповедања се ради (нарација, дескрипција, дијалог, монолог, ретроспекција, евокација), емотивни и мисаони свет младог бића је скоро увек у првом плану и све је подређено њему, сто знаци да се форма унеколико прилагођава садржини, а не обрнуто.

Напоменимо на крају да се ове године навршава 70 година од рођења и 5 година од смрти Миленка Матицког, угледног песника, писца и дугододишњег уредника *Полишке за децу*, па је овај наш скроман прилог један од покушаја да се његово дело сачува од заборавља и да се још једном укаже на његове естетске и уметничке вредности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Георгијевски, Христо (2005): *Роман у српској књижевности за децу и младе*, Змајеве дечје игре, Нови Сад;
2. Марковић, Слободан Ж. (2003): *Записи из књижевности за децу III*, Београдска књига, Београд, 2003;
3. Бетелхајм, Бруно (1979): *Значење бајки*, Београд;
4. Вејн, Бут (1976): *Рејорика прозе*, Нолит, Београд.

---

**Summary:** The goal of this approach is to put light onto the poetics, sensibility, language and style of youth novels of Milenko Maticki, a well-known Belgrade writer for children and the young, whose complex and wide work has not yet been adequately studied and systematized. Although his work comprises prose, journalism, satire, anthology writing and adult opus, Maticki achieved his greatest results as the author of four youth novels (*Zurka*, *Svirka*, *Vatreno Krstenje*, *Pustolovi sa Gardosa*) which have been published in several editions and won prestigious literary awards for literature for children (Politikin Zabavnik, Zmajevе decje igre award, Book of the year at the Festival of humor in Lazarevac). His novels will be interpreted from synchronic and diachronic perspective, in correlation with inter-disciplinary and adequate methods of research of ethical and esthetical orientation, taking into account certain parallels and events in contemporary Serbian literature for children and its authors of similar poetics: G. Oluјic, G. Stojkovic, S. Stanisic, V. Aleksic and the others.

**Key words:** youth novels, genre, typology, poetics, style, language, sensibility, thematics, literary criticism, narration, dialogue, description.



**МР САЊА ГОЛИЈАНИН-ЕЛЕЗ**

Педагошки факултет у Сомбору

Сомбор

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 371.3::821.163.41-1.09 Maksimović D.

371.3::821.163.41-1.09 Ilić V.

371.3::821.163.41-1.09 Miljković B.

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.125-141

**МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР И БИЋЕ ПЕСНИШТВА – ЕСТЕТСКЕ И  
ОБРАЗОВНЕ ВРЕДНОСТИ ЛИРСКЕ ПОЕЗИЈЕ У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ**

**Резиме:** Ваљана интерпретација обнавља доживљај дела, но за коначан циљ нема спонтани доживљај, већ књижевни. Методички приступ лирској песми подешава се према оним местима естетске сугестије која као емотивна и мисаона жаришта представљају уметничка средишта за проницање у поетски свет и стваралачке поступке. У основи истраживачког пута су места у којима пулсира „духовни етимон“ дела.

Специфичност лирске песме и њену динамичну структуру можемо пратити кроз стваралачке могућности посредовања језика између свести и збиље у уметничкој стварности песме. То одступање од норме (*језичко очуђење*) омогућава песнику да речи доведе на границу употребе на којој и сам језик настаје. Стилске одлике лирске песме попут сликовитости, вишезначности и експресивности (мелодичност и ритмичност) обично су основна исходишта уметничке сугестије. Откривање језичког поступка који делује неочекивано (те нас мотивише да застанемо и асоцијативним путем „допунимо песму“) води нас често ка фонетском, морфолошком, лексичком и синтаксичком склопу лирског текста. Понекад је широко постављено асоцијативно поље лексике, инверзије, или необичних спрегова речи у лирској песми сугестивније од класичне метафоричности и фигуративности.

Тумачење које полази од интензивирања уметничког доживљаја исказује се као откривање оних наговештаја у самој песми који нас воде ка проницању њеног највишег духовног смисла, односно ти разнолики сигнали и јесу наговештаји крајњег смисла што га песма нуди. Тако бисмо и само тумачење песме могли дефинисати као довршавање доживљаја, односно духовно понирање у доживљајем дате и назначене могућности. У датом методолошком оквиру дају се могућности наставног изучавања поезије Бранка Миљковића, Десанке Максимовић и Војислава Илића.

**Кључне речи:** школска лектира, рецепција књижевног текста, синтетички методолошки приступ – духовност књижевног дела, читање књижевног текста у настави, интерпретативна гледишта, језичка слика.

---

**НАЈВИШИ СМИСАО ПОЕЗИЈЕ И МЕТОДОЛОШКЕ  
ОСНОВЕ НАСТАВНОГ ИЗУЧАВАЊА**

*Духовност* јесте највиши стремљени смисао поезије. Огледа се у вишој, естетској објективности која дијалектички склада унутрашње и спољашње, оно

што је више чулно но духовно и оно што је више духовно но чулно. *Синийейично сајледавање* (посматрање, фантазија, мисаоност) је претежно духовног карактера и права је мера духовности поезије. Дух је снага објективности (не само спиритус, дах који оживљује дела да би од њих створио феномене). У целовитости дела, у форми, у релацијама спољашње и унутрашње хармоније, у њиховом јединству; у глобалном интуирању обликотворних односа, реализованих увек у целинама, а онда у форми – садржана је духовност поезије. Проницање стваралачког пута настанка дела је за наставника и пут интерпретације, доживљавања и догађања дела на часу.

Путем непоновљивости и лепоте поетског света, ученик ће, подстакнут учитељевим припремним активностима (стварањем доживљајног контекста дела, избором извора мотивације и самих мотивационих поступака, интерпретативним читањем песме, истраживачким подстицајима...) – постепено и сам проницати смисаоност облика, кохерентност и сложеност поетске лепоте, стицати функционална гледишта и откривајући значењску отвореност књижевног дела, стремити ка вишим нивоима сопственог духовног и стваралачког препознавања, што истовремено води ка развоју дечјих способности и богаћењу њиховог искуства.

Да би наставна интерпретација остварила циљеве који се првенствено заснивају на доминацији естетског деловања дела, из којег производе и образовна, и васпитна и функционална усмереност текста, неопходан је пажљив одабир оних чинилаца интеграције који ће водити ученике ка доживљајном фантазијском и духовном отварању дела: спонтано, интуитивно, а методолошки поуздано.

Данас актуелизовани наставни облици рада и методе могу знатно да побољшају школску интерпретацију књижевног дела, али само онда ако се не извргну у своје формалистичке варијанте. У већини случајева оне дисциплинују мишљење и формалистичког су смера, постају маниризам и епигонство нефункционалне наставе.<sup>1</sup>

Повезивањем интерпретативно-аналитичког методичког система са поступцима корелацијско-интеграцијске и проблемске наставе (приступа књижевном делу) у млађим разредима основне школе подстиче се рецепцијско и семиотичко тумачење односа естетичке каузалности, приређености и надређености уметничких исказа.<sup>2</sup>

Подстицани, усмерагани и вођени током школског учења, ученици не остају само на опажању спољних особина предмета и на представама већ, користећи постепено мисаоне операције (упоређивање, анализа и синтезе, идентификовање и разликовање, апстракција и генерализација), долазе до појмова.<sup>3</sup>

На тај начин се код ученика, посебно оних трећег и четвртог разреда, већ у фази конкретног логичког мишљења почињу јављати елементи апстрактног логичког мишљења, што за њих представља улазак у зону наредног развојка<sup>4</sup>. Мада су у литерарној комуникацији у разредној настави машта и осећања најразвијеније психичке функције, наставно изучавање програмом предвиђених текстова се не може ни замислити без значајне улоге мишљења.<sup>5</sup>

Тенденција савремене наставе је да посебно напреднијим ученицима треба давати нешто теже, али савладиве проблемске задатке и тако их постепено уводити у апстрактно мишљење као следећи, виши степен мишљења на примерима алегоричних и ироничних текстова (Пијаже, Виготски, Квашчев).

Суочен с књижевни питањем или проблемом, чије решење не мора бити једнозначно (јединствено), ученик трећег и четвртог разреда, уз успешно учитељево подстицање и вођење, може понудити више од једне идеје, односно једног решења, што представља прве кораке у развијању стваралачког мишљења. Семиотски приступ подразумева дубље ученичко залажење у подтекст и ослушкивање сазвучја знакова из целокупне уметничке структуре.

### ЛИТЕРАРНА КОМУНИКАЦИЈА ЛИРСКИ СУБЈЕКТ—УЧЕНИК: ЧИТАЊЕ ТЕКСТА — ИЗВОРИШТА УМЕТНИЧКЕ ЕМПАТИЈЕ

*Само вешто читање – писао је Гогољ – може да јосстави о јесницима јасан јојам. А Волфганг Кајзер у великом делу Језичко уметничко дело зауставио се на читању и његовом односу према теорији литературе: Целокупно теоријско занимање јеснишћом служи у првом реду великој и јешкој уметности читања. Само онај који сам зна правилно да чита неко дело моћи ће правилно и да га тумачи. И само онај који зна неко дело правилно да прочита, моћи ће да задовољи захтеве које поставља наука о песништву!*

Из тих разноликих навода о читању произлази јасно и недвосмислено да је читање – пут до дела и писца, да је оно – тумач дела и песника, па да је, према томе – уметност...<sup>6</sup> О чаролији читања говорио је и велики Гете: *Ти добри мали људи не знају колико то сјаје времена и муке да човек научи како да чита. Мени је за то требало осамдесет година, и још ни сада не могу рећи да сам дошао до циља!*<sup>7</sup> (Мамузић)

Гете је био дубоко свестан делатне и творачке улоге читаоачеве. Но, он такву улогу није додељивао сваком читаоцу. По њему, посаје три врсте читања: прва која ужива не просуђујући, трећа која просуђује не уживајући и она средња, која просуђује уживајући и ужива просуђујући, то је она врста која заправо изнова ствара књижевно дело.<sup>8</sup> Иво Андрић је веровао да је читање без бележака исто што и читање на једно око.<sup>9</sup>

Контакт са језиком и стилем добрих писаца – рекао је методичар Наталис, белгијски школски писац – најпоузданије је и најефикасније средство да се матерњи језик ослушне и да се продубе значења његових речи. Вештина читања може да постане моћно средство образовања.

Истраживачким подстицајима се ученик навикава да прати своја доживљавања и просуђивања, да издваја битне делове текста, упечатљиве слике и

снажне изразе. Квалитетом читања машти треба омогућити да смирено производи асоцијације, а емоцијама да се с њима стопе до краја.

Развијањем читалачких навика, управо зато што га обезбеђују припремне активности, стварају се услови за смирено, студиозно, истраживачко читање. Све што ученик на часу чита треба да има двојаку функцију : да тим читањем да одговор на питање о ком расправља и да покаже како он тај део текста чита. Понекад се начином читања уједно даје одговор на постављено питање – њиме се демонстрира доживљај и схватање текста или његових делова. Захтеви да се читањем текста демонстрира доживљај изузетно доприноси развоју читања.

### УНАПРЕЂЕЊЕ ЧИТАЊА У НАСТАВИ – ЧИТАЊЕ И НИВОИ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

Унапређењем читања у настави (подстицањем сарадњиштва између песника и ученика већ током истраживачког читања) остварују се неопходне околности не само за антиципацију интерпретативног тока већ у тој фази на фону дела као стваралачке праксе непосредно се формира и открива језички и литерарни сензибилитет ученика, а подстицањем унутрашње очигледности током читалачког чина васпитају се чула и успоставља естетски укус младих читалаца (Б. Поповић). Тако ученик постаје сатворац писца и завереник исте идеје и мисли. Писац своје дело намењује читаоцу, а оно своју реалност стиче у читаочевој свести.

Кратак осврт на методолошку страну интерпретативног тока песама Десанке Максимовић и Бранка Миљковића илустроваће здруженост естетичких мотивација у истраживачком приступу тексту. Степеновањем нивоа наставног рада на књижевном тексту (рецепцијски, аналитички, стваралачки) кроз остварење свих аспеката интерпретације (доживљајни, књижевнонаучни, уметнички) остварује се не само актуелизовање света дела већ се на творачким принципима осветљава највиши степен свести о духовности уметничке универзалије.

Песме Десанке Максимовић и Бранка Миљковића део су развоја и школског литерарног стасавања ученика све до четвртог разреда средње школе и на темељу анкетирања читалачких интересовања (спроведених у новосадским гимназијама, карловачкој и сомборској) управо Бранку Миљковићу и Десанки Максимовић ученици су дали највише место у кругу својих поетских интересовања.

#### *Војња*

*Возимо се. Покрај њуша  
разасуша  
села леже.  
Ко њошоци њосле буре  
коњи јуре,  
леше, беже.*



*Врх ѿош̄ока и шӣра̄а  
шо̄ла, бла̄а  
вечер ѿада.  
Возимо се. Сања цвеће;  
мирис слеће  
са ливада.*

*Гле, сеоске куће беле  
као с̄иреле  
ш̄ек ѿролеше.  
Поред ѿӯша с̄ѿабла вӣша,  
шибље, жӣша  
леше, леше.*

*Гле, ѿочињу и све̄ѿлаци,  
ле̄ша знаци,  
да се ѿале,  
и из ма̄ле ш̄рејше сиве  
као живе,  
зезде мале.*

*По бескрајно нежном, меком,  
и далеком  
небу ѿлаву  
насмејани месец блуди,  
шӣо на људи  
личи ѿлаву.*

*Возимо се. Покрај ѿӯша  
разасӯша  
села леже.  
Ко ѿош̄оци ѿосле буре  
коњи јуре,  
леше, беже.*

Десанка Максимовић

Истраживачки подстицаји за песму **Вожња** Десанке Максимовић могу се организовати тако да усмеравају пажњу ученика на узајамност атмосфере, ритма, мелодије и мотивске структуре у грађењу естетске остварености песме. Узбудљива, живописна, пријатна летња возња, чаролија и необичност покретне песничке слике остварена је синонимиком, понављањем и градацијом глагола. Предметну стварност песме (мноштво појавности) динамизирају глаголи (укупно 22 глагола) и то осамнаест глагола кретања; најчешће употребљени глаголи

су: *вози́ти се, бежа́ти, преле́йти* – синонимика глагола интензивира представу о кретању. Песничке слике су обликоване по начелу персонификовања, што као последицу има очаравајући поступак – неживим се појавама даје чудо покрета и осећања живота (села лете, сања цвеће, мирис слеће са ливада, куће беле као стреле тек пролете, бескрајно, нежно, меко небо). Видимо да је персонификацији блиска општа веза по сличности и супротности (метафора, сугестивно поређење по брзини: *Ко њишоци њосле буре/коњи јуре/леће, беже*; контраст – однос покретног и непомичног: *Возимо се. Покрај њиша/разасуша/ села леже*; а такође и веза по додиру, са изузетном ритмичко-мелодијским ефектом неодређеног придевског вида (завршне слике космичког пространства: *По бескрајно нежном, меком/ и далеком/ небу њлаву*).

Улазећи у свет песме преко феноменолошког и структурног мотивског и тематског плана до лингвистичког и стилистичког смисла, прати се како је учесталост ових речи у функцији дочаравања **кретања као путовања**. Постепено, ученичка пажња се преко динамичног смењивања мотивске грађе усмерава ка ритму као главном чиниоцу преко којег се остварује естетичка норма љупкости поетског света и инвентиван ниво обухвата текста. Помнијим праћењем смењивања слика „у покрету“, уочава се да песма садржи инспирацију, занос и радост у ослобођеним смисаоним, мелодијским и ритмичким везама.<sup>10</sup> Преко доживљајне непосредности, динамике смењивања, пуноће и живописности песничких слика, ученици се уводе у ритам песме, где је творачко начело у понављању језичких целина. Прати се како се просторни распоред стиха претвара у временски.<sup>11</sup>

У супротстављању акустичних вредности говора смисаоним, жив, полетан и раздраган ритам остварен је путем краћих стихова, подржаних контактним понављањем глагола који појачавају ритмичност и дочаравају трајање путовања.<sup>12</sup> Увек је исти распоред у строфама: осмерац и два четверца поновљени по два пута и силабичком симетријом: сваки стих представља јединство две једнаке симетричне половине: осмерац је састављен од два четверца, а четварац од две исте двосложне акценатске целине. Све појмовне, функционалне и ритмичке целине (синтагме) овде су преломљене у два стиха. То показује да је за песника најважнији био ритам, да је због њега и синтагму као појмовну јединицу разбијала. И риме представљају елемент јединства ритма у песми. Распоред рима у строфи има сталну схему *аабццб*. По квалитету, риме су углавном женске и најчешће вокализоване.

Мноштво сталних пауза у интонационој равни остварује јаче истицање звука у речима, стиху, у целој строфи, односно песми. Симетричним смењивањем звука и тишине сугерисано је окретање (клопарање) тачкова. Контактна понављања појачавају ритмичност и трајање путовања, понавља се читава строфа (као прва и последња): она уоквирује поетски свет песме богатећи га новим значењима. Начин структурирања строфа у уметничкој је сагласности са евокацијом предметног света, јер и вожња претпоставља отварање нових хоризоната иза сваке линије, односно окуке пута.

Прагећи понављања строфа и глагола, ученици ће уочити да је и понављање глагола (редупликација) *леше, беже...леше, леше*, у улози интензивирања ритма и мелодиозности који прате смисао песме. Контакт понављање појачава ритмичност и дочарава трајање путовања, градија слика је синхронизирана са ритмичком актуелизацијом брзине возње као врхунца естетског дејства песме. Сугерисана значења (семантика) поновљених речи уводе читаоца у путовање као трајање пријатности и радости.

Оснажен истраживачким подстицајима, читалац уочава да су ритам, мелодија, избор мотива и структура композиције песме **Вожња** у сагласности са смислом и реализују уметнички успелу целину.

Интенционалност предмета и појава језиком је (његовом изражајношћу, богатством, пуноћом и преображајем значења) конкретизирана у само неким аспектима, док машта ученике упућује на дограђивање наговештеног: путовање изражава дубоку жељу за унутрашњом променом, потребу за новим искуством, много више него потребу за променом места. Путовање као духовни напредак често се показује померањем дуж осе света. *Али само они шћо збої ѿуша ѿуш чине; Прави су ѿушници, срце је њино ѿлемо* (Ш. Бодлер, *Пушовање*, превод: Милован Данојлић). Тако и крајњи смисаони оквир возње ученици поимају кроз процес иницијације и преображаја – возња покреће доживљајну, чулну, мисаону и интелектуалну радозналост и посвећеност кроз изненађење, зачудност, духовну бодрину бића у стваралачком дослуху са универзумом.

## ПОЕТСКА СЛИКА КАО СТЕЦИШТЕ ЕСТЕТСКИХ ДРАЖИ

### *Ближи се, ближи лејо*

*Ближи се, ближи лејо:  
у души већ ја слућим.  
Помаља злајну косу  
у зрелим њивама жућим.  
Зрикавци су ми рекли  
које у ѿушу срећо':  
Ближи се, ближи лејо.*

*Ближи се, ближи лејо,  
ѿомаља усне рујне  
у булкама цвеним.  
Миришу ливаде бујне  
и ѿља и шумарци  
које у ѿушу срећо':  
Ближи се, ближи лејо.*

*Ближи се, ближи лејџо.  
Као сјајна царске круна  
злајна му свејлуца коса  
румених свишца љуна.  
Сви су ми они рекли  
кад их на љушћу срејџо'  
Ближи се, ближи лејџо.*

Д. Максимовић

Песме *Ближи се, ближи лејџо* Десанке Максимовић и *Пролећна зора* Војислава Илића живо улазе у духовну вертикалу времена, тј. у митски декор веч-ног повратка (долазак лета, односно, буђење пролећа) и ритуалне обнове, дакле, простора иницијације у природи и човеку. У Илићевој песми ритуална обнова је заживљена самом склопивошћу структуром песничке слике<sup>13</sup>, док у песми Десанке Максимовић у подтекстуалном ткиву мотивске структуре пулсира митска и библијска асоцијативност, остварена симболичким гравитирањем лирских паралелизама, пуноће и преображаја значења језичких знакова.<sup>14</sup> Само у том контексту помаљање сунца (соларне симболике) се доживљава и као знак устоличења, трајности и постојаности у радосном, устрепталом ишчекивању, али и као обистињење хришћанске поруке (саздане у Ивањданској ноћи, на пример).

Песма *Ближи се, ближи лејџо* је тако компонована да се наведене песничке слике нижу као слике—докази тврдње изречене насловним и рефренским шест пута поновљеним стихом (*Ближи се, ближи лејџо*), односно пријатном слутњом лирског субјекта (*у души већ ја слутим*). Стога су и прва два стиха интерпретативно изходниште целокупног тока и главни актуелизатор поетске атмосфере песме. Од пет развијених слика у овој песми три су претежно визуелне: слика златне косе лета (*Помаља злајну косу у зрелим њивама жућим*), затим слика рујних усана лета (*помаља усне рујне у булкама црвеним*) и поновљена, али још развијенија и богатија слика косе лета у сумраку (*Ко сјајна царска круна/злајна му свејлуца коса/румених свишца љуна*) — док је слика зрикаваца (и сугестија немуштог језика) односно њихове песме (*Зрикавци су ми рекли/које у љушћу срејџо'*) аудитивна, а слика ливада претежно на ольфактичким представама. Естетичка корелација омогућава нам да уочавамо садејство мотива и да пратимо прибирање поетске сугестије, њене успоне и струјања преко појединих пунктова у мотивском контексту.

Интерпретација сваке запажене песничке слике, њено поновно усмерено читање и дочитавање, замишљање и дограђивање, доживљавање и изражавање доживљеног и замишљеног остварује се у непосредном прожимању са ритамском организацијом песме, са актуелизацијом успореног, уједначеног ритма сигурног корака долазећег лета (ритам смењивања годишњих доба, сигуран, одређен космички ритам који човек запажа преко смењивања дана и ноћи). Саодносном поставком прве и пете поетске слике (прва — освит: *Помаља злајну круну / у зрелим њивама жућим*; и пета — сутон: *Као сјајна царска круна/злајна му свејлуца коса/румених свишца љуна*) ствара се погодна контекстуалност за асоцијативни

скок ка симболичком значењу лета као очекиваног устоличења, потпуности, хармоније, сталности кроз вредност владарства и стабилности космичког поретка. Семиотика прелаза, пуноће и преображаја значења овде је усмерена из придева ка епитетима *жушо – златно* и *црвено – рујно*, ово померање за себе веже развој слике из поља значења пејзажне слике (*њиве жуше*) у митски простор обнове и космичког пута бића и света (*сјајна царска круна*).

Ритам постепеног и сигурног долажења лета симболички се усмерава сликовитим поређењем (*Ко сјајна царска круна златна му светлуца коса, румених свињаца јуна*) ка исходштима значења култа сунца у нашој митологији (Петровић, Чајкановић)<sup>15</sup>. Поетска представа лета у овој песми се не само види него и чује. Увођење ученика у ритам се најнепосредније може остварити у другој строфи: успорени, уједначени ритам препознаје се ослушкивањем звучног записа зриковачеве песме: уочавајући да су зриковци рекли *Ближи се, ближи лејо*, долазе до закључка да су та два ритма слична као да се изговарањем стиха *Ближи се, ближи лејо* опонаша ритам певања зриковаца и обрнуто<sup>16</sup>. Ритам рефренског стиха, рачунајући и наслов, јавља се седам пута, и пресудно утиче на ритам целе песме (глагол, глагол, именица), седмецац је доминантан стих (уобичајене су две трохејске, двосложне, и једна дактилска, тросложна, стопа).

Оваквим уживљавањем у ритам песме, ученици ће, без икаквог знања о језичком знаку и његовој структури, интуитивно досегнути нешто од оног што одрастао и језички образован читалац препознаје као наглашену семантизацију оних језичких елемената чија се значења изван употребе у књижевности, углавном, занемарују. Успорени, уједначени ритам сигурног корака (дан по дан) омогућавају двострукоост поетске слике у њеном доживљајно-чулном (сензорном) и вишем менталном (симболичном, митолошком и хришћанском) смерању.

Естетска заокруженост и међусобно прожимање вертикалне и хоризонталне структуре песме, њеног синтагматског и парадигматског низа омогућава нам сложеније обухватање највишег духовног смисла који се актуелизује и исцрпљује у симболизацији броја седам: седмецац и седмоструко понављање рефренског стиха сугерише и на значењском и на формалном плану устоличење (иницијацију, посвећеност), свеукупност, кохерентност и сложеност поетског света<sup>17</sup>. Десанка Максимовић је естетском оствареношћу својих дела досегнула васпитни оквир духовности као највећи узор свог учитеља Богдана Поповића.<sup>18</sup>

## ПРОБЛЕМСКИ ПРИСТУП ПЕСМИ

### *Песма о цветју*

*Један малени цвети  
још ни проговорио није,  
а већ је знао све шајне Сунца  
и све што земља крије.*

*Један малени цвет̄и  
још није ни њроход̄о,  
а већ је умео сам да се храни  
свејлошћу, ваздухом и водом.*

*Један малени цвет̄и  
не зна да чиш̄а и њише,  
ал' зна ш̄иш̄а је живој̄и, ш̄иш̄а је свеј̄и,  
и мирише, мирише.*

Бранко Миљковић

По образовању филозоф, Бранко Миљковић је користећи знамен ватре тврдио да се поезија највише приближава човековом миту о себи самом; ватра је најбољи облик појављивања невидљивог, она ствара контакт са мудрошћу природе. Чиста ватра је и антагонистичка према нижим материјама, она је за песника, као и код Хераклита, најчистија у сунцу, идентификује се, даље, најчистије у духу и најчистије у природи. Символ ватре мири крајности, разрешава супротности: биће и ништа, живот и смрт постају део једног недељивог процеса.

Најјачим обликом ватре, сунцем, храни се биље, у коме песник Бранко Миљковић само слути како се у вечном процесу неорганско претвара у органско.<sup>19</sup>

Цвет може да буде и песма, и чиста свест, и симбол оног најчистијег у природи што се изједначава са најчистијим у духу, ватра може бити и пламен човечије душе и космички процес, биће са не-бићем, креативни потенцијал песников, сила која ствара, метафора за мудрост, метафора за силу нагона.

Ова идејна и поетичка полазишта су за учитеља погодан оквир локализације песме, а за ученика тражени доживљајни контекст преко којег сигурним кораком ходи ка поливалентности и симболичком смерању њене мотивске структуре (модел симболизације и универзалне аналогije).

Интуитивном обухватању дела погодује чињеница да у детету још увек постоје чворишта у којима је сабијена, сконцентрисана потреба исконског, митског, начина живота. Дете осећа у себи та чворишта, оно има наступе жеђи за митским испољавањем своје природе. Ова песма се и тумачи у том доживљајном контексту.<sup>20</sup>

Разговор може побудити и разјаснити одређене емоције и искуства поникла при првом сусрету са цветом:

*Како се осећамо док њосмај̄ирамо цвет̄и? – Чиме нас он њосебно њривлачи?  
– Какве жеље изазива? – Чиме нас цвет̄и њобуђује на мај̄ишање? – При њомену  
цвет̄иш̄а, чега се можемо лако сеј̄иш̄иш̄и? – Јесће ли њонекад њожелели да се њоис-  
ш̄овеш̄иш̄и са цвет̄иш̄ом? – Заш̄иш̄о?*

*Одакле рас̄ише цвет̄и? – Замислиш̄е и ош̄иш̄иш̄ише један цвет̄иш̄и живој̄и као  
рас̄иш̄ од корена у земљи до крунице окренуш̄е њрема Сунцу. – У чему доживљаваш̄е  
ш̄ај̄новш̄иш̄ост̄и цвет̄иш̄а. – Прош̄умачиш̄е с̄иш̄ихове: ...још ни њроговорио није/ а већ*

*зна све њајне Сунца/ и све шћо земља крије. – Како бисте ви описали њајну Сунца и земље? – Зашћо су баш цвећу њоверене све ње њајне? – У чему ви ѡреознајете њајновћшћост цвећш? – Чиме се цвећш издвја од остћалих бљљка? – Каква осећања у нама ѡбућује ѡлед на лей цвећш? – Покушјајте да објаснћше зашћо ѡсац цвећу даје највеће месћо у ѡрроди.*

Путем истраживачких подстицаја и сарадничких императива, ученици се уводе у највиши духовни смисао песме:

– Пажљиво неколико пута прочитајте ову песму. – Уочите почетне стихове песме. – Уочите сличност са уласком у бајковити свет (био једном један...).

– Пратите како песник оживљава и непосредније описује својства цвета. – Како у првим стиховима доживљавамо цвет? (Погледај и помози се подстицајима: *ко још ѡрооворио нће, још нће ѡроход’о, не зна да чћш и да ѡшше*). – С ким песник пореди цвет? – Опишите које доживљаје, мисли и маштања побућује ова веза **цвет – дете!** – Покушјате да објасните зашто песник прво наводи шта цвет **не зна** (да говори, да хода, да чита и пише). – Усмерите пажњу на стихове којима песник саопштава (казује) **знање** које цвет поседује (*зна све њајне Сунца и све шћо земља крије, храни се свећлошћи, ваздухом и водом, зна шћш је живоћш, шћш је свећш*). – Која осећања и доживљаје везујете за речи: светлост, Сунце, земља, вода, ваздух?<sup>21</sup>

– Протумачите мајчине речи: *Сине, ѡш си моје сунце!* – Шта уноси светлост у наш живот? – Може ли човек да носи светлост у себи? — Како доживљавате светлост у цвету и у детету?

– Која осећања у нама побућује мирис цвећа? – Покушјате да објасните зашто се у завршним стиховима песме понавља реч мирише. – Како тумачите изреку да душа мирише (мирисна душа). – Чија душа мирише? – Повежите све ове вредности јединственог живота и света у круници једног цвета. — Како тумачите ову мисао:

Што је цвет у космосу, то је дете мећу људима.

*Песма о цвећу* Бранка Миљковића је вишеструко значајна за подстицање и развој доживљајних, асоцијативних, мисаоних, интуитивних, па и интелектуалних способности ученика (детета), за уочавање односа и веза мећу појавама света чији су и они суштаствени део, те актуелизовање тражене, посвећене првобитности управо кроз иницијацију детињства као могућег људског антипода недохватном савршенству цвета.

Естетска вредност ове песме, њен хуманистички и васпитни значај, огледају се и у особености песничког поступка, који је у функцији непосреднијег исказивања творачког јединства света, а само доживљајно, значењско и симболично смерање мотивске структуре остварује се у надрећеном идејном оквиру песме.

Сложеност мотивских односа заснива се, с једне стране на појавама које симболизују дететов адаптивни пут у стицању и развоју вештина у његовом друштвеном постојању (говор, ходање, читање и писање); са друге стране, богаћењем мотивских значења преко праелемената (Сунце, вода, земља, ваздух,

светлост), бодре се и подстичу интуитивна знања света и живота и доживљај детета у својој аутентичној природној задатости. Тако се аналогија дете–цвет развија у својој сложеној заснованости различитих мотивских смерања, од антропоцентричних до пантеистичких.

Доживљајна и искуствена симболика мотива који граде шири сликовни план постаје прототип за даљу уметничку симболизацију поетског света. Из спонтаног смењивања поетских мотива којима се враћа првотном искуство бића и света пажња ученика је усмерена ка праћењу симболичког, чулног, доживљајног и менталног одјека поетског света. Откривањем темељног симбола, обухватићемо текст у целини, али сада ћемо га сагледати новим знањем и искуством бића и појава које у себи природно носе највеће тајне, јер су у непосредном дослуху са извориштима живота и тајном рођења, односно са вечним почетком и митским временом.

Тумачењем идејног и мисаоног подручја песме може се остварити пуно јединство анализе и синтезе. Свака важнија идеја омогућава увид у свој развојни ток, па се њени творбени чиниоци групишу у разгранату, али монолитну мисаону и интерпретациону целину.

Вода – извор живота, средство очишћења и средиште обнављања. Бесконечност могућности.

Симболика цвета: оживљавање највећих вредности детињства путем симболичког усмеравања односа цвет–дете.

Подређени проблеми:

- поетска функција контрастно обликованих мотива,
- груписање мотива у функцији карактеризације основног мотива,
- градација мотивске структуре према идејном исходишту песме.

### Праћење аналогије цвет – дете

|                        |          |                             |
|------------------------|----------|-----------------------------|
| Није проговорио        | Цвет     | зна тајне Сунца и земље     |
| Није проходао          | храни се | свејлошћу, ваздухом и водом |
| Не зна да чисти и мише | зна      | шћа је живош и свети        |

Контактним понављањем (*Мирише, мирише*) у завршним стиховима сугерисана је трајност радости живљења (цвета и детета).

### Сугерисана значења

Похвала биљу: цвет као феномен савршенства по себи – слобода детињства, човеково „дечје постојање“ (кроз крхкост и снагу) као амбивалентно победничко постојање.



## ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Са језиком као знаковним системом ученици се упознају у настави првог разреда. Та сазнања су непосредно повезана и дубоко укотвљена у развоју њиховог мишљења – од конкретног логичког до апстрактног логичког и креативног. У настави књижевности већ у трећем и четвртог разреду, када се развијају сложенији нивои мишљења, подстичу се и у настави примењују свеобухватнија методолошка полазишта и осмишљенији методички (припремни, мотивациони, истраживачки) поступци. На темељу различитих имплицитних поетика наших антологијских песника, покушали смо да скицирамо методолошки пут који својом интегралношћу (фенеменолошком, рецепцијском, структурном, семиотском, лингвистичком и лингвостилистичком, социолошком, етичком, филозофском) омогућава сливовито (Николић) и бременито доживљавање и сазнавање универзалија књижевног дела, условљено естетичком каузалношћу свих градивних елеменат уметничке структуре (поетском атмосфером, предметним светом, мотивском структуром, ритмичком и мелодијском организацијом), који омогућавају раст естетске сугестије развијајући естетски доживљај у литерарни, односно књижевни.

Само ваљано постављена доживљајна, истраживачка, проблемске и стваралачка интерпретација подстиче и развија позицију ученика као самосталног естетског и литерарног субјекта наставе књижевности у млађим разредима основне школе. Одређивање наставе као стваралачког процеса заснива се и на свеобухватнијем пипремању и увођењу ученика у *учење чишања књижевног дела* (Росандић, 2005).

Непоновљивост књижевног дела, његова вишезначност, слојевитост и отвореност према свету и читаоцу, могу се непосредно доживљавати и критички вредновати само кроз истраживачко и стваралачко поступање. У сусретању естетских мотивација објективног и фиктивног типа ствара се вишезначно ткиво уметничког текста. Естетске мотивације које читаоца одводе од стварности и стално му ремете хоризонт очекивања и оне које приводе ка њој, естетички су корелати јединственог уметничког текста. Тек преко уочавања разлике између уметничке творевине и предуметничке стварности постепено се креће ка поузданом сазнавању највишег духовног смисла уметничког дела. Једино се тако, у разлици од вануметничког поступања може засновати и одржати *есџетичко гледатише*.

## НАПОМЕНЕ

- <sup>1</sup> Из њих произходе актуелни методички проблеми у динамици интерпретације књижевног дела: којим наставним поступцима остварити логичну и стваралачку поступност које ће се испољити у монолитној интерпретацији; како избећи парцелизацију књижевног дела, сужавање гледишта и завођење мисли на бесциљне странпутице; којим поступцима остварити јединство аналитичких и синтетичких приступа уметничком тексту; како у обједињеној поставци сагледати водеће уметничке вредности (развојни пут маште и саопштења о књижевном делу).
- <sup>2</sup> Иако се у првом разреду јавља мишљење ситуационог и представног карактера, карактеристично за предшколски узраст, засновано на личном искуству детета у конкретној ситуацији и на иконичности, у овом периоду доминира конкретно логичко мишљење у коме се, на основу конкретних, чулима доступних чињеница и судова утемељених на посматрању, врши конкретно закључивање.

- <sup>3</sup> Творбени знаци се гранају по свим слојевима, пробијају их и везују. Знаковни скуп којим је уобличен неки мотив, лик или порука, има континуиран и вертикалан раст према квалитету уметничке сугестије, те знаковни приступ подразумева истовремену радозналост за текући, подређени и надређени део уметничке структуре, што значи да му је својствено јединство аналитичког и синтетичко гледиште. (Николић, 1999)
- <sup>4</sup> Овим термином Лав Виготски именује оне активности које су следеће на реду у развоју детета, а дете их може изводити и успешно решавати помоћу продуктивног вођења учитеља или неког другог довољно компетентног.
- <sup>5</sup> Мишљење, машта и осећање, налазе се поготово у књижевном тексту, у међузависним односима, допуњавају се и подстичу. Основна претпоставка да реципијент, па и онај најмлађи, интензивно доживи књижевно дело јесте да уочи везе између бројних елемената књижевне структуре и све то повеже са властитим животним па и скромним литерарним искуством. Доживљавање и сазнавање књижевног дела не теку одвојено и сукцесивно, већ истовремено; разумевање омогућава и продубљује доживљавање, а доживљавање подстиче дубље понирање у значење и смисао дела.
- <sup>6</sup> Видети: Илија Мамузић: *Чаролија чиињања*, 1966, стр.48.
- <sup>7</sup> Наведено дело, стр. 6.
- <sup>8</sup> Манфред Науман, *Књижевности и проблеми њене рецепције*, Теорија рецепције, Нолит, Београд, 1978.
- <sup>9</sup> Иво Тартаља, *Нејознаше бележнице нашеј џознашој џисца*, „Политика“, 29. мај 1980, у: Илић, *Српски језик и књижевности у насјавној теорији и џракси*, 2006, стр. 196.
- <sup>10</sup> Подсетимо се да сва европска деца певају (почињу стихове) у ритму трохеја. То је ритам лепог скакања који прати вишак снаге и очараности. Кохерентност и сложеност песме потцртана је и доследношћу ритмичке организације: ритам је остварен правилним понављањем ритмичких целина, све строфе су исте дужине – секстине.
- <sup>11</sup> Простор има своје уобичајене одлике, у дужини и распоређивању краћих и дужих језичких јединица, које су уједно и временске јединице.
- <sup>12</sup> Све строфе су исте дужине и увек је исти распоред у строфама: осмерац и два четверца поновљени по два пута. Ритам је остварен и силабичком симетријом: осмерац је састављен од два четверца, а четварац од две исте двосложне акценатске целине. Силабичка симетрија подразумева мноштво сталних пауза које као моменат мировања интензивирају илузију кретања. У интонационај равни паузе као знак тишине омогућају јаче истицање звука у речима, у стиху и у целој строфи, односно песми.
- <sup>13</sup> **Пролетна зора**  
*На истоку џлавом*  
*рујна зора руди:*  
*Дижиие се, децо,*  
*дижиие се, људи!*  
*У мирису цвећа,*  
*у бисерној роси,*  
*она сваком здравље*  
*и весеље носи.*  
*Усјале су џчеле,*  
*џодило се цвеће,*  
*са далеких џора*  
*џовешарац леће.*  
*Кроз џољане џравне*  
*џовија се река.*  
*Одјекује небо*  
*и џора далека.*  
*Од здравља и среће*  
*надимљу се џуди.*  
*Усјанииие, децо,*  
*рујна зора руди!* В. Илић
- Ова песма малог читаоца забавља језичким сликама што се извлаче једна из друге попут склопиве дечје играчке – мађушке. (Т. Цветковић, 2002)
- <sup>14</sup> Има веровања да је сунце до рођења Христовог било као месец данас, а када се Христос родило, добило је сунце светлост. Са рађањем Христовим родило се и сунце. Овде је јасан синкретизам Христа са осталим соларним божанствима. (*Сјара српска релиџија и мииологија*, Чајкановић, 2003)

- <sup>15</sup> До антропоморфозе сунца код нас дошло је само у митологији, не у религији и култу. Врло је вероватно да је у нашој старој религији било празника намењених сунцу, а летњим и зимским солистичијама они би долазили у сезони Ивањдана и Божића, и везани су за та два хришћанска празника.
- <sup>16</sup> Иако се појам ритма усваја тек у трећем разреду, овај врло важан елемент структуре књижевног текста укључује се у интерпретацију већ од почетка школовања. Ученици се уводе у ритма песме већ од првог разреда преко летег и споријег читања одређених стихова (весело, брже – тужно, спорије). (Ближи се, ближи лето/ у души већ га слутим). Мотиви (лето, усне рујне у булкама црвеним, сјајна царска круна, златна коса румених свитаца пуна) се међусобно условљавају и спрежу сталним осциловањем њихових значења између сензорског и вишег менталног нивоа.
- <sup>17</sup> Седам је број планетарних и анђeosких поредака и небеских боравишта; овај број означава свеукупност моралног поретка, енергије, свеукупност простора и времена (број четири симболише четири стране земље и број три (небо): тотални динамизам и свеукупност универзума, свеукупност моралног живот (три теологалне врлине : вера, нада и милосрђе и четири основне врлине: опрез, умереност, праведност и снага). Све ове вредности успешно су актуелизоване у соларној симболици песме. Хипократу се приписује ова изрека: број седам својим тајним силама одржава у бићу све ствари: он омогућава живот и кретање; он има утицај чак и на небеска тела.: седам дугиниј боја и седам нота дијатонске лествице откривају број седам као регулатор треперења за која многа исонска предања сматрају да су сама суштина материје. (Гербран – Шевалије, Речник симбола, 2004)
- <sup>18</sup> Као студент Богдана Поповића Десанка Максимовић је усвајала његове естетичке ставове: Поповић је недвосмислено истицао да је највећа уметност реалистичка, наиме она која добро и тачно одражава природу. Тек кад дође уметник и од стотруке мешавине свих појединости прими свој утисак, и помоћу одабраних и значајних појединости тај утисак представи, на кипу, слици, драми и роману – тек тада настаје и постаје уметничко дело. У том смислу цела би уметност требало да се назива импресионистичком. Уметничко дело је по Поповићевом мишљењу адекватна (естетична) експресија интересантне (естетичне) импресије. А у есеју *Шекспирове ране међу његовим друговима у поезији и уметности* закључује: *Ма колико да је значајна импресија, то јесте предмети уметничког дела, експресија, то јесте израза или већина сачињава шири чешвирише вредности уметничког дела.*
- <sup>19</sup> Сврха ка којој тежи већина симбола Бранка Миљковића садржана је у симболици цвета: биљке треба да кажу шта је човек, оне – као и ватра, као и камен треба да открију притајену реалност живота; јер иду до смрти и навраг, јер помешају дан и ноћ и зачну слатке плодове. Помоћу сунчевог етра биљна хелија плоди животом материје које припадају каменом царству; она је видљиви пулт трајања коме краја нема, она пориче вечну ноћ било чега у свету. Песник је долазио до песме кроз слутњу и кроз интелект. Естетски критериј песме сматрао је моралним критеријем за песника; савршенство – идеалом поезије. Песничка преонтолошка моћ схватања, у стању је, мисли песник у друштву са Хајдегером, да открије присуство те првобитности у нама. А поседовање те првобитности чини од нас живу експресију структуре света.
- <sup>20</sup> За учитеља су важна и симболичка обележја која цвет има у митолошкој и хришћанској слици света. Свети Јован Крститељ сматра да је цвет симбол душевних врлина. Цвет је симбол љубави и склада који су владали у праисконској природи. Цвет се поистовећује са симболизмом детињства, а на одређени начин и еденског стања, затим цвет је симбол достигнућа неког духовног стања, процват је резултат унутрашње алхемије, споја суштине даха, воде и ватре, цвет је једнак еликсиру живота, цветање је повратак у центар, једном праисконском стању.
- <sup>21</sup> Искуствена и доживљајна симболика гради пут ка даљој уметничкој симболизацији песме: Сунце–божанство, приказивање божанства, излази и седа, има везу и са умрлима и са живима, пут од земље до неба, подземље и објава новог дана, слика добра, разум света, извор светлости, топлине и живота: његови зраци представљају небеске или духовне утицаје које прима земља. Вода – извор живота, средство очишћења и средиште обнављања, бесконачност могућности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Илић, Војислав (1981): *Сабрана дела I–IV* (приредио Милорад Павић), Београд: Вук Караџић.
2. Максимовић, Десанка (1988): *Сабране песме (I–VI)*, Београд: Нолит; Љубљана: Младинска књига.

3. Миљковић, Бранко (2004): *Сабране њесме*, Ниш: Просвета.
4. Деретић, Јован (2002): *Историја српске књижевности*, Београд: Просвета.
5. Илић, Павле (2006): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и љракси*, Нови Сад: Змај.
6. Кајзер, Волфганг (1973): *Језичко уметничко дело*, Београд: Нолит.
7. Квас, Корнелије (2006): *Инијершексјуалност у ѡезији* (Схватање поезије Мишела Рифатера), Београд: Завод за уџбенике.
8. Levi-Strauss, Claude (1997): *Струкијурална аншројолоија*, Загреб.
9. Леовац, Славко (2000): *Размаиљања о књижевности и уметности*, Бањалука – Београд: Глас српски – Књижевни Атеље.
10. Лотман, Јуриј Михајлович (2004): *Кулђура и екслиозија*, Београд: Народна књига.
11. Лотман, Јуриј Михајлович (2004): *Семиосфера: у свећу мишљења: човек, шекси, семиосфера, историја*. Нови Сад: Светови.
12. Мамузић, Илија (1967): *Чаролија чииање*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
13. Науман, Манфред (1978). *Књижевност и ѡроблеми њене рецеиције*, у: *Теорија рецеиције у науци о књижевности* (приредила: Душанка Марицки), Београд: Нолит.
14. Николић, Милија (1999): *Методика насћаве српској језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
15. Росандић, Драгутин (2005): *Методика књижевной одија – шемељци методичкокњижевне енциклопедије*, Загреб: Школска књига.
16. Просвета, Партенон М. А. М, Београд;
17. Фрај, Нортроп (1985): *Велики код(екс), Библија и књижевност*
18. Цветковић, Томислав (2003): *Методика насћаве српској језика и књижевности*, Сомбор: Учитељски факултет.
19. Чајкановић, Веселин(2003): *Српска релиија и мишолоија*, Ниш: Просвета.
20. Чајкановић, Веселин (1994): *Речник српских народних веровања о биљкама*, књ. 4, СКЗ, БИГЗ,
21. Шевалије, Жан – Гербран, Ален (2004): *Речник симбола*, Нови Сад: Stylos.
22. Шутић, Милослав (2000): *Књижевна археишолоија*, Београд: Институт за књижевност и уметност.

---

**Summary:** An appropriate interpretation refreshes the experience of a piece of writing. Its final goal is not a spontaneous, but literary experience. Methodological approach to lyric poem is adjusted to those points of esthetic suggestion that represent artistic bases for entering the poetic world and the procedures of creating, as emotional and reflective focus. The essence of the road of research is the places where “spiritual origin” of the work is pulsing.

What is specific to a lyric song and its dynamic structure can be traced through creative possibilities of language, mediating between consciousness and reality of artistic truth of the poem. Such yielding from the norm (linguistic alienation) enables a poet to bring words to the point of usage in which the language itself has originated. Stylistic characteristics of a lyric poem, like picturesqueness, multiple meaning and expression (melody and rhythm) are usually the fundamental starting

points of artistic suggestion. Revealing the linguistic procedure which has unexpected effect (and therefore motivates us to stop and “fill the poem” through associations) often leads us to phonetic, morphological, lexical and syntactic framework of a lyrical text. Sometimes a widely set associative field of lexis, inversion or unusual combination of words in a lyrical poem is more suggestive than the classic metaphor or figure.

Interpretation that starts from intensifying artistic experience is expressed as revelation of those suggestions in the poem itself that lead us to realizing its highest spiritual sense. Those various signals are indeed the voices of the utter sense that the poem is offering. Therefore we could define the interpretation of a poem itself as bringing experience to a close, or as spiritual penetration into the experience-set and suggested possibilities. The given methodological framework offers possibilities of studying the poetry of Branko Miljkovic, Desanka Maksimovic and Vojislav Ilic in education process.

**Key words:** required school reading, literary text reception, synthetic methodological approach – spiritual in a literary work, reading a literary text in teaching, interpretation viewpoints, linguistic picture.



**МР МИРЈАНА МИРКОВИЋ**

Виша школа за образовање васпитача

Кикинда

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 821.163.41-311.6-93

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.143-150

## **ПОКУШАЈ ГЕНЕАЛОШКОГ САГЛЕДАВАЊА ИСТОРИЈСКОГ РОМАНА КАО ЖАНРА У СРПСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ**

**Резиме:** У периоду од друге половине 20. века роман као жанр заузима видно место и у књижевности за децу. Модерни српски роман у литератури за најмлађе тумачен је у оквиру целокупног прогресивног развоја овог жанра у српској књижевности, када је почело да се говори о „времену романа“. Дата језгровита формулација изражава доминирајући положај овог жанра који је, испољивши снагу и виталност, показао не само да се налази у непрестаном развоју, већ и да је кадар да удовољи захтевима условљеним развитком идејно-естетских критеријума савремене књижевности

Полазећи од претпоставке да и роман у књижевности за децу треба сагледавати у оквиру општег развоја овог жанра, не занемарујући особености литерарног стваралаштва за најмлађе, аутор је покушао да у овом раду укаже на неке од могућности виђења развојног пута српске књижевности за децу пажњу посветивши романима са историјском тематиком у литератури за најмлађе.

**Кључне речи:** књижевност за децу, жанр, роман, историја

---

На историјску природу жанра упућују савремена књижевнотеоријска истраживања. Познавање жанрова намеће се као неминовност ваљаног промишљања, јер су они у структури књижевног дела елеменат традиције, без које би стваралачки процес био тешко замислив. Вредности проучавања жанрова садржане су у чињеници што ова проучавања скрећу пажњу на унутрашњи развитак књижевности, на књижевну генетику. С друге стране, поред овог дијакроничког приступа, када је о жанровима реч, не треба занемарити ни њихову зависност од времена, тачније, не смемо пренебрегнути њихов активан дијалог са својим временом и културом. Стога је за теорију жанра од изузетног значаја сагледавати је са становишта новог жанра, као што је роман. Уоченим протејским карактером, својом несводљивошћу само на категорију епског, роман се широко отворио животу, упијајући елементе

различитих области науке и културе. Задржавајући у својој основи антагонистички спој – и лично искуство и неспутану стваралачку имагинацију, роман је у исти мах и стварност и нестварност, и истина и фикција.

Улазећи у корпус теорије романа дочекује нас сазнање да недостаје заједнички именитељ који би теорије објединио и упутио нас на полазиште. Одређења романа на која наилазимо указују на неке од његових битних одлика, али ни једно од њих потпуно не дефинише роман као жанр. Поменути препреку у сфери књижевне теорије срећемо и у сфери књижевне историје. Роман је релативно млада појава међу књижевним облицима, није признат у класичним поетикама све до скоро 19. века и никада није учествовао у хармонији жанрова. Због тога је чак био третиран као жанр који дестабилизује и угрожава друге жанрове увлачећи их у своју унутрашњу конструкцију. Осим тога, у односу према другим жанровима испољио је агресивност и у 20. веку се поставља као средишњи жанр.

Да бисмо разумели овај жанр који се налази у непрестаном развоју одупирући се свим поетским канонима, не смемо да занемаримо његово порекло. Фолклорни корени романа примарно су полазиште за уочавање природе овог жанра, посебно ће истицати знаменити М. Бахтин. Поменути аутор нудећи убедљиво виђење природе романа, његово жанровско порекло препознаће у епиској традицији и у богатој области народног стваралаштва. У самом зачетку тај успостављени народно -језички фамилијарни однос са светом у основи је романа и то је важан предуслов романескног стварања европских народа. Несводљив само на категорију еписког, роман је синтетички књижевни жанр, а примарни разлог његовог постојања налази се у настојању да представи живот.

Наше литерарно стваралаштво није имало удела у настанку нити трансформацијама романа као жанра, па се морало донекле ослањати на утицаје и узоре, што се одражавало на само стваралаштво. Стога је у тумачењу романа као жанра и у општој и у дечјој књижевности остала присутна тежња да се у нашем литерарном стваралаштву виде развојне линије романа великих европских књижевности, при чему је у сагледавањима настанка и развоја овог жанра и у српској књижевности за децу превласт добило схватање о његовом убрзаном развоју.

У средишту савремених књижевнотеоријских дискусија је роман и оне прате и сагледавају нове путеве његовог даљег развоја. Издвојена је основна вокација романа, усмерена на приказивање човека у друштву и изналажење на кључна питања савременог живота. Наши приповедачи, усвојивши тековине и поступке модерног европског романа и повезујући их са националном књижевном традицијом, својим стваралаштвом доприносе богаћењу и разумевању своје савремености. Експанзија романа као жанра посебно је уочљива 70-тих година 20. века, када су се отвориле неслућене могућности коришћења свих историјских искустава жанра.

\*\*\*

За роман као жанр је карактеристично сударање времена на пресецима савремености: савременост као полазиште не искључује приказивање еписке про-



шлости. Епска прошлост ушла је у свет велике књижевности, али је и нашу литературу обогатила слика древног овековечена и савременом уметничком речју. И наши су романописци, подразумевајући и писце за децу, у националној историји – како прошлој тако и савременој – налазили богату и важну грађу. Многи су приповедачи постајали свесни тог значајног, готово судбоносног деловања на стварност кроз предања, приче и народне песме.

У 19. веку историјски роман израста у жанр јер је постало извесно да поред приповедне имагинације захтева и посебан начин обликовања. Појава овог жанра везана је за романтизам и његовим творцем сматра се енглески писац Валтер Скот. Популарност историјског романа у великим европским књижевностима условила је интересовања и у српској књижевности за ову специфичну књижевну врсту, али су та настојања да се литерарно стваралаштво обогати делима чија је тема национална средњовековна прошлост остала без запаженијих резултата.

У том погледу се наше стваралаштво за најмлађе не разликује од српске књижевности у целини, јер већина покушаја романа са темама из прошлости остаје без значајнијег успеха. Сагледавајући генезу романа и у овако кратким цртама, овај моменат може бити необичан, посебно имајући у виду да је у области народног стваралаштва српски народ створио велику епску књижевност која је могла бити изванредна подлога даљим књижевноуметничким виђењима прошлости нашег народа.

Уколико пажњу усредсредимо на литературу за децу, овоме је можда допринео и изванредан неспоразум, јер се критеријум намене дела уско везивао за дечје ликове, којих је далеко ређе у делима која обрађују историјске теме. Од издвојеног момента далеко је значајнији начин приказивања историјских јунака и догађаја, односно да описано начином приказивања буде блиско младом читаоцу и његовим рецепцијским одликама, док је сасвим споредно да ли су ликови описиваних јунака одрасли или деца, на шта је указао својевремено М. Чаленић (Чаленић, 1975). Перспектива и начин приповедања далеко више одређују облике романа и утичу на избор читалачке публике него сам избор тематике или намера деловања.

Наша даља размишљања када је реч о роману као жанру у литератури за најмлађе, посебно оном са историјским темама, омеђена су сазнањем да у овој области стваралаштва све до друге половине 20. века нисмо имали формирану традицију, већ је постојала „само ниш разноврсних и различитих стварањених континуираности“ (Марковић, 1982). Сагласно наведеној тврдњи, у овом раду можемо само издвојити представнике овог жанра у српској литератури за децу, чија појава гради изванредан след романа са историјским темама у стваралаштву за децу, обогаћујући жанровске потенцијале романа у целини.

У српској књижевности за децу број романа са историјским темама није велики. Док су поезија и приповедна проза имале континуирани развој, роман је каснио, и у нашој литератури за најмлађе сагледаван је као релативно млада епска форма. Настанак првих романа у српској књижевности за децу подстакнут

је преводима из страних књижевности: почевши од превода Стефана Живковића *Доживљаја Телемаха, Одисејева сина* (1814) па до најчитанијих књига српског средњег века – *Александриде* и *Илијаде*, да би потом уследили преводи представника историјског романа од којих издвајамо дела француског романописца Александра Диме (1803-1870) *Три мускетара, Краљичин ђердан* и *Гроф Монтије Кристио*; затим пољског књижевника Хенрика Сјенкијевича *Кроз њујорк и пра-шуму* и *Оињем и мачем* (1884). На оба поменута писца извршио је утицај Валтер Скот (1771-1832) шкотски романописац и аутор бројних историјских романа у којима је идеализовао националну прошлост Енглеске, али и подарио реалистички грађене портрете историјских личности. У овом контексту могли бисмо поменути и Твенов роман *Краљевих и просјак* који првенствено и није био намењен деци али који је прихватила деџа и омладинска публика, а затим и *Јенки на двору краља Арџура* и *Личне усјомене Иване од Јорка*, мање погодних деци. Имајући у виду наведене значајније преводне романа из страних књижевности, разумљиво је и што су се међу првим романима у нашој књижевности за децу појавили покушаји да се удовољи захтевима читалачке публике и понуде дела са темом из прошлости.

Први романи инспирисани тематиком из националне историје у српској књижевности за децу су *Кнез Градоје* и *Рајко од Расине Чедомиља Мијатовића* (1842-1932) српског државника, дипломате и књижевника друге половине 19. века. Занимљив може бити и податак да је име првог Дикенсовог преводиоца на српски језик име Елодије Мијатовић, пореклом Енглескиње и жене нашег тада цењеног књижевника Чедомиља Мијатовића, која је међу првима превела на енглески језик неке српске народне приповетке (1874) и песме (1881).

Мада у поднаслову Мијатовићевих романа стоји да су: приповетке, сматрамо да их можемо поменути као прве романи у којима писац покушава да оживи митове и легенде српске прошлости. И за овог писца карактеристичан је однос идеализације прошлости. Уосталом, реч је о периоду у којем доминира родољубива поетска реч, у којем се слави национално осећање и велича јуначка српска прошлост. *Роман Рајко од Расине* дочарава судбину младог сељака из околине Крушевца, заправо последњег потомка старе племићке породице који избавља мађарску грофицу из турског ропства и том приликом доживљава бројне пустоловине. *Иконија, везирова мајка* проговара о судбини мајке чијег су сина одвели у јаничаре, да би касније постао велики везир и царев зет. Избором теме из живота нашег народа под Турцима писац дочарава један од најтежих момената упамћених у историји и познат као данак у крви. Потом и један од мотива косовске легенде Мијатовић ће обрадити у трећем свом роману *Кнез Градоје*. Присутна тема из средњег века, као и начин њене обраде, допринели су да ова романтична повест има највише романескног у себи и да се приповедач одвоји од наглашено идеализаторског односа према прошлости. Ипак, како примећује Јован Деретић, Мијатовић није своја дела са историјском тематиком успео да подигне на степен књижевне уметности, а као разлоге овог неуспеха, по мишљењу овог књижевног

историчара треба потражити у оним истим разлорима који су условили неуспех и других наших писаца који су писали дела с темом из наше историје средњег века: недовољним познавањем прошлости, посебно недовољним познавањем живота којим су живели наши преци (Деретић, 1981). На овај важан моменат својевремено је указао и Љубомир Недић говорећи о тешкоћама са којима се суочавају писци историјских романа: „*Наша прошлост је врло мало истиинана, ми не знамо какви су били домови наших стјарих, нијши знамо како су се они одевали ни какво им је било оружје, а нарочитио мало познајемо њихов домаћи живои. А познавајши све то, то је за писање историјској романа од врло велике важности; без тога се не може писати*“ (Недић, 1895)

Роман *Хајдук Стјанко* (1896) **Јанка Веселиновића** (1862-1905) обрађује догађај из српске историје 19. века, догађај који није временски далеко удаљен па је и приказивана стварност књижевног дела романописцу била далеко ближа. Најзначајнији догађај новије српске историје Први српски устанак Веселиновић обрађује фабулом у чијој је основи историјска грађа, али даље богатећи роман сликама из прошлости старог мачванског села, као и вештим начином грађења ликова. Тиме је слика устанничких догађаја устукнула пред романескно датим приказима живота нашег живља битно одређеног патријархалним односима. У овај роман са историјском темом Веселиновић је унео и динамичне, акционе елементе који дочаравају мотив заваде два побратима око исте девојке.

Први светски рат није оставио значајнији траг у овој области, изузимајући *Српску историју* Стевана Јаковљевића и *Дан жести* Растка Петровића, дела која обрађују повлачење српске војске преко Албаније, али која не припадају српској књижевности за децу. Као изузетак Драгомир Јекнић наводи роман **Михајла Сретеновића** *Црни дани* (1922) написаног у форми успомена једног гимназисте, дванаестогодишњег дечака који је доживео Први светски рат и окупацију Србије. Поменути критичар наглашава да се ради о почетничком тексту, значајном као „*првом српском роману за младе*“ (Јекнић, 1988)

За разлику од Првог, Други светски рат ће као тема донети обимнију продукцију романескне прозе делима **Арсена Диклића**, **Бранка Ћопића**, **Мирка Петровића**, **Душана Костића**, *Далеко је Сунце Добрице Ћосића* и других. Њихови романи су имали заједнички “вредносни центар“, послужимо се изразом Михајла Бахтина, и мада су у основи инспирисани историјским догађајем из блиске прошлости нашег народа, њихова дела усмерена су на приказивање односа човека са друштвом, што је условило сужење видова стварности исказаном у овим литерарним остварењима намењеним деци. Наглашене ратне и револуционарне тематике романи поменутих писаца граде један од најважнијих магистралних линија у српској књижевности за децу 20. века.

Посматрано са становишта развоја романа као жанра, у четвртој деценији прошлог века роман добија обележја доминирајуће врсте и у српској литератури за децу. Поменута експанзија романа доноси и извесна преиспитивања поетике жара романа почевши од тога да ли дела за младе треба да буду реалистична у

својој основи или не, као и да ли и у којој у којој мери удео фантастичног треба да буде присутан, па све до момената који јасно указују на захтеве савременије дејче читалачке публике. У књижевности за децу овај период се издваја као период бурног развоја романа као жанра. То је период када су настајала бројни романи, и који је књижевна критика означила као „време романа“ у нашој књижевности. Ипак, књижевни историчари који су се бавили романом за децу овог периода забележили су и велику сличност насталих дела, што је водило и извесној тематско-мотивској униформности и једноличности (Црнковић, 1967).

Историјске романе **Славомира Настасијевића** (1904-1983) критикала је протумачила као пишећу напору за својеврсном обновом историјског романа у времену у којем је постало извесно да је виднији интерес за овом врстом прохујао заједно са раздобљем романтике. Настасијевићеве историјске романа са темом из српске средњовековне историје узбудљиве су приче, али и приче које носе снагу комуникације са народном епиком: *Десјош Стефан* (1960), *Вишезови кнеза Лазара* (1963), *Стефан Душан*, *Тешко побегенима*. Поред поменутог циклуса поменимо и његове обимније историјске романе намењене омладинској читалачкој публици *Александар Велики 1-2* (1961), *Јулије Цезар* (1964), *Ханибал антије пирјас 1-2* (1958), а потом и роман *Устјанак у Зејни* (1987). Дела овог приповедача одликује савремени приступ историјским темама, како у начину обраде, тако и по успелом удубљивању у историјске периоде, од којих се по мишљењу Д. Јекнића посебно издвајају романи *Летенга о Милошу Обилићу* и *Гвайо* (1957) у којем дочарава далеку прошлост. Настали романи имали су своју читалачку публику у времену шесте деценије 20. века јер сједињују узбудљиву фабулу са историјским чињеницама.

Схватање да литература за децу не треба да буде школско васпитно штиво, обогатило је животном тематиком и мотивима романсијерска дела за најмлађе, доприносиће да роман постане до краја века водећи жанр и у овој области књижевног стваралаштва. Продубљена је поетска представа детињства и размакнуте су границе уметничких виђења различитих области. Већина романа насталих у овом периоду ослања се на тековине реалистичког приступа, неретко су то и дела прожета мноштвом етнографских записа који појачавају веродостојност исказаног. С друге стране, ови романи кореспондирају са доминирајућом поетском конвенцијом, израженим савременијим односом наратора и детета, којом је осведочен захтев да исприповедано буде занимљиво, необично, начином и изразом блиско детету. Да би задовољили дејчу радозналост и интересовања, литерарни путеви одводили су неретко наше приповедаче у потрагу за пустоловним садржајима, необичним, авантуристичким доживљајима, исказаним романтичарским полетом у представљању националних јунака.

У том смислу су илустративни и романи **Анте Станичића** (1909-1991) које је књижевна критика по тематским карактеристикама убрајала у круг авантуристичких романа. Међутим, на постојање историјске окоснице у својим делима не само да је писац указивао, већ је пронађена значајна историјска грађа

која о томе сведочи. Тако је у роману *Мали Пираи* (1956) историјска личност Али Коса, у роману *Бамбусов шћай* (1959) конте Вицко Бујовић, а у роману *Рајини брод Велика суљанија* (1964) упознајемо Петра Желалића, личност такође знану историји. Историјски лик конта **Бескуће** Станичић је обрадио у истоименом роману (1987), а постојање брода **Немирна** био је повод писцу да овом последњем бокељском једрењаку посвети истоимени роман (1991). Поред историјске грађе, писац је свесно уносио легенде и предања која подстичу национална осећања. Однос писца према историјској грађи је слободан. Несумњиво богатство извора, чињеница и докумената не спутава А. Станичића да ту грађу оживи и динамизује. Историјски догађаји и личности, мада значајни као литерарни предложак, сагледавани су из једне шире, романескне перспективе, и та грађа била је романописцу више инспирација него ослонац у грађењу аутентичног уметничког дела. Оживљавајући уметничким поступцима историјске мотиве и предања инспирисана стварним јунацима и догађајима из прошлости, Станичић је крчио пут нашим прозаистима, који ће се надањивати историјским коренима нашег народа.

Национално-патриотски корени у основи су интересовања наших писаца за историјске теме. У овај круг дела чија је тема усмерена ка прошлости можемо убројити и остварења **Тиодора Росића** (1950) *Долина јорјована* (1991) и *Господар седам брејова* (1993) који дочаравају српску властелу из доба Немањића. По Х. Георгијевском, Росићеве романе одликује, поред легендарно-историјског казивања, динамична фабула, развијен сиже и особен хронотоп.

*Мач кнеза Стефана* (1993) **Драгана Лакићевића** (1954) тематски је окренут такође ка српској прошлости у време турске најезде, као и дело **Светлане Велмар-Јанковић** (1932) *Књија за Марка* (1998) које садржи приче о српским племићима, почевши од детињства Светог Саве, потом о Стефану Дечанском, Душану Силном, славном кнезу Лазару и легендарном јунаку Краљевићу Марку. Иако није реч о роману, сматрали смо оправданим да поменемо и ово дело познате књижевнице, јер у контексту савремених стремљења литературе за децу ова дела начелно отварају једну нову страницу у њеном развоју, доносећи веома ефектно контрастно сучељавање реалистичког и фантастичног типа мотивације у градњи слике света.

Не занемарујући нашу народну традицију, легенде, приче и предања, савремени романописци приповедање оплемењују напорима властите имагинације, и настављају ту чаровиту игру причања о времену прошлом. У наведеним делима је историја артикулисана а роман постаје веза међу временима, чиме се указује нова жанровска варијанта романа коју прате и промене на нивоу приповедачке структуре. Осим тога, делима ових аутора настављен је континуитет романа са историјском подлогом чиме се жанровски богати ово значајно раздобље у развоју наше књижевности за децу. Тиме се показује да се савременом младом читаоцу може предочавати историја начином који је занимљив и њима приступачан. У српској књижевности за децу романи са историјском тематиком

настављају живот као самостална појава литерарног процеса и као саставни део романа као жанра, доприносећи иновативности и креативним успонима српске књижевности за децу.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. (1981): *О роману*, Београд: Нолит.
  2. Гиљњн, К. (1970): *Књижевности као систем*, Београд: Нолит.
  3. Деретић, Ј. (1981): *Српски роман 1800-1950*, Београд: Нолит.
  4. Јекнић, Д. (1994): *Српска књижевности за децу*, Београд: МАК.
  5. Јекнић Д. (198): *Рађ у романима за децу*, Детиљство, 1-2.
  6. Марковић, С. Ж. (1982): *Зайиси о појавама у књижевности за децу*, Београд: Научна књига.
  7. Петровић, Т. (2001): *Историја српске књижевности за децу*, Врање: Учитељски факултет.
  8. Чаленић, М. (1975): *Књижевности за децу*, Београд: Интерпрес.
  9. Црнковић, М. (1967): *Дечја књижевности*, Загреб: Школска књига.
- 

**Summary:** Since the second half of the XX century novel, as a genre, has occupied a prominent position in literature for children. Modern Serbian novel in literature for the youngest has been interpreted within the general progressive development of this genre in Serbian literature since the notion "the days of novel" has come into use. The stated concise formulation reflects the dominant position this genre has and which has, by expressing its power and vitality, showed not only that it is constantly developing but that it is also able to satisfy the requirements set by the development of idea-aesthetic criteria of modern literature.

Starting with the hypotheses that novel in literature for children should also be interpreted within the general development of this genre, not ignoring the characteristics of literary work for the youngest, the author has tried to point out with this paper to some of the possibilities of interpreting the road that Serbian literature for children has been going through, focusing on historical novels in literature for children.

**Key words:** literature for children, genre, novel, history.

**МЕДИСА КОЛАКОВИЋ**

Филозофски факултет

Нови Сад

**ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК**

**ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER**

UDK: 821.163.41:398 Šević M.

373.5(497.11)''18''

BIBLID: 0353-7129,12(2007)2-3,p.151-165

## **ОБЛИЦИ УСМЕНЕ КЊИЖЕВНОСТИ У ЧИТАНКАМА МИЛАНА ШЕВИЋА – ПРЕДЛОГ ЗА РАЗМИШЉАЊЕ**

**Резиме:** У раду се разматра заступљеност облика усмене књижевности у читанкама за српске средње школе Милана Шевића. Како читанка представља основни уџбеник у настави српског језика и књижевности, а својом садржином и својеврсну антологију, рад ће показати основна критичка начела Милана Шевића и принципе избора текстова. Наглашавајући потребу да се задовоље естетски и педагошки критеријуми, Шевић није изостављао усмену књижевност. Напротив, упоредни преглед читанки које су се до тада користиле, показује да се Шевић обилато служио примерима из усмене књижевности.

Најзад, поређење садржаја, Шевићевих и савремених читанки, показало да ли су се и у којој мери критеријуми Милана Шевића, при одабиру примера из усмене књижевности, поклопили са укусом савремених састављача овог уџбеника.

**Кључне речи:** Милан Шевић, читанка, усмена књижевност, лектира, српске средње школе у XIX веку.

---

### **I**

О историји српског школства, наставним плановима и програмима, настави, васпитању и уџбеницима, постоје бројне студије. Оно што је, међутим, само повремено дотицано као наговештај могућег научног истраживања јесте заступљеност и улога народне (усмене) књижевности у настави матерњег језика у српским основним и средњим школама у деветнаестом веку.

Од почетака развоја националног школског система, када су се, у сврху модернизације наставе, преводиле читанке са страних језика, које су доносиле јак печат матичне културе, до данас – читанке су претрпеле низ промена. Изучавање педагошко-васпитног аспекта читанки у великој мери потисну-

ло је бављење њеним књижевно-естетским аспектом, односно испитивање књижевних садржаја који у читанке улазе. А управо овај аспект читанке чини се изузетно значајним са становишта културне и књижевне историје, пошто, поред морално-васпитног деловања, читанка, несумњиво, има и значајну улогу у формирању књижевно-естетских мерила и укуса, а може битно утицати и на потоњу рецепцију одређених књижевних дела. Ово посебно важи за ране фазе културног развоја, када се ограничена писменост и ограничена доступност књижевних дела умногоме надокнађују управо овом врстом штива.<sup>1</sup> Другим речима, читанке су неретко биле и једина лектира за значајан део друштва.

По једној од модерних дефиниција, читанка представља основни уџбеник који служи за успешније савладавање наставе матерњег језика и књижевности. Ова дефиниција, сведена на функционално одређење, унеколико занемарује историјски, социјални и културолошки аспект читанке. У „Енциклопедији Југославије“ (Загреб, 1984), под одредницом **Читанке**, стоји да су оне, „...уз календаре, биле основни инструмент ширења писмености и културе“, као и да су „...огледала друштвених система, владајућих идеологија, језичне ситуације и политичко-друштвеног положаја народа“.

Самим именовањем, читанка је обележена као *штиво*, дакле, особена лектира, избор текстова намењених читању. Термин *чиџанка* потиче од превода немачке речи *Lesebuch*, што дословно значи „књига за читање“. Тако схваћен, термин се употребљава, не само за уџбеник за наставу језика и књижевности, већ и других научних дисциплина, или проблематика. Тако су настале *Клавирска чиџанка*, *Светосавска чиџанка*, *Историјска чиџанка*, *Православна чиџанка*...

Развој читанке, као уџбеника (приручника), првенствено, њен педагошко-васпитни карактер, предмет је многих студија, расправа и чланака, чији су аутори, поред осталих, Ж. Ђорђевић, Ј. Миодраговић, Ј. Продановић, М. Шевић<sup>2</sup>, а значајна сведочанства о употреби и развоју читанке чине и закони, наставни планови и програми, као и рецензије које су објављиване по педагошким листовима<sup>3</sup>.

До сада су се код нас спроводила истраживања о историји уџбеника (Вукашин Станисављевић, *Два века српских уџбеника*), између осталих и уџбеника српског језика и књижевности, али без детаљније анализе заступљености различитих облика усменог стваралаштва у њима. Ако је предмет истраживања био везан за тај облик књижевности, он је, пре свега, посматран у педагошком контексту, тако што је наглашавана васпитна функцију читанке и њена примена у настави (Светомир Игњатовић, *Народна књижевност у настави и васпитању*).

У свом раду усмерили смо пажњу на читанке које је за српске средње школе самостално приредио Милан Шевић и то бавећи се превасходно заступљеношћу усмене књижевности у њима. Разматрање заступљености, извора, те претпостављене функције народне књижевности у овим читанкама требало би, уз остало, да покаже колико се избор Милана Шевића поклопио са савременим



наставним планом и програмом, као и књижевно-естетским нормама данашњих аутора тог уџбеника.

## II

Милан Шевић се, поред свог педагошког рада, огледао и у приређивању уџбеника, односно читанке за српске средње школе.<sup>4</sup> Ауторови предговори прате свако издање.<sup>5</sup> Како је читанка за први разред средње школе изашла након читанки за остале разреде, Шевић, којем је ово и прво самостално издање читанке за први разред, у предговору наводи особености свог новог приступа и одступања од концепције коју је спроводио заједно са Сретеном Пашићем, у читанци из 1894. године. Као и у претходним, самосталним издањима (II књига из 1906, III књига из 1902, IV књига из 1903)<sup>6</sup>, приређивач истиче своју намеру да повеже одабране текстове у чврсту целину. Шевић, у овој читанци, концентрише текстове с тематиком Косовског боја и оне који су везани за лик „највећег народног јунака“ – Марка Краљевића. Посебну пажњу посвећује изворима преузете грађе, напомињући да су сви текстови преузети директно из извора или из критички приређених издања, чиме су избегнуте погрешке које настају прерађивањем и преписивањем.<sup>7</sup> Тежећи повезивању текстова из претходних књига у чврсту целину, Шевић истиче и намеру да се оствари поступност у излагању и презентовању изабране грађе, што је резултирало неким преклапањима и понављањима, односно, пребацивањем текстова из једне у другу читанку (ово ће у наредним издањима бити кориговано).

„Читанка за други разред“, из 1898. године, заснива се на истој основи као и „Читанка за први разред“ из 1894. године. Поред пажње усредсређене на концентрацију текстова и успостављање тешњих веза између текстова и наставних предмета који се изучавају у другом разреду средњих српских школа, Шевић истиче и намеру да попуни празнину која се огледа у недовољној заступљености текстова који ће јачати национално осећање. То је и био повод да концентрише изабране текстове око знаменитих историјских догађаја, што је видљиво у самом распореду текстова унутар читанке. Напомена састављача указује на функцију ове читанке, која је, заједно с осталим уџбеницима, требало да чини кохерентну целину намењену обради градива предвиђеног за одређени разред. Интересантна је молба, коју састављач упућује својим „друговима“: „Историјске чланке и песме, све без разлике, не треба никако у школи анализовати, нити их употребљавати за какво граматично вежбање, пошто су они сами собом свој циљ.“

Ово указује на намеру састављача да избор текстова послужи као лектира, и то таква која ће, уз задовољење високих естетских стандарда, јачати национално осећање. Што се тиче језика, Шевић наводи да је у читанци заступљено не само оно што је *исправно* већ и оно што се у језику усменог песништва *укоренило*. Имајући у виду да се ово градиво обрађује у школи, у присуству наставника, он не види опасност од (зло)употребе народног језика. Пето издање ове књиге, из 1911. године, углавном почива на истој основи као и прво, али су главне из-

мене настале због прилагођавање новом наставном плану, изостављања текстова „нестручњака и некњижевника“, као и због уношења текстова из примарних извора, што је, укупно узев, резултирало мањим бројем грешака. Ова врста скрупулозне бриге за унапређење читанке, али и за успостављање трансфера знања између различитих области, свакако је принцип који је и дан данас вредан пажње и поштовања, како с педагошког тако и с естетског становишта.

Концентрација и узајамно допуњавање текстова основне су тенденције и у трећој књизи. Текстови се односе, углавном, на догађаје после косовске битке, а намера приређивача била је „да се из тих најжалоснијих листова српске историје истакну догађаји, која ће срца ученика моћи попунити оправданим националним поносом“. Читанка за четврти разред из 1903. године чини целину са претходним књигама. Средиште ове књиге чини народно ослобођење и тежња за народним уједињењем.

### III

Безмало, све Шевићеве читанке следе идентичну формалну концепцију – садрже од десет до четрнаест одељака, међу којима, можемо слободно рећи, доминирају текстови из усмене књижевности. Распоред одељака задржан је, колико је то било могуће, у све четири читанке.<sup>8</sup> Одељци, углавном, имају следећи редослед:

1. Приче и гатке
2. Басне
3. Народни живот и обичаји
4. Предање и повесница
5. Пошалице
6. Приповетке
7. Земљопис
8. Природа
9. Песме (раздвојене су усмене песме од писаних и даље подељне на три или четири целине)
10. Пословице и питалице
11. Загонетке
12. Гагалице
13. Игре, и
14. Узречице и поређења.

Када је о одељку „Приче и гатке“ реч, интересантно је да је Шевић, по први пут, у читанке унео већи број бајки (пored осталих ту су *Чардак ни на небу ни на земљи*, *Пейелуја*, *Тамни вилајети*, *Злајоруну ован*, *Ђаво и његов шејри*, *У цара Тројана козје уши*, *Усуд*, *Правда и кривда*) и да су приче дате у целини, а не одломку.

У другом одељку – „Басне“ – приметна је доминација писаних басни преузетих из збирке Доситеја Обрадовића, али су заступљене и усмене басне из

записа Ивана Лепушића, Вука Врчевића, Кузмана Цветковића и Јанка Јурковића. Због своје специфичности, да кратком формом, неретко и експлицитно, донесе снажну поруку, басна је захвална за методичку обраду.

Трећи одељак, „Народни живот и обичаји“ не садржи искључиво етнографске текстове, већ и знатан број предања, од којих нека, попут „Копања блага“, Шевић смешта и међу приче и гатке. Извори преузетих текстова јесу збирке В. Караџића, М. Милићевића, М. Стојановића, В. Карића, Н. Нодила и других.

Пети одељак доноси пошалице, које, као и басне, због свог обима представљају погодну наставну јединицу. Пошалица као „шљиви говорни израз који се у народу употребљава за узгредно збијање шале у свакодневном разговору међу вршњацима и једнакима у друштвеном положају“<sup>49</sup>, може бити посебно привлачна за ученике, па Шевић зато овај жанр заступа у све четири читанке. Извори су збирке Вука Караџића, Вука Врчевића, Милана Милићевића, Мијата Стојановића, Луке Грђића Бјелокосића, а једну пошалицу Шевић преузима из Змајевог *Невена*.

Шести одељак – „Приповетке“ – заступљен је само у читанкама за прву и трећу годину са по једним текстом (реч је о новели „Све, све, али занат“ и шљивој причи „Бекри-Мујо“). Без прича су читанке за други и четврт разред. Можемо претпоставити да је овако оскудан избор новела резултат веће заступљености шљивих прича и гатки.

Девети одељак садржи песме. Приређивач је раздвојио уметничке од епских народних песама, које углавном, заузимају трећи део шестог одељка. Примећује се доминација епике, али и присуство балада и лирских песама, које су уткане у део са уметничким песмама (Шевић тиме, по свој прилици, указује да је реч о делима једнаке естетске вредности.)

Избор и распоред песма подржава основну концепцију састављача. Тако су за прву годину песме груписане око косовког боја и лика Марка Краљевића, којима предходе две лирске, а следи једна шљива песма. Затим су стављене песме покосовског циклуса, хајдучке и ускочке, па оне о борбама за ослобођење.

Од 46 песама у Шевићевом избору за све четири читанке, 14 песама се поклопило са избором састављача савремених читанки. То су песме: „Српска ђевојка“ (пети разред), „Цар Лазар и царица Милица“ (шести разред), „Смрт Марка Краљевића“ (шести разред), „Свети Саво“ (пети и седми разред), „Женидба Душанова“ (пети разред, али одломак), „Марко Краљевић и соко“ (одн. варијанта „Марко Краљевић и орао“, шести разред), „Старина Новак и кнез Богосав“ (седми разред), „Диоба Јакшића“ (седми разред), „Стари Вујадин“ (седми разред), „Ропство Јанковић Стојана“ (седми разред), „Иво Сенковић и ага од Рибника“ (седми разред), „Пропаст царства српскога“ (шести разред), „Предраг и Ненад“ (пети разред) и „Женидба Милица барјактара“ (осми разред). Шевић се трудио да све песме заступи у целости, међутим код песме „Цар Лазар и царица Милица“ он прибегава *цепању* песме на два дела. Први део песме под насловом „Цар Лазар и царица Милица“ садржи стихове од 1. до 118. стиха, док је други део, од 119. до 204. стиха, насловљен „Косовски бој“. Али то нису одломци у пра-

вом смислу, пошто су оба дела постављена један за другим, и то, највероватније, због функционалније методичке обраде.<sup>10</sup>

Но, и поред наглашавања да је песме преузео из „извора“, Шевић, као и већина састављача ове врсте уџбеника, уноси интервенције, које се могу уочити пажљивом анализом. Са педагошког становишта, већина ових интервенција је оправдана, али са естетског и књижевног становишта није тако. Навешћемо, укратко, које смо измене приметили у текстовима народних песама. Шевић доследно уноси слово „х“ у песме, те селективно, изоставља слово „ј“. У песми „Српска ђевојка“ (код Карацића „Српска дјевојка“) изостављено је првих 10 стихова, који директно упућују на гледање момка у девојке. У песми „Старина Новак и кнез Богосав“ (III разред) поред промене речи *вилаеи* у *вилајейи* и *вриме* у *вр'јеме*, измењена је и завршница песме. Стих 86 код Карацића гласи: „Дочекујем Сарајлије младе“, што Шевић мења у „Дочекујем Турке јаничаре“ да би затим, највероватније због непримерености васпитној функцији, потпуно избацио стихове који следе:

*Те ошмам и сребро и злато,  
И лијеју чоху и каџифу,  
Одијевам и себе и груштво.*

Оваквим поступком доприноси се особеној идеализацији хајдука: младе Сарајлије, који су, према песми, могли бити дочекивани због свог богатства замењени су јаничарима, који су војници и, као такви, достојнији непријатељи, што је додатно потенцирано потпуним изостављањем материјалног мотива хајдучке борбе.

Стихови су изостављени и у песми „Маргита ђевојка и Рајко војвода“. Недостају стихови 72-76, који у Карацићевом запису гласе:

*А на равној земљи Каравлашкој,  
Онђе бјеше Каравлах Рагуле,  
На Букурешу њрагу бијеломе,  
Онђе бјеше беџо Рагул-беџо  
С својим браћом Мирком војеводом.*

Такође, уместо облика *Бијоџрад* Шевић ставља *Биоџрад*, до реч *кужна* замењује са *иужна*.<sup>11</sup> У песми „Стари Вујадин“ трпи интервенције типа промене речи, реч *курво* замењена је са *кујо*, док је у песми „Ропство Јанковић Стојана“ измењен облик *остарела* са *остарела*.<sup>12</sup> До промене је дошло и у завршним стиховима песме „Смрт мајке Југовића“, који одступају од Карацићевог записа. Тако су стихови:

*Нагула се Јуџовића мајка,  
Нагула се, ња се и распаде...  
коријовани на следећи начин:  
Ал' ију мајка одољеш не мојла,  
Преиуче јој срце од жалосији*

Гледано у целини, Шевићевој концепцији, највише су одговарале песме заступљене у другој књизи „Српских народних песма“ Вука Стефановића Карацића, али за разлику од савремених састављача, он је у свој избор унео и по једну песму из збирке Мијата Стојановића („Звијезда преходница“) и Богољуба Петрановића („Високи Стеван“).

Десети одељак садржи пословице и питалице. Пословице су организоване, углавном, у десет тематских целина од којих свака садржи по десет пословица, тако да свака читанка садржи заокружену целину од по сто пословица. Тематска груписаност спровођена је, колико је то било могуће, кроз све четири читанке. Пословице су преузете из збирки Вука С. Карацића, Ђуре Даничића, Мијата Стојановића, др Данила Трбојевића и Летописа Матице српске. Тематска подела пословица једна је од специфичности Шевићеве концепције и има вишеструко естетско и васпитно оправдање, пошто показује разуђеност и обухватност слике света у овом виду народних умотворина.

Пословице прате и питалице. Питалице за све четири читанке приређивач је преузео из збирки Вука С. Врчевића, уз додатак неколико, у избору за четврту годину, од Љубомира П. Ненадовића. Приметна је знатно већа заступљеност ових облика у читанкама Милана Шевића у односу на савремене читанке. Загонетке су тема једанаестог одељка. Оне су, као и песме, подељење на усмене и уметничке, и налазе се само у читанкама за први и други разред. Извори су збирке Вука С. Карацића, Мијата Стојановића и Стојана Новаковића.

Дванаести одељак носи наслов Гаталице, и чине га краће прозне форме које својом садржином ученицима представљају неки проблем који треба решити. Отуда и наслов гаталице, у смислу погодити, а не врачати. Овај одељак је заступљен само у читанци за прву годину, и садржи четири текста, преузета из збирке Вука С. Врчевића. То су: „Два јата голубова“, „Од колико лубеница оста једна“, „Очине и синовље године“, и „Коза, купус и вук“.<sup>13</sup>

Четрнаести одељак – „Узречице и поређења“ – садржи само читанка за први разред која доноси 35 узречица и 24 поређења преузете из збирки Вука С. Карацића и Мијата Стојановића. Преузети примери сложени су азбучно.

#### IV

Идеја која прожима концепцију све четири књиге јесте следећа: да се прикажу најзнаменитији догађаји из историје српског народа и да се оствари поступност и повезивање изабраних текстова, који ће, уз то кореспондирати и са осталим предметима који се изучавају у одређеном разреду. Стога, Шевић напомиње да је велики удео усменог стваралаштва уклопљен је у савремени модел наставе, који поштује *савремена* педагошка и психолошка начела<sup>14</sup>.

У тексту *Пишање о српским читанкама* Шевић потврђује и образлаже своју концепцију, напомињући да „без народног предања и историје књижевна би дела остала без својих најбитнијих претпоставака и постала чардаком ни на

небу ни на земљи“ (Шевић 1912, 14). Поред фолклора, сматра он, савремена читанка мора да садржи и историјско и „реално“ градиво, представљајући, тако, неку врсту приручника за целокупну наставу. Овако конципиране читанке отварају могућност да буду посматране превасходно као лектира. Увидом у све четири читанке, открива се да је аутор, при изради ових уџбеника, направио озбиљан и обиман избор из усменог стваралаштва, који јасно показује своју васпитну усмереност, али не занемарује ни естетске критеријуме. При том, он показује и високу скрупулозност у навођењу извора, па и поштовању целовитости текстова, од које се одступа само изузетно.

Читанке Милана Шевића, у времену када су се појавиле, представљале су покушај да се заступе сви облици народне књижевности, што је пружало могућност да се ова књижевност почне озбиљније проучавати у школама.<sup>15</sup>

На крају, поставља се питање састављачима савремених уџбеника: да ли би се, уместо преминације одломака и данас могло ићи на *лектирску* функцију читанке управо када је реч о делима усмене књижевности? Односно, можемо се, руковођени искуством традиције, упитати да ли би управо читанка могла садржати *лектиру* из домена усмене књижевности – дакле, текстове и из школске и из домаће лектире?

## Прилог 1

### Приче и гатке – први одељак

#### I разред

- *Планински извори* (Вук С. Врчевић)
- *Вилина ѿра* (Вук С. Караџић)
- *Чардак ни на небу ни на земљи* (Вук С. Караџић)
- *Три браћа иду ѿ свијетју* (Мијат Стојановић)
- *Пејелуја* (Вук С. Караџић)

#### II разред

- *Тамни вилајет* (Вук С. Караџић)
- *Баба и ѿраб* (Мијат Стојановић)
- *Ко мање ишије, више му се гаје* (Вук С. Караџић)
- *Злајорунни ован* (Вук С. Караџић)
- *Свети Сава и ђаво* (Вук С. Караџић)
- *Језеро светиога Саве* („Босанска вила“)

#### III разред

- *Пејелуја* (Вук С. Караџић)
- *Будалаи* (Стјепан Босаричек)
- *Ђаво и његов шејрић* (Вук С. Караџић)
- *Вриједносћ соли* (Стјепан Босаричек)
- *У цара Тројана козје уши* (Вук С. Караџић)

#### IV разред

- *Усуг* (Вук С. Караџић)

- *Коињање блаја* (Вук С. Караџић)
- *Дивљан* (Вук С. Караџић)
- *Човјек и њејов коњ* (Збор редовничке омладине босанске у Такову)
- *Правда и кривда* (Вук С. Караџић)

### **Басне – други одељак**

#### I разред

- *Јез и лисица* (Кузман Цветковић)
- *Две мухе* (Иван Лепушић)
- *Мајмунче и мајмун* (Јанко Јурковић)

#### II разред

- *Кућа, камен и креч* (Вук С. Врчевић)
- *Црв и лав* (Вук С. Врчевић)
- *Жаба и змија* (Иван Лепушић)
- *Сјеница и врабац* (Иван Лепушић)
- *Човјек и мрави* (Иван Лепушић)

#### III разред

- *Пас и крмак* (Вук Врчевић)
- *Двије њчеле* (Иван Лепушић)
- *Две мухе* (Иван Лепушић)
- *Незадовољна крушка* (Иван Лепушић)

#### IV разред

- *Пас хоће да гради кућу, ња неће* (Вук С. Врчевић)
- *Велики камен и мало камење* (Иван Лепушић)
- *Дивље јуске и лабуд* (Иван Лепушић)
- *Двије козе* (Иван Лепушић)

### **Народни живот и обичаји – трећи одељак**

#### I разред

- *Молишва у Срба* (Вук С. Караџић)
- *Вила* (Натко Нодило)
- *Крсно име* (Вук С. Караџић)
- *Бадњак* (Вук С. Караџић)
- *Полажајник* (Вук С. Караџић)
- *Божјић* (Вук С. Караџић)
- *Вароши у Србији* (Владимир Карић)
- *Села у Србији* (Владимир Карић)
- *Живои народни на Косову* (Бранислав Ђ. Нушић)

#### II разред

- *Народна молишва* (Босанска вила)
- *Народно веровање* (Милан Ђ. Милићевић)

- *Посѣтање їдекојих сѣвари* (Вук С. Караџић)
- *Кућа* (Милан Ђ. Милићевић)
- *Породица* (Владимир Карић)
- *Васкрс* (Вук С. Караџић и Милан Ђ. Милићевић)
- *Завейшине* (Владимир Карић)
- *Моба и љрело* (Вук С. Караџић)
- *Жейва у Славонији* (Јанко Јурковић)
- *Божјић у Шумадији* (Милорад М. Петровић)

### III разред

- *Народно веровање* (Милан Ђ. Милићевић)
- *Клейва*
- *Болесѣ*
- *Месојеђе и бијела недјеља* (Вук С. Караџић)
- *Ђурђев дан* (Вук С. Караџић и Милан Ђ. Милићевић)
- *Сабори* (Милан Ђ. Милићевић и Владимир Карић)
- *Хајдук* (Вук С. Караџић)
- *Сѣрава* (Вук С. Караџић)

### IV разред

- *Усуд* (По В. С. Караџићу, М. Ђ. Милићевићу и М. Стојановићу)
- *Койање новаца* (По В. С. Караџићу, М. Ђ. Милићевићу)
- *Подријейло* (Вук С. Караџић)
- *Надимак* (Вук С. Караџић)
- *Кнез* (Вук С. Караџић)
- *Кмеѣ* (Вук С. Караџић)
- *Сѣахија* (Вук С. Караџић)
- *Чишлук-сахибија* (Вук С. Караџић)
- *Характеристика срѣскоја народа* (Јоаким Вујић)

## Пошалице – пети одељак

### I разред

- *Кад видиш, ишѣ ја, ишѣ ѣишѣаш* (Вук С. Караџић)
- *Жив ми брашѣац, нећу, само овај* (Милан Ђ. Милићевић)
- *Шѣба воду носи* (Мијат Стојановић)
- *Јарац живодерац* (Вук С. Караџић)
- *Шаљива ѣрича о слашѣкој цицвари* (Невен)

### II разред

- *Какав је свейѣац Божјић* (Вук С. Караџић)
- *Добра хвала* (Лука Грђић-Бјелокосић)
- *„Остѣала су ми лаѣала у селу“* (Вук С. Караџић)
- *„Синко, сѣомени се своје мајке“* (Вук С. Врчевић)
- *Сељак и адвокѣѣ* (Вук С. Врчевић)
- *Међед, свиња и лѣсица* (Вук С. Караџић)



III разред

- „Пустиио бих ја њега, али неће он мене“ (Вук С. Караџић)
- „Кује се, нека; зваши су“ (Милан Ђ. Милићевић)
- *Крусолук* (Мијат Стојановић)
- „Крња за уши“ (Вук С. Караџић)
- *Пуџник и јосџионик* (Вук С. Врчевић)

IV разред

- *Какав је светица Божић* (Мијат Стојановић)
- *Поја Мића молийва* (Лука Грђић Бјелокосић)
- *Добра хвала* (Лука Грђић Бјелокосић)
- *Нийошйио џалиши луле* (Мијат Стојановић)
- *Звао зеца на мејдан* (Вук С. Врчевић)
- *Приправљали ражањ за зеца* (Вук С. Врчевић)

**Приповетке – шести одељак**

I разред

- *Све, све, али занай* (Вук С. Караџић)

II разред

- *Бекри-Мујо* (Вук С. Караџић).

**Песме – девети одељак**

I разред

- *Звијезда џреходница* (Мијат Стојановић)
- *Срџска џевојка* (Вук С. Карџић)
- *Марко Краљевић и вила* (Вук С. Карџић)
- *Марко Краљевић и Љуџица Бојдан* (Вук С. Карџић)
- *Кнежева вечера* (Вук С. Карџић)
- *Цар Лазар и царица Милица* (Вук С. Карџић)
- *Косовски бој* (Вук С. Карџић)
- *Косовка девојка* (Вук С. Карџић)
- *Мусић Сџеван* (Вук С. Карџић)
- *Марко Краљевић и беј Косџадин* (Вук С. Карџић)
- *Смрџ Марка Краљевића* (Вук С. Карџић)
- *Високи Сџеван* (Богољуб Петрановић)
- *Смијешно чудо*

II разред

- *Љуба бојайиој Гавана* (Вук С. Караџић)
- *Свети Саво* (Вук С. Караџић)
- *Како се крсно име служи* (Вук С. Караџић)
- *Женидба Душанова* (Вук С. Караџић)
- *Смрџ Душанова* (Вук С. Караџић)

- *Урош и Мрњавчевићи* (Вук С. Караџић)
- *Зидане Раванице* (Вук С. Караџић)
- *Милош у Лапцима* (Вук С. Караџић)
- *Царица Милица и Владеја војвода* (Вук С. Караџић)
- *Смрти мајке Јуковића* (Вук С. Караџић)
- *Марко Краљевић и соко* (Вук С. Караџић)
- *Тешко сестри без браћа и браћу без сестре* (Вук С. Караџић)

### III разред

- *Сћарина Новак и кнезу Бојосав* (Вук С. Караџић)
- *Сћарина Новак и деди Радивоје* (Вук С. Караџић)
- *Смрти војводе Каице* (Вук С. Караџић)
- *Диоба Јакшића* (Вук С. Караџић)
- *Мартића ђевојка и Рајко војвода* (Вук С. Караџић)
- *Сћари Вујадин* (Вук С. Караџић)
- *Ройсво Јанковић Стојана* (Вук С. Караџић)
- *Смрти Сењанина Ива* (Вук С. Караџић)
- *Иво Сенковић и аја од Рибника* (Вук С. Караџић)

### IV разред

- *Пројаси царсва српскоја* (Вук С. Караџић)
- *Марко Краљевић познаје очину сабљу* (Вук С. Караџић)
- *Предрај и Ненад* (Вук С. Караџић)
- *Женидба Милица барјакџара* (Вук С. Караџић)
- *Хасананиница* (Вук С. Караџић)
- *Црнојорци и Махмуџ-паша* (Вук С. Караџић)
- *Почетак буне против дахија* (Вук С. Караџић)
- *Узимање Ужица* (Вук С. Караџић)
- *Кнез Иван Кнежевић* (Вук С. Караџић)
- *Бој на Мишару* (Вук С. Караџић)
- *Расџанак Карађорђево са Србијом* (Вук С. Караџић)
- *Усџанак кнеза Милоша на Турке* (Вук С. Караџић)

### Пословице и питалице – десети одељак

#### I разред

1. Бог. 2. Дом и домовина. 3. Својта и родбина. 4. Пријатељство. 5. Човек.
6. Језик. 7. Рад и вредноћа. 8. Штедња. 9. Добро и зло. 10. Наука.

#### II разред

1. Бог. 2. Својта и родбина. 3. Дом и домовина. 4. Пријатељство. 5. Човек.
6. Здравље. 7. Послушност. 8. Милосрђе и љубав. 9. Рад и вредноћа. 10. Наука.

#### III разред

1. Бог. 2. Дом и домовина. 3. Језик. 4. Мир и слога. 5. Рад и вредноћа.
6. Штедња. 7. Поштење. 8. Истина и лаж. 9. Стидљивост и скромност. 10. Наука.

*IV разред*

1. Бог. 2. Дом и домовина. 3. Човек. 4. Старешина и старији. 5. Рад и вредноћа. 6. Свој и туђи посао. 7. Захвалност. 8. Стидљивост и скромност. 9. Поштење. 10. Добро и зло. 11. Наука. 12. Смрт.

**Загонетке – једанаести одељак**

*I разред*

(решења)

1. Господара и греха. 2. Кућу и остало, што су људи поградили. 3. Човек. 4. Смрт. 5. Ноћ и дан. 6. Сунце. 7. Вила. Змија. 9. Бадњак. 10. Млин (Вук С. Караџић). 11. Сунце, звезде и месец. 12. Југ и снег. 13. Вода. 14. Цест (друм, пут). 15. Кокошка на јајима. 16. Млин (Мијат Стојановић). 17. Без имена. 18. Вода. 19. Кад ти стане на ногу. 20. Јастук. 21. Мокре. 22. Књига. 23. Дан и ноћ. 24. Коњ. 25. Лапта. 26. Коса, чело, очи, уста, језик (Стојан Новаковић)

*II разред*

1. Снеж и земља и сунце. 2. Ум. 3. Језик. 4. Прсти на ноzi. 5. Нема, јер се репа нигде не сеје него репино семе. 6. Хлеб, кад се пече. 7. Без мрва. 8. Слово у књизи. 9. Сахат. 10. Шеталица у сахата. 11. Сито. 12. Брава и кључ. 13. Лес (мртвачки сандук). – (Вук С. Караџић, Стојан Новаковић)

**Гаталице – дванаести одељак**

*I разред*

- *Два јајиа ѿлубова*
- *Од колико лубеница осѿиа једна*
- *Очине и синовље ѿдине*
- *Коза, кујус и вук*

**ИЗВОРИ**

1. *Чишанка за четврти разред српских средњих школа*, саставио Милан Шевић, Београд 1903.
2. *Чишанка за други разред српских средњих школа*, саставио Милан Шевић, Београд 1911.
3. *Чишанка за осми разред основне школе*, саставио Вук Алексић, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005.
4. *Чишанка за први разред српских средњих школа*, саставио Милан Шевић, Београд 1907.
5. *Чишанка за трећи разред српских средњих школа*, саставио Милан Шевић, Београд 1902.
6. *Крила ѿлаве ѿсеме: чишанка за шести разред основне школе*, приредила Милка Андрић, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005.

7. *Плаво и златно: чиианка за седми разред основне школе*, саставила Милка Андрић, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005.
8. *По јуџиру се дан ѿзнаје: чиианка за ѿеѿи разред основне школе*, [приредиле] Љиљана Бајић, Зона Мркаљ, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005.
9. Караѿић, Вук, *Срѿске народне ѿјесме I*, Беч, 1841 (*Сабрана дела Вука Караѿића IV*. Прир. Владан Недић. Београд, 1975).
10. Караѿић, Вук, *Срѿске народне ѿјесме II*, Беч, 1845 (*Сабрана дела Вука Караѿића V*. Прир. Радмила Пешић. Београд, 1988).
11. Караѿић, Вук, *Срѿске народне ѿјесме III*, Беч, 1846 (*Сабрана дела Вука Караѿића VI*. Прир. Радован Самарѿић. Београд, 1988).
12. Караѿић, Вук, *Срѿске народне ѿјесме IV*, Беч, 1841 (*Сабрана дела Вука Караѿића VII*. Прир. Љубомир Зуковић. Београд, 1986).
13. Караѿић, Вук, *Срѿске народне ѿриѿовијеѿишке* Беч, 1853 (*Сабрана дела Вука Караѿића III*. Прир. Мирослав Панѿић. Београд, 1988).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ђунковић, С. (1971): *Школѿтво и ѿросвеѿа у Србији у XIX веку*, Београд: Педагошки музеј.
2. *Енциклопедија Јуѿославије* (1984), Загреб: Југославенски лексикографски завод „Мирослав Крлежа“.
3. Пешић, П.; Милошевић-Ђорђевић, Н. (1996): *Народна књижевносѿи*, Београд: Требник.
4. Шевић, М. (1912): *Пиѿање о срѿским чиианкама: ѿрешѿамѿано из „Наставника“*, Београд: Нова штампарија „Давидовић“.
5. Игњатовић, С. (1966): *Народна књижевносѿи у насѿави и васѿиѿању*, Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
6. Станисављевић, В. (1992): *Два века срѿских уџбеника*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

## НАПОМЕНЕ

- <sup>1</sup> Треба напоменути да су, на почетку развоја српског националног школства, читанке неретко биле књиге које су служиле само за вежбе читања, доцније, оне постају штиво за опште образовање, односно добијају енциклопедијски карактер. Тако су ученици, али и њихови родитељи могли, поред литерарних текстова, да прочитају и текстове из физике, географије, хемије и сл.
- <sup>2</sup> Ж. Ђорђевић, *Наше читанке у 18 и 19 веку*, У: *Настава и васпитање: часопис за педагошка питања*, Год. I, бр. 5, 1952, стр. 381-385; Шевић, Милан, *Пиѿање о српским читанкама: прештампано из „Наставника“*, Нова штампарија „Давидовић“, Београд, 1912; Ј. Миодраговић, *Наш буквар*. У: *Просветни гласник*, 1880 год., стр. 199; Ј. Продановић, *О мојим читанкама*, Београд 1940.
- <sup>3</sup> Безмало, сви педагошки, али и књижевни часописи друге половине 19. века имали су секцију која се бавила критиком и рецензијом, где се најбоље упознавало са новим школским књигама, међу њима и читанкама. „Наставни планови за средње школе у Краљевини Србији“, Београд

- 1898, доносе исцрпно упутство за све предмете, међу њима и за српски језик. У првом разреду (стр. 10), предвиђено је да се из области штива обраде „историјске приповетке и песме из доба Марка Краљевића и Косовске битке; народне приче и гатке; басне; уметничке приповетке и песме; описи из природе и други“, док се за усмена вежбања предлаже „учење наизуст песама народних и уметничких (нарочито из задатог круга)“.
- <sup>4</sup> С обзиром на нужна понављања до којих би довело појединачно разматрање Шевићевих читанки – одлучили смо да ове удбенике разматрамо као целину.
- <sup>5</sup> Да би се избегло таксативно набрајање чланака из народне књижевности, који су ушли у Шевићеве читанке, текстови ће бити дати на крају рада. – Прилог 1.
- <sup>6</sup> При анализи, изостављено је издање друге читанке из 1906. године, и уместо њега узето је пето допуњено издање из 1911. године.
- <sup>7</sup> Било би добро кад би овакву скрупулозност показивали приређивачи савремених избора текстова из усмене књижевности. Нажалост, уз ретке изузетке, и читанке као и лектира за основну школу често садрже измењене или непажљиво пренете текстове из непоузданих извора, са низом грешака, од оних словних до оних које у резултат олакх приређивачких интервенција.
- <sup>8</sup> Комплетан опис одељака који садрже усмено-књижевне текстове дати су у Прилогу 1, на крају текста.
- <sup>9</sup> Р. Пеших, Н. Милошевић-Ђорђевић, Народна књижевност, Требник, Београд 1996, стр. 207.
- <sup>10</sup> На исти начин ову песму у својој Антологији народних јуначких песама дели и Војислав Ђурић.
- <sup>11</sup> Идентичну интервенцију приметили смо у истоименој песми у „Трећој читанци за основне српске школе: прегледала и одобрила школска комисија“ Филипа Христића (Бг, 1860, 1872).
- <sup>12</sup> У Просветном гласнику из 1901. године, по устаљеној пракси, и Шевић добија оцену за рукопис своје Читанке за III разред. Оцену су дали П. П. Ђорђевић и Ј. Лазаревић. Из поменутог текста сазнајемо да су учињене неке измене у штампаном издању, али приметно је да је Шевић, по препоруци П. Ђорђевића изоставио песму „Мајстор Манојло“, због неких народних израза, што је био узрок, те је састављач не само неке речи замењивао другима него и целе стихове изостављао, а то чинити мислим да није невоља код толико других наших јуначких песама народних“. У: Просветни гласник: службени лист министарства просвете и црквених послова, 1901. година (прва половина), стр. 336-343.
- <sup>13</sup> Реч је о духовитим играма домишљања које би могле наћи место и у савременим читанкама.
- <sup>14</sup> М. Шевић, Питање о српским читанкама: прештампано из „Наставника“, Нова штампарија „Давидовић“, Београд, 1912, стр. 10.
- <sup>15</sup> Међутим, изостале су позитивне критике Јована Скерлића, који је, по нашем мишљењу престрого оценио рад М. Шевића, као и Стојана Новаковића. У тексту из 1911. године Скерлић каже: „Ми смо у нашим средњим школама имали две српске читанке: Стојана Новаковића и Милана Шевића. Читанка Ст. Новаковића, рађена у старије доба, и схваћена као нека врста помоћне књиге за српску граматику, поступно је излазила из употребе, и њу је заменила читанка М. Шевића, која има модернијих схватања, али која је рађена врло недоследно, некњижевно, каткада и врло неинтелигентно, и ко год је био принуђен да у школи ради са њоме није био задовољан.“ Ј. Скерлић, Српска читанка. У: Ј. Скерлић, Фелџони скице и говори, Просвета, Београд 1964, стр. 277-228.

**Summary:** The paper examines to what extent oral literature forms are present in Serbian secondary school readers by Milan Sevic. Since a reader represents an essential textbook in teaching Serbian language and literature, and by its content a kind of anthology, the paper presents Milan Sevic's basic review standpoints and text choice principles. While emphasizing the need for fulfilling esthetic and pedagogical criteria, Sevic did not leave out oral literature. On the contrary, parallel overview of readers that had been used until then, shows that Sevic used an abundance of oral literature examples.

Finally, comparison of the content of Sevic's and that of modern readers, shows whether and to what extent the criteria set by Milan Sevic in terms of oral literature examples match the taste of contemporary reader compliers.

**Key words:** Milan Sevic, reader, oral literature, school reading, Serbian secondary schools in the 19th century.



## УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

У часопису НОРМА објављују се оригинални научни чланци, претходна саопштења, прегледни чланци, стручни чланци, прикази књига, погледи и мишљења, хронике.

Рукописи се достављају на адресу уредништва: Педагошки факултет Сомбор, 25000 Сомбор, Подгоричка 4.

Сваки рад се доставља **на дискети или CD-у и одштампан у два примерка**, куцањем дуплим проредом (2), **ћириличним фонтом Times New Roman** величине 12 pt, без коришћења специјалних карактера (јер их фонт Times New Roman у себи има довољно) и треба да садржи следеће:

1. **Насловну страну**, на којој је наслов рада, име(на) и презиме(на) аутора, научну титулу, назив установе у којој аутор(и) ради, адреса и контакт телефон;
2. **Резиме** (сажетањем) рада од 100 до 150 речи на посебном листу у два примерка и **преведен на енглески језик**; циљ резимеа је да читаоцу представи основне идеје изложене у раду, укључујући налазе и закључке;
3. **Кључне речи**, навести неколико кључних речи и појмова на које се рад првенствено односи (до пет кључних речи);
4. **Наслов текста рада** дужине до једног ауторског табака (16 страница). У тексту означити места на којима треба унети табеле, скице или графиконе;
5. **Име(на) аутора** у тексту цитира(ју) се тако што се наведе српска транскрипција презимена аутора (уколико је више аутора, онда презиме првог и сар.), а затим се уколико је страни аутор, у загради презиме аутора пише изворно уз навођење године у којој је дело публиковано;
6. **Списак литературе** се даје на посебном листу. Наводе се само они аутори и радови који су помињани у тексту. Библиографска јединица треба да садржи:
  - а) за књиге: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов књиге (подвучено), место издања, издавача.
  - б) за чланке у часописима: презиме и иницијал(е) имена аутора, годину издања, наслов чланка, наслов часописа (подвучен), број, годиште, свеска, странице на којима је чланак одштампан.
  - в) Аутори се наводе азбучним редом.
7. **Фусноте се не користе**, већ се додатни текст представља као енднота;
8. **Табеле, скице, слике и графиконе** нумерисати, насловити и приложити посебно на дискети или CD-у (не само у документу). Водити рачуна о квалитету израде скица и графикана: да буду читки и јасни за даљу репродукцију; неопходно је да слике буду у **tif** формату са резолуцијом од 300 dpi, графикони у **xls** формату, скице у **cdr** формату.
9. Обим приказа и хроника не би требало да прелази 4-5 страница текста;
10. Сви радови се рецензују и категоришу, после чега уредништво доноси одлуку о штампању;
11. Рукописи, дискета или CD се не враћају.
12. Ако чланак представља експозе о одбрањеној магистарској или докторској тези, потребно је приложити следеће податке: тачан назив теме, датум одбране, место одбране и састав комисије.

РАДОВИ КОЈИ НИСУ ПРЕДАТИ ПО НАВЕДЕНИМ  
КАРАКТЕРИСТИКАМА НЕЋЕ БИТИ ПРИХВАЋЕНИ.

ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ  
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ

|   |        |
|---|--------|
| 1. Калиграфија (Т. Ераковић) .....  | 100,00 |
| 2. Књижевност за децу (Ј. Косановић).....   | 600,00 |
| 3. Култура говора са реториком (Ј. Косановић).....  | 300,00 |
| 4. Методика спортских активности (Н. Родић).....  | 250,00 |
| 5. Методика познавања природе (Б. Грдинић).....   | 250,00 |
| 6. Методика рада са ученицима који имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....                    | 100,00 |
| 7. Општа методика наставе математике (Н. Петровић, Ј. Пинтер).....                              | 250,00 |
| 8. Општа социологија на мађарском (А. Сам).....   | 250,00 |
| 9. Практикум из методике рада са ученицима који<br>имају сметње у развоју (Т. Ераковић).....    | 100,00 |
| 10. Руководство к славенскому красноречију (А. Мразовић)<br>(у сарадњи са Матицом српском)..... | 250,00 |
| 11. Школска хигијена (С. Бербер).....   | 350,00 |
| 12. Информатика у образовању (Д. Солеша, Ђ. Надрљански).....                                    | 600,00 |
| 13. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић).....   | 500,00 |
| 14. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић).....                                   | 380,00 |
| 15. Алманах 2001.....   | 300,00 |
| 16. Алманах – тврди повез.....  | 350,00 |
| 17. Бедекер – Учитељски факултет у Сомбору.....   | 100,00 |
| 18. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2).....                                | 250,00 |
| 19. Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе.....                         | 100,00 |
| 20. Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе.....                        | 100,00 |
| 21. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе.....                       | 100,00 |
| 22. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе.....                        | 100,00 |
| 23. Норма 1/95.....   | 50,00  |
| 24. Норма 2-3/95.....   | 50,00  |
| 25. Норма 1-2/96.....   | 50,00  |
| 26. Норма 3/96.....   | 50,00  |
| 27. Норма 1-2/97.....   | 50,00  |
| 28. Норма 3/97.....   | 50,00  |
| 29. Норма 2-3/98.....   | 50,00  |
| 30. Норма 1-2/99.....   | 100,00 |
| 31. Норма 3/99.....   | 100,00 |
| 32. Норма 1-2/2000.....   | 100,00 |
| 33. Норма 3/2000.....   | 200,00 |
| 34. Норма 1-2/2001.....   | 300,00 |
| 35. Норма 3/2001.....   | 200,00 |
| 36. Норма 1-2/2002.....   | 300,00 |
| 37. Норма 3/2002.....   | 200,00 |
| 38. Норма 1/2003.....   | 300,00 |
| 39. Норма 2-3/2003.....   | 300,00 |
| 40. Норма 1-2/2004.....   | 300,00 |
| 41. Норма 1/2006.....   | 260,00 |
| 42. Норма 2-3/2006.....   | 260,00 |
| 43. Норма 1/2007.....   | 270,00 |
| 44. Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....  | 400,00 |
| 45. Екологија (С. Бербер).....  | 500,00 |
| 46. Сомборска певанка (М. Мишков).....  | 250,00 |
| 47. Општа педагогија (М. Баковљев).....   | 250,00 |
| 48. Информатичке технологије (Д. Солеша, Ђ. Надрљански).....                                    | 800,00 |
| 49. Урош Несторовић – живот и дело.....   | 300,00 |
| 50. Увод у социологију (М. Ненадић).....  | 500,00 |
| 51. Информатички зборник 2004.....  | 500,00 |
| 52. Информатички зборник 2005/1.....  | 500,00 |
| 53. Информатички зборник 2005/2.....  | 500,00 |



|  |         |
|--|---------|
| 54. Дидактика (М. Баковљев).....   | 400,00  |
| 55. Руски језик (Н. Јермоленко).....   | 400,00  |
| 56. Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић).....   | 500,00  |
| 57. Кинезиологија (М. Берар) .....   | 600,00  |
| 58. Кибернетика (Ђ. Надрљански) .....  | 500,00  |
| 59. Образовна технологија (Д. Солеша) .....  | 1000,00 |
| 60. Ученици и бајке (Н. Тодоров).....  | 300,00  |
| 61. Интерпретација бајке (Н. Тодоров).....   | 300,00  |
| 62. Математика (А. Петојевић).....   | 400,00  |
| 63. Од ученика до учења (Т. Тубић).....  | 300,00  |
| 64. Антологија српске поезије за децу (Т. Петровић) .....  | 300,00  |
| 65. Продужени и целодневни боравак у савременој ОШ (зборник) .....   | 500,00  |
| 66. Школска хигијена (С. Бербер) .....   | 500,00  |
| 67. Стеван В. Поповић у српској култури (М. Кнежевић).....   | 300,00  |
| 68. Збирке за децу Стевана В. Поповића (М. Кнежевић).....  | 210,00  |
| 69. Информатика (Д. Солеша, Ђ. Надрљански).....  | 800,00  |
| 70. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић).....  | 400,00  |
| 71. Школска педагогија (Р. Родић, П. Јанковић) .....   | 600,00  |
| 72. Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....   | 500,00  |
| 73. Методологија научно-истраживачког рада и статистичке<br>методе у истраживању (Ж. Адамовић, Ђ. Надрљански, М. Томашевић)..... | 650,00  |
| 74. Информационе технологије (Д. Солеша) .....   | 1000,00 |
| 75. Водич за студенте 2008/09 .....  | 100,00  |
| 76. Дигитални медији – образовни софтвер (Ђ. Надрљански) .....   | 790,00  |
| 77. Увод у мултимедијалне системе (Ј. Савичић).....  | 590,00  |
| 78. Сценска уметност (Т. Петровић) .....   | 200,00  |
| 79. Историја српске књижевности за децу (Т. Петровић).....   | 760,00  |
| 80. Друштво знања – зборник .....  | 250,00  |

Поруџбине: Педагошки факултет Сомбор, Подгоричка 4

Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595, локал 120