



YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 19



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.yu
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.yu

Телефон: 011/3615-225 лок. 122
Факс: 011/641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26 позив на број
97 74105, са знаком
"за часопис Иновације у настави"

Издаје четири пута годишње

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампарија Академија). - 24 цм

Тромесечно.
ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334 UDC 370.8 Vol. 19

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
др Недељко Трнавац
др Радмила Николић
мр Мирослава Ристић
мр Зорана Опачић
Вера Радовић

Секретар редакције: Мр Сања Благданић

Технички уредник: Зорица Ковачевић

Лектор и коректор: мр Слађана Јаћимовић

Преводаца: Марина Цветковић

Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић

Техничка обрада: Зоран Тошић

Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства науке и заштите
животне средине Републике Србије



САДРЖАЈ

ТЕМА БРОЈА: *НАСТАВА СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ*
- САВРЕМЕНИ ПРЕСЕК -

Др Вук Милатовић	Стваралачки прилази у настави српског језика и књижевности	5
Др Милица Радовић-Тешић	Мали појмовник граматичких и лингвистичких термина	12
Др Рајна Драгићевић	Култура изражавања у настави српског језика	29
Др Ратомир М. Цвијетић	Систем лексичких и семантичких вежби у настави српског језика	36
Мр Горан Зељић	Садржаји из синтаксе у нижим разредима основне школе	45
Др Милка Андрић	Проблемско проучавање бајке "Стакларева љубав" Гроздане Олујић	55
Валерија Милошевић	Тумачење у жанровском кључу - активирање жанровских својстава дела -	65
Мр Зорана Опачић	Нове тенденције у књижевности за децу и наставни програми	82
Др Александар Јовановић	Разумевање књижевног текста у односу са другим наставним предметима - теоријско-методички аспект -	97
Драгослав Јовановић	Електронски уџбенику наставном процесу	107
Др Славица Максић, Др Славица Шевкушић	Унапређивање рада у продуженом боравку	117
Вера Ж. Радовић	Педагогија спорта (приказ књиге)	126
Мр Мирослава Ристић	Корисне WEB локације	129

CONTENTS

THE TOPIC OF THE ISSUE: *TEACHING SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE* - CONTEMPORARY REVIEW -

Vuk Milatović, PhD	Creative approach to teaching Serbian language and literature	5
Milica Radović-Tešić, PhD	Small glossary of grammar and linguistic terms	12
Rajna Dragičević, PhD	Expression culture in teaching Serbian	29
Ratomir M. Cvijetić, PhD	System of lexical and semantic exercises in teaching Serbian	36
Goran Zeljić, MA	Syntax contents in lower grades of the primary school	45
Milka Andrić, PhD	Problem study of the tale "Staklareva ljubav" by Grozdana Olujić	55
Valerija Milošević	Interpreting in genre key - activating genre features of the work	65
Zorana Opačić, MA	New tendencies in children's literature and curricula	82
Aleksandar Jovanović, PhD	Understanding literature text in relation to other teaching subjects - theoretical-methodological aspect	97
Dragoslav Jovanović	Electronic course book in teaching process	107
Slavica Maksić, PhD, Slavica Ševkušić, PhD	Improving work in after classes stay	117
Vera Ž. Radović	Pedagogy and sport (Review of the book)	126
Miroslava Ristić, MA	Useful WEB sites.	129



Др Вук Милатовић
Учитељски факултет, Београд

**Изворни
научни чланак**

Стваралачки прилази у настави српског језика и књижевности

Резиме: Стваралачки прилази настави српског језика и књижевности веома су разноврсни, покушај су пројивуствављања уствареним облицима рада, методичком догматизму и, шире речено, наставној монотонији. Они освежавају наставни процес и приичњавају велико задовољство и ученицима и наставницима. Оиуда велика поиребза за изналажењем облика стваралачког рада у свим наставним подручјима. Ово наставно стваралачиство иребало би условно схваиити јер оно по свом интензиитету, стваралачкој концепирацији и коначним дометима није аналожно уметничком стваралачиству. Покушали смо у овом раду да иокажемо како се може стваралачки деловати у настави српског језика и књижевности. Раг обухватиа неколико основних итема: иојам стваралачиства, стваралачке особине личности, језичко стваралачиство и облици језичког стваралачиства, настава стваралачког чићања и стваралачка настава књижевности.

Кључне речи: стваралачиство, стваралачке способности, стваралачке особине, ииаленити, стваралачиство у настави, стваралачка вежбања, стваралачко чићање, стваралачка настава књижевности.

Стваралаштво је у свим епохама људске цивилизације сматрано једним од највећих и најзагонетнијих феномена. Идеја стваралаштва подразумева на посебан начин изражен човеков однос према свету, мноштво изазовног и необјашњивог, много парадокса и противуречности. Променљиви дух стваралаштва, његов смисао, значење и функција - веома различити од једне до друге историјске и духовне епохе, управо говоре о

феномену без ограничења, временског или просторног, о недовољности и коначном задовољењу. Стваралаштво није индивидуална или колективна интерпретација света, оно је много више од тога, много дубље и свестраније. Оно је побуна противу ограничености и неспоразума, противу устаљености, парадокса и монотоније живљења - то је, како каже Пол Валери, покушај човека да личи на богове.

Написани су до данашњег дана томови књига о стваралаштву и готово сви аутори постављали су, као основна, питања о његовом пореклу и смислу. Ово друго питање се, можда, и дало објаснити, али питање порекла стваралаштва до данашњег дана остало је велика тајна. Још од библијских времена стваралаштво се одређује у односу на Бога - стварање је божанског порекла, оно је божанско дело. Бог је до данас остао вечити и незаменљиви извор стваралачког надахнућа. Бог је, дакле, једини стваралац. По некима, Бог је стварао из ничега, по другима из вечите материје, а по трећима из "себе самог". Библијско схватање феномена стварања и стваралаштва у разним варијантама постоји до данас. Хомер се првим стихом "Илијаде" - "Срцбу ми певај, богињо, Ахилеја, Пелеју сина" - обраћа богу како би га надахнуо да напише свој чувени спев. Балзак ова изјава да он није писао своја дела већ је само био секретар својих муза, такође говори о божанском пореклу књижевног стварања, односно о снази божанске инспирације.

Општепозната је истина да је суштина стваралаштва, пре свега, уметничког стваралаштва, трагање за одређеним смислом, покушај да се посредством уметничке истине дође до одређених сазнања. Али, стваралаштво је много сложеније и слојевитије него што нам се то чини на први поглед. Једно књижевно дело, чим се отргне од свог творца, почиње да живи својим животом, добија смислове и значења о којима писац није ни размишљао док га је писао. Писац не може да предвиђа рецепцију дела које пише, он само може да претпоставља каква ће она бити - ако писци уопште и размишљају у току писања о својим будућим читаоцима. Такође, читалац не може да размишља о томе шта је писац хтео да каже - јер то није ваљана и исправна претпоставка, већ шта је писац

казао. А то шта је писац казао много је значењски шире и много изазовније за читаоца.

Многи су теоретичари покушали да дефинишу стваралаштво, да изнађу његову интегралну дефиницију, али у томе нису успели. Верујемо и да неће успети, јер је стваралаштво по својој природи неухватљиво, обавијено је велом тајне, обитава у ирационалним и мистичним просторима који се рационалним средствима не могу докучити и објаснити. У старој грчкој митологији титан Прометеј краде ватру, симбол стваралаштва, од богова и дели је обичним људима те зато бива сурово кажњен. Поучан мит и, свакако, јасно одређен - дух стваралаштва остаје тајанствен и неразумљив. Свако стваралаштво пружа, пре свега, снажно осећање задовољства и открива смисао постојања. У току стварања, научног или уметничког, стваралац види свет око себе другачије, у великом стваралачком заносу открива истине и сазнања које обичан човек не може да осети. Стари индијски песник је рекао да је сваки његов стих кључаоница кроз коју гледа у васиону, а стара индијска пословица на свој начин потврђује ту истину - "Песник допире где сунчани зраци не могу". Управо ове мисли откривају исконско сазнање о стваралачкој самосвести уметника, о духовној и општој моћи стваралаштва.

У литератури налазимо сазнање да је стварање свесна активност или свесни напор писца да од одређених података створи оригинално дело. Такво схватање је велика заблуда. Писање одређеног књижевног дела није искључиво свесна активност - може се рећи да је више несвесна или подсвесна, него рационално-свесна. У писању романа могу се планирати одређене рационалне радње - прикупљање грађе, израда стваралачке скице, одређивање писца за одређене пос-

тупке и сл., али писца у току стварања воде ирационалне или, како кажу, божанске силе, тајанствене и нашем духу неразумљиве. Оно што се планира и замисли, обично бива изневерено пред великим искушењима ирационалног. Појам стваралаштва, гледано с рационалног гледишта, подразумева, између осталог, и следеће:

- откривање новог и необичног;
- истраживачки и проналазачки дух;
- ново, другачије и оригинално;
- откривање непознатог у познатом;
- дух индивидуалног испољавања стваралачког сензибилитета;
- умеће стваралачког комбиновања речи у књижевном стварању;
- онеобичавање стваралачких поступака;
- стваралачко осећање за језик;
- стваралачка способност перцепције;
- откриће нове форме;
- откриће нових стваралачких поступака.

Одувек су се истраживачи књижевне уметности, а и других уметничких грана, интересовали како да продру у стваралачку радионицу једног писца и питали да ли то продирање може бити да утиче на интерпретацију књижевног дела. Такође, постављала су се питања, с једнаким интересовањем до данашњег дана, које све околности утичу на конституисање књижевног дела и да ли писац може бити поуздан тумач властитог стваралаштва. Свакако, сваки писац на свој начин емоционално, мисаоно и стваралачки припрема своје дело, унапред изграђује свој стваралачки однос према њему, што значи да он има визију дела, предвиђа, али нема уна-

пред јасно изграђен његов коначан облик. Позната је изјава једног теоретичара да писац нема шта да каже о свом делу, све што мисли рекао је у њему као стваралац. Писац ствара по неком свом унутрашњем диктату не размишљајући о могућим значењима тога што пише, не размишљајући о "накнадним семантичким пољима и слојевима" који надилазе писца и његове стваралачке намере.

Зато се каже да је дело "динамичка структура", што значи да су значења књижевног дела променљива, у зависности од многих елемената и појава. Умберто Еко "динамичност структура" другачије назива - "отворено дело", што значи да књижевно дело нема коначних значења и порука већ се оне стално мењају, зраче или пулсирају новом уметничком снагом и свежином.

О томе да ли се стваралаштво може научити, мишљења су противуречна. Једни мисле да су то посебне способности везане за даровитост-таленат или генијалност, да је то унутрашња божанска ватра која нас заслепи својом лепотом те се као таква не може укротити никаквим научним методологијама, не може се научно савладати - једноставно не може се научити. Други сматрају "да се стваралаштво може научити као и све друго". Ово друго мишљење смешна је и невероватна игра лаковерних, оних који нису дубоко уронили у природу феномена стваралаштва. Када бисмо им веровали, највероватније, постојали би рецепти како се пишу одређени књижевноуметнички жанрови: постојао би рецепт за писање лирске песме, за писање романа, драмског текста или других облика. У неким земљама, познато је да је нешто слично постојало и у Београду, организоване су школе за писање књижевних дела. Иако су предавачи у тим вечерњим "књижевним школама" били познати ствараоци и теоретичари књижевно-

сти, оне нису дале ниједног песника или прозног писца. Све то говори о чињеници да се стваралаштво не може научити, не може се рационалним путем савладати тајна стварања. Стваралаштво се, условно говорећи, може научити једино ако такву школу похађа талентовани или генијални писац, али то је реткост, јер он сам проналази пут своје стваралачке афирмације. Иза стваралачке самониклости обично се крију даровити писци и њима нису потребни посебни учитељи како би научили да пишу. Школа самониклих или аутодидакта, по свему судећи, ослобођена је институционализма и слабости званичних школских система, то је школа у којој појединац проналази самог себе упорним радом и сасвим другачијим "методама" од научно изграђених.

Таленат и геније

Новија истраживачка сазнања показују да ова два појма нису у синонимском односу већ се доста разликују, без обзира што их је тешко разграничити. Појам даровитости пре је у синонимском односу с талентованошћу него с генијалношћу, мада већина поистовећује појмове *даровити* и *генијалан*. У мањини су они који верују да је тријада *даровитости*–*генијалности*–*таланта* сасвим прихватљива и да подразумева три нивоа изражавања посебних способности. "Радећи лако оно што други налазе да је тешко - то је таленат; радећи оно што је немогуће за таленат - то је генијалност" (Анри-Фредерик Амиел).

Таленат подразумева неке "више способности" својствене одређеном ствараоцу - дар или даровитост, стваралачко надахнуће. Томас Елиот појму талента даје нешто шире значење. У тексту "Традиција и индивиду-

ални талент", он истиче да писци, поред изражене способности талента, морају да буду добри зналци књижевне традиције и критичког духа. Генијалност је највиши степен стваралачке обдарености, а генијалци су људи изразите стваралачке имажинације и продорне интуиције. По Ничеу "дечји менталитет је један од главних извора генијалног стваралаштва".

Ипак, талентованост и генијалност нису идентични појмови. Сматра се да је таленат везан, искључиво, за одређену област, али да је сваком таквом таленту потребна општа способност за ту област и надахнуће "које се добија само од генијалности". Таленат и геније, то су урођене способности и тај "природни моменат" веома је разноврстан и изнијансиран. За генија је, кажу истраживачи овога феномена, важна лакоћа уметничког стварања, истрајност и снага стваралачког надахнућа.

Стваралаштво у настави

О овом облику стваралаштва постоји велики број студија, истраживања и теоријских разматрања. Свакако, под тим појмом подразумевамо стваралаштво ученика и наставника. Лингвисти у настави виде два облика стваралаштва: стваралаштво у језику и помоћу језика, односно језичко стваралаштво и књижевно (литерарно) стваралаштво. Стваралаштво у језику подразумева све облике језичког стваралаштва који се мање-више практикују у нашим школама, док се литерарном стваралаштву придаје много већи значај. Наставник је основни покретач стваралачког деловања ученика. Његов стваралачки дух, уколико постоји на одређеном нивоу, мотивише ученике, покреће их, учвршћује њихово стваралачко самопоуздање и развија код ученика интере-

совање и потребу за стварањем. Креативни наставници, више него они који то нису, знају да открију талентоване ученике, да им посвете више пажње, тј. да развијају њихове стваралачке способности. Поред некреативног наставника може проћи и највећи геније - он га неће приметити. Циљ сваке добре наставе је, између осталог, учење, образовање и развијање стваралачких способности ученика. Овом другом се не посвећује довољно пажње из више разлога. Најпре, није довољно развијена методика креативног рада, наставник обраћа пажњу на осредње ученике или, пак, на лоше, на оне који знатно заостају, - дух осредњости у нашим основним и средњим школама, недостатак наставникове мотивације да се додатно бави једним веома сложеним послом, одсуство програмског утемељења ове проблематике, устаљено мишљење да ће паметни ученици сами "испливати", те им није потребна нека посебна помоћ. У позицији да ли да помогне ученику који не зна, или који је слабији, или оном који је талентован, наставник се, обично, опредељује за првог, често не знајући шта је већи грех: помоћи слабом или помоћи обдареном да буде још бољи. Историја књижевности је показала да се велики писци радо, с великим поштовањем и захвалношћу сећају својих учитеља. Иво Андрић је написао причу "Учитељ Љубомир" у којој је описао велику улогу свог учитеља на његов стваралачки развој. "Ни данас не могу себи да објасним у какву је замишљеност бацио младу душу, и куд је водио детињу машту", каже Андрић о свом учитељу.

О томе како препознати даровитог ученика и шта предузети да се развија његов таленат, постоје индивидуална искуства и методички поступци решавања тог питања. Талентовани ученици испољавају своју личност на различите начине: (1) то су

одлични ученици који у свим областима постижу изванредне резултате, тако да је тешко утврдити област за коју су посебно обдарени, (2) често су то ученици који су повучени, интровертни, не учествују довољно у колективном раду, али на одређени начин испољавају своју индивидуалност, знају да изненаде, (3) ученици који само у настави једног наставног предмета, рецимо, у настави српског језика и књижевности, испољавају своју даровитост, а у свим осталим наставним предметима постижу осредњи успех. Даровитост ученика за писање наставник најсигурније открива у току израде школских и домаћих писмених задатака. Такви се ученици, обично, укључују у рад литерарне секције, објављују радове у школском или неком другом листу, али се с њима не ради систематичније, нема индивидуалног рада кроз који се развија њихова стваралачка способност. Догађа се и то да се доста труда од стране наставника уложи у развијање литерарних способности појединаца, њихови књижевни радови добијају награде и друга признања - али, касније они се изгубе, потпуно нестану с књижевне позорнице, а "испливају" они од којих се то није очекивало или који у току школовања нису показивали појачано интересовање за књижевно стварање. Судбина једног књижевног ствараоца, младог или старог, у његовим је рукама, никада се не зна када ће и да ли ће он постати стваралац.

Није само важно објавити своју прву књигу, него каква је та књига, да ли она открива будућег писца. Познати песник Васко Попа објавио је прву књигу песама тек у тридесет и првој години живота - таквих примера има још, и досегао је врхове књижевног стваралаштва, постао је један од највећих наших савремених песника. Колико је њих објавило прву књигу песама или при-

поведака много раније, али нису успели у књижевности. Заправо, и не постоји рецепт како успети у књижевном стварању. У томе је лепота и изазов књижевног стварања и стварања уопште. Када објавити прву књигу песама или прича, када објавити први роман? Много дилема, неизвесности и страхом оптерећене радости изазива у нама ово питање. Данас више амбициозни родитељи, него школа и наставници, журе да објаве прву књигу, обично песама, свом детету које још честито није ушло у свет књижевности, као да та прва објављена књига добија неки статусни знак у целој породици. Противу смо раног објављивања књига које још нису зреле, које још ништа не говоре о њиховим ауторима и ништа не значе за књижевност. Догађало се да се будући писци, када сазру и пронађу свој стваралачки пут, одричу тих првих књига, свесни да су оне у једном добу њиховог живота биле стваралачка парада, а не суштина уметности.

Стваралачке особине личности

Синтагме "стваралачке способности", "стваралачко мишљење" и "стваралачки поступци" најчешће су коришћени појмови у теорији књижевног стваралаштва. Жеља многих истраживача била је да открију категорије релевантне за књижевно стварање или за стварање уопште. У том погледу дошло се до значајних резултата, али суштина настајања и природа стваралаштва у уметности тиме није откривена. У том погледу вршена су истраживања - психолошка и друга, како би се открили и проучили фактори који утичу на стваралаштво једног писца. Показало се, а то стваралачка пракса непрестано потврђује, да је стваралаштво у свакој области посебно и појединачно, али да оно као општа категорија показује и нешто

заједничко. Категорије које следе могу бити основне духовно-психолошке способности за све облике стваралаштва па и књижевног, што не значи да можемо постати писци када овладамо њима. Изгледа да се књижевно стваралаштво не може демистификовати. Неко може савршено владати овим категоријама на научном нивоу, савршено познавати теорију, односно психологију стварања, али да не уме да напише ни један афоризам или лирску песму. А прави ствараоци - писци и други уметници, не морају да знају теорију стваралаштва да би стварали, не морају да знају значење свих ових способности јер, - они стварају по неком свом унутрашњем и њима необјашњивом стваралачком диктату, стварају снагом талента и стваралачке инспирације.

Стваралачке особине личности су:

- машта (фантазија) и потреба за трагањем;
- дух стваралачке радозналости;
- потреба за преобликовањем постојећег;
- способност асоцирања;
- духовно-психолошка флексибилност;
- потреба за ослобађањем од устаљености облика и навика;
- сумња у постојеће стваралачке "норме";
- духовитост и духовност;
- оригиналност;
- способност комбиновања;
- индивидуалност;
- стваралачка имагинација;
- надахнуће (инспирација);
- инвентивност;
- интуиција;

- самоувереност, самопоуздање;
- критичност и неприхватање постојећих поступака;
- емоционалност;
- онеобичавање;
- аутономност, самосталност;
- интелигенција;
- стваралачка концентracија;
- стрпљење и упорност;
- способност уочавања и селекције;
- уметнички доживљај.

Језичко стваралаштво

Овај појам у литератури и у школским програмима различито је интерпретиран. Неки му дају широко значење, укључујући у његове оквире и књижевно стваралаштво. Књижевно стваралаштво и јесте најизразитији облик језичког стваралаштва јер је у њему основно средство изражавања реч. Ово схватање речи као основног средства изражавања у књижевности, и уопште у језичкој пракси, може се само условно прихватити јер се ми не споразумевамо речима већ реченицама или како је рекао један познати писац: "Ми говоримо реченицама".

Стваралаштво у језику подразумева изградњу самог језика, како би рекли филозофи језика, то је изградња бића језика. Свакако, неопходно је разликовати знање самог језика као говорне делатности, знање, рецимо, матерњег језика којим говоримо, којим се споразумевамо и знање о том језику. Лингвиста Ноам Чомски прави разлику између појмова "језичка способност", што подразумева "суштинску моћ произвођења и разумевања исказа на матерњем језику, тј. знање свога језика које поседује говорни представник" и "говорна делатност", што

означава "стварну употребу језика". За језичко стваралаштво битне су језичке способности, тј. богатство језичких средстава којима се користимо и начина њиховог испољавања или примене у процесу споразумевања, посебно у млађим разредима основне школе. Реч "стваралаштво" овде схватамо условно, јер није реч о неком истинском стваралаштву попут стварања књижевног дела. Стваралаштво овде подразумева оспособљавање и усмеравање ученика да сами, самостално, - откривају, комбинују, разврставају, проналазе, упоређују и примењују стечена знања на нов начин или у новим околностима. Многобројна **стваралачка вежбања** доприносе развијању језичког стваралаштва ученика, подстичу их да самостално решавају одређене језичке проблеме, посебно да развијају властите језичке способности.

Стваралачка вежбања

- састављање реченице од задатих речи;
- састављање речи од задатих слова;
- преметалке;
- допуњавање реченице;
- проширивање реченице;
- рад на деформисаним реченицама;
- састављање реченице на основу две дате речи (подстицање);
- вежбе преобличавања реченице (споро и брзо преобличавање);
- сажимање текста;
- лов на грешке;
- римовање речи и реченица;
- прављење речника;
- тематски, глаголски, именички и придевски речник;

- речник синонима;
- разврставање речи и појмова;
- реченичке варијанте;
- грађење речи: префиксација и суфиксација;
- језичке игре;
- одељењска антологија песама;
- час неговања језичког стваралаштва;

Настава стваралачког читања

На почетку сваког разговора о читању нужно се постављају два питања: (1) зашто читати књижевно уметничко дело и (2) како га читати? Оба питања су истовремено и сложена и занимљива и захтевају дубље истраживање. Тим пре што је читање лепе књижевности - белетристике, индивидуалан чин и свако од нас тај процес доживљава у складу са својим читалачким сензибилитетом и властитим читалачким искуством. У млађим разредима основне школе посебна пажња се обраћа на савлађивање технике читања, што је сложен и дугорочан задатак, али се исто тако ученици оспособљавају за доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела. У мноштву облика читања могу се издвојити два основна: (1) репродуктивно и (2) стваралачко читање. Први облик карактеристичан је за читаоце који дословно примају оно што им нуди писац, примају све, како се каже, здраво за готово, не уносећи себе у процес читања, свој читалачки дух, своја размишљања и свој критички став. Данас се све више говори о читаоцу као ствараоцу јер он у току читања размишља, полемиче с писцем, критички се односи према његовим ставовима, стваралачки уопштава, асоцира, допуњава писца, слаже се с њим или се не слаже. Када се нека песма чита са страху, каже Валери у једном свом

есеју, "читалац се намах осети њеним творцем и то је начин на који он спознаје да је песма лепа". Сврха истинског читања књижевног уметничког дела и јесте у томе да читалац буде пишчев сарадник, да заузима позицију ствараоца, да својом бујном читалачком маштом и умећем читања надграђује пишчев свет. У том погледу истичу се шест основних облика стваралачког читања и говорне интерпретације књижевног дела:

- стваралачко читање;
- критичко читање;
- изражајно читање;
- истраживачко читање;
- проблемско читање;
- рецитовање.

Стваралачка настава књижевности

Нормативно и стваралачко тумачење књижевног дела, два основна поступка тумачења или интерпретације, опозиционо су постављени један према другом. Нормативни поступак подразумева устаљеност одређених методичких етапа у процесу обраде књижевног дела на часу. Методичке етапе се у раду по овом поступку одвијају континуирано, једна иза друге, по редоследу који се мора поштовати и чија динамика не сме бити поремећена. Али, овај поступак није иманентан природи књижевног дела, његовој структури и значењу, већ представља наставни пут "кроз" књижевно дело. При томе, више се води рачуна о квалитету тог пута, односно о квалитету остваривања методичких етапа, а мање о томе да ли тај методички пут одговара природи књижевног дела које се тумачи на часу. У том раскораку између средстава тумачења и књижевног дела као сложене уметничке творевине

откривамо слабости нормативног приступа. Методе, принципи, методички поступци - то је само "алат" којим се "отвара" књижевно дело. У току тумачења морамо водити рачуна да се користимо "алатом" који одговара природи књижевног дела и то је основни стратегијски принцип у теорији и пракси интерпретације. Онај ко се бави методиком наставе књижевности, ко тек почиње да је проучава, неопходно је да упозна све методичке радње, а то значи - да упозна и нормативне поступке тумачења, не да би их некритички примењивао, и не да би се само њима користио као устаљеним и непроменљивим моделима, већ да би савладао одређену наставну технологију која ће му помоћи да постане самосталан и креативан.

Стваралачка настава књижевности иманентна је природи књижевног дела, њеним коришћењем ништа се не примењује већ се открива, ништа није устаљено већ је све променљиво и тумачењски функционално. Сазнања нормативне интерпретације користе се и у стваралачким поступцима, али другачије - дакле, мења се динамика обраде књижевног дела на часу. Позиција и наставника и ученика радикално се мења у стваралачкој настави књижевности. Наставник тако организује час обраде књижевног дела да ученик постаје носилац активности, он истражује и открива, он закључује, упоређује и размишља - дакле, постаје самосталан. Стваралачка настава књижевности заснива се на неколико основних циљева:

- развијање способности стваралачког мишљења;
- оспособљавање ученика за самостални рад на делу;
- развијање способности за истраживачки и откривалачки рад;

- оспособљавање ученика за самообразовање;
- развијање духа радозналости;
- развијање критичког односа према књижевном делу.

Уверење да не постоји једна јединствена, начелна и општеприхваћена метода или методологија тумачења књижевног дела - и на теоријском и на методичком нивоу, говори о поштовању природе и уметничке индивидуалности дела у току његовог тумачења. Право тумачење књижевног дела најчешће се одвија изван строге методолошке изграђености једне специјалистичке методе. Свака тумачењска метода има своје границе, њени истраживачки методи су ограничени. Отуда говоримо о плурализму метода и њиховом суодносу, о њиховој сарадњи и комбинацији. Тумач књижевног дела покушава све што може да се учини знањем и слутњом у процесу тумачења, а питање је спретности и умешности колико ће успети. Сигурно је само једно: интерпретатор никада не исцрпљује уметнички текст, нема коначне интерпретације. Отуда с разлогом истичемо условност и релативност тумачењских поступака. Ова теоријска разматрања у потпуности се могу пренети и на ниво методичке интерпретације. Не постоји један методички поступак тумачења књижевног дела, ма колико био добар и поуздан, већ постоје методички поступци - стваралачки поступци чија је тумачењска стратегија иманентна природи дела. Стваралачка методика књижевности је иманентна методика. Отуда потреба за моделима стваралачког рада у процесу наставног тумачења књижевног дела. Модели су производ стваралачког изналажења, потреба за непрестаним иноваторским структурирањем часа. Радни налози

или радни задаци - истраживачки задаци, полазиште су сваке добре методичке интерпретације књижевног дела. Моделе стваралачког рада на књижевном тексту не треба догматски схватити као поступке које треба механички примењивати на часу, већ као могућност и разноврсност тих облика.

Модели стваралачког рада у настави књижевности

- обрада текста помоћу логичких целина;
- обрада текста помоћу истраживачких задатака;
- обрада текста помоћу доминантних ликова;
- проблемско-истраживачки поступак;
- обрада текста поступком расправљања;
- тематско-мотивски поступак;
- групни облици рада
 - рад на нивоима различитих сложености;

- проблемски приступ;
- рад помоћу сазнајних категорија и др.

Стваралаштво ослобађа наставника устаљених облика рада, дидактичких и методичких формула и парадигми, разбија монотонију коју стварају шаблони и вечити поступци у настави. Наставник је покретач стваралачког рада: код ученика развија способност стваралачког испољавања личности, учи их да буду активни и самостални у сазнавању света. Стваралачка настава снажно мотивише ученика, изазовна је и занимљива. Ослањајући се на познато и проверено, наставник осећа сигурност и рутинску сувереност владања одређеном ситуацијом, док га стваралачки приступ, као нешто ново, наводи на одређене ризике, те зато мора да се ослободи страха од неизвесности и сумње у применљивост стваралачких форми. Стваралаштво наставника чини аутономним, али и слободним да испољава свој стваралачки дух. Зато у примени стваралачких поступака треба да буде изложен строжем самопосматрању и самовредновању него обично.

Литература

- Виготски, Л. С. (2005): *Дечја мисли и стваралаштво*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Група аутора (1987): *Дијете и креативност*, Загреб, Глобус.
- Kagan, J. (1967): *Creativity and Learning*, Boston.
- Квашчев, Р. (1977): *Како развијати стваралачке способности*, Београд, БИГЗ.
- Квашчев, Р. (1977): *Психологија стваралаштва*, Београд, БИГЗ.
- Мајл, А. (1968): *Креативност у настави*, Сарајево, Светлост.
- Пономарев, Ј. А. (1975): *Психологија творечества*, Москва.
- Стевановић, М. (1997): *Едукација за стваралаштво*, Вараждинске топлнице, Тонимир.
- Taylor, C. W. (1963): *Creativity*, New York.
- Филиповић, Н. (1969): *Стваралаштво у настави*, Сарајево, Завод за издавање уџбеника.

Summary

Creative approach to teaching Serbian language and literature are diverse. They represent an attempt against old-fashioned forms of work, methodological dogmatism and widely speaking teaching monotony. They refresh a teaching process and make pleasure both to teachers and students. This is why there is a great for finding forms of creative work in all teaching areas. This teaching creativity should be conditionally understood, because it is not according to its intensity, creative concentration and final achievements analogue to art creativity. We tried to show in this paper how we could be creative in teaching Serbian and literature. This paper includes several basic themes: the term of creating, creative personality traits, language creativity and forms of language creativity, teaching creative reading and creative literature teaching,

Key words: *creativity, creative abilities, creative features, talent, creativity in teaching, creative exercises, creative reading, creative teaching literature*

Изворни
научни чланак

Др Милица Радовић-Тешић
Учитељски факултет, Београд



Мали појмовник грамађичких и лингвистичких термина

Резиме: Циљ овога рада је да студентима (и ученицима) понуди систематизован и алфабетски уређен појмовник грамађичких и лингвистичких термина који се срећу у оквиру наставног садржаја предвиђеног за предмет Српски језик на Учитељском факултету. Појмовник ће бити посебно добродошао студентима чија места студирања не располажу великим библиотекама, нити библиотекама снабденим речницима, енциклопедијама, лексиконима. Овај вид презентације грамађичких и лингвистичких садржаја помоћи ће корисницима да стручне садржаје усвајају из другог угла и на један експлицитни начин, ујачем сажето датих дефиниција, по потреби појкрећених конкретним примерима.

Кључне речи: појмовник, грамађички термини, лингвистички термини, дефиниције, појмови.

I. Уводне напомене

Наша школска уџбеничка литература не може се похвалити квалитетним нити значајним бројем лексикографских приручника који би служили као систематизовано помоћно средство у савладавању програмских садржаја из области српског језика (за ученике и студенте), одн. презентацију тога градива (за наставнике). Сусрећући се из године у годину са новим генерацијама студената на Учитељском факултету у Београду (и у одељењима у Вршцу и Новом Пазару),

уверили смо се да се већина од њих никада није срела, нити имала у рукама неки речник српског језика, ретко енциклопедију или лексикон, још мање терминологију. Речници за њих (осим двојезичних) не постоје као приручно помагало, погодно да пружи тачне информације о неком појму, у сваком тренутку и на крајње једноставан начин.

Модерна граматичка литература у последње две-три деценије проширила је свој терминолошки репертоар у односу на класичне граматике, па би било корисно те термине обрадити у виду школске терминологије.

гије како би се и на тај начин подстицало и омогућавало брже и сигурније усвајање градива. У више махова смо били у ситуацији да студентима објашњавамо појмове са којима се већина први пут среће: *сулестивизам*, *рекија*, *конгруенција*, *транзитиван*, *финишан*, *имперсоналан* и сл.

Из тога сазнања је проистекла намера да се учесницима у настави српског језика понуди овај мали терминологијски појмовник који садржи све важније појмове и термине из садржаја који су предвиђени за усвајање. На овај начин ће практично целокупно граматичко градиво бити појмовно и терминологијски обрађено. Предност лексикографски представљеног граматичког система јесте управо у систематичности алфabetски уређених појмова и њиховим сажето и експлицитно датим дефиницијама (примерено часопису *Иновације у настави*). Неке дефиниције се поткрепљују примерима чиме се олакшава њихова рецепција. Осим тога, на овај начин се студенти (као будући предавачи) навикавају да користе посебне лексикографске приручнике: речнике, енциклопедије, лексиконе, као сигурно помоћно средство при учењу и да из другог угла посматрају и усвајају структуру српског језика.

У актуелној издавачкој продукцији нема пригодних приручника ове врсте. Оно што постоји - или је постојало - практично је већини недоступно. У изради Појмовника коришћена је расположива литература: граматике, речници, енциклопедије, који ће бити наведени у Литератури на крају рада.

II. Речник појмова и термина

абецеда - утврђени низ слова у латиници која се користи у српском језику, чији је назив изведен према имену четири слова овога низа: *а-бе-це-де* + *а* - *абецеда*.

абривијатура - реч, сложеница настала од првих слогова двеју или више речи неког вишечланог назива, одн. првих гласова или комбинацијом гласова и слогова неког синтагматског појма: Нова литература - *Нолит*, Организација уједињених нација - *ОУН*, Телеграфска агенција Нове Југославије - *Танјуг*.

агенс - вршилац радње, субјекат изражен обликом номинатива: *Саиша пише*. *Студенту све још знају*.

адверб - (лат. *adverbium*) прилошка реч, прилог.

адвербијализација - настанак прилошке речи, прилога према некој променљивој речи: *Зима је*; *Хладно је*.

адјектив - (лат. *adiectivum*) назив за придевску реч, придев.

адјективизација - настанак придева од лексичке основе неке друге врсте речи: брада - *брадаћ*, вода - *воден*, снага - *снажан*.

административни стил - начин језичког изражавања својствен пословним списима и документима службеног, званичног карактера, који је сведен на најнужнија језичка средства и без икакве емоционалне обојености, нпр: *У складу са чл. 7 Статута Училијског факултета покреће се поступак за избор у звање једног наставника; Молим Декана да ми изда уверење да сам редован студент које ми је потребно ради регулисања војне обавезе*.

азбука - утврђени низ слова у српској ћирилици, чији је назив настао према старим називима прва два слова ћирилице творбеним уобличавањем: *аз-буки+а* - *азбука*.

акроним - скраћеница од почетних слова или слогова неког појма именованог вишечланом синтагмом: Телеграфска агенција Нове Југославије - *Танјуг*.

актив - (лат. *activum*) радња која се врши активном вољом субјекта, реченична конструкција у којој се глаголска радња приписује активном вршиоцу: *Маиа њонедељком рано устјаје и одлази на факултети*.

активни глаголи - глаголи чија се радња врши активном вољом субјекта. Обично су у реченици активни прелазни глаголи: *писаи*, *чијаи*, *говори*, *причаи* или непрелазни: *пирчаи*, *скакаи*, *корачаи*, *седеи*, повратни: *чеи*, *умиваи*, *иуи*, *свађаи*, *провуи* се итд.

актуелни квалификатив - привремени атрибут којим се исказује нека карактеристика субјекатског или објекатског појма актуелна у време реализовања ситуације означене глаголом. Нпр: Мајка је дошла с посла *уморна*.

акузатив - (лат. *casus, accusativus*) падеж правог објекта уз прелазне (транзитивне) глаголе одн. падеж (осим акузатива без предлога) допуне осталим глаголима и изразима од којих је зависан: *јеси хлеб*, *пији млеко*; *проћи кроз село*, *чекаи на зодну прилику*.

акустичка фонетика - грана науке о гласовима, фонетика која проучава физичке особине гласова као звучних реализација.

акценат - (лат. *accentus*) посебно наглашавање јачине и висине једног слога у речи или једне речи у реченици. Српски језик има четири акцента - два акцента узлазне интонације: *дугоулазни* (рука) и *крајкоулазни* (вода) и два акцента силазне интонације: *дугосилазни* (град) и *крајкосилазни* (кућа).

акцентологија - језичка дисциплина која се бави проучавањем основних особина акцената у оквиру једног језика или дијалекта тога језика.

акцентуација - акценатски систем једног језика, дијалекта или говора. Штокавско

наречје има дијалекте старије и новије акцен-туације. Српски књижевни/стандардни језик има четвороакценатски систем ослоњен на новоштокавски акценат источнохерцеговачког дијалекта.

алолекса - (грч. *allos*, други, друкчији) подврста лексеме, реализација, варијантно појављивање лексеме у контексту: обрати јабуке - *обрао сам јабуке*.

аломорфема - варијанта морфеме реализована са фонетским разликама у односу на морфему: *нога* - *ножица*, *врачаи* - *врацбина*, *рука* - *ручица*, *пирчаи* - *распирчаи се*.

алофон - варијанта фонеме настала услед измене гласа у говору: фонема *н* у речима *банана* и *банка* нема исту фонетски реализацију.

алтернација (гласовна) - (лат. *alternatio*) смењивање гласова у речима при промени њихова облика или при творби. Алтернације су или (1) фонолошки условљене артикулационо-акустичним особинама гласова: *жабаи*: *жаица*, *јази*: *јажња* или (2) морфолошки и творбено условљене: *ученик*: *учениче*; *ученици*; *сељак*: *сељачина*; *посеља*: *посељачи се*.

алфабет - јединствен назив за систем писмених знакова неког језика; назив за грчко писмо (према називу прва два словна знака тога писма: *алфа+бети*(а)).

аорист - прошло време које се вршило или извршило у одређеном времену у прошлости; систем глаголских облика који се гради додавањем на инфинитивну (аорисну) основу наставака за облик и лице: *-ох*, *-е*, *-е*, *-осмо*, *-оси*, *-оие* (*пиресох*, *плетих*) или *-х*, *-*, *-*, *-смо*, *-си*, *-ие* (*радих*, *певах*, *чијах*).

архаизам - застарела реч која се у савременом језику употребљава као стилско

средство (нишчи, војна, глаголајући, возбудијући).

асимилација (гласова) - (лат. assimilatio) фонетски процес делимичног или потпуног једначења гласова при артикулацији тако што се први глас прилагођава другоме кад се нађу у непосредној близини. Постоји: **асимилација (једначење) по звучности** (слабак - слајка, из+јући - исијући) и **асимилација (једначење) по месту и начину творбе** (носијући - ношња, јазијући - јажљив).

аспект - вид, становиште.

атрибут - (лат. attributum) одредба именичке речи у облику речи или синтагме која означава особину појма што га та реч означава. Атрибути могу бити: **конгруентни** (придевска реч или придевска заменица: црвена марама, плаве очи, моја књига), **падежни** (падежни облици са предлогом или без предлога: кошуља беле боје, чај са лимуном, машина за веши) и **атрибутивни** (именица или именичка синтагма: асистент приправник, јуница селица, јасаи постмодерниста).

атрибутив - именица са функциом одређивања друге именице, именички атрибут: цар Лазар, река Сава, краљица мајка.

аугментатив - изведеница која означава нешто увећано у односу на именичку основу: кућина, градурина, волурина. Аугментативна значења су често праћена пејоративношћу.

афикс - морфема у функцији творбе нових речи или облика; у споју са граматичком основом мења, спецификује значење лексичке основе са којом се спаја: спреда (префикс), позади (суфикс) или се умеће између основе и наставка за облик (инфикс).

африката - сугласник сложене артикулације кога чине сливени елементи пра-

скавих (експлозивних) и струјних сугласника. У стандардном језику постоји пет африката: три безвучне: ц, ђ, ч и две звучне: ђ, џ.

база - (грч. basis) основа речи, корен речи (у творби и етимологији).

балканизам - језичка особина својствена само балканским језицима. Као балканизми сматрају се нпр. речи: сунцокрећ, домазет, свети и др.

балканологија - наука која проучава укупну материјалну и духовну културу балканских народа: фолклор, језик, етнологију и др. У Београду постоји при САНУ Балканолошки институт.

безвучни гласови - гласови (сугласници) при чијем изговору гласне жице нису затегнуте; безвучни сугласници у српском језику су: ђ, џ, к, с, ш, ч, ђ, ф, х, ц.

безличан (имперсоналан) - који нема ознаке лица као носиоца радње: безлични глаголски облици, безлична конструкција, безлична реченица итд.

безлична конструкција - конструкција састављена од глагола у неутралном (имперсоналном, безличном) облику који је у 3. л. јд. средњег рода и повратне (рефлексивне) речце се. Носиоци радње се не знају: Причало се њада о њима. Путовало се возом до Врњачке Бање.

безлична реченица - реченица којом се казује процес радње, стања, збивања без учешћа активног вршиоца. Има више врста безличних реченица: Сева. Смркава се. Става му се. Тојло је. Треба учити. Спрах ме је итд.

безлични (имперсонални) глаголи - глаголи који се употребљавају у безличном смислу, којима се не указује на носиоца радње: ђмеју, севају, смркавају се, снежију, дођају се. Обично се тичу дешавања у атмосфери.

Белић Александар (1876-1960) - познати српски лингвиста, филолог, дијалектолог, историчар језика, писац правописа, професор Београдског универзитета, председник САНУ (1937-1960), директор Института за српски језик. Био је оснивач и главни уредник језичких часописа који и данас излазе: *Јужнословенског филолога*, *Нашег језика* и *Српског дијалектолошког зборника*. Најзначајније му је дело: *О језичкој природи и језичком развијку* (I и II део).

Белићев правопис - правопис А. Белића заснован на фонетским принципима који је доживео неколико издања: прво 1923, друго допуњено 1930, треће 1934. и четврто 1950.

белоруски језик - језик из групе источнословенских језика којим се говори у Белорусији.

бесубјекатски - који нема субјекта: бесубјекатска реченица.

Бечки књижевни договор (1850) - историјски договор у Бечу између српских (Вук Караџић, Ђура Даничић) и хрватских (Иван Кукуљевић, Иван Мажуранић, Димитрије Деметар и др.) филолога и књижевника о заједничком развоју и приближавању језика и правописа Срба и Хрвата.

билабијални сугласници - сугласници који се изговарају са обе усне, двоуснени сугласници: *б, п, м*.

билингвизам - употреба двају језика у говору појединца или заједнице, двојезичност; уопште равноправна службена употреба двају језика у једној држави.

бохемизам - језичка особина својствена чешком језику. У књижевном српском језику бохемизми су: *околношћ*, *часојис*, *наслов*, *учинак*, *улога*, *дојам*, *повод* и сл.

бројеви - врста несамосталних, одређених речи којима се исказује колико има онога што значи именица уз коју стоје или у коме реду се то што именица значи налази. Бројеви се деле на: *основне* (два, три...), *редне* (други, трећи...) и *збирне* (двоје, троје...).

бројна именица - именица која се твори суфиксацијом основног или збирног броја: *пјројца*, *пјеторица*, *пјридесетпорица*; *пјетина*, *шестина*; *двојка*, *пјројка*; *пјрећина*, *осмина*; *стотинарка*, *пјетак*, *шестак* итд.

валенца - способност глагола да уза себе веже друге реченичне чланове (субјекат, објекат, допуну). По томе се глаголи деле на *једновалентне* (са субјектом), *двовалентне* (са субјектом и објектом) и *пјровалентне* (са субјектом, објектом и допуном).

варваризам - (грч. barbaros, стран, туђ) реч или израз настао под утицајем неког страног језика: *пјојлификација*: *електрификација*; *један сендвич* за *понећ* итд.

веларни сугласници - задњонепчани сугласници.

верб - (лат. verbum) глагол.

вибрант - (лат. vibrare, трести) глас који се ствара треперењем врха језика на алвеолама горњих секутића. У српском језику вибрант је *р*.

властите именице - именице које означавају индивидуална имена људи, места, држава, географских појмова и сл.: *Алекса*, *Јелена*, *Београд*, *Француска*, *Дурмићор*, *Дунав*, *Поморавље* итд.

вокабулар - (лат. vocabula, реч) 1. речник, лексикон; 2. скуп свих речи које употребљава један народ, један аутор, једна друштвена група и сл.

вокал - (лат. vocalis, гласан) самогласник.

вокализам - вокалски (самогласнички) систем фонема у једном језику. Вокализам српског стандардног језика чини пет вокала: *е, и, о, а, у*.

вокализација - процес (у дијахронији) претварања полугласника или сугласника у самогласнике, вокале. Почетком 14. в. полуглас ъ даје пун самогласник а: *дѡн* - *дан*, *сѡаро* *вѡ* даје у: *вѡлк* - *вук*.

вокатив - (лат. *vocativus*) независни падежни облик који служи за дозивање.

временске (темпоралне) реченице - врста зависних реченица које казују време вршења радње глагола главне (управне) реченице: *Каг ѡѡем у ѡрад, леѡ се обучем*.

генитив - (лат. *genitivus*) значењски најсложенији и по функцијама најбројнији падеж с предлозима и без предлога у српском језику, који казује чега се нешто тиче, на шта се односи појам означен речју од које зависи.

генитивна синтагма - синтагма са генитивом: *жаѡор деце, ѡевање ѡѡица; ѡрање улица; од куће, из воде, збоѡ мајке*.

германизам - реч, израз, конструкција преузета из немачког језика или неког другог германског језика: *ѡѡоретѡ, ѡрафицѡер, фарбаѡи; сендвич за ѡнеѡи; без да ѡа ѡиѡам* итд.

германски језици - језици из индо-европске групе језика. Најпознатији су: *енѡлески, немачки, холандски, фламански, дански, норвеѡки, шведски, исландски*. Неки германски језици су изумрли, а међу изумрлим је најпознатији готски.

гест - (нем. *Geste*) покрет руке, главе, лица као пратилачки елеменат говора.

глаголи - (лат. *verbum*) несамостална врста речи којима се изражава радња, стање, збивање.

глаголи непотпуног значења - глаголи који се не употребљавају самостално него захтевају допуну у инфинитиву или конструкцију с презентом и везником *да*. Такви су: *морѡи, хѡеѡи, моћи, ѡребѡи, смеѡи, знаѡи, умеѡи, желеѡи, вероваѡи, намераваѡи, смаѡраѡи, држаѡи* и др.

глаголска допуна - допуна која стоји уз глагол и означава објекат на коме се врши глаголска радња. Глаголска допуна може бити *ѡрави објекѡи* и *неѡрави (даѡи) објекѡи*.

глаголска именица - именица изведена од глагола којом се именује процес вршења радње или стање, збивање означено глаголом: *чиѡање, ѡѡѡонуће, берба, сѡраховање, севање* итд.

глаголска (граматичка) основа - део глагола који се добије кад се одбаци наставак за облик одн. лични глаголски наставак; глаголска основа може бити *инфинитивна* и *ѡрезентиска*.

глаголска рекција - особина неких глагола да имају обавезну именичку допуну у одређеном зависном падежу или предлошко-падежној конструкцији. Рекција прелазних глагола је у акузативу без предлога (*чиѡѡѡи, ѡрадиѡи* итд.), а неких у облику предлошко-падежне конструкције (*ѡричаѡи о некоме, ѡодсећаѡи на некоѡа*).

глаголска спона (копула) - в. спона, в. копула.

глаголске врсте - системска класификација глагола на врсте с обзиром на однос презентске и инфинитивне основе.

глаголске енклитике - неакцентовани скраћени облици помоћних глагола *јесам (сам, си, је, смо, сѡе, су)* и *хѡеѡи (ћу, ћеѡи, ће, ћемо, ћеѡе, ће)*.

глаголски вид (аспект) - граматичка категорија која изражава трајање глаголског процеса, па се према томе глаголи деле на: *свршене (пјерфективне), несвршене (импјерфективне)* и *двовидске* глаголе који, зависно од контекста, могу бити свршени и несвршени (*видети, телефонирају, ручају, чештају, именују* итд.).

глаголски начини (модуси) - систем глаголских облика којима се исказује лични став говорног лица према ономе што предикат казује о субјекту. У српском језику глаголски начини су: *импјератив, јојеницијал, фјуџур II*.

глаголски облици - глаголске облике чине *глаголска времена* и *глаголски начини*. Деле се на *јпросте* (презент, импјерфекат, аорист, императив, инфинитив, глаголски прилог садашњи, глаголски прилог прошли, глаголски придев радни, глаголски придев трпни) и *сложене глаголске облике* (перфекат, плусквмперфекат, футур I, футур II, потенцијал).

глаголски предикат - предикат који се састоји само од простог или сложеног глаголског облика; може бити прост (*Трава расте. Дечак јрчи.*) или сложен (*Он јоче јричају. Треба да идем у глаг.*).

глаголски род - (грч. diathesis) глаголска категорија којом се у синтакси означава однос између субјекта и глаголског процеса, па се према тој улози субјекта глаголи деле на: *активне, медијалне, пасивне*. У ширем смислу глаголски род обухвата *јрелазне (јтранзитивне), нејрелазне (инјтранзитивне)* и *јоврајне (рефлексивне) глаголе*.

глаголско време - граматичка категорија која показује однос радње према времену говорења; време говорења одређује временски период према коме се одређују

три основна граматичка времена: *прошло - садашње - будуће*.

глагољица - стилизовано уницијално словенско писмо из 9. века које су саставили Ћирило и Методије. Најстарији глагољски споменици на балканском терену су: *Баичанска јлоча, Бечки листићи, Асеманово јеванђеље* и др.

глас - најмања језичка јединица, звук или шум који настаје треперењем ваздуха при покретању гласних жица и уз учешће других говорних органа. Гласови се деле на *вокале, консонанте* и *сонанте*.

гласовне промене - промене гласова које настају под утицајем одређених гласовних закона (који су се најчешће вршили у далекој прошлости) приликом промене или творбе речи, нпр.: *једначење јо звучности, јалатализација, јојовање, јрелаз л у о* и др.

гнома - кратка мудра изрека у прозној форми, пословица: *Ко рано рани, две среће грази*.

говорно лице - прво лице, лице које говори.

градивна именица - именица која једним истим обликом означава материју у најмањој или у највећој мери: *јесак, млеко, со, сребро, угал* и сл.

градивни придев - придев који показује од чега је то што именица уз коју стоји значи: *дрвена кашика, земљани под, челична сајла* и др.

граматика - (грч. grammatiké techné, вештина писања) грана лингвистике која описује структуру језика испитујући његове гласовне, морфолошке, творбене и синтаксичке особине.

граматичка норма - језички стандард, језичка норма коју је утврдила наука о језику

и које се прдржавају носиоци књижевног/ стандардног језика.

граматичка морфема - најмања језичка јединица која учествује у формирању облика речи и носилац је значења и функције.

граматичке категорије - граматички израз у језику појединих лингвистичких јединица (морфолошких, синтаксичких, лексичких и др.); систематизација на основу које се распоређују језички елементи према њиховим основним особинама, нпр.: разликујемо граматичку категорију именица, придева, глагола или граматичку категорију рода, броја, падежа, лица и сл.

граматички број - граматичка категорија која се односи на изражавање о једном појму или о више појмова; у српском постоје два граматичка броја: *једнина* и *множина*, а *двојина* се изгубила и чувају се само њени остаци (*очију*, *ушију* и сл.).

граматички род - формална категорија која се изражава типом граматичке промене појединих речи, према њиховом завршетку и деklinацији, у извесној мери аналогно према именицама за жива бића која имају природни род.

граматички субјекат - субјекат који се налази у номинативу (за разлику од логичког субјекта).

граматичко лице - категорија којом се исказује однос глаголске радње (ситуације) и субјекта коме се та радња (ситуација) приписује.

графема - графички знак у писању.

графија - знаци за обележавање гласова, начин представљања гласова словима.

гр(е)цизам - реч или синтагма позајмљена из грчког језика (*грум*, *хиљада*, *икона*, *манастир*, *библиотека*, *филолог* и др.).

Даничић Ђура (1825-1882) велики српски и словенски филолог, следбеник и подржавалац идеја Вука Караџића у научном раду *Ратн за српски језик и њравоис* (1847). Помагао је Вуку у лексикографским пословима, покренуо и израдио прву књигу историјског *Рјечника хрватскога или српскога језика* у Загребу. Написао *Малу српску граматичку*, *Облици српскога језика*, превод *Старог завета* и више значајних дела из историје језика, акцената и др.

дaтив - (лат. *dativus*) падеж намене, циља с предлогом и без предлога, најчешће у функцији неправог објекта (уз глаголе давања и говорења).

двовидски глаголи - глаголи који у истом облику, зависно од контекстуалне употребе, имају два вида - свршени и несвршени: *телефонирати*, *ручати*, *молити*, *даровати*.

двојина (дуал) - некадашња особина српског језика да за обележавање две јединке има посебан морфолошки знак - облике двојине. У стандардном језику постоје остаци таквог означавања броја појмова: *ушију*, *очију*; *плећују*, *јрсију*; *руку*, *ноћу* итд.).

двородан - који има два рода (нпр. именице: *бол* - ген. *бола/боли*, *комунист*/комуниста).

двоуснени (билабијални) сугласници - сугласници који се изговарају уз учешће обеју усана: *б*, *п*, *м*.

девербатив - реч изведена од глаголске основе, глаголска изведеница (*читање* - читати, *вожња* - возити, *непоколебљив* - колебати се, *извршавају* - извршити).

деиктички - који служи за упућивање, указивање при корелацији с лицима и предметима, упућивачки: деиктичка партикула (*ево*, *ејо*, *ено*), деиктичка заменица (*тај*, *овај*, *сваки* и др.).

декларативан - изрични.

деклинабилна реч - (лат. *declinabilis*) реч која се мења по падежима; у српском језику: именице, придеви, заменице, редни бројеви и основни од 1 - 4.

деклинација - (лат. *declinatio*) промена именских речи (именица, придева, заменица и неких бројева) по падежима; деклинација у српском има седам падежа.

деklinирати - мењати (реч) по падежима.

деминутив - (лат. *deminutivum*) творбена реч субјективне оцене којом се означава нешто умањено: град - *џрадић*, црвен - *црвенкасић*, певати - *пјевицаићи*.

деноминални - који је настао према именичкој речи - именици или придеву: деноминална именица (*собица*, *професорица*, *џлуџак*), деноминални придев (*коњски*, *брадаић*), деноминални глагол (*мајсторицаићи*, *белиићи*).

денотација - одређивање примарног, основног значења неке језичке јединице одн. лексеме.

дентали - зубни сугласници: *д*, *т*, *з*, *с*, *ц*.

дентално-лабијални гласови - гласови у чијој артикулацији учествују зуби и усне, уснено-зубни гласови: *в*, *ф*.

деони (партитивни) - уз генитив означава обухватање дела појма у генитиву: *ићи вина*, *јести хлеба*.

дериват - изведена реч, изведеница (зид - *зидар*).

деривација - (лат. *derivatio*) творба речи извођењем, суфиксацијом.

дескриптивна (описна) граматика - граматика која проучава језик у одређеном времену, описујући синхроно фонетски, мор-

фолошки, творбени, синтаксички и лексички састав језика.

дескриптивни (описни) речник - речник који описује речи дајући сва њихова лексичка значења и употребе.

детерминатив - реч која у синтаксичком контексту одређује другу реч, детерминативна реч.

детерминација - (лат. *determinatio*) ближе одређивање појмова обухваћених самосталним и несамосталним речима.

дијахронија - развој језичких јединица у временском кретању, историјски језички развитак, еволуција језичког система у свим нивоима.

дијакритички знак - графички знак којим се обележава да слово са тим знаком треба читати друкчије од слова без тога знака (у латиници: ч, ђ, ш, ж: ц, с, з).

дијалекат - (грч. *dialektos*, говор) аутентичан говор једне области, територије коју обједињују заједничке фонетске, морфолошке, синтаксичке и лексичке црте; такав говор са некњижевним одликама.

дијалектизам - дијалекатска језичка црта (реч, облик, синтагма и сл.) која не улази у књижевнојезичку норму, а која је карактеристична за одређени дијалекат.

дијалектолог - научник који проучава народне говоре, који се бави дијалектологијом.

дијалектологија - научна дисциплина која се бави проучавањем народних говора.

дијатеза - глаголски род.

дикција - (лат. *dictio*) начин говора заснован на мелодијској страни језика и тонским особинама изговора.

динстинктивна обележја фонема - обележја која разликују фонеме доводећи их у међусобну опозициону везу.

динстинктивна функција фонеме - фонема која има вредности да својом целином или само неким акустичко-артикулационим елементима обележава разлику у значењу најмање две речи: *џаџа* - *џеџа*, *саг* - *каг*, *бор* - *бод*.

дисимилација - гласовна појава у којој се избегава нагомилавање више истих или сличних гласова у непосредној близини.

домаћа реч - реч која није позајмљеница него припада националном језику, најчешће је то проста реч: *рука*, *нога*, *браћо*, *ићи*, *мајка*.

доњолужички језик - језик који припада западнословенској језичкој групи.

допуна - реч или синтагма која допуњује реч уз коју стоји; глаголска допуна: прави и неправи објекат.

друго лице - граматичка ознака за лице са којим се говори која се изражава личном заменицом *џи* и наставцима за лице код личних глаголских облика.

дублет - два лика једне исте речи који се међу собом разликују у најмање једном елементу: *џулашем* - *џулаиом*, *џорез* - *џореза*, *леја* - *леха*.

дуративни глаголи - имперфективни (несвршени) глаголи који означавају непрекидно трајање и вршење радње: *чиџаџи*, *џеваџи*, *ораџи*, *ићи*.

европеизам - реч својствена свим европским језицима.

екавизам - екавска замена старог гласа "јат" код речи са тим гласом; таква замена код појединих речи које се налазе у говорима ијекавског изговора.

екавизирати - пренети текст писан ијекавским изговором на екавски изговор.

екавски изговор - књижевни изговор са екавском заменом старог гласа "јат" својствен екавским говорима (*џесма*, *деџе*, *млеко*, *леј* и др.).

експлозивни (праскави) сугласник - сугласник при чијој се артикулацији чује експлозија, прасак условљен природом препреке која се ствара у устима; такви су: *б*, *џ*, *г*, *џ*, *к*, *џ*.

експресиван - који се одликује изражајношћу, сликовитошћу, емоционалном обојеношћу (о речима, изразима, реченицама).

екстралингвистички - који се односи на све факторе који нису лингвистичке природе: друштвене, социјалне, психолошке, географске и сл. а утичу на ток језичких појава.

елиптична реченица - реченица која формално нема све реченичне делове, најчешће предикат или субјекат (*Дођоше. Хоћемо ли кући?*).

енклитика - (грч. enklino, наслањам) реч која нема сопствени акценат већ са речју испред себе чини акценатску целину (*ја сам*); енклитике су скраћени облици личних заменица (*ме*, *џе*, *џа...*) и скраћени облици помоћних глагола *јесам* и *хџеџи*.

епитет - (грч. epitheton) одредбена реч, најчешће придев који стоји уз именицу и ближе одређује појам који она означава.

етимологија - (грч. etimos, прави, истинити и logos, наука) наука о пореклу речи и морфемских елемената; објашњење порекла и значења речи или морфема.

етимолошки (коренски) правопис - правопис који своја правила заснива на

начелу чувања порекла речи (сладак - *сла-д-ка*, Србин - *србски* итд.).

етник - (грч. *ethnikos*, народни) назив за становника неког насељеног места, краја или земље (*Београђанин*, *Мачванин*, *Црногорац*, *Француз*).

етнолингвистика - део лингвистике који се бави утицајем етничких фактора у развоју језика, односно односом међу језицима и народима.

еуфемизам - нарочити вид метонимије који користи употребу блажих речи и израза уместо грубих, ружних и сл.: *говориш неистину* - лагати, *несјоменица* - змија.

жаргон - говор једне друштвене групе (студената, војника и др.) који није својствен књижевном језику (*фураш* - ићи, *кева* - мајка, *гајба* - стан и др.).

жељне реченице - врста модалних реченица којима се износи лични став (*Оћућивала бих на море*).

зависна реченица - предикатска реченица која не може да стоји самостално, него се у сложеној реченици веже уз независну реченицу; може имати субјекатску, објекатску, атрибутску или прилошку функцију.

зависни члан синтагме - несамостални део синтагме који одређује или допуњује главну реч (*ново одело*, спавати *ноћу*).

зависно-сложена реченица - независна предикатска реченица сложена од једне независне и једне или више зависних предикатских реченица.

задњонепчани сугласници - сугласници који се творе на задњем непцу, веларни сугласници: *к, ѓ, х*.

закључне (конклузивне) реченице - врста независних сложених напоредних реченица којима се износи нешто што је

очекивани закључак прве реченице (*Јутрос је топло, према томе ићи ћемо у град*).

заменице - врста речи чија је главна особина упућивање на лица, ствари или њихове особине. Деле се на именичке и придевске заменице.

западнословенски језици - група словенских језика у које спадају: пољски, чешки, словачки, горњолужички и доњолужички.

запета (зарез) - интерпункцијски знак чија употреба је везана за логичка и граматичка правила.

застарела реч - реч која је изашла из употребе, архаизам који се не користи у савременом језику.

збирне (колективне) именице - именице које означавају више бића или предмета исте врсте узетих заједно у неодређеном збиру или природној целини (*грање*, *цвеће*, *камење*, *јагњад*, *деца*, *стиудентарија*).

звучни сугласници - сугласници при чијој артикулацији гласне жице трепере: *б, д, ѓ, ж, з, ђ, ц*.

зетско-јужносанџачки говори - староштокавски дијалекат ијекавског изговора.

знак - средство којим се обележава дато језичко значење.

зубни сугласници - сугласници који се артикулишу помоћу зуба, дентали: *д, тл, з, с, ц*.

Ивић Павле (1924 - 2000) познати српски лингвиста, дијалектолог, историчар језика, акцентолог, професор универзитета, академик. Објавио је више књига: *Српски народ и његов језик*, *Говор галипољских Срба*, *Дијалектологија српског језика*, *Језик некадашњи и садашњи* и др.

идиом - (грч. *idioma*, особитост) устаљена веза две или више речи чије је

значење другачије од значења сваке из састава те везе, фразеологизам: *бацати коље у ње, попути лулу мира* и сл.

изведеница - реч настала творбеним начином извођења, суфиксације.

извођење (деривација) - творба речи додавањем суфикса на творбену основу.

израз - в. фразеологизам.

изрична (декларативна) реченица - зависна реченица којом се исказује садржина глагола говорења, мишљења и осећања; везује се за главну везницима *да, како, где*.

ијекавизирати - екавским речима у неком тексту дати ијекавски облик: Дете воли да пева песмице - *Дијетџе воли да њјева њјесмице*.

ијекавски изговор - један од три изговора штокавског наречја и један од два изговора књижевног српског језика који карактеришу рефлeksi "јата" -*је-* (*њјесма, дјџа*) и -*ије-* (*млијџеко, вријџе*).

икавски изговор - један од некњижевних изговора штокавског наречја карактеристичан за западне штокавске говоре чији је рефлекс "јата" -*и-* (*дијџе, млико*).

именице - врста, категорија речи којима се именују бића, предмети, конкретни и апстрактни појмови; по значењу се деле на властите, заједничке, збирне, градивне, апстрактне.

именичка (граматичка) основа - део именице који се добија одбијањем наставка за облик генитива једине.

именичке допуне - падежни облици који се јављају као допуна именица.

именичке заменице - врста заменица којима се упућује на лица или предмете према учешћу у говору; имају функцију самосталних речи као и именице; деле се на: личне заменице за 1, 2. и 3. лице једине и

множине, личну заменицу за свако лице, упитне заменице за лица и ствари и њихове сложене корелате: неодређене, одричне и опште.

именички атрибут - именица у служби одредбе друге именице, атрибутив: *џрад Беоџрад, река Сава, цар Лазар, њиеница белица*.

именска основа - граматичка основа која се односи на именичку, придевску или заменичку основу, супротно глаголској основи.

именске речи - заједнички назив за све речи које имају деклинацију, промену по падежима.

именски предикат - предикат у коме се поред енклитике глагола *јесам* налази и нека именска реч: *Бошко је сџугенџи. Весна је леџа*.

императив - (лат. imperativus) прошло несвршено време; систем глаголских облика који се граде од окрњеног облика 3. л. мн. презента додавањем наставака за облик императива: -*ј, -јџ, -и* (*куџуј, џајџи, џреси*).

имперфекат - (лат. imperfektus) прошло несвршено време; систем глаголских облика који се граде од несвршених глагола наставакама: -*ах, -аџе, -аџе, -асмо, -асџе, -аху* (*чујах, ноџах*) или -*ијах, -ијаџе, -ијаасмо, -ијаасџе, -ијаху* (*џресијах, џлеџијах*).

имперфективан - трајан, несвршен: имперфективни (несвршени) глаголи: *чиџаџи, џеваџи, џисаџи, иџи*: *раџаџи, долазиџи, куџаџи* и др.

инверзија - обрнут редослед шире (главне) и зависне реченице.

индеклинабилан - који нема падежну промену, непроменљив (нпр. *безброј*).

индиректни објекат - неправи објекат.

индоевропски језици - група језика којој припадају и словенски језици; развили су

се из праиндоевропског којим су говорили полуномадски народи у 3. миленијуму пре наше ере у степама јужне Русије.

инфикс - глас или скуп гласова који се јавља између основе и наставка за облик: *иџеле-иџ-а, син-ов-и*.

инфинитив - неодређени глаголски облик који се јавља само са једним обликом, а завршава се на *-ићи* (*копаићи, певаићи*) или *-ћи* (*ићи, сећи*).

инфинитивна основа - једна од две глаголске основе која се добија одбијањем наставка *-ићи* одн. код глагола на *-ћи* и *-сићи* одбијањем наставка *-ох* од 1. лица аориста.

иновација - (лат. *innovatio*) појава нових развојних особина у језику различитих у односу на старо стање.

инструментал - један од падежа у српском језику, с предлогом или без предлога, најчешће са значењем заједнице одн. средства, оруђа за вршење радње.

интерпункција - знаци који се употребљавају у писању ради јаснијег саопштавања: тачка, запета/зарез, тачка и запета/зарез,

упитник, узвичник, наводници, заграда, три тачке, црта, цртица и др.

интонација - тонско и ритмичко-мелодијско обележје говора.

исказ - комуникативна реченица.

искључна реченица - врста супротних реченица којима се искључује све осим онога што се казује том реченицом; везује се са напоредном реченицом везницима: *само, једино, ипек, ипек ииџо, већ ииџо* и сл.

источнохерцеговачки дијалекат - назив за новоштокавски ијекавски дијалекат који захвата широку територију од Херцеговине до западне Србије и налази се у основици српског књижевног језика ијекавског изговора.

историзам - реч у књижевном језику која се не употребљава у свакодневном комуницирању јер се односи на појмове који су престали да се употребљавају (*кнежина, нахија, кмет, жуџан*).

(наставиће се)

Summary

The aim of this work is to offer students systematic and alphabetically organized glossary of grammar and linguistic terms, which can be found within teaching contents of Serbian language at Teaching Education Faculty. This glossary is particularly useful for students studying in the towns with not many libraries, and at places where no encyclopaedias, lexicons and dictionaries can be found. This form of presentation of grammar and linguistic contents will help users to adopt professional contents from the other angle and in an explicate way, by short definitions, with definite examples, if needed.

Key words: *glossary, grammar terms, linguistic terms, definitions, terms*



Др Рајна Драгићевић
Филолошки факултет, Београд

**Кратки
научни прилог**

Култура изражавања у настави српског језика

Резиме: У раду се износе забрињавајући резултати истраживања у вези са стањем у настави језичке културе српског језика. Предлажу се нека решења и скреће се пажња на обавезу наставника, аутора уџбеника и састављача планова и програма за српски језик да озбиљније и организованије приступе неговану језичке културе. Наглашава се и улога неких садржаја из ове области на целокупно школовање ученика.

Кључне речи: српски језик, језички развој, језичка култура, реч, реченица, шекс.

Ако прегледамо планове и програме за српски језик за било који разред, ако прегледамо уџбенике и осврнемо се на ситуацију у настави, запазићемо да је једна област запостављенија од других. То је језичка култура.

Циљ овог рада јесте: 1) указивање на овај проблем; 2) наглашавање значаја оваквих садржаја у настави српског језика и 3) покушај да се понуде нека решења.

Кренућемо од једне метафоре. Реч је основна јединица комуникације. То је цигла којом градимо веће језичке јединице. Граматичким правилима, као малтером, повезујемо их у реченице. Реченице се, одређеним правилима за кохезију текста, везују у текстове. И тако - реч по реч,

реченица по реченица, текст по текст, гради се језичка кућа.

Основни и најважнији задатак наставника на часовима српског језика јесте да помогне ученицима да изграде сопствену језичку кућу, да она буде од чврстог материјала, са пуно корисно распоређеног простора. Да ли ће ученик савладати баш сваку граматичку партију и баш сваки текст из читанке мање је важно од овог континуираног подухвата, који се мора пажљиво осмислити и стално разрађивати.

Речи

Први по реду проблем у грађењу језичке куће ученика јесте проблем не-

достатка грађевинског материјала. Они не могу да сазидају чврсту и велику кућу кад немају довољно цигала. Навешћемо један врло илустративан пример. У питању су резултати истраживања до којих је дошла Наташа Миљановић у свом специјалистичком раду под називом *Именице страних порекла у Читанци за петти разред основне школе*. Рад је одбрањен пре две године на Филозофском факултету у Новом Саду.

Циљ рада био је да се испитају и опишу именице страног порекла у *Читанци за петти разред*, чији су аутори Павле Илић и Милутин Петровић, у издању Завода за уџбенике 1994. године. Утврђено је да у Читанци има укупно 2083 именице са 7257 потврда. Страног порекла је 595 именичких лексема. Највише је турцизама (167), затим хеленизама (101), латинизама (89), романизама (70), русизама и бохемизама (65), англицизама и германизама (52), хунгаризама (26) и речи из осталих језика (25). Најфреквентније стране речи у овој Читанци су: *цар, кайеџан, школа, кула, мајстџор, ѓусар, џоџ, хиљада, ваздух, ѓенерал* итд.

У раду је, затим, представљена анкета. Ученици шестог разреда једне основне школе (дакле, они ученици који су годину дана читали текстове из *Читанке за петти разред*) подељени су у две групе. Од ученика из обе групе је тражено да писменим путем дефинишу 20 фреквентнијих лексема страног порекла из Читанке за пети разред. То су следеће речи: *авлија, аиовчић, ѓуњ, делија, дејеша, дивизион, долама, ѓаконија, имџераџор, кадија, механџија, неимар, огаја, џаиша, раја, риџ, џерџија, џока, фес, чакшире, чанак, шарџер, шеѓриџ*. Првој групи су наведене речи дате у реченицама, а другој без контекста. Резултати су поражавајући. На пример: 82,75% испитаних ученика није знало шта је *неимар*, 51,72% ученика није

знало шта значи реч *имџераџор*, 34, 48% ученика није знало шта се подразумева под речју *риџ*, 22, 42% ученика није знало шта значи *огаја*, 20, 69% ученика није знало шта значи *чанак* итд. Утисак је још суморнији ако се узме у обзир да су у ове проценте ушли само нетачни одговори, а да је било пуно ученика који, свесни свог незнања, нису написали никакав одговор. Двадесет задатих речи написано им је на табли, али било је и оних ученика који нису могли чак ни да их правилно препишу са табле. Неки су, рецимо, писали: *џераџије* (ум. *џерџија*), *имџераџив* (ум. *имџераџор*), *рај* (ум. *раја*), *раџ* (ум. *риџ*) итд.

За неке наше дванаестогодишњаке *делија* је *навијач Црвене звезде*; *ѓаконија* је *разноврсност* или *мноѓо разних сџвари*; *неимар* је *човек који не мари* или *човек који нема мноѓо новца* или *нерадниџ* или *врсџа звери* (!); *џаиша* је *лукавац* или *оџац* или *дега* или *џасџир*, *чобанин*; *риџ* је *село* или *неко џусџо месџо* или *дрвени мосџ* или *салаи*; *џерџија* је *неки џеѓак човек*, а *џока* - *неко ѓлуџ* или *џџеле*.

Проблем далеко надилази чињеницу да ученици шестог разреда не знају оно што је требало да науче у петом. Овде се поставља питање где су та деца живела и шта су радила дванаест година? Како проводе време? Шта читају?

На примедбу да већину испитиваних речи представљају турцизми, који су често архаизми, па и историзми, одговорили бисмо да се на испитиваном списку речи не налазе било који турцизми, већ они помоћу којих је саздана наша народна књижевност и наша национална култура. Због тога се те речи и налазе у читанкама.

Предлози за превазилажење проблема. Било би корисно на скоро сваком часу радити с ученицима петоминутне лексичке вежбе, које би их подстицале да размишљају о речима и њиховим значењима. Понекад се те вежбице могу уклопити у тему часа, али и не морају. Смисао задатака и/или коментара који се тамо наводе јесте подстицање ученика да размишљају о значењима речи које знају и оних с којима се срећу први пут. Када нека појава нема име, а таквих је појава много више од оних које имају имена, проблем решавамо тако што, користећи се извођењем, смислимо нову реч (нпр. *носићи - носач*) или, користећи се полисемијом, пренесемо име предмета с именом на предмет без имена (нпр. према глави човека, део ексера називамо *глава ексера*). Вишезначност и извођење, су, према томе, важни креативни механизми у језику и треба их развијати и подстицати код деце. Према томе, најсврсисходнији и најделотворнији су задаци у којима се вежба синонимија, полисемија и творба речи.

Синонимија. Пажњу привлаче, у том смислу, задаци у *Наставним листицима* Вука Милатовића за 3. разред основне школе. Чест задатак који се поставља у овом уџбенику гласи: *Кажи другачије ову реч (или реченицу).* Или: *Сетти се шта више речи за њу појаву.* Или: *Прецирај речи из следеће групе које се не односе на њу, а за тим одговори шта све наведене речи значе.* Корисно је тражити од деце да пребирају по свом менталном лексикону речи које се везују за неку област. Осим тога важно је тражити од њих да дефинишу значење речи, а нарочито речи блиског значења.

У *Наставним листицима* за други разред ученици треба да попуне празно место у реченици неким од глагола који је синонимичан са глаголом *јесу*. У завис-

ности од субјекта и објекта у реченици, ученици се опредељују за глаголе *ђрису*, *сркају*, *сисају*, *жвакају* итд.

Темајске групе речи. У уџбенику за други разред читамо занимљиве спискове речи које су настале додавањем речце *не-*. Ауторка је показала ученицима да додавањем овог префикса добијамо и речи са пожељним, а не само са непожељним значењем, нпр: *независан*, *ненамејљив*, *несебичан*, *неусијраив*: *нејажљив*, *нерадан*, *нејрисивојан*. Штета је што се након спискова не наводи неки задатак или што се није затражило од ученика да поделе наведене речи на оне које имају пожељно и на оне које имају непожељно значење.

Деривација. У уџбенику за други разред подстичу се ученици да граде нове речи тако што су им предочени цртежи необичних, непостојећих предмета, а од њих се очекује да им смисле имена. То је занимљив задатак јер су цртежи врло духовити и подстичу ученике да творе нове, духовите речи, а да се истовремено забављају.

Тестинови за проверу разумевања речи у контексту. За вежбање значења лексема с којима су се ученици сретали у Читанци, добро би било саставити неколико дефиниција којима се одређују изабрани појмови из текстова или из књига које ученици управо читају. Задатак би био да одреде на које се појмове односе дате дефиниције. Затим би требало дати ученицима неколико лексема и тражити од њих да их дефинишу. Многи од нас су имали прилике да се увере да разјашњавање значења неких речи просто буде прескочено. Наставник мисли да ученици знају шта неке речи значе, а ученици мисле да је оно што они претпостављају права дефиниција. Последица тога јесу појаве које се везују за тзв. народну лингвистику, односно народну етимологију: *неимар*

је немаран човек, хармонично је оно што се развлачи као хармоника, поликлина је пола клинике итд.

Од речи до реченице

Следећи проблем у грађењу језичке куће јесте пут од речи до реченице. За изградњу куће понекад није довољно имати било какав грађевински материјал. Да би се сазидали чврсти зидови, једну циглу треба прилагодити другој, углачати је, уфинити, изабрати праву. Тако је и са речима које граде реченице. Од мноштва проблема с којима се ученици сусрећу у састављању реченице, издвојићемо само један, важан са становишта лексикологије и стилистике, а надовезује се на оно што је у овом раду већ речено. То је избор праве речи.

Први пример: Сваки наставник би из сопствене праксе могао да наведе пример ученичких или студентских реченица са речима-уљезима. На пример, студент се обраћа професору мејлом с намером да се извини јер му се покварио компјутер па није успео да пошаље домаћи задатак. У том службеном обраћању студента професору појављује се следећа реченица: *Ако сјте ми одговорили, молим да ми поново одговорите пошто ми је сјам филтер ОДЛЕПИО и почео да брише сва писма која су сјизала.*

Други пример: Свакодневно слушамо рекламу за Симка чоколаду. Она овако гласи: Симка чоколаде се праве од лешника и КРАВЕ. Нама одраслима је јасно да се под *кравом* у овом контексту подразумева *кравље млеко*. Онима који се баве лексикологијом јасно је и то да се млеко назива *кравом* на основу логичке везе. То је један од примера за метонимију. Међутим, та реклама је намењена деци и највише је прихватају и певуше деца предшколског узраста.

Они не могу правилно да разумеју ову метонимију и многи од њих ће почети да верују да се чоколада прави од краве. Та реклама директно штетно утиче на дечије сазнавање.

Први пример показује како реч може бити погрешно употребљена у некој реченици у свом основном значењу, а други пример показује да неке речи могу бити неодговарајуће употребљене у секундарним значењима.

Предлози за превазилажење проблема. Изузетно занимљив тип задатака осмишљен је у *Наставним листовима* за трећи разред. Од ученика се тражи да смисле што више реченица о задатој ситуацији или слици, као што је слика месеца који светли изнад шуме или о мачки која чека миша или о слици сунчевог заласка. Дају се и примери: *Месец светио над шумом. Месец блиста изнад шуме. Месечина обасјава шуму.* Ретки су примери за овакве задатке у којима се вежба реченична синонимија, а не само синонимија речи.

Ученицима млађих разреда (па ни старијих) није лако да сажму више различитих информација у једну реченицу. Зато су корисни задаци типа *Опиши једном реченицом у Наставним листовима* за трећи разред. Нпр. у вези са текстом Воје Царића *Леја Сава*, тражи се да се једном реченицом опишу дечакова расположења када је угледао реку Саву.

Од реченице до текста

Следећи проблем у изградњи језичке куће јесте пут од реченице до текста. Састављање текста ученицима представља велику тешкоћу. Илустроваћемо тај податак неочекиваним резултатом једног истраживања.

Истраживање Завода за вредновање квалитета у образовању и васпитању урадило је анализу ученичких способности у вези са наставом српског језика после трећег разреда основне школе. Ученици неких школа радили су тестове у којима се пажљиво осмишљеним задацима мерило колико су тога они научили до четвртог разреда основне школе. Испоставило се да ученици не разумеју поделу речи на слоге. То је очекивано, јер деца нису на одговарајућем нивоу когнитивног развоја за овакве језичке проблеме. Оно што није очекивано било је драматично несналажење десетогодишњака у задацима у којима се помешају места седам реченица неке кратке приче. Деца нису могла да распореде реченице на прави начин. Значи, они не могу да прате ток једне кратке приче. Овај закључак не би био забрињавајући да не представља општу оцену ученичких знања. Са словима је лако - требало би ту тему избацити из програма за трећи разред, али питање причања не треба да се избаци из програма, већ му се мора озбиљније приступити.

Предлози за превазилажење проблема. Управо наведено истраживање нас подстиче да деци задајемо управо овакве задатке какав је осмишљен у Заводу за вредновање квалитета у образовању. Овакви задаци могу им се задавати од првог до четвртог разреда, а затим се може пратити како напредују.

За увежбавање састављања текста, успешног грађења тока приче и њену композициону целовитост, важно је задавати ученицама да стално пишу најразличитије текстове. Они могу бити сасвим кратки, али морају имати чврсту композицију. На пример: треба саветовати ученицима да пишу дневник; писање састава није нужно писање поетског текста. То је, у ствари, најмање важно. Нека се метафорично изражавају они

који за ту врсту уметности имају дара. Децу треба оспособити да састављају текст, а то могу бити стилски сасвим различити текстови. Ако се нема времена за састав из српског, нека напишу текст у вези с оним што уче из познавања природе и друштва или из неког другог предмета.

Веома је корисно да ученици саберу податке о некој појави из више књига (енциклопедија), а затим да све податке повежу у јединствен текст.

Препоручују се и задаци у којима се од ученика тражи да причају на основу дела приче (почетка, средине или краја), затим да причају на основу задатих речи, фотографије, на основу плана итд.

Сви наставници сигурно задају ученицима овакве задатке, али их многи не задају довољно често. Ученици треба да пишу саставе бар два пута недељно. Саставе на исту тему треба затим упоређивати. Треба издвојити радове у којима је најбоље написан увод, затим разрада, па закључак, похвалити те радове и објаснити ученицима зашто су они добри. Тако се, мерећи се једни са другима, ученици уче како се саставља текст. Није довољно само им задати задатак. Сваки задатак захтева коментар.

Текст

Ако и тај корак савладамо у некој мери (јер се ту никада не може достићи максимум), посао, ипак, није завршен. Никаква корист од језичке куће ако њоме не умемо да се користимо, ако не знамо где је дневна соба, а где кухиња и ако само бесциљно лутамо по њој. Зато је јако важно да научимо да се на најфункционалнији начин односимо према нашој језичкој кући. А наша деца то, у многим случајевима, не знају.

Пример. Многима су, вероватно, познати резултати тестирања у оквиру Програма за међународно процењивање способности ђака. Овај програм популарно називамо *Пиза*. Он се континуирано спроводи већ неколико година. Ове године наши ученици су показали забрињавајуће резултате на том тестирању. Били су на дну листе по показаним резултатима. Све наше новине су пре неколико месеци објавиле како је ниво нашег образовања веома низак и да се у другим земљама учи више. То, међутим, није тачно. Наши ђаци су преоптерећени градивом и од њих се тражи више него у другим земљама. У чему је онда био проблем? На таквим међународним тестовима не испитује се колико који ученик зна чињеница из биологије, географије итд. **Испитује се њихова способност да уче.** У већини задатака ученицима је предочен неки текст, а од њих се тражило да га резимирају или да одговоре на питања у вези са њим. То је оно у чему су наши ученици најслабији. **Они не знају да резимирају прочитано. Не знају да препричавају. Од те способности зависи касније целокупан њихов успех у школи.** За учење препричавања задужени су наставници из свих предмета на свим узрастима. Сви су задужени, али су само наставници разредне наставе од првог до четвртог разреда и наставници српског језика у вишим разредима за то **одговорни.**

Предлози за превазилажење проблема. Кључни задатак наставе српског језика је рад на подучавању деце да препричавају и резимирају. Какве им задатке треба задавати у вези с тим? (1) Нека на крају сваког часа ученици резимирају оно што је испредавано; (2) нека писмено и усмено препричавају лектуру и текстове из Читанке који се обрађују на часу; (3) нека исти текст препричавају опширно и укратко; (4) нека се поделе у групе и нека свака група добије задатак да што сажетије нешто преприча. Нека се упореде резултати и скрене пажња на грешке.

Важно је имати на уму да се и препричавање учи, а кроз препричавање се учи резимирање. Способност резимирања је, опет, пут ка успешном учењу свих наука.

Закључна напомена

Из свега овога закључујемо да у настави српског језика треба интензивирати рад на развијању језичке културе и језичких способности ученика, а то значи да треба што више радити на континуираном упознавању ученика с новим речима и значењима речи, на писању састава, препричавању и, наравно, читању.

Литература:

- Вујовић, М., Марјановић, Д., Бисић, Ј. (2004): *Наставни листови за српски језик* за четврти разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић, Р. (2005): *Српски језик* за четврти разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић, Р., Николић-Опачић, З., Пантовић, Д. (2005): *Наставни листови за српски језик и књижевност* за четврти разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Илић, П., Петровић, М. (1994): *Читанка за петти разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јовановић, С. (2004): *Наставни листови за српски језик* за други разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јовановић, С. (2004): *Српски језик и култура изражавања* за други разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, В. (2005): *Наставни листови за српски језик* за трећи разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, В., Јовановић, С. (2005): *Српски језик* за трећи разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Миљановић, Н.: *Именице сираноџ порекла у Читанци за петти разред основне школе*, необјављени специјалистички рад одбрањен на Филозофском факултету у Новом Саду.
- Николић, М., Николић, М. (2002): *Српски језик и култура изражавања* за четврти разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

This paper presents disturbing results of the research concerning students' knowledge of Serbian language. It is emphasized that more serious consideration should be given to this matter in the process of making curriculum, writing handbooks, and teaching Serbian classes at elementary school level. It is also stressed that consequences of this problem could be far-reaching and have an effect on students' educational experience.

Keywords: *Serbian language, language development, word, sentence, text.*

Изворни
научни чланак

Др Ратомир М. Цвијетић
Учитељски факултет, Ужице



Систем лексичких и семантичких вежби у настави српског језика

Резиме: Лексичке и семантичке вежбе су део програмских садржаја српског језика основне школе. Посебно се истражује у трећем разреду.

Аутор анализира програмске захтеве, уџбеничке садржаје и наставну праксу и предлаже да се лексичке и семантичке вежбе посматрају и реализују у настави као својеврсан систем. У систему се анализирају гласовни састав, акценат, граматичка својства, као и значење и служба речи, а затим место речи у лексичком систему српског језика. Посебна пажња поклања се полисемији и контексту.

Кључне речи: лексички систем, семантика, полисемија, синонимија, антонимија, изведенице, сложенице, деминутиви, аугментативи, контекст.

Увод

У програмским садржајима из српског језика за трећи разред основне школе, између осталог, предвиђено је:

"Речи које значе нешто умањено и увећано.

Речи истог облика, а различитог значења.

Речи различитог облика, а истог или сличног значења".¹

1) Наставни програм образовања и васпитања за III разред основног образовања и васпитања, Просветни преглед, стр. 6.

У одељку *Усмено и писмено изражавање вежбања* стоји:

"Лексичке и семантичке вежбе: основно и пренесено/фигуративно значење речи, грађење речи - формирање породице речи; изналагање синонима и антонима, уочавање семантичке функције акцента; некњижевне речи и њихова замена језичким стандардом".²

У методичком упутству наведеног програма пише: "Нужно је да наставник увек има на уму пресудну улогу умесних и системат-

2) Исто, стр.

ских вежбања, односно да наставно градиво није усвојено док се добро не увежба".³

На самом почетку треба разјаснити основне појмове:

Лексички: то је оно што се односи на лексику под којом се обично подразумева скуп речи једног језика. Према *Речнику МС* лексика се односи на речи, речничку грађу, речнички фонд.⁴

Семантички: то је оно што се односи на семантику, под којом се подразумева значење језичких јединица, пре свега речи. То је наука о значењима речи.⁵

У сваком случају, у средишту наше пажње је *реч* као једна од основних јединица језичког система (глас-реч-реченица).

Реч

Реч је, дакле, централна језичка јединица у којој се преламају фонетика, акценат, морфологија и синтакса.

глас по глас-реч; реч по реч-реченица

к-у-ћ- а-Ћућа-Идем кући.

Обично се каже да је реч најмања независна говорна јединица која има свој значење. Али, то није све. Због тога је у лексичким и семантичким вежбањима корисније поћи од неколико битних својстава речи:

Реч као скуп гласова

Реч је скуп гласова поређаних према утврђеном реду и распореду. Не може се рећи *ћ у к а*, *к ћ у а* или што слично. Насупрот

томе, распоред речи у реченици много је слободнији:

Никола иде кући.
Кући иде Никола.
Иде Никола кући.
Иде кући Никола.
Никола кући иде.

Кад је реч о секвенцијалном распореду гласова и њиховој улози у речи, на часовима су потребне и могуће врло разноврсне вежбе на којима ће ученици уочити и схватити да глас нема значење, али да од њега зависи значење речи.

Додавање, одузимање и замењивање гласова у речима:

сир	жир	рода	љут	ред
вир	жар	Рада	жут	пред
мир	гар	нада	пут	уред
жир	дар	руда	прут	напред
	зар	Буда	скут	испред

Ученици могу састављати речи од задатих гласова: *г, о, в, а, е*.

(вода, овде, воде, дева, ова, ове)

Смисао ових вежбања је да ученици схвате улогу појединих гласова у стварању, обликовању и значењу речи. А. Белић је разликовао гласовни састав речи (обличје речи) од граматичког облика (једнина, множина, род, број, падеж, глаголски облик итд).⁶

Акцент речи

Речи имају свој акценат који чини звучну вредност и лепоту српског језика од кога често зависи и значење речи. И у том

3) Исто, стр. 10.

4) Речник МС, 3, стр. 183.

5) Исто, 5, стр. 731.

6) Александар Белић, *О језичкој природи и језичком развоју*, I, Београд 1958, стр. 273-274.

смислу потребно је организовати посебне вежбе. Ево неколико примера:

Р **ж**а је донела пет р **ж**а.

Р **га** није р **га** да се прихвати р **га**.

Види, Р **ге**, шта нам р **г**.

Донео је з **лен** краставац и другу з **л**.

С **л**вка је срела С **л**вка.

Наша Л **ја** је много л **ја**.

Каже З **ра** да је стигла з **ра**.

Ове вежбе прилично су тешке за ученике млађих разреда основне школе, па је због тога одговарајући програмски захтев формулисан само као "учавање семантичке функције акцента". У том смислу учитељ одабира и групише погодне примере који помажу ученицима да уз помоћ акцента разликују различите речи, различите врсте речи и, најзад, различите облике једне исте речи. Додуше, кад се ове речи дају у реченицама, њихово конкретно значење разрешава се и контекстом.

Узгред напомињемо да ове вежбе могу да буду само усмене јер ученици не знају да обележавају акценат и да се оне најчешће упражњавају "у ходу", кад се за њима укаже потреба, односно кад их наметне говорна ситуација. Због тога је методички нецелисходно да се акценатска вежбања сведу само на два-три стереотипна примера:

Гр **д** је пао на гр **д**; Сунце с **л**о за с **л**о; итд.

Грамађички облик речи

Речи као скупови гласова посебно су грамађички уобличене. Речи *кућа*, *рука*, *глава*, *школа*, *књига* и сл. имају свој грамађички облик. Основе ових речи

носиоци су посебних значења, а наставак **а** ознака је грамађичке категорије, односно он показује да су све ове именице у ном. једн. женског рода (*кућа-а*, *рук-а*, *школ-а* итд).

Осим тога, постоје посебни наставци као ознаке за поједине грамађичке облике: једнина/множина, придевски род, наставци за падежну и глаголску промену, што ће се систематичније обрађивати у старијим разредима основне школе.

Значење речи

Речи имају значење које може бити

- лексичко

к **ћа** - зграда за становање, пребивалиште;

- грамађичко

к **ћа** - заједничка именица, ном. ј. ж. р;

Служба речи

Реч може имати одређену службу у реченици: субјекат, предикат, објекат, прилошка одредба и др.:

Кућа је велика; То је наша кућа; Видим кућу; Седим у кући итд.

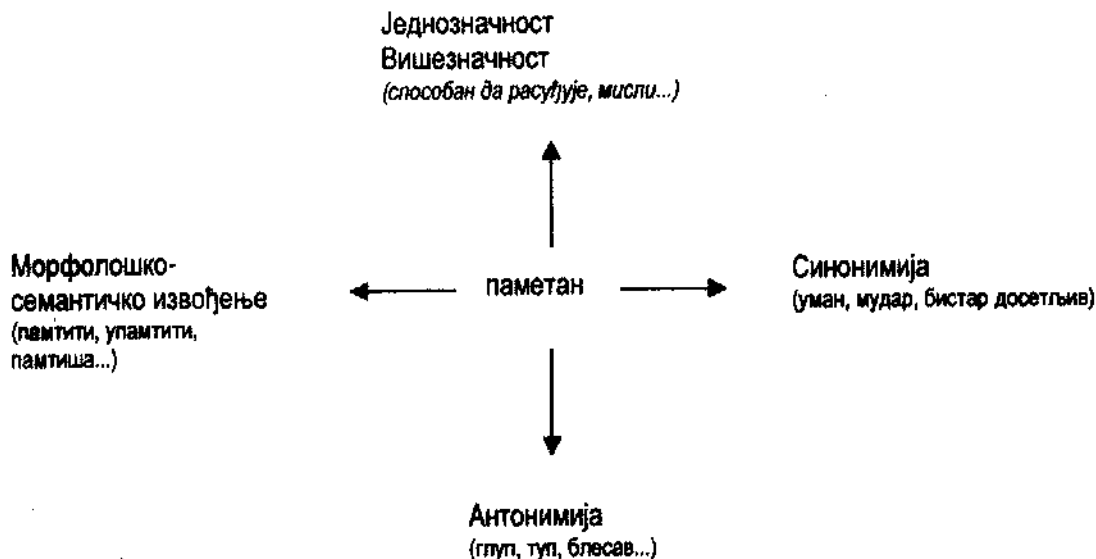
Реч у лексичком систему српског језика

Да би се одговорило на ово питање, нужно је поћи од појединачног значења речи и од односа међу речима.

Једнозначност и вишезначност

Једнозначност (моносемија): *чађ*, *телевизор*, *иреј*, *ној*, *марама* *мојоцикл*;

Вишезначност (полисемија): *крило*, *око*, *језик*, *колело*, *река*, *кућа*;



Све елементе из наведене схеме треба вежбајти на часу.

Да размотримо значења речи *крило*:

- орган који служи за летење код птице или инсекта;
- орган у људи и неких животиња (обично у змаја, змије и коња);
- нешто начињено, сковано, слично птичјем крилу (крила и челенка);
- део авиона помоћу кога се авион одржава у ваздуху;
- део ветрењаче;
- део прозора или врата;
- део шатора, хаљине или капута;
- бочни део зграде;
- бочни део села, града, планине;
- лева или десна страна војске у бојном поретку;
- леви или десни играч у фудбалском тиму;

- лева или десна страна плућа;
- део тела у седећем положају од трбуха до колена на коме се може што држати.⁷

Само је прво значење *основно, право, полазно* или *примарно*. Остала значења су *изведена, неправа, секундарна*. Њима се могу додати и изрази у којима је реч *крило* носилац (конституент) фразеологизације: *бијти чије десно крило; бијти одњихан на женском крилу; човек сломљених крила; подићи крила; дићи кога на крила, клонула су некоме крила; подрезати коме крила; привићи се под чије крило* итд. И још нешто, реч *крило* често се среће и у стилским фигурама као појединачним песничким остварењима. Низ

⁷) Наведена значења и подзначења преузета су из *Речника МС* (књ. 3, стр. 70-71), али без навођења илустративних примера.

таквих примера садржан је у стиховима В. Илића:

"лахора бледо крило", "жагор разви крила", "Ноћ подиже крило", "подлост шири крила", "хладно крило смрти", "влажно крило ветра", "мисао шири крила" итд.

Ако се на овако погодном примеру пропрати низ примарних и секундарних значења и подзначења једне лексеме, онда ће ученици лако закључити да су сва она повезана, блиска, да једно значење произилази из другог. Значења су конвергентна. Истовремено, ученици се тако постепено уводе у вишезначност као основну продуктивну семантичку снагу језика. Осим тога, ученици се оспособљавају да разумеју и *полисемију* других речи и уводе се у метафоричност песничког језика уопште.

Напомињемо да се *хомонимија* у наставној пракси и у уџбеницима често погрешно изједначају са *полисемијом*.

У реченицама: - Оловка не пише, поломљено јој је *срце*; - *Срце* му је задрхтало од радости; заиста је реч о *полисемији*.⁸

Међутим, у задатку из истог актуелног школског приручника срећу се примери: - Напиши реченице у којима ћеш употребити речи: именицу *лак* (течност којом се премазују предмети ради сјаја или заштите) и придев *лак*. Овде није у питању *полисемија* (вишезначност) него *хомофонија* као врста *хомонимије*. Реч је, значи, о *хомофонима*. Значења ових речи су неповезана, удаљена (*дивергентна*). То су две различите врсте речи (именица и придев) које су различите и по свом пореклу. Придев *лак* припада српском лексичком фонду, а именица *лак* је

позајмљеница из немачког, односно француског језика.

Осим тога, *хомонимија* је вансистемска појава и она није важна за организацију лексичког система у српском језику. Важно је истаћи да *хомонимија* није творачка снага у лексичком систему, она не обогађује језик. *Полисемија* је у лексичком систему најпродуктивнија⁹ па јој због тога и у настави треба посветити највећу пажњу.

Синоними и синонимија

За потребе ученика млађих разреда основне школе користи се описни термин "речи различитог гласовног састава а истог или сличног значења (синоними)".

У уџбенику *Говоримо и пишемо* на дванаест страница даје се лексички материјал за тзв. лексичко-семантичка вежбања.¹⁰ Прву групу чине синонимски низови окупљени око речи *дејџе*, *радијџи*, *јестџи*, *иђи*, *куђа* и *ђоворијџи*. Другу групу чине тематски скупови речи датих уз лексеме *сеђи*, *извесџијџи*, *ђуђџоватџи железницџом*, *ђекар*, *хлеб* и у трећој групи даје се четрдесет израза (фразеологизама) са објашњењима шта они значе ("Једно се каже –а друго значи").

На самом часу овај лексички материјал би се могао методички осмислити. Наиме, на 64. страници, на пример, даје се реч *куђа* са синонимским низом од 43 речи:

8) Лексема *срце* има 7 значења са 10 подзначења и 53 израза (фразеологизма), *Речник МС*, књ. 5, стр. 979-981.

9) Даринка Гортан-Премк (1997): *Полисемија и организација лексичког система у српском језику*, Београд, Институт за српски језик САНУ, Библиотека Јужнословенског филолога 14, стр. 152-153.

10) Вук Милатовић-Славица Јовановић (1995): *Говорим и пишем, српски језик за 3. разред основне школе*, девето издање, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

КУЋА: дом, колиба, конак, брвнара, њлоџара, њлеџара, чардак, саврдак, њозе-мљуџа, њриземљуџа, њоџлеуџиџа, сџираџара, куџерак, чаџирља, уџериџа, њојаџиџа, зему-џиџа, џумез, сџаја, коџара, јаџбина, коко-џиџаџа, кокоџарџиџа, џолубарџиџа, свиџаџа, џиџенара, барака, кула, двор, двораџа, замак, џалаџиџа, соџениџа, солиџер, зџрада, вила, викенџиџа, аџарџиџа, виџесџираџиџа, џаџба, даџчара, леџиџиџа, облакодер.

Пред учеником и учитељем је "мртав" лексички материјал, дат изван било каквог језичког и методичког контекста. Због тога се у наставној пракси и догађа да учитељ ученицима само прочита наведене примере и на томе се све завршава. Овом приликом ћемо покушати да дати материјал донекле методички осмислимо и да га тако учинимо употребљивим на часу.

После наведеног синонимског низа могуће је ученицима дати и посебне задатке:

1. Напиши које си од наведених кућа видео(ла):

2. Разврстај куће према величини:

велике

мале

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Напиши у којима од наведених кућа би желео(ла) да станујеш:

4. Одговори ко живи у наведеним кућама:

стаја/кошара/појата _____

јаџбина _____

кокошар/кокоџиџаџа _____

голубарџиџа _____

свиџаџа _____

џтенара _____.

5. Да ли би желео(ла) да станујеш у кућама које се зову сџаја, јаџбина, кокошар и сл? Одговори зашто.

_____.

6. Следеће реченице допуни одговарајућим речима које означавају кућу:

Принџеза је живела у _____.

У великом граду сам видео много _____.

Сиромашни рибар је живео у својој _____.

Стари Словени су градили на води _____.

7. Напиши кратак састав у којем ћеш употребити неке од следећих речи: колиба, двораџа, викенџиџа, облакодер, солиџер, конак итд.

_____.

Речи суйројног значења (антионими)

Ученици могу препознавати речи са супротним значењем у пословицама:

- Сит весео, гладан плакао.
- Злу дај, а добра познај.
- Весео гост, а жалостан домаћин.

1. Придружи одговарајуће речи супрот-
ног значења:

дан _____; тишина _____; јунак _____;
топао _____; светао _____; сладак _____;
говорити _____; ући _____; наћи _____;
горе _____; лево _____; напред _____.

2. Придружи одговарајуће изразе су-
протног значења:

тежак камен _____;
тежак задатак _____;
тежак живот _____;
тешка реч _____;

свеж ветар _____;
свеж хлеб _____;
свеже новине _____;
свеж изглед _____;
туп нож _____;
туп угао _____;
туп поглед _____;
тупа мисао _____;

бистра вода _____;
бистар видик _____;
бистро око _____;
бистар човек _____.

Напомињемо да је у овој вежби ан-
тонимија помешана са полисемијом. Син-
тагми *бистар човек*, на пример, не одговара
синтагма *мућан човек* него *ћућ*, *глућ*,
ограничен човек итд.

Грађење речи (изведенице и сложеннице)

Разврстај речи према:

а) истом корену: кућити, родити, возити,
родица, кућица, возач, рођака, кућаница,
возић...

_____;

б) истом завршетку: рудар, возач, сељак,
копач, пекар, свирач, горштак, златар,
сејач...

_____;

в) истом почетку: зарада, напад, закаснити,
занос, наука, зарадити, довести, замаћи,
достиги, замахнути, долазак...

_____;

г) Ако испред испред речи *радијии* додаш
различите почетке, добићеш речи које
имају различита значења. За сваку тако
направљену реч смисли и напиши по једну
реченицу:

_____;

- д) У песни *Циц* Бранка Радичевића срећу се речи *рибарче, удичица, рибица* и *санак*. Ученици би могли да размисле и по-разговарају о значењу подвучених речи.
- ђ) Изведи ("направи") речи које означавају нешто умањено или увећано:¹¹

кућица - кућа - кућетина;

_____ - књига - _____;

_____ - глава - _____.

- ж) Пронађи "мале" речи у "великим" речима:¹²

Београд _____, двадесет _____,

пароброд _____, возовођа _____,

Мирољуб _____, висабаба _____,

11) У језичким уџбеницима и приручницима за ученике и наставнике често се срећу описни термини "речи које имају умањено значење" и "речи које имају увећано значење". Не може се говорити о "умањеном" или "увећаном значењу", већ само о малим/великим бићима, стварима и појавама које деминутиви и аугментативи заиста означавају. Више о дефиницији и значењу деминутива и аугментатива види у: *Енциклопедијски лексикон*, Мозаик знања, *Српскохрватски језик*, Београд, Интерпрес, 1972, 128.; Ранко Бугарски (1991): *Увод у лингвистику*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства - Нови сад, Завод за издавање уџбеника, стр. 140.; Рикард Симеон (1969): *Енциклопедијски рјечник лингвистичких назива*, 1, Загреб, Матица хрватска, стр. 486.

12) Лепи и употребљиви примери језичких игара за млађе разреде основне школе могу се наћи и у књизи: Гудељ-Велага Зденка (1990): *Настава стваралачке писмености*, Загреб, Школска књига, стр. 123-129

Закључак

Богаћење ученичког речника несумњиво је један од значајних програмских захтева у савременој настави српског језика и књижевности.

Тај програмски захтев остварује се, између осталог, лексичим и семантичким вежбама у којима се мора остварити систематичност: фонолошка, акценатска, морфолошка, семантичка и тематска.

Увећање броја речи у ученичком речнику није механички процес него је то низ осмишљених методичких поступака којима се помаже ученицима да схвате значење појединих речи, али и да истовремено те исте речи могу да доведу у морфолошку и семантичку везу са другим речима.

У раду на богаћењу ученичког речника посебно место треба да припадне *полисемији* и *контексту*.

И на крају, основни смисао богаћења ученичког речника огледа се у томе колико нових речи ученици употребљавају да би што успешније изразили своје доживљаје, мисли и осећања.

Литература

- Белић, А. (1958): *О језичкој природи и језичком развићу*, I, Београд, 273-274.
- Бугарски, Р. (1991): *Увод у лингвистику*, Завод за уџбенике и наставна средства Београд - Завод за издавање уџбеника Нови Сад.
- Гортан-Премк, Д. (1997): *Полисемија и орџанизација лексичког сисџема у срџском језику*, Институт за српски језик САНУ, Београд, Библиотека Јужнословенског филолога, 14.
- Гудељ-Велага, З. (1990): *Насџава сџваралачке џисменосџи*, Загреб, Школска књига, стр. 123-129.
- Дешић М. (1990): *Из срџскохрваџске лексиџе*, Никшић, НИО "Универзитетска ријеч".
- Енциклопедијски лексикон, Мозаик знања, *Срџскохрваџски језик*, 1972: Београд, Интерпрес.
- Лалевић, М. (1974): *Синоними и сродне речи срџскохрваџског језика*, Лексикон Свезнање, Београд, лексикографски завод.
- Милатовић, Вук - Јовановић, С. (1995): *Говорим и џишем, срџски језик за 3. разред основне школе*, девето издање, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Наставни програм образовања и васпитања за III разред основног образовања и васпитања, Просветни преглед, стр. 5-19.
- Николић, М. (2002): *Сџилске вежбе*, Просветни преглед;
- Речник српскохрватског књижевног језика, 1967-1976, Нови Сад, Матица српска, 1-6, и 1967, Загреб, Матица хрватска 1-3.
- Симеон Р. (1969): *Енциклопедијски рјечник лингвистичких назива*, 1, Загреб, Матица хрватска, стр. 83.
- Станојчић Ж., Поповић Љ. (1992): *Грамаџика срџског језика за средње школе*, друго прерађено издање, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Нови Сад, Завод за издавање уџбеника.
- Цвијетић, Р. (2005): "Ученичко познавање и објашњавање задатих речи", *Иновације у насџави*, XVIII, 2005/1, стр. 59-70.
- Цвијетић Р. (2004): *Живот речи*, Ужице, Учитељски факултет.
- Цвијетић М. Р. (2005): *Речници у насџави срџског језика и књижевносџи*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

Lexical and semantic exercises are a part of programme contents of Serbian language in primary school. It is particularly stressed in the third grade.

The author analyses programme demands, course book contents and teaching praxis and he suggests that lexical and semantic exercises should be realised in teaching as a system. We analyse sound contents, accent, grammar features, meaning and use of words, and the place of words in lexical system of Serbian. Special attention is given to polysemia and context.

Key words: lexical system, semantics, polysemia, synonymy, antonymic, derivations, diminutives,



Мр Горан Зељић
Учитељски факултет, Београд

**Кратки
научни прилог**

Садржаји из синтаксе у нижим разредима основне школе¹

Резиме: У раду се анализирају програмски садржаји из синтаксе у нижим разредима основне школе, а посебно у трећем и четвртном разреду с аспекта повезаности с морфолошким и правописним садржајима. Дати је и посебан осврт на неке новине у презентацији граматицих, а посебно синтаксичких садржаја у новијој уџбеничкој литератури. Истакнуће су и неке карактеристике обрађених синтаксичких јединица које су биле и за презентацију у граматицима и за наставну праксу.

Кључне речи: синтакса, реченица, реченични члан, уџбеник, функционално знање.

Увод

Полазећи од основног програмског захтева у настави граматике да се ученицима језик представи и тумачи као систем у којем ниже јединице својим комбиновањем стварају више језичке јединице, анализирали смо које су то елементарне информације о синтаксичким законитостима представљене ученицима нижих разреда основне школе, а посебно ученицима трећег и четвртог разреда.

У центру нашег интересовања, како рекосмо, јесу програмски садржаји синтаксе у трећем и четвртном разреду основне школе који, поштујући принцип по коме је језик систем концентричних кругова, чине стварни почетак учења изучавања граматичких садржаја поступно и имајући у виду узраст ученика.

Више нових уџбеника за исти разред, па тако и стварање конкуренције, довели су до тога да данас у презентацији граматичких, а у оквиру њих и синтаксичких, садржаја има и неких битних новина. Данашњи уџбеници су, мање или више, усмерени ка функционалном знању које подразумева у првом плану сузбијање ученичке мисаоне инертности и појачавање њиховог стваралачког односа

1) Рад је написан у оквиру научноистраживачког пројекта *Промене у основношколском образовању - проблеми, циљеви, стратегије* (бр. 149055), Учитељског факултета Универзитета у Београду.

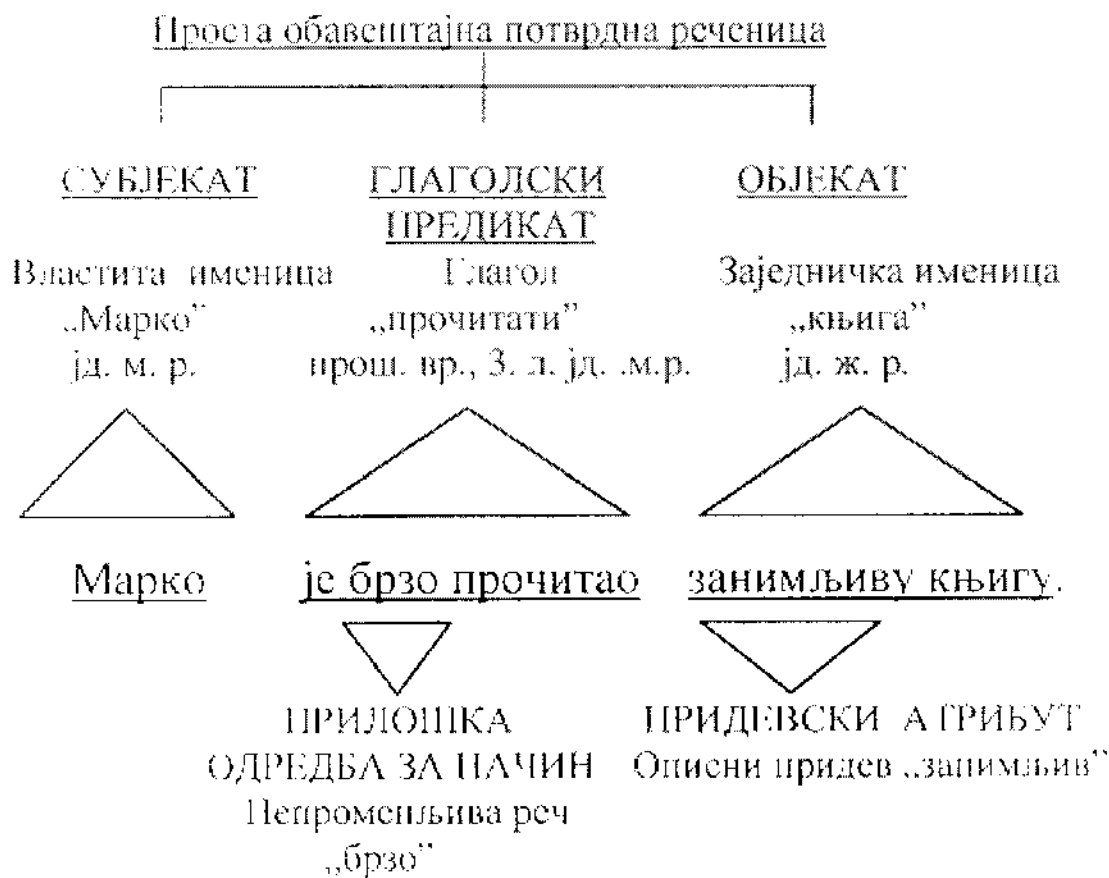
према језику или, једноставније речено, у првом плану је стваралачки поступак.

Зато су и елементарна знања из синтаксе стављена у први план, па се, можда више него на старијем узрасту, овде потенцира веза између граматичких садржаја која доводи до крајњег резултата - до стварања реченице као целовитог исказа.

Да бисмо ово илустровали, избегавајући при том набрајање синтаксичких садржаја који се изучавају од првог до четвртог разреда основне школе, анализирали смо једну реченицу примењујући управо знања која је стекао један свршени четвртак.

Дакле, у поређењу са потпуном анализом реченице изостале су информације које су у вези с падежима (који се уче у петом разреду), односно нису одређене врсте субјекта (граматички - јер је именица у номинативу) и објекта (прави - јер је именица у акузативу без предлога).

Видимо да су у прва четири разреда стечена основна граматичка знања која нам омогућавају формирање реченице употребом и променљивих и непроменљивих врста речи, затим познавањем њихових граматичких категорија које су релевантне за њихову функцију као реченичних конституената. Ученик тако разуме везу између



речи као морфолошке јединице и речи као синтаксичке јединице, а уз то иду и основна знања из правописа, тј. писање великог слова на почетку реченице и код властитих именица, тачка на крају обавештајне реченице и сл. На тај начин ученик је спреман да формира реченицу, да је прошири додајући нпр. субјекту придев у функцији атрибута добијајући субјекатски скуп или додајући предикату прилог у функцији прилошке одредбе и сл.

Граматицка знања најчешће се стичу преко питања о прочитаном тексту у којем ученици уочавају значењске и функционалне везе међу речима и то питањима кроз која се постепено уводи граматицка терминологија и то уочавањем граматичке појаве, затим њеним дефинисањем, репродукцијом и применом. Овде је посебно важан и избор лингвометодичког (полазног) текста који мора бити близак деци, а који се најчешће преузима из читанки или га учитељи сами састављају. То нас доводи и до провере наученог. Учитељу је остављена слобода у избору материјала за додатну проверу јер поред уобичајених наставних листова (вежбанки), који често нису довољни, не постоје стандардизовани приручници већ више нажалост површних и често непроверених приручника који врло често могу да упропасте раније урађено.

Реченица и реченични чланови

Анализа презентације основних синтаксичких појмова треба да покаже јесу ли појмови који се дефинишу и обрађују системски повезани, тј. да ли ученик поступно долази до основних синтаксичких знања која се надовезују на основе морфологије. Неувиђање те везе најчешће се у пракси испољава у немогућности разликовања врсте од службе

речи у реченици, што се посебно испољава на нижем школском узрасту, али и касније.

Реченица

Реченица се као синтаксичка јединица обрађује у неколико нивоа. Значење као елемент једне језичке јединице и овде је у првом плану, па се као и код врста речи реченице деле по значењу на обавештајне, упитне и заповедне (или узвичне) (2. и 3. разред, а у 4. разреду обнављање). На основу реализовања или нереализовања ситуације означене реченицом, оне могу бити потврдне и одричне (2. и 3. разред). Док по сложености (саставу) могу бити просте и сложене (4. разред).

У дефиницијама се полази од тога да је реченица, у ствари, целина коју чине речи које су у говору и писању груписане и повезане (2. разред, Милатовић, стр. 10), да се њоме исказује одређена порука саговорнику (2. разред, Милатовић, стр. 11), те да су речи сложене у реченици по одређеним језичким правилима (2. разред, Милатовић, стр. 11). Све ово обнавља се у 3. разреду, када се истиче да је реченица исказ (израз), те да постоје правила по којима су речи у реченици сложене (3. разред, Милатовић, стр. 5).

При дефинисању врста реченице води се, како рекосмо, рачуна о њиховим основним (значењским) карактеристикама, али и о правописном аспекту. Тако реченице "којима се неко о нечему обавештава или које пружају неко обавештење називају се обавештајне реченице. Иза обавештајних реченица увек се ставља тачка". (прво у 2. разреду - Милатовић, 16 - потом у 3. р. - Милатовић, стр. 8, подвукао Г. З.). По истом принципу (и у 2. и у 4. разреду) дефинишу се и упитне и заповедне реченице ("Реченице

којима се нешто пита називају се упитне реченице. На крају упитних реченица ставља се упитник." (3. разред, Милатовић, стр. 9) "Реченице којима се изражава заповест, захтев или молба називају се заповедне реченице. На крају заповедних реченица увек се ставља узвичник." (3. разред, Милатовић, стр. 9, подвукао Г. З.). Коначно, на исти начин представљене су потврдне и одричне реченице ("Реченица којом се нешто потврђује зове се потврдна реченица" и "Реченица којом се нешто одриче, казује да нешто није, зове се одрична реченица" - 2. разред, Милатовић, 28).

Код дефинисања просте у сложене реченице, повезујући опште карактеристике глагола и именских речи које могу бити у функцији предиката, ученику је истакнут основни критеријум за разликовање - број предиката уз обавезно наглашавање да је реченица и даље проста иако има још неке чланове, под условом да то није још неки предикат. И управо то наводи нас да се питамо зашто већ сада у програм није уведен термин *проста проширена (и непроширена) реченица*: услови за то постоје јер је ученик упознат са зависним реченичним члановима који допуњују или одређују субјекат и предикат у реченици (субјекатски и предикатски скуп, у Николић и Николић, стр. 85 или Драгићевић, стр. 100-102), а при том се ученику олакшава процес увиђања разлика између просте и сложене реченице.

Субјекат

Основе о главним реченичним члановима субјекту у предикату смештене су у други и трећи разред и надовезују се на обрађене врсте речи које се јављају у тој служби (именице и глаголи): "Реч у реченици која именује онога ко врши радњу назива се

субјекат." (2. разред, Милатовић, стр. 69), односно прецизније "Реч у реченици која казује о коме се говори или ко врши радњу назива се субјекат." (3. разред, Милатовић, стр. 34) или "Део реченице који означава о коме се говори у реченици зове се субјекат. Субјекат је вршилац радње." (3. разред, Жежељ-Ралић, стр. 11). Преласком на виши ниво, на ниво реченице, неопходно је истаћи да мора постојати веза (и значењска и граматичка) између речи које су у служби субјекта и предиката (2. разред, Милатовић, стр. 69), чиме се дају основе за касније увођење конгруенције (слагања). Добро је што се у 4. разреду ученик подсећа на основне карактеристике именица (уопште именских речи) и глагола које су битне за службу у реченици и то тако што се нпр. код обраде субјекта наводе примери у којима су пре свега именице, али и заменице (и бројеви, касније), у функцији субјекта који је вршилац радње, носилац особине или стања, те узрочник збивања (Драгићевић, стр. 84). Тиме ученик понавља, у ствари, дефиницију глагола (речи које означавају радњу, стање или збивање) и то везује с његовом службом/функцијом у реченици, чиме се затвара круг између главних врста речи и главних реченичних чланова. Логичан след јесте и увођење конгруенције, тј. слагања субјекта и предиката у заједничким граматичким категоријама - категоријама лица, рода и броја. На то се надовезује и изглед субјекта: он може бити једна реч, а она може бити проширена атрибутом с којим заједно врши службу субјекта у реченици (субјекатски скуп) и на овоме треба инсистирати јер се тиме истиче хијерархија међу реченичним члановима, тј. потврђује се принцип да ниже зависне језичке јединице граде више, главне језичке јединице. Коначно, уз ово иду и реченице у којима је суб-

јекат изостављен али постоји ("Учили су. КО? Они. "). И на основу овога види се да је овде посебно важно обрадити употребу речи различитих врста у служби субјекта - посебно личне заменице.

Када је реч о положају субјекта у реченици, он је у тзв. неутралној позицији, тј. налази се на првом месту и испред предиката.

Предикат

Како рекосмо, презентација главних реченичних чланова смештена је већ у други разред, па је тако предикат (уз субјекат) главни део реченице, те "реч у реченици која означава радњу" (2. разред, Милатовић, стр. 68-69). Касније се дефиниција, наравно, проширује: "Реч у реченици која казује шта неко ради или која се радња врши назива се предикат." (3. разред, Милатовић, стр. 34) или "Предикат је онај део реченице који говори шта ради субјекат, какав је субјекат или шта се са њим дешава." (Жежељ-Ралић, стр. 12). Веза са врстама речи и њиховим карактеристикама мање или више је евидентна и у дефинисању овог реченичног члана. Наиме, предикат се као реченични члан везује за глагол као врсту речи, а да би се разумела функција глагола неопходно је прво схватити шта су то глаголи као врста речи, па се глаголи у 3. разреду обрађују кроз значењску поделу која се касније, у уџбеницима за више разреде, с правом заобилази. Тако се прво говори о речима које означавају неку радњу која се врши (2. разред, Милатовић, стр. 62), па се у 3. разреду уводи термин глагол који се дефинише *као реч која означава неку радњу* (3. разред, Милатовић, стр.23), затим *стање у којем се неко налази* (3. разред, Милатовић, стр. 25), те, на крају, *означавају и збивање* (3. разред, Милатовић, стр. 27). На крају, даје се једна збирна дефиниција да су

глаголи речи које означавају радњу, стање или збивање (3. разред, Милатовић, стр. 28). Овај принцип неопходан је јер се обличке карактеристике на овом узрасту не раде у мери која би обезбеђивала препознавање глагола у реченици, па тако и предиката на основу тих обличких карактеристика, наравно, уз значењске карактеристике. Ученику се помаже и на тај начин што му се сугеришу питања која себи поставља не би ли уочио глагол у реченици и не би ли га одредио као глагол који означава неку радњу, неко стање или неко збивање. Ова подела, како рекосмо, касније, на вишим узрастима, постаје беспредметна иако остаје део дефиниције: "Глаголи су несамосталне променљиве речи које означавају радње, стања или збивања." (Станојчић и Поповић, стр. 104).

Поред глагола, у служби/функцији предиката, као његовог дела (заједно са споном), могу се јавити и друге врсте речи:

именица: *Бранко је ученик.*

придев: *Бранко је висок.*

Пошто се обрађују и друге врсте променљивих именских речи (заменице и бројеви), примери за њих у служби предиката морају бити уврштени у уџбеничку литературу (нпр. *Ми смо ваши. Маја је прва.*) Овде се уводи и термин спона (помоћни, копулативни глагол "јесам" у неком од облика), чиме се наглашава двочланост именског предиката: спона + именски део предиката, а тако се и за именицу (односно именске речи - именице, заменице, придеве и бројеве) везује још једна функција - функција именског дела предиката, што је веома важно. Иако својом службом улази у састав предиката, спона се мора посебно обрадити јер је део само именског предиката (нпр. *Маја је ученица.*) те везује субјекат са именским де-

лом предиката, док се у глаголском предикату у неком од сложених облика (нпр. перфекат или футур II) помоћни глагол *јесам* употребљава за образовање тих сложених глаголских облика од главног глагола (нпр. *Павле је дошао*) и то се ученицима мора нагласити јер су и перфекат и футур II (као прошло и будуће време) учили у трећем разреду (нпр. Жежељ-Ралић, 3. разред, стр. 33). Такође, треба водити рачуна да се међу примерима за именски предикат не нађе и понеки прилошки предикат (са споном) којим се субјекту приписује неки прилошки садржај (место, нека ситуација итд.) типа *Школа је далеко. Уџакмица је суџра.* и сл. јер се прилози као посебна врста речи не раде у нижим разредима основне школе. С друге стране, мишљења смо и да би додатно оптерећење представљала обрада сложеног предиката типа *Ученици су морали/почели/хћели/ да уче.* (са фазним и модалним глаголима) који би могли да се јаве у ученичким саставима, јер су чести и у говору иако би се тиме избегле недоумице о броју предиката у реченицама са сложеним предикатом.

Напокон, морамо истаћи и један мали проблем са којим смо се сусрели у настави са студентима-будућим учитељима: наиме, увођење термина *субјекатски* и *предикатски* скуп отежава разумевање субјекта и предиката. Конкретно, зависни реченични чланови *немају* исти утицај на главне реченичне чланове - субјекат и предикат; и док је атрибут део субјекта ако субјекат *дечак* проширимо атрибутом *мали* (у реченици *Мали дечак игра фудбал.*), па тако заједно чине субјекатски скуп *мали дечак*, што је уједно и субјекат у реченици, с друге стране, предикатски скуп *је играо незаборавну уџакмицу на ђолани поред школе* чине реченични чланови који заједно не чине

предикат већ само глагол *играо* (*је играо*). Тиме није јасна повезаност речи унутар једног скупа јер ће субјекатски скуп у ствари бити субјекат у реченици, док то није случај с предикатским скупом који не представља у целини предикат у реченици. Друга потешкоћа проистиче из могућности да ученик, у задатку у којем је потребно подвући субјекат у реченици *Бојанова сесџра је сџиџла*, подвуче само именицу *сесџра*, јер субјекатски скуп чине атрибут + субјекат, или цео скуп *Бојанова сесџра*, јер се субјекат може састојати и из више речи. Тако, да бисмо избегли нејасноће и могуће грешке, мислимо да је уочавање и истицање субјекатског и предикатског скупа непотребно на овом узрасту, па се надамо и да ће изостати у новом плану и програму за 4. разред основне школе, чиме би се добило и својеврсно терминолошко растерећење ученика.

Објекат

Објекат се обрађује у четвртном разреду развијањем знања о служби именице у реченици, која осим у служби/функцији субјекта (*Марко њева.*) може бити и у функцији објекта (*Марко је куџио књиџу.*) и прилошке одредбе (*Марко се игра у џарку*), дакле двају реченичних чланова који су се раније изучавали у оквиру именичких и глаголских додатака, те именског дела предиката (*Марко је ученик.*). Овде ћемо указати и на једну интересантну и веома битну појединост објекта као реченичног члана. Наиме, у његовој презентацији врло је важно истаћи разлику у односу на прилошку одредбу, а то се постиже истицањем следећих карактеристика: неки глаголи *траже* (Николић и Николић, стр. 107, боље *захтевају* - Драгићевић, стр. 88) допуна (најчешће именица) јер су непотпуног значења (питамо КОГА или ШТА),

а ту допуну називамо објекат на којем субјекат врши радњу. С друге стране, прилошке одредбе нису неопходне, попут атрибута, јер само одређују радњу (глаголске одредбе). Овај однос најбоље је ученицима показати на конкретном примеру и то истичући управо те две карактеристике ова два реченична члана - обавезност и необавезност употребе.

Пр. *Марко чииа књиџу*. Именица књига овде допуњује значење глагола *чииаи* (ШТА), па иако и не мора бити наведена, подразумева се да се нешто мора читати. И управо у том подразумевању лежи та основна разлика јер наведени пример може бити (али не мора) проширен и одредбом за место (*Марко чииа књиџу у соби.*), и одредбом за време (*Марко данас чииа књиџу у соби.*), и одредбом за начин (*Марко данас с љажњом чииа књиџу у соби.*). Може се, уколико се за то створе услови, разлика нагласити и уз помоћ терминологије: објекат = допуна (допуњује се нешто што је непотпуно); прилошка одредба = *одредба* (нешто се одређује, али и не мора).

Атрибути и прилошке одредбе

Уџбеничка презентација ова два реченична члана по правилу је повезана јер су атрибути и прилошке одредбе сродни реченични чланови са одређивачком функцијом: атрибут ближе одређује значење именице, док прилошка одредба одређује радњу која се исказује предикатом (глаголским или именским). Ова сродност мора зато бити у првом плану при обради ова два реченична члана јер су мешања, и то не само на овом узрасту, веома честа.

Атрибут је претрпео највише измена у односу на старије граматике за ниже разреде основне школе. Наиме, кренуло се од тога да се као додатак именици јавља придев који је

ближе објашњава, али се терминолошки све своди на функционалне и значењске карактеристике добијене конструкције (синтагме), а при том се не користи термин атрибут. Данас, поред придева у функцији атрибута, јавља се и именица, тј. предлошко-падежна конструкција (пр. *дрвени сѝо - сѝо од дрвѝа*), тако да се атрибут дефинише као реч која стоји уз именицу и ближе је одређује (4. разред, Драгићевић, стр. 95). На тај начин ученицима се скреће пажња да поред придева у служби/функцији атрибута могу бити и друге врсте речи, нпр. придевске заменице, бројеви, али и друге именице (попут конструкције коју смо навели) обично у постпозицији (инверзији, иза именице коју ближе одређују) .

Прилошким одредбама одређује се радња исказана предикатом и то по времену, начину и месту. Уношењем примера за неконгруентне атрибуте у уџбеничку литературу (*шал са ресама, украс за јелку* и сл.) неизоставно се ученицима мора скренути пажња на разликовање атрибута и прилошких одредби и то преко речи уз коју атрибут или прилошка одредба стоје: уз именицу (конструкција *са ресама* ближе одређује именицу *шал*) = атрибут, односно, ближе одређује глагол (нпр. *гледа са сѝрахом*) = прилошка одредба за начин. У уџбенику за 4. разред (Р. Драгићевић) скреће се пажња на ово уз напомену да је неопходно пазити и да се не меша атрибут са именским делом предиката. Све ово учитељ би могао да прикаже у виду једног поређења:

- *Леѝа Мара ѝева.* = атрибут *леѝа* уз именицу Мара.
- *Мара леѝо ѝева.* = прилошка одредба за начин *леѝо* уз глагол пева(ти).
- *Мара је леѝа.* = именски део предиката (испред је спона).

Стечена знања најчешће се про-
веравају преко задатака типа *Подвуци суб-
јекат у реченици* или *Одреди службу речи у
реченици* и сл., дакле ученик препозна-
је/одређује синтаксичку јединицу. Новине
коју смо запазили у најновијем уџбенику за 4.
разред (Р. Драгићевић), јесу и нешто озби-
љнији и сложенији захтеви, сложенији чак и
од оних који су традиционално били увршће-
ни у наставне листове, нпр.: "Прошири
реченицу **Птица пева** тако што ћеш субјекту
додати два атрибута (један придевски у истом
облику као *пјивца*, а други, у виду именице,
који се облички не слаже с именицом **птица**),
а предикату додај прилошку одредбу за
начин." (Драгићевић, стр. 102)

Ред речи у реченици

Ово је веома битан део наставе син-
таксе јер се ученицима представља место
свих обрађених реченичних чланова у
реченици. Дакле, овај део представља и сво-
јеврсно обнављање претходних наставних
јединица из синтаксе, чиме се поново истиче
специфична функција реченичних чланова,
тј. апострофира се њихов "значај" за рече-
ницу (оно што називамо главни и зависни
реченични чланови). Специфичност ове ма-
терије јесте и изостанак правила: иако је
уобичајен ред речи у реченици СПО (суб-
јекат - предикат - објекат/уколико га има),
постоје и неке друге "комбинације" које се
морају обрадити јер су део свакодневне кому-
никације (нпр. *Дошли су другови мога
браћу*. - предикат - субјекат - атрибут) и не
представљају неоубичајен ред речи у
реченици иако и таквих примера у пракси
има и треба их навести и то из стилских
разлога, нпр. у језику књижевности
(Драгићевић, стр. 105).

Иако ово представља само основу за
касније анализе реда речи у реченици која се
тиче и неких других њених типова (активна
и пасивна реченица типа *Књига је
прочитана*: *Душан је прочитао књигу*,
реченице и са граматичким и са логичким
субјектом типа *Марка боли зуб*. итд.), а
имајући у виду презентоване реченичне
чланове у нижим разредима основне школе,
уочавање реда речи мора пратити њихову
обраду и у будућој уџбеничкој литератури,
под условом да се у наставним плановима и
програмима за ниже разреде задрже сви
наведени реченични чланови и то у истом
обиму као до сада.

Уместо закључка

Задржаћемо се на наведеном примеру
јер је он илустративан за, рекли бисмо, једну
појаву која, надамо се, неће остати ефемер-
ног карактера. Наиме, "отварање тржишта"
довело је до тога да се издавачке куће,
ангажујући ауторе и стварајући ауторске ти-
мове, не опредељују само за ауторе који до-
лазе из наставне праксе (учитељи) или за ме-
тодичаре, већ се полако појављују и аутори
из саме језичке струке, који, видели смо,
уносе неопходне и позитивне новине које, по
нашем суду, доприносе квалитету језичког
образовања. Остаје само да се надамо да ће
примери попут наведеног бити вредновани
на прави начин и у наставној пракси. На ово
се надовезује и утисак да у нижим разредима
нису смештена само елементарна знања из
синтаксе (и граматике у целини), те да је сво-
јеврсно редуковање граматичких садржаја и
терминолошко растерећење за ниже разреде
основне школе неопходно, а да би се то
постигло ваљало би напустити опредељење
које смо уочили и у овој анализи, а које по-
дразумева да се у прва четири разреда ос-

новне школе обраде сви они граматички садржаји који се тичу формирања реченице. И даље је упадљива подела на два (четворогодишња) наставна циклуса у настави граматике, која стоје и у својеврсном дизбалансу по садржајима који се обрађују, а за то стварних - граматичких - разлога нема. Ово нам потврђују и сами практичари - учитељи - чије се језичке компетенције, пратећи важећи план и програм граматике српског језика, а у оквиру учитељских (педагошких) факултета (школовањем или дошколовањем), на срећу стално повећавају и морају се повећавати. Уз све ово неопходни су нам и савремени специјализовани приручници за

наставнике који су постојали раније (нпр. М. С. Лалевић, *Приручник за наставу синџаксе српскохрватског језика*, Београд, 1957. или М. Миновић, *Синџакса српскохрватско-хрватско-српског језика за више школе*, Сарајево, 1987).

Настава језика и даље мора бити умерена ка развоју ученикових говорних способности и мишљења, тако да реченица као језичка јединица којом се све ово остварује и која је основни елемент изражавања остаје у центру граматичких садржаја за ниже разреде основне школе.

Литература

- Вујовић, Мирјана, Марјановић, Драгољуб, Бисић, Јелена (2002): *Наставни листови за српски језик за 4. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић, Рајна (2005): *Српски језик за четврти разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Драгићевић, Рајна, Опачић-Николић, Зорана, Пантовић, Даница (2005): *Наставни листови за српски језик и књижевност за четврти разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Жежељ-Ралић, Радмила (2005): *О језику, српски језик за трећи разред основне школе*, Београд, Klett.
- Жежељ-Ралић, Радмила (2005): *Приручник за учитеље за трећи разред основне школе*, Београд, Klett.
- Јовановић, Славица, Милатовић, Вук (2002): *Ог речи до реченице*, српски језик за 2. разред основне школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, Вук, Јовановић, Славица (2005): *Српски језик за 3. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић, Вук (2002): *Наставни листови за српски језик за 3. разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, Милија, Николић, Мирјана (2002): *Српски језик и култура изражавања за четврти разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Београд, Просветни преглед, 2005.
- Станојчић, Живојин, Поповић, Љубомир (2002): *Грамматика српског језика*, уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

This paper represents the analysis of curricula contents for syntax in lower grades of the primary school, and particularly in the third and fourth grade from the aspect of connection with morphological and written contents. There is a special review on some innovations in presenting grammar, and particularly syntax contents in recent course books. There are some characteristics stressed concerning processed syntax units, which are important, both for presentations in grammar and in teaching praxis.

Key words: *syntax, sentence, sentence article, course book, and functional knowledge*



Др Милка Андрић
 Министарство просвете и спорта
 Републике Србије, Београд

Стручни чланак

Проблемско проучавање бајке "Сћакларева љубав" Гроздане Олујић

Резиме: *Проблемско проучавање књижевног дела у настави омогућује синтетичну интерпретацију и вишеструко ангажује ученикова знања, умења, искуства, интелигенцију и стваралачко мишљење. Подстиче и обједињује: зајажње, упоређивање, уопштавање, закључивање, памћење, систематизовање, маштање, анализу, синтезу, индукцију и дедукцију.*

Пошто народне и ауторске бајке пружају широке могућности за заснивање проблемског проучавања у настави, на примеру проблемског проучавања бајке "Сћакларева љубав" Гроздане Олујић, која је у лекцији за трећи разред основног образовања и васпитања, показане су методичке могућности проблемског приступа књижевноуметничком остварењу.

Кључне речи: *проблемски приступ, синтетичност, бајка, заснивање проучавања, развијање проучавања, љубав, порука.*

Токови методичке интерпретације књижевног дела могу бити усклађени са појединим структурним чиниоцима дела или стваралачким поступцима, што зависи од процене интерпретатора који су чиниоци водеће вредности дела, па као такви омогућују најсинтетичнију интерпретацију. Методика савремене наставе књижевности посебно афирмише проблемско проучавање књижевног дела јер оно омогућује висок степен синтетичности интерпретације књижевног остварења, уз вишеструко

ангажовање ученикових знања, умења, искуства, интелигенције и стваралачког мишљења.

У средишту таквог методичког приступа јесу инвентивно откривени *литерарни (књижевноуметнички) проблеми*, односно својеврсне *уметничке зајонетке* над којима "запиње" мисао, што појачава радозналост да се пронађе одгонетка, у чему је и садржана њихова најјача привлачност и моћ да подстичу и обједињују све битне менталне опе-

рације: зајажњање, ујоређивање, уојшћивање, закључивање, јамћење, системајизовање, мајшћивање, анализу, синћезу, индукцију и дедукицију.

Да би такве изазовне уметничке зајонејке у наставном проучавању књижевног дела испуниле мисију коју потенцијално садрже, потребно је да наставник увек зна чему служи одјонејивање јих зајонејки, односно да такав приступ уметничком тексту у настави књижевности доприноси васпитању литерарног укуса и оспособљава ученика за доживљавање, јоузвано разумевање и кријичко проценивање књижевног остварења.

Заснивање проучавања

Бајке, народне и ауторске, пружају широке могућности за проблемско проучавање у настави. Привлачност бајки за читаоца и истраживача, било да је то наставник или ученик, пресудно је утемељена на сплету уметничких зајонетки које имају моћ да снажно подстичу радозналост и машту, да омамљиво воде до неочекиваних и радосних открића. Можда је још значајнија моћ бајки да у читаоцу оставе и трајне запитаности, јер је управо то извор њихове вечне свежине, односно непресушни изворник увек нових мисаоних зрачења и асоцијација.

Бајке Гроздане Олујић већ су више деценија у самом врху овог вида стваралаштва - у српској, али и светској књижевности. Ревносно и моћно служе Љубави, Лепоти и Доброти. Постоји ли значајнија препорука да се нађу у лектури ученика свих узраста?!

У новим програмима српског језика и књижевности континуирано су заступљене бајке Гроздане Олујић. У програму за други разред је бајка "Шаренорепа", а у програму

за трећи разред "Стакларева љубав". Тематски их повезује љубав. У окриљу обе бајке свила се по једна истинита прича о моћи љубави, о њеном племенитом бићу које лечи, светли и надахњује. Љубав постаје насушна и незаменљива души коју својом силом обузме, али јој увек сакрије понеку своју тајну, односно успе да сачува своју чаролију. Наличје тог светла које греје и надахњује јесте неспокојна стрепња да оно изненада може бити и одузето као што је и дато, али се омађијаност светлом које води лако не прекида, чак ни онда кад се слутње потврде на јави.

Сржну поруку бајке "Стакларева љубав" изрекла је Светлоока одговарајући на бојажљиво питање младог стаклара: - Бићеш увек са мном? - И волећеш ме вечно? Одговор је кратак, одсечан и надасве истинит:

- Док ме не удариш или не гурнеш, запамти! Љубав је крхкија од стакла. За њу је потребно много стрпљења, много нежности...

Разложно је подстаћи ученике да трагају за одгонетком зашто су порука и опомена Светлооке кључ за разумевање бајке, изворник њених бујних мисаоних подводних токова, који више наговештавају него што непосредно казују.

Постављајући наведену поруку у средиште ученичких интересовања, треба призвати њихова већ стечена читалачка искуства о бајкама Гроздане Олујић, утолико пре што је "Шаренорепа" тематски сродна са бајком "Стакларева љубав". Најављујући "Стаклареву љубав", наставник јогсећа, јогсћиче и јишћива:

Сетите се бајке "Шаренорепа" Гроздане Олујић. Љубав девојчице и тигра из ЗОО врта савладала је болест и гвоздене решетке кавеза.

Бајка нам, као што већ знате, није све открила. Сачувала је многе своје тајне. Знамо да је тигар у свом кавезу боловао кад су девојчици забранили да долази да га види. Чувар је закључио: "Вероватно за њом тугује!" Бајка нам је открила и то да се девојчица разболела због те забране родитеља. Није нам, међутим, открила тајну како су се тигар и девојчица споразумевали, упркос просторној раздвојености. Како је, на пример, било могуће да тигар побегне из закључаног кавеза и нађе се поред узглавља болесне девојчице? Зашто је поред њеног узглавља више личио на мирољубиву домаћу мачку него на тигра? Шта је помогло девојчици да оздрави? Како се тигар поново нашао у кавезу пошто се уверио да је девојчица оздравила?

На свој начин истину о љубави откриће вам и бајка "Стакларева љубав". Можда ће понеку тајну и сакрити. Прочитајте бајку и посебно обратите пажњу на поруку: "Љубав је крхкија од стакла". Откривајте како се у души младог стаклара родила љубав, а потом и стрепња да не изгуби Светлооку. Због чега ју је изгубио? Коју је њену опомену заборавио? Шта мислите о његовом поступку и губитку? Припремите се да објасните зашто се љубав лакше ломи него стакло и зашто човек мора уложити много стрпљења и нежности да би је сачувао.

Развијање проучавања

Проблемска подручја према којима ће бити усмерена истраживања и тумачења, погодно је означити кључним порукама из уметничког текста, моћним да подстичу и усмеравају мисаоне токове, али и да их све у себи, као утока, сабирају:

Није то посао за тебе, синко!

- Кад би ми се, макар на тренутак, указао!

Ко је још видео стакло које корача или говори?

- Ја ћу бити видљива само за тебе...

Љубав је крхкија од стакла.

И он поверова да је све био само сан.

1. Није то посао за тебе, синко!

Шта је подстакло дечака да изјави: "Кад порастем и ја ћу постати стаклар"? - Зашто је та дечакова жеља забринула његовог оца? - Шта му је саветовао? - Због чега дечак није могао да послуша очев савет? - На који начин га је привлачило стакло? - Шта је желео да оствари и зашто није успевао да то постигне? - Зашто га неуспеси нису обесхрабрили?

Свакидашњи приказ како се, уз напор очевих груди, "безоблична ужарена маса" на крају дуге стакларске цеви "претвара у прозирну стаклену зделу за воће и колаче", испуњавао је заносом стакларевог сина и уродио неопозивом одлуком: "Кад порастем и ја ћу постати стаклар". Нешто што је било безоблично и непривлачно пред дечаковим

очима преображавало се у лепоту. Управо то тајновито рађање лепоте очарало је дечака, јер после сваког напора очевих груди свет је бивао оплеменењен нечим што дотад није постојало и што је лепотом новог облика и складом брисало почетни, непривлачни облик, из кога је рођено. У дечаку је поступно сазревала и коначно сазрела одлука да се придружи дародавцима лепоте, да постане стаклар који ће наставити очев посао и да од очараног посматрача рађања лепоте постане њен творац.

Отац је, међутим, покушао да дечака одврати од његове намере. Увиђајући да у његовој породици нико није био тако "провидан и танак", као искусан стаклар, брижно је поучио свога сина: "За стакларе су потребна јака плућа, а ти једва успеваш да угасиш рођенданску свећу. Није то посао за тебе, синко! Бежи од стакларске пећи као од куге док ти није спржила лице и душу..."

Одлучна очева опомена није поколебала дечака. Уместо да ослаби, сан о томе да од стакла ствара лепоту све више га је освајао. Размицале су се и освајале све више простора границе тог унутрашњег, само њему знаног цвета у коме су се множили облици које је само он видео у својим сновима: "Сјај и прозирност стакла привлачили су га више од било чега на свету". Тај чудесни свет који га је изнутра освајао ширио се и на свет изван њега, односно постајао је свеprisутан: "Чак му је и поток личио на неко течно стакло које скакуће преко камења и негде у даљини претвара у стаклено језеро насељено прозирним језерским вилама".

Свет о којем је млади стаклар сањао није постојао за друге људе. Дечаков духовни свет био му је извор и утока. Ковитлац снова и жеља силовито је стремио да пређе постављену границу, да постане облик који ће лепотом озарити нечије око. Дечак је

сањао да постигне очев подвиг, да од "безобличне ужарене масе" направи нешто што не може остати непримећено и што ће у очима других људи бити *његово дело*. "Али, без обзира на то колико се трудио, грудва на врху дуваљке није се претварала у пехар или зделу. Мртва и мутна висила је неко време, затим откидала и падала на тле као нека наказна воћка". Пут до остварења лепоте, односно до испуњења стакларевог сна, бајка види као драматичан и препун искушења. Само најупорнији стижу до циља, а по томе и јесу изузетни и у свом подвигу непоновљиви. На самом почетку бајке наглашена је дечакова изузетност. Нико није био тако "провидан и танак" у породици, нити је имао као он "модре очи". Показаће потом исто тако јединствену упорност да оствари свој сан и постане стаклар. Упркос својој физичкој нејакости, постаће стаклар и то не било какав, него изузетан, онај за кога се сумњало да му помаже чаробњак који своју помоћ пружи некоме само "једном у сто година". Све што је млади стаклар био и што је желео да оствари носило је знак изузетности и непоновљивости.

2. *Каг би ми се, макар на шренушак, указао!*

Шта је подстицало дечака да не одустане од своје намере да постане стаклар? - Како разумете причу о чаробњаку коју је дечак чуо од старих стаклара? - Зашто ту причу стаклари чувају и преносе? - Чиме их та прича привлачи и бодри? - Шта је младог стаклара сваког јутра, упркос неуспесима, упорно одводило у стаклару? - Зашто му се повремено чинило да у стаклу види "нечије лице како се смеши"? - У ком је тренутку

дечак коначно успео да оствари оно што је желео? - Објасните зашто је стаклени цвет који је дечак успео да направи био такав "какав никада нико није видео". - Шта је још успео да направи? - Како је из стакленог мехура настала прозрачна и блистава девојчица? - Зашто је дечак пожелео да стаклена девојчица проговори и корачи?

Ништа није могло да поколеба дечака у његовој одлуци да научи како да стаклене мехурове преображава у облике од којих ће сваки објавити рађање Лепоте. У бајци су дечакова одлучност и упорност објашњени његовом тврдоглавошћу, а још убедљивије причом коју је дечак чуо од старих стаклара, о чаробњаку који живи у рудачи и појављује се "једном у сто година". Ономе ко га угледа дарује способност "да од стакла начини све што зажели: од стакленог цвета до птице". Прича о чаробњаку који живи у рудачи и појављује се "једном у сто година" јесте истина о човеку и његовим сновима. У сваком човеку живи нада да ће баш он успети да се домогне врха који омамљиво призива, али се увек и измиче не дајући човеку да предахне и одахне. Тај неухватљиви трепет неуништиве наде који човек ослушкује у себи једнако мучи и бодри, али је увек тајновити пламичак који је моћан да изведе из свих животних сумрачја. На истину о том треперавом и неугасивом пламичку наде, који вазда спасава из клопки безнађа и неуспеха, упућује појединост да се дечаку, у тренуцима док се напрезао да мехур стакла претвори у стаклени цвет, чинило да у стаклу види "нечије лице", које га бодри смешком. То лице и његов осмејак подршке обнављали су снагу и прикупили је за одсудни завет да победи или одустане.

Не би дечак сигурно одустао и да те вечери није успео да од стакла направи цвет. Али, његов је завет одсудан превасходно због тога што је то безмерно напрезање снаге знак за коначно рађање нечег што до тада није виђено и што ће остати непоновљиво. Тако настаје уметничко дело, односно тако се јавља чаробњаково лице реткима којима је дано да га виде. И бајка "Стакларева љубав" јесте својеврсни *стаклени цвети* свога творца. Сигурно није лако рођена, јер је њена порука слојевита, као што је непоновљив начин на који нам је та порука саопштена. Остаће заувек јединствена и једина у свету бајки.

Те одсудне вечери дечак није направио само стаклени цвет. Од друге грудве, неочекивано и готово лако, успео је да направи птицу "дугог репа у коме су се преливале најнежније и најблиставије дугине боје". Ваља подсетити на причу старих стаклара о чаробњаку који се јавља "једном у сто година", а онај који га угледа, може да начини од стакла "све што зажели: од стакленог цвета до птице". Указао се, дакле, чаробњак дечаку и подарио му способност коју је прижељкивао. Својим језиком и начином бајка нам открива ко су ти појединци којима је таква ретка способност подарена "једном у сто година".

Њихов духовни портрет најављен је оним осмејком који је храбрио дечака, за који му се чинило да га види док дува у стакло, а потврђен је у тренутку кад се следећи стаклени мехур, уместо у птицу, коју је дечак желео да направи, преобразио у "девојчицу тако прозрачну и блиставу да су га од сјаја њеног лица очи болеле". Стакло се отело и он је успео да направи нешто што причом о чаробњаку и његовим даровима није обећано. Створио је нешто што дотад није виђено, пред чим је и сам чежњиво

уздахнуо: "Ај, кад би проговорила или коракнула..."

3. Ко је још видео стакло које корача или говори?

Како сте разумели дечакову жељу да стаклена девојчица проговори и прохода? - Зашто се млади стаклар подсмехнуо својој жељи? - Шта је победило његове сумње и оживело Светлооку? - Које истине о човеку у бајци наговештава стакло које хода и говори?

Познато је да нису ретке човекове малодушности сличне дечаковом тужном прозору: "Ко је још видео стакло које корача или говори? Само будала може пожелети нешто што не бива..." А деси се, ипак, да се жеља оствари, као што је и у бајци стакло проходило и проговорило: "Ко то каже? - стаклена девојчица се закикота, поскочи..." што је био знак живота и остварене дечакове жеље. Расла је пред дечаковим очима, достигла његову висину и осмехнула се победнички. Бајка својим језиком казује истине о човеку и његовим сновима, или, тачније, наговештава истине, подстиче на размишљање.

Бајка је тако читаоца учинила сведоком рађања Лепоте, оног тренутка кад је засенила свога творца и испунила његов живот, постала стварност, испунила очекивања. Зачуђује, али није несхватљива, човекова неприпремљеност да прими изненадни дар о коме је дуго сањао, односно да прихвати истину о сновима који се понекад и остваре. Чак и кад је стаклена девојчица проговорила и проходала, дечак је уверен да сања и тешко пристаје да је стварност оно

што чује и види: "Већ је почело да ми се привиђа стакло које расте и говори? - малишан надланицом протрља очи, уверен да сања". Дечак је претрпео и прекор Светлооке:

- А што не би говорило? - рече љутито.
- Зато што је то немогуће! - одврати дечак.
- Па ти веруј да је немогуће, ако ти се то свиђа! - својом маленом шаком она дотаче дечаково раме и осмехну се. - А сад ме води твојој кући, јер ускоро ће радионица бити пуна људи.

Дијалог дечака и стаклене девојчице указује на неопходност човекове основне погодбе са својим сновима - да верује у немогуће. То је, уосталом, пресудно помогло дечаку да постане стаклар и оповргне очеву процену да тај посао није за њега јер је "провидан и танак". И не само да је постао стаклар, већ је био један од оних ретких, који су творци дотад невиђених и непоновљивих облика. Несвакидашња упорност, која је пркосила свему што је покушало да је осујети, уродила је и дотад невиђеним плодом - Лепотом, оличеном у девојчици, прозачној и блиставој, од чијег су сјаја очи болеле, а душа проговорила жељом да стакло прохода и проговори, односно оживи. Тако се одувек рађају уметничка дела - свако јединствено и непоновљиво, племенито светло које греје, озарује и лечи у свету једнолике свакидашњице.

4. Ја ћу бићи видљива само за њебе ...

Зашто је Светлоока била видљива само за младог стаклара?

- На који начин је помагала дечаку? - Зашто је расла заједно са њим? - Шта је пунило дечакове очи "тихим, радосним сјајем"? - Чиме је привлачио пажњу осталих стаклара? - Које питање је пробудило језу у младићевим грудима? - Шта је уплашило малог стаклара? - Бајка нам поручује да увек постоји верна пратиља сваког нашег осећања среће и испуњеног сна. Размислите о тој поруци и образложите је.

- Ја ћу бити видљива само за тебе... поручила је Светлоока младом стаклару, а бајка као целина том поруком подстиче разноврсне асоцијације и размишљања. Светлоока је рођена након безмерног и одсудног стакларевог напора да оствари сан и досегне лепоту. Остаје да светли духу из којег је рођена. Као што је једино он могао да види осмејак који га је бодрио док је узалуд покушавао да оствари свој сан, тако је и њена блистава појава, која је потврдила да је сан остварен, видљива само за њега, јер је била само његово надахнуће и љубав. Његово стваралаштво је једино и било могуће на темељу надахнућа, односно љубави. Отуда и дечаков духовни преображај. У њему је светлео и грејао га сусрет са Лепотом и свест о томе да је та Лепота његова. Он ју је створио, рођена је по подобију његовог сна, а својим зрачењем надахњивала га да даље ствара. Бајка казује и истине о томе колико љубав може да преобрази човеков духовни свет, свестрано га оплемени и ободри. Обасјан светлом љубави, дечак је био другачији, готово непознат искуству своје мајке. "Вечно забринут и уплашени син" постао је "насмејани дечак, који све брже израста у младића". У мраку је разговарао са неким кога је само он могао да види, а ти разговори пунили су

дечакове очи тихим, радосним сјајем. Заједно са дечаком "расла је и девојчица, нежна и прозирна као да ју је водена вила родила, и била стално уз дечака: у кући, у школи, у сну и на јави". Тако надахнут, млади стаклар успевао је да од стакла направи оно што дотад ником није пошло за руком: "Такве стаклене цветове, птице и пехаре још никада нико није успео да направи." Управо због посебности и јединствености свега што је успевао да направи од стакла, пробудио је сумњу осталих стаклара: "Да није чаробњак из стаклене рудаче ту умешао своје прсте? Од кога је момчић све то научио?" Тајна младићевог умећа и надахнућа за стакларе остала је тајна. Нама је младићеву тајну открила бајка - Љубав је била његово надахнуће и снага.

Љубав према стаклу и занату који је одабрао учинила је приступачном младом стаклару сваку лепоту коју је пожелео да створи. Надахнуће је расло са сваким новим достигнућем, а са њим и осећање среће и испуњености. У тренутку кад је помислио да "од њега нема срећнијег момка на свету", сетио се и светла које га греје и бодри. Коснула га је неспокојна помисао да то светло може изгубити и да се опет може наћи у осами и беспућу из којих га је управо то светло извело. Бојажљиво се запитао: "Шта ако Светлоока оде као што је и дошла? Ако, једноставно, ишчезне?" Стога је пожелео да Светлоока развеје његове бојазни и сумње:

- Бићеш увек са мном? - прошапута бојажљиво. - И волећеш ме вечно?

Уместо безусловног потврдног одговора који је прижељкивао, уз потврдан одговор, добио је услов и опомену:

- Док ме не удариш или не гурнеш, запамти! Љубав је крхкија од стакла. За њу је потребно много стрпљења, много нежности...

5. Љубав је крхкија од сџакла

- Како разумете поруку и опомену Светлооке ? - Зашто је млади стаклар заборавио и своју стрепњу и њену опомену?- Шта га је учинило неопрезним, па је поверовао "да ће увек тако бити"? - Зашто је младић погрешио? - Шта би се десило да младић није заборавио на своју стрепњу и опомену Светлооке ?

Порука и опомена Светлооке, упућене младом стаклару, са становишта бајке као целине, подсећају на истину да је љубав утолико рањивија што нас више обузима и у нама узраста. Пошто је постала део нас, све што јој учинимо нажао, чинимо то против себе, односно и сами осећамо бол који наносимо онима које волимо. Због тога и нема безусловне љубави. Ако нам и опросте они које волимо, кад их на било који начин повредимо, љубав нам не дозвољава да ми себи опростимо. Због тога љубав могу спасти само нежност, стрпљење, односно постојана свест о томе да чувамо нешто што је драгоцено, али и стога лако ломљиво, осетљиво и трепераво.

Бајка опомиње и на истину да нас љубав, управо зато то нам је толико потребна, најјаче искушава. Занесен својом славом, млади стаклар је поверовао "да ће увек тако бити". Стакло се чинило заувек освојеним: "Под његовим прстима стакло се сави-

јало у гранчице, у светлוצаве влати траве, цвeтoве пузавица и његова слава је расла. Људи су из далека долазили да виде његове творевине од стакла, да им се диве". Младићево уверење показало се ипак као обмана... Доживео је први неуспех од времена кад је направио свој први стаклени цвет и није умео да га поднесе. Доживео је, такође, први пут да се Светлоока нашали на рачун његовог умећа - ни то није умео да поднесе. Тако се опомена обистинила. Млади стаклар је заувек изгубио Светлооку, односно надахнуће које га је водило и бодрило.

- Од ове грудве направићу паучину с капима росе . На дневном светлу блистаће као бисери... - рече мали стаклар једне ноћи, али му посао не пође за руком и Светлоока се, нехотице, насмеја.

- Та ти паучина личи на резанце... - рече а он је, у љутини, не размишљајући, гурну.

- Истог часа чу се неки рески звук као да се стакло ломи и он сав очајан, виде како се девојка претвара у гомилицу стакленог праха и у струји ваздуха излеће кроз прозор.

- Опрости ми, врати се! - повика младић ван себе од туге и запрепашћења и потрча за стакленим прахом који се све брже осипао и на крају, сасвим нестао.

Младића је победило сујетно уверење да ће бити вечни победник, а бајка зна да тога у животу једноставно - нема. Нема победе, али има победа и пораза. Зна, такође, да и једно и друго, човек мора научити да поднесе. Ни једно ни друго, млади стаклар није научио. Победе су га занеле и обмануле, о чему управо и сведочи то што није умео да

поднесе први неуспех и не повреди онога кога је волео и ко га је надахњивао да дотад побеђује.

6. И он поверова да је све био само сан

Како је млади стаклар заборавио Светлооку? - Зашто је коначно поверовао да је све био само сан? - На основу чега је увидео да "прича не престаје да се понавља? - Шта ви мислите - да ли се прича у потпуности понавља? - Да ли су у радосном сјају очију његовог сина исти занос и лепота? - Може ли то ико други знати до онај кога је тај занос обузео? Објасните.

Млади стаклар је узалуд упорно трагао за својом Светлооком. Неко време заводио га је варљива нада да се изгубљено може

повратити. Чинило му се да је види још само у сјају стакла, али и то је ускоро изневерило "и он поверова да је све био само сан". У тренутку кад је и сам поверовао да је љубав која му је испуњавала живот била само сан - стаклар се опростио од Светлооке и светло њене љубави заменио другим.

Светло изгубљене љубави оживело је у стакларевом сећању кад је приметио да се његов најмлађи син искрада у стаклару и кад је угледао његов први стаклени цвет и радосни сјај у очима. Закључио је, бајка нам то открива, да прича "не престаје да се понавља". Али, да ли се понавља?! Истина је, у свакоме од нас живи стаклар из бајке. Препознајемо га у себи јер су нам свима знани заноси и искушења Љубави и Лепоте. Али, попут стаклареве љубави, свако од нас има своју љубав. Једино су погодбе под којима она може и остати наша, заједничке и непроменљиве.

Литература

- Андрић, Милка (1996): *Методички прилази књижевноуметничком делу*, Београд, Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Андрић, Милка (2002): *Методички прилази књижевноуметничком делу књига друџа*, Београд Завод за уџбенике и наставна средства.
- Андрић, Милка (1994): *Наставно проучавање народног јесништва*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучковић, Мирољуб (1993): *Методика наставе српског језика за III и IV годину педагошке академије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Илић, Павле (1991): *Српски језик и књижевности у наставној теорији и пракси*, Методика наставе, Нови Сад, Прометеј.
- Милосављевић, Петар (1985): *Методологија проучавања књижевности*. Нови Сад.
- Николић, Милија (1999): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, Милија (1975): *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд, Научна књига.
- Николић, Милија (1980): *У светиу знакова. Стилдије и предавања из методике наставе српскохрватског језика и књижевности*, Нови Сад, РУ Радивој Ћирпанов.
- Росандић, Драгутин (1986): *Методика књижевног одгоја и образовања*, Загреб, Школска књига.

Summary

Problem study of the fiction book in literature represents synthetic interpretation and it engages student's knowledge in many ways, as well as skills, experience, intelligence and creative thinking. It encourages and unique perception, comparison, generalisation, concluding, remembering, systematisation, fantasies, analysis, synthesis, induction and deduction.

As folk and original tales five wide possibilities for the basis of problem study in teaching, the example of problem study of the tale "Staklareva ljubav" by Grozdana Olujić, which is extensive reading for the third graders, shows some methodological possibilities of problem approach to fictional artistic creation.

Key words: *problem approach, synthetic approach, tale, and basis for study, development of study, love, and message.*



Валерија Милошевић
Учитељски факултет, Београд

**Изворни
научни чланак**

Тумачење у жанровском кључу - активирање жанровских својстава дела -

Резиме: За разумевање књижевних дела битно је уочавање његових жанровских одређеница. Чинилац којим увек књижевни текст прима као део веће целине. У овом раду се показује како жанровске одлике постоје саставни део анализе књижевног дела и како доприносе његовом појединачном разумевању, односно, како методичка анализа мора да узме у обзир жанровска својства, а у појединачним случајевима чак и да пође од њих. Овде се истражују жанровске одлике значајних дела из школског програма, као и ван њега а у домену књижености за децу, у широком распону од лирских и епских песама, до приповедака, од дела са израженим до оних са пародичном конојацијом, од усмених њиворевина, код којих се ауторски, индивидуални глас оверио и ујединио у колективно мноштво, до сложених савремених текстова живих аутора. То су конкретни следећи дела: Тамни вилајет, Марко Краљевић и беџ Косијадин, Марко Краљевић и соко, Сирачан лав Душана Радовића, Ово је песма о краљу и Аждаја свом чеду њења Љубивоја Ришумовића, Исјовест вештице Смиљке Драгомира Ђорђевића, Аска и вук Ње Андрића, Њеио као басна Њора Коларова, Себични син Оскара Вајда и, из Њије за Марка Свејлане Велмар-Јанковић, ѡриовейка Злајно јађе.

Кључне речи: књижевни жанрови, ѡтрансформација жанра, класификација књижености, ѡстава књижености, реѡиција књижевног дела, књижевни контекст, књижевни појект.

Уџбеници (превасходно читанке) и методички текстови о настави књижености врло мало се баве жанровима, боље рећи, готово да их не помињу. А и када то чине говоре само олаш о припадности дела једној врсти или роду. У методичкој апаратури у читанкама, не само за млађе, него и старије

разреде основне школе, чак и за средњу школу, жанровске одреднице се не активирају довољно и деѡа пажња се на њих превише не усмерава.

Ово је тим мање разумљиво, јер сви уџбеници теорије књижености, независно од узраста којем су намењени, посвећују велику

(заправо највећу) пажњу књижевним родовима и врстама (Од 242 стране *Теорије књижевности* Миливоја Солара њима припада 93, док је код Драгише Живковића овај број страна нешто мањи - 58 од 246, али је то опет више од свих других области којима се књига бави. Исти значај питању родова и врста - 83 од 269 страна - даје и Вук Милатовић у својој *Теорији књижевности*)

Нарочито је занимљиво настојање Миливоја Солара, који једини у својој *Теорији* издваја посебно поглавље *Класификација књижевности*, па тек онда у наредним поглављима прелази на појединачне родове и врсте. Начелима и задацима класификације књижевности баве се и остали аутори, али не у том обиму и са толиким нагласком. Јасно је да Миливој Солар жели да усмери ученикову свест не само на најважније одлике родова и врста, него и на основна питања поделе књижевности: како је уопште могуће и на којим основама класификовати књижевност.

Како је дошло до овог раскорака између теорије и наставе? Одговора има много. Од тога да методичари сматрају да књижевне термине, па и оне основне, не треба експлиците давати ученицима, да их треба обрађивати имплиците, такорећи мимогред, уз анализу текста,¹ па до тога да писци уџбеника занемарују стручна питања правдајући се примереношћу тумачења узрасту ученика.

Могу се тражити и наћи и друга објашњења. Једно од њих јесте дугогодишња наставна пракса да се у млађим разредима књижевност и не ради као књижевност, већ из других васпитно-образовних разлога.

1) Али и поред овог начелног става, писци читанки за млађе узрасте кроз питања и задатке којима воде ученике у анализи текста, ову проблематику најчешће ни имплицитно не дотичу.

Књижевни текст у првом разреду углавном је у функцији наставе почетног читања и писања, док је у осталим млађим разредима повод и средство за развијање говорне културе ученика (разни облици препричавања, измене садржаја текста - тока фабуле, особина ликова, промене краја...), као и за разговоре о моралним, етичким, социјалним питањима које текст покреће (питања типа: *Како би ти постојио на месту овог дечака/девојчице? Какви ће теби да будемо...? Како ће теби да се понашамо ... / према савијима, према друговима, у аутобусу... и сл).*

Но, било који одговор да прихватимо, остаје чињеница да родовима и врстама у настави књижевности треба посветити знатно више пажње. Зашто је то неопходно покушаће да пружи одговор овај рад у целини. Сада ћемо нагласити тек два-три момента.

Најпре, књижевни родови и врсте неопходни су за класификацију књижевних дела. Као што знамо, по својим појавним облицима књижевност је врло широка уметност, а у књижевна дела спадају и изреке које, без могуће свести о њиховој природи, користимо у свакодневном животу, али и вишетомни романи, као и натписи на надгробним споменицима, али и есејистичке расправе. Зато још на самом почетку школовања учимо басне, епске песме, пословице, бајке... На тај начин деца разумевају и прихватају поједина дела у складу са њиховом жанровском природом.

То претходно жанровско одређење усмерава рецепцијску свест и пажњу ученика, јер готово да нема књижевног дела које и на плану значења и на плану форме не активира своју жанровску природу. Наравно, како ће жанровска својства бити коришћена за тумачење зависи од природе књижевног дела, узраста ученика, стручности и способ-

ности наставника. Не треба циљ наставе да буде учење жанровских одлика напамет, већ њихово усвајање кроз разумевање књижевних дела и књижевности уопште.²

Жанровска одређења су на почетку школовања они невидљиви водичи кроз текст без којих би се пажња ученика распршила можда у толикој мери да оно што читају и не би доживљавали као књижевни текст. Чак много више него што мислимо, дете књижевни текст, некада свесно, некад несвесно, прима као део веће скупине. Без тога његово читање би умногоме било обесмишљено. Није увек лако размрсити жанровске и индивидуалне нити књижевног дела у учениковом доживљају, али смо сигурни да су чврсто повезани и условљени.

У овом раду показаћемо како жанровске одлике могу да постану саставни део анализе књижевних дела и да допринесу њиховом потпунијем разумевању. Методичка анализа мора да узме и њихова својства у обзир, а у појединачним случајевима чак да пође од њих. Рецимо, први сусрет ученика са сваким књижевним текстом јесте визуелни утисак и њега не смемо заобићи у методичком приступу, баш зато што полази од децјег доживљаја. Наиме, ученик (као и сваки читалац уосталом) најпре визуелно доживљава књижевни текст, уочавајући његову форму: песму по стиховима, прозу по

редовима, драму по дијалогу. Наравно, после визуелног на читаоца делују и друге кодне жанровске одлике, а затим и смисаоне (једну нам врсту порука шаље лирика, другу епика, трећу драма, а у оквиру њих свака од подврста и своју посебну). У анализи одабраних примера сва ова различита жанровска својства биће узета у обзир.

Исто то тврди и Павао Павличић у изузетно занимљивој књизи *Књижевна ђенологија*: "Припадност врсти онда, дакако, организира дјело на свим нивоима. Пише ли еп, пјесник знаде како то мора чинити, какав ће зазив одабрати, коју строфу, какве јунаке, како распредити пјевања итд. Исто вриједи и за роман и за друге врсте; ако изабере одређен тип фабуле, писац зна да ће је морати организовати као роман, а не као лирску пјесму или пасторалу. Поготово то вриједи за драмска дјела, где су конвенције још изразитије и гдје правила врсте треба особито имати на уму" (Павличић, 1983: 53). С тим што Павличић још више наглашава значај врсте у односу на род, јер врста одређује и намере писца и први доживљај читаоца. Дакле, за само разумевање књижевног дела, сматра Павличић, значајнији је појам врсте, јер се дело доживљава по припадности њој, а не роду.

"У тренутку кад одлучи писати књижевно дјело, аутор зна којој ће врсти оно припадати. Он то зна због више разлога. Понајпре, због своје књижевне наобразбе, која му на располагање ставља ипак ограничен број могућности. Друго, он то зна и због владајућег система књижевних вриједности у тренутку настанка дјела. Треће, писац то зна и због евентуалних узора које има пред очима, као и због низа других разлога" (Исто: 52).

Слично важи и за читаоца. "И он, дакако, има становиту књижевну културу, и за

2) "Без разумијевања књижевних родова и врста, нема разумијевања књижевности, јер су облици у којима се појављују књижевна дјела често од пресудне важности за схваћање и доживљавање књижевности. Суочени са књижевним текстом ми тако никада не прихватамо тај књижевни текст напросто као књижевност. Ми га увек читамо као роман, као новелу, као сонет или као драму; укратко: читамо свако књижевно дјело у оквиру неког схваћања књижевне врсте којој оно припада или којој сматрамо да оно припада." (Солар, 1984: 122)

њега је поглед на књижевност организиран као низ књижевних врста, подврста и жанрова... При сусрету са сваким појединачним дјелом читатељ нешто очекује... Најпре, он се пита којој врсти припада дјело с којим се сусрео, а затим којега је жанра, каква му је тематика, подријетло итд. То очекивање има веома важну улогу и у другој фази. Читатељ сад мјери дјело на темељу своје предоцбе о врсти којој дјело припада; о тој припадности он просуђује било по напису на корицама (*роман*), било по графичком изгледу текста (*ијесме*), или по којему другом елементу. О тој процени припадности дјела врсти, овиси пак и начин на који ће га читатељ прихватити. Имаћ он непрестано у виду по чему се дјело уклапа у врсту, по чему од ње одступа, што је у њему ново. Ако утврди да дјело не припада ниједној од њему познатих врста, читатељ ће га одбацити, или ће своје очекивање посве преусмјерити. О процени припадности врсти, дакле, овиси у крајњој линији и вриједносна процјена дјела" (Исто: 53-54).

Жанр делује тек када се активира, а најчешће се активира у жанровски хибридни текстовима. За наставу је јако добро да наставник оне текстове који одступају од жанра или који у себи укрштају више жанрова, пореди са класичним жанровским обрасцима.

Овде се испитују жанровске одлике значајних дела из школског програма, као и ван њега а у домену књижености за децу, у широком распону од лирских, преко епских песама, до приповедака, од дела са трагичном до оних са пародичном конотацијом, од усмених творевина, код којих се ауторски, индивидуални глас оверио и утопио у колективно мноштво, до сложених савремених текстова живих аутора. То су конкретно следећа дела: *Тамни вилајет*, *Марко Краље-*

вић и беџ Косијадин, *Марко Краљевић и соко*, *Стирашан лав* Душана Радовића, *Ово је ђесма о краљу и Аждаја свом чегу ђеија* Љубивоја Ршумовића, *Исиовесђ веиђице* Смиљке Драгомира Ђорђевића, *Аска и вук* Иве Андрића, *Неиђио као басна* Игора Коларова, *Себични ђин* Оскара Вајлда и, из *Књиђе за Марка* Светлане Велмар-Јанковић, приповетка *Злађино јађње*.

Атипична народна мудрост

Једна од наших најпознатијих приповедака, *Тамни вилајет*, није у програму књижевности за млађе разреде основне школе. Делом је разумљиво зашто није, јер је реч о тексту са којим ни одрасли читаоци не могу до краја да буду сигурни. Сажета приповетка са отвореном, чак и збуњујућом поруком, мами нас да јој се непрестано враћамо, а њен наслов већ је одавно постао саставни део наше културе.

Иако сасвим кратка, приповетка је жанровски врло особена, тачније, жанровски хибридна. Али пре конкретне анализе неопходно је да се још једном сусретнемо са текстом.

Приђовједа се како је некакав цар, дошавиши с војском на крај свиђетђа, ђошао у ђамни вилајетђ, ђдје се никад ниђиђа не види. Не знајуђи како ће се нађирађ врађиђи, осђђаве ондје ждребад од кобила да би их кобиле из оне ђомрчине извеле. Кад су уђили у ђамни вилајетђ и ђили ђо ђему, све су ђод нођама осђећали некако осђђино камење, и из мрака неиђио ђовиче:

- Ко овођа камења ђонесе кајаће се, а ко не ђонесе кајаће се!

Гдје који ђомисли:

- Кад ћу се кајађи, зађиђо да ђа носим?

А ђдјекоји:

- Дај барем један да ђонесем.

*Кад се враћу из њаме на свијет, а њо оно
све било драго камење. Онда они који ни-
јесу њонијели сџану се кајају и њио нијесу,
а они њио су њонијели - њио нијесу више.*

За разумевање приповетке битна су нај-
пре њена жанровска својства, а затим (запра-
во истовремено) из њих произашле смисаоне
одлике.

Гледано композицијски, *Тамни вилајет*
има и елементе једноставнијих књижевних
облика (пословице и загонетке) и стандар-
дних приповедних врста (новеле и бајке).
На прве приповетка подсећа сажетошћу и
поучношћу којима се преноси колективна
људска мудрост. На крају, и када се види шта
су пролазници кроз тамни вилајет понели,
над причом остаје да лебди загонетни дух
који је, строго посматрано, у овом случају
истовестан и духу загонетке ("Шта је то због
чега ћемо се кајати и ако га понесемо и ако
га не понесемо"). С битном разликом што се
у приповеци загонетка разрешава, али
разрешење не обухвата глас/особу која
загонетку поставља. Ко је тај који говори,
коју нам мудрост саопштава? Чудесни глас
из мрака (коме се нико не чуди) уводи нас у
простор бајке. Тамни вилајет јесте основни
књижевни простор у који се улази када се из
познатог уђе у непознато, да би се на крају
бајке десио обрнути прелазак њених јунака.
У одлике ове врсте можемо убројити и то
што простор и време нису одређени и што
ликови немају конкретна имена, него су дати
као функције (цар, војници). Оно што није
карактеристично за књижевни облик бајке,
у *Тамном вилајету* је следеће: нема главног
јунака, нема уобичајене композиције са
иницијалном и финалном формулом, са
градацијским низањем догађаја, сталним
бројевима и др. Уместо срећног краја, чека
нас резимирајућа реченица која је у формал-

ном смислу одговор, а у суштинском питање
на које не престајемо да одговарамо.

Ако новелу одредимо као народну при-
поветку са реалним и уверљивим садржајем,
онда почетак *Тамног вилајета* (осим син-
тагме "на крај свијета") и њен крај свакако
јесу новелични. Строго гледано, а не пони-
штавајући претходно уочена жанровска свој-
ства, читава приповетка може се сматрати
новелом. Управо, једноставност и сажетост
приповедања и догађаја, и могућност да у
њима пронађемо својства неколико основних
жанрова народне књижевности чине ову при-
поветку изузетном.³

Сложене жанровске одлике не могу се
директно пресликати на смисаоне линије,
али су свакако с њима у битној вези. Што се
тиче унутрашње структуре, у приповеци се
препознају бар три слоја. Први слој је сама
прича. Претпоставља се да је основа приче,
то јест њен предмет, садржан у културно-ис-
торијском предању о цару који је дошао са
својом војском и нашао се у мрачном лави-
ринту. Други слој је поучност приповетке. За
приповедача је била важна пословица, тј.
кондензовано животно искуство (*ко узме ка-
јаће се, а ко не узме кајаће се*), које се може
применити на разне ситуације. Трећи слој је
архаична симболика. По прасловенској ре-
лигији душе умрлих се налазе на крају света,
у тами. Тамни вилајет управо представља то
место. У приповеци је симболично присутан
мотив повратка мртвих са оног света, тј њи-
хово оживљавање и поновни долазак на овај
свет са новим сазнањима.⁴

3) И то није све. Видо Латковић *Тамни вилајет* на-
зива легендом (Латковић, 1982: 110), а Радмила
Пешић и Нада Милошевић-Ђорђевић култур-
ноисторијским предањем (Пешић и Милошевић-
Ђорђевић, 1997: 243). У обе студије указује се на
везу ове приповетке са средњовековним романом
о Александру Великом.

Трећи слој приче, логично, превазилази оквири књижевности за децу; први слој можемо сматрати општекњижевним, док је у овом контексту најзанимљивији други слој и атипична мудрост која се у њему конституише.

Зашто је мудрост *Тамног вилајетѿа* атипична? Приповетка читаоцу/ученику даје збуњујућу поруку: ако учини и ако не учини исто је. На практичном плану оваква порука може се сматрати негативном, јер не мотивише младог читаоца на одређен напор него га демотивише, говорећи му да и најбољи напор вреди исто колико и одсуство било каквог напора. Али порука и мудрост ове приповетке и није усмерена на наш свакодневни, практични живот (што нам сугерише њен трећи, симболични слој), већ се тиче битних одлука које морамо да доносимо и које делују на наш унутарњи живот и на наш укупни доживљај света. Мудрост *Тамног вилајетѿа* подразумева да у животу постоје најмање две могућности избора за сваки поступак, да је сазнање о суштини избора, иако долази накнадно, изузетно драгоцено, чак и по цену да човек не може да избегне кајање. По природи своје поруке, и потребном напору да се она разуме *Тамни вилајетѿ* можемо сматрати и својеврсном параболом. Мирно можемо замислити да је учитељ из васпитних разлога прича својим ученицима.⁵

Свакако да није једноставно овакву мудрост учинити разумљивом младом читаоцу, а још је мање једноставно претворити је у његов снажан унутарњи доживљај и битни део његовог искуства. Али на тој линији се и прави разлика између осредње и добре

књижевне педагогије: између поуке којој је дело само спољашње, илустративно средство и снажног књижевног деловања које обухвата и богати читаво људско биће.

Морални подвизи епског јунака

Једна од основних карактеристика епских народних песама јесте богата и узбудљива фабула, у којој преовлађују сукоби јунака, са карактеристичним двобојима. Епске песме су заступљене у основној школи и у старијим и у млађим разредима.

У програме српског језика и књижевности за млађе разреде укључене су сасвим оправдано и епске песме у којима се истичу моралне и емоционалне врлине јунака, дакле она дела која осим епској могу у већој или мањој мери да припадају и епско-лирској поезији.

Тако су у програм за трећи и четврти разред укључене две песме о Марку Краљевићу - "Марко Краљевић и бег Костадин" и "Марко Краљевић и соко". За обе је карактеристично да се у њима не пева о Марковим епским подвизима, о орању друмова, о његовој борби са Турцима и "крвавим хаљинама", него о моралним подвизима чувеног јунака. Полазећи од почетних стихова друге песме - *Разбоље се Краљевићу Марко / Покрај њуѿа друма јуначкога* - може се рећи да у овим песмама Марко Краљевић није *на* путу, већ *покрај* њега, у некој врсти суочавања са самим собом. У другој се пева морални подвиг Марков и његово спасавање

4) Присутни су мотиви сазнања и кајања и мотив њихове повезаности; када су се војници (душе умрлих) вратили из мртвих са новим сазнањима, показали се због својих избора и жалили што нису поступили другачије.

5) По томе се, рецимо, *Тамни вилајетѿ* и разликује од приповетке *Све, све, али занай*, иако на први поглед изгледају доста слично (по жанровској хибридности, сажетости, поенти, по тежњи ка поучности). *Све, све, али занай* носи једноставну поруку која не излази из практичних простора, док се порука *Тамног вилајетѿа* не може ни једноставно одредити, ни у потпуности исцрпiti.

сокола који му то добро не заборавља, те му узвраћа за време Маркове болести. Дубље гледано, овде се осећа утицај средњовековне књижевности, преношење мотива из житија о светитељима пустињацима, у којима птице својим крилима праве хлад монасима подвижницима у пустињи.

У жанровском погледу веома је погодно да на овим примерима ученици схвате како се у појединим песмама активирају или не активирају битне одлике наше народне епике. Конкретно, у песми "Марко Краљевић и соко" ученици ће приметити одсуство двобоја, физичких подвига, моћног непријатеља, а у први план избија наизглед мали, а заправо велики чин Краљевића Марка - спасавање рањене птице. Овде Марко не језди на свом верном коњу Шарцу и не бори се против неправде у свету: његов једва приметни чин, кад се сагледа у целини, постаје достојан епског певача.

У песми "Марко Краљевић и бег Костадин" најпознатији јунак српске епике је на коњу и на путу, за разлику од претходне, али је природа његовог подвига иста. И овде се пева двобој, али је он вербалне, тачније моралне врсте. Са друге стране, није непријатељ, него пријатељ бег Костадин, који Марка позива на славу: *Побраћиме, Краљевићу Марко, / да ти мени о јесени дођеш, / о јесени о Дмићирову данку, / а о моме крсноме имену, / па да видиш часици и пошпицања, / а и лепа, браћо, дочекања / и гошћодске ђаконије редом.* Марко не прихвата тај позив, а разлоге именује као бегова три нечовештва: прво, јер је са врата најурио две сиротице, друго, што је старе осиромашене господаре ставио на дно, а нове - скоројевиће, на врх трпезе, и треће, што за беговим столом нема његових родитеља. На овај Марков одговор, који по дужини вишеструко превазилази бегов позив, бег

нема шта да каже и јасно је да народни певач, иако се то нигде не каже, исто мисли као и Марко. Песма је још погоднија од претходне да покаже природу жанра и његов значај у разумевању појединачног текста. Довољно је да се ученици подсети на било коју класичну песму о Марку Краљевићу или наше народне епике уопште, па да се види колико се ова песма разликује од њих и колико је посебан њен садржај. Осим у жанровском погледу песма је погодна и као пример за корелацију са другим наставним предметима, највише са веронауком. Она се не може разумети ако занемаримо природу позива бега Костадина и податак да он Марка позива на славу. Слава је хришћанска свечаност, једна од највећих светиња, када људи треба да буду бољи него што јесу и да се понашају у складу са јеванђеоским заповестима, а бег управо њих крши. То је и највећа породична свечаност, духовни сусрет предака и потомака (мртвих, живих и будућих, још нерођених чланова породице), и зато је, сасвим логично, треће огрешење - *тии имагени и оца и мајку, / ниједнога у асџала нема / да тии тију прву чашиу вина* - и највеће.

Страх и пронија Душана Радовића

Сџирашан лав

*Био једном један лав...
Какав лав?
Сџирашан лав,
Нарођушен и љути сав.*

Сџираино, сџираино!

*Не тиџајџије шџа је јео.
Тај је јео шџа је хџео,
- џирамвај цео
и облака један део!*

Сџираино, сџираино!

*Ишао је на тџири ноге,
гледао је на тџири ока,
слушао је на тџири ува...*

Сџираино, сџираино!

*Зуби ошџири, џоџлед зао,
Он за милосџи није знао!*

Сџираино, сџираино!

*Док ѓа Брана,
једноџ дана,
није ѓумом избрисао.*

Сџираино, сџираино!

Почетак дела је битно место јер је то улазак у књижевни свет. Душан Радовић песму почиње тако што узима формулу бајке, чиме песму додатно приближава детету, а затим, сасвим у духу савремене поезије, уноси другачији садржај. Овај бајковити почетак наговештава чудан догађај. И јесте чудан, али не као у бајкама, већ се овде односи на свакодневицу, на дечака и његов страх. У *Сџираином лаву* спојена је бајковитост (нешто од давнина) и савременост (превозна средства - трамвај).

У савременој поезији за децу често наилазимо на песме о животињама, које су деци блиске и веома занимљиве. У Радовићевој песми све време је присутан страх, али и ругање страху. Прва четири рефрена односе се на страшну звер, дакле, значење је дословно, али у петом имамо иронију, која је усмерена и на немоћног лава и на дечаков страх. Тако се рефрен "страшно, страшно" креће у распону од застрашујућег до шаловитог.

Душан Радовић ствара једну шалозбиљну ситуацију. Када говори о лаву који има три ноге, три ока, три уха, он већ тиме

негира страшног лава и припрема читаоца за сазнање које долази на крају - да је у питању цртеж. Овај део је посебно занимљив јер поред увећања физичких карактеристика лава, које је природно услед дечјег страха, имамо и умањење - "три ноге" - чиме песник поново уводи иронију, подсмех дечјем страху. Увећање имамо и када се аутор подсмешљиво чуди способностима страшног лава - "Тај је јео шта је хтео..." - чиме је хипербола дата као пародија, што је чест случај и у свакодневном изражавању: када нешто хоћемо да пародирамо, ми га увеличавамо - на пример кажемо *он уме све* за неког ко не зна, а не устручава се и намеће се да нешто уради или *њему је све дозвољено* говоримо за некога ко нема границе у понашању. О уношењу ових и сличних стилских средстава у поезију за децу сам Радовић каже: "Поезија за децу је постала паметнија а средства те памети су иронија, пародија, сарказам, цинизам... Она тражи формуле које одговарају овом времену, имена за нова искуства и сазнања. Она има много више духа и хумора, много више необичних призора" (Радовић, 2004: VI).

Шалозбиљна ситуација полако иде ка свом разрешењу: *Док ѓа Брана, / једноџ дана, / није ѓумом избрисао*. Одједном је преокренут тон песме - од страшног лава до цртежа и гумице. Песма почиње активирањем најпознатијег дечјег жанра, а завршава се сасвим у модерном духу, обртом - поентом на крају и стихом-рефреном који је иронично обојен и у најмању руку двозначан. "Добра песма за децу мора занимати и одраслог читаоца. Она мора садржати обрт или значење које може обрадовати и већег читаоца него што је дете. Она мора имати још једну вертикалну димензију и значити нешто друго сем онога што је деци речено. Добра песма за децу мора бити нешто старијег искуства него што га деца имају. Она мора

бити паметнија од деце да би могла открити неоткривено." (Исто: VIII)

Песма *Стірашан лав* је добра песма и зато што је, да парафразирамо самог аутора, у њој игра само поступак, начин да се дође до неке слике или мудрости (Видети Исто: IX).

Измештање и преображај бајковитих мотива

Мотив бајке и бајковитости активиран је више пута у савременој српској поезији за децу. Овде ће бити поменута два песника - Љубивоје Ршумовић и Драгомир Ђорђевић. Ршумовић је током целог свог певања посезао за традиционалним жанровским обрасцима. У својој најзначајнијој збирци "Ма шта ми рече" активирао је неке од њих: *разбрајалице* у уводној песми, која и зајми назив књизи, затим у песмама "Досадно ми је", "Гњави ме теча", "Седам готована"; *мо-ййиве басни* у "Био једном један вук", "Вук и овца"; *елементіе бајки* у "Ово је песма о краљу". Као и Душан Радовић у песми "Лав", и Ршумовић уноси иронију, сарказам, игру и чини да познате књижевне обрасце доживљавамо на нов и неочекиван начин. Као пример узимамо последњу наведену песму:

*Ово је йесма о краљу
Који је волео йраљу
У оно виііеішкo доба
Када се волело до гроба*

*Било је код йоѡ краља
Много добрих деііаља
Те злаійна дворска хаља
Те круна од кораља
Али йраља није йринцеца
Она срце завеза
Са седам челичних реза
У седам јакіх кавеза*

*Краљ баши круну и йресііо
Шііо није чиніо честііо
Прошеііа до једне воде
Гњурну се и йіако оде*

У њој се помоћу ироније врши демистификација прошлих времена и руше бајковите илузије. Заправо, Ршумовић се игра, стварајући модерну бајку. Не пародију, која би морала да буде омеђана бајком, већ анти-бајку, која мање зависи од основног жанра и одређена му је само као супротност.

Прва строфа се још може посматрати као успостављање полазних момената једне бајке, али се и овде примећује дистанца - иронично топла и подсмешљива - нарочито у трећем и четвртој стиху. Следећа строфа је већ појачавање ироније и удаљавање од бајке: уместо помпезног описа сјаја, пуног страхопоштовања, Ршумовић говори о "много добрих детаља". Даље се наставља и додатно развија поигравање са елементима бајке, тако да се трећа строфа одваја од класичног садржаја у коме (осујећена) принцеза прихвата краљевићеву понуду брака без промишљања и двоумљења, након пољупца који је буди из стогодишњег сна или једног плеса и враћања ципелице: *Али йраља није йринцеца / Она своје срце завеза...* Већ првим стихом треће строфе наговештава се преокрет-обрт и наставља се иронична игра. Следећа три само су доследна првом: праља никако неће за краља.

У завршној строфи иронија, игра и неочекиваност достижу врхунац, а њоме се потврђују и два стиха прве строфе: *У оно виііеішкo доба / Када се волело до гроба*. Само, овде се врши буквализација тропа: краљ је заиста волео до гроба. Због тога је за ову песму карактеристична одсутност сваке трагике. Користећи иронију и у овој строфи, Ршумовић приписује великом чину под-

смешљиве, потпуно неприкладне речи: *џњу-рну се, ѝрошеџа, оде...* Циљ је постигнут. Анти-бајка и иронија су доведене до врхунца. (Видети текст Александра Јовановића *Поезија Љубивоја Ршумовића*, у Поповић, 1988: 190-205).

Наравно, не може се у потпуности описати сваки песников иронични знак. Рецимо, осећамо, а да нисмо ни свесни због чега, подсмех у стиховима: *Краљ баџи круну и ѝресџо / Шџо није чинио чесџо*. Тек када размислимо, уочавамо да је други стих иронично-логичка замка: ако су прави, круна и престо се могу оставити само једном, али ако су производ маште ("*ма - шџа ми рече*"), онда се можемо бесконачно поигравати са њима.

Још више је Ршумовић посегао за бајковитим моделом у наредној, краткој, а веома популарној збирци "Још нам само але фале", у којој је на одређен начин персонификовао, тачније очовечио најнегативнија бића бајки и предања. Дајући им људску димензију, укрстио је традиционални систем вредности, страх пред алама и поигравање са њима, дословно и недословно значење, митску слику света и иронију. Заштитни знак целе збирке и најпопуларнија песма је "Аждаја свом чеду тепа":

*Аждаја свом чеду џеџа:
"Наказица моја леџа!
Осџавиџеи своју мајку,
и оџиџ' у неку бајку,*

*јеиџеи људе као реџе,
најмилији мој акреџе.*

*Шџа ће с џобом биџи, ко зна,
Леџоџице моја џозна?*

*Биџеи личностџ неџаџивна,
Руџобице моја дивна!*

*А џвоја ће јадна мајка
Целоџ века да се вајка!*

Као и у претходним случајевима и овде се врши специфична трансформација жанра. Чак родовско измештање: из епске, але прелазе у лирску поезију. Самим тим измењена је вредносна вертикала и основни тон. Слика страшне немани која бљује ватру потиснута је унутрашњим приступом и породичним погледом. Необична је то песма о деџјем одрастању и осамостаљивању. Као свака мајка, и аждаја жали због тог тренутка (завршни дистих), али на свој начин, непрестаним оксиморонским именовањем: "наказице моја лепа", "најмилији мој акрепе", "ругобице моја дивна". Као и у другим случајевима и у овом је оксиморон противуречан на површини, а истинит у својој дубини: логично је да је ала лепа у свом свету само ако је страшна и наказна у људском. Узвишено је постало ниско, страхота из једног жанра (читаочев, деџји поглед) се укрстила са емоционалном блискошћу из другог (однос мајке и детета), што је песму учинило изузетно духовитом и вишезначном.

На истом трагу је и циклус песама из збирке "Поуке из прве руке" (1990) Драгомира Ђорђевића, из које издвајамо песму "Исповест вештице Смиљке". И овде је извршено жанровско измештање, са наглашеним личним тоном, традиционално негативне јунакиње:

*Ја украдем деџе
Па џа малко чувам
Храним џа и џојим
А онда џа скувам*

*Док се деџе крчка
Ја у баиџи коџам
Мироџије разне
С џима да џа клоџам*

*Дечица су данас
Од најбоље врстије
Укусна и мека
Да полижеш њрстије*

*Свако поодгојено
Румено и здраво
Па ти дође мило
Родитељи браво*

Вештица Смиљка дата је у традиционално женској ситуацији - спремању хране, с тим што је храна, наравно, дете. О детету се говори неутрално (видети прве две строфе), просто да није тог момента читали бисмо један незанимљив и римован опис спремања хране. Међутим, што песма иде више ка свом крају добија на сложености и динамици. Укршта се поглед (систем вредности) родитеља и деце, али они нису супротстављени, него на један суптилан начин подударни. *Дечица су данас / од најбоље врстије*: то је поглед родитеља на своју децу, јер у њих улажу највише што могу, али то је истовремено и поглед вештице Смиљке и њеног истанчаног укуса за храну: *Укусна и мека / да полижеш њрстије*. Двоструко потврђивање вредности данашње деце кулминира у завршној строфи: *Свако поодгојено / Румено и здраво / Па ти дође мило / Родитељи браво*. Овакву похвалу родитељи могу да дају сами себи, могу родитељима да упуте сви који брину о деци (од васпитача до лекара), али је из свог угла упућује и епско-лирска јунакиња Ђорђевићеве песме. Ако се присетимо става Душана Радовића из предговора *Анџиологији српске поезије за децу* да деčја поезија тражи имена за нова искуства и сазнања, да је игра само поступак за долажење до неке мудрости, онда нас Ђорђевићева песма учи да се до истих ставова може доћи из сасвим различитих

полазишта и да ти исти ставови могу да воде ка сасвим различитим последицама.

Између басне и параболе

За утврђивање жанровских особености веома је погодна позната Андрићева прича *Аска и вук*. Врло је сложено њено значење тако да Вук Милатовић у одличној методичкој анализи сасвим тачно примећује: "Иако једноставна, приповетка *Аска и вук* покреће одређена, за ученике овог узраста, несхватљива питања. Зато наставник мора бити доста опрезан приликом утврђивања циљева њене обраде" (Милатовић, 1996: 136). У истом тексту Милатовић даје и жанровске напомене: "*Аска и вук* је прича са алегоријским значењем" (исто: 136), а нешто касније алегоријско значење своди на басну. И то је тачно, али о жанровској припадности ове алегоријске приче могу се дати још неколике напомене.

Неспорно је да је реч о басни. Ликови Аске, Аскине мајке, вука то јасно потврђују - као што и примећује Вук Милатовић: "Добро је познато да у баснама наступају животиње са одређеним карактерним особинама људи и да басне на посебан начин говоре о односима међу људима. У овој приповеци се говори о животињама - Аска, вук, Аја, овчији свет - али се, истовремено, говори и о људима" (исто: 138). Типични ликови наивне и радознале Аске и крволочног вука илуструју ово запажање. Међутим, приповетка у целини превазилази почетни импулс који даје басна.

На први поглед је видљиво да она својом дужином више иде ка бајци или приповеци у ужем смислу, за разлику од басни које су по дефиницији много краће. Почетак приче "Ово се десило у овчијем свету на Стрмим Ливадама" (Андрић, 1977: 189) може

бити да је израз пишчеве тежње за веродостојношћу, а може бити и преобликовани почетак бајке. Развијена сижејна ситуација у коју је укључено Аскино животно опредељење, дуготрајна и динамична игра пред вуком, мајчина потрага за кћерком, долазак ловаца-чобана и срећан крај: "После је живела дуго и срећно, постала играчица светског гласа, и умрла у дубокој старости" (исто: 198), чини да ову басну можемо сматрати, готово у подједнакој мери, и бајком. Јер на Стрмим Ливадама није се само збио догађај из кога можемо извести поуку, већ се збило читаво мало чудо, равно ономе у најчудеснијим бајкама.

Али, шта је тема, наравоученије и смисао ове приче? Тешко да се и наравоученије и смисао могу свести на басну и бајку. Која то басна или бајка говори о судбинском опредељењу људи за уметност; која од ових врста говори о моћи и немоћи уметности? У којој од њих можемо прочитати следеће: "Уметност је, говорила је мајка, несигуран позив који нит храни нит брани оног ко му се ода. Пут уметности уопште је неизван, варљив и тежак, а игра је онајтежа и најварљивија од свих уметности, чак озлоглашена и опасна ствар." (исто: 190) Више него из ових традиционалних врста наведене реченице као да потичу из Андрићевог есеја-приче *Разговор с Гојом*. И на тај аспект је Вук Милатовић мислио када је рекао да ова приповетка покреће за ученике несхватљива питања. Приближавамо се тако оном истом жанровском одређењу које ћемо, мада на други начин, сусрести и у жанровском разматрању Егзиперијевог *Малог принца*. Реч је наравно о параболу. Ако изузмемо чињеницу да су овде главни ликови животиње (што само сведочи о сложености Андрићеве замисли), сви други моменти у причи у многоме су подударни параболу: судбинско опре-

дељење младе уметнице, уметност која, бар за тренутак, побеђује крволочне нагоне, завршна уметничка симболизација конкретног догађаја. Укратко, није реч о једноставној поуци која се односи на наше пожељно или непожељно понашање (карактеристично за басну), него о најдубљим опредељењима људског бића која нису ни лака ни безболна, и у којима се човек потврђује или поништава (битна одлика сваке добре параболу). Сам крај *Аске и вука* још једанпут сведочи о смисаоној сложености приче: "Тек кад је прошло неколико година и кад је у себи преболела своје тешко искуство, Аска је по својој замисли поставила чувени балет, који су критичари и публика назвали *Игра са смрћу*, а који је Аска увек звала *Игра за животи*" (исто: 198). Између два супротна назива који се снаже и поништавају смештено је и најдубље значење ове приче.

Нравоученије без поуке

После знамените Андрићеве басне, која је увелико превазишла своје оквире, један пример из најсавременије наше књижевности за децу, у којем је на делу потпуно поигравање са жанровским конвенцијама ове врсте. У необичној причи Игора Коларова *Нешићо као басна* од жанровских одлика не остаје готово ништа, а опет су оне све време присутне у њој. Прича се наводи у целини.

Једног дана... А је л'мора ова прича овако да почне? Ко зна. Дакле, једног дана срела су се на Тргу Касићањегина три ђужа.

-Ја сам дошао са Вождовца - рекао је први ђуж.

-А ја сам дошао из Ниша - рекао је други ђуж.

-Није то ништа. Ја сам дошао из Сиднеја!
- Поносно је рекао прећи пуж.

-Стиварно? Невероватно!!! - узвикнула су
прва два пужа.

Знајте, сиднејски пужеви су толико брзи
да... Ха, ха, нисте ваљда поверовали у то?
ОК, није стварно и ако јесте. Они тоуно
времена посвећују свом имицу. Али, да се
вратимо басни. Свака басна има нара-
воученије. То је нешто као мудра поука
која треба да нас научи да будемо паметни-
ји него што јесмо. Као да су нам за то
неопходне басне... Ипак, шта би била поука
ове басне?

Можда ово: Ако сте којим случајем пуж, и
то сиднејски пуж, а ужелели сте се нај-
лепшег прга на планети, потребно је да
кренете на пут бар 8 година раније. Из
простог разлога да бисте стигли управо у
тренутку када се тамо нађете.

НАПОМЕНА - Поштоји могућности да из
ове басне могу да се извуку и друкче мудре
поуке. Молимо читаоце да по тој тици
и сами мућну главом. На тај начин помоћи
ће неком да буде мање глуп, а то није мала
ствар...

Од самог почетка Игор Коларов пои-
грава се са жанром: "Једног дана... А је л'
мора ова прича овако да почне?" Затим се
прича наставља у складу са насловом, као
разговор три пужа, али не одступајући од
поигравања типа *да а можда и не*. При томе
аутор модернизује свој језик речима *имици*,
ОК и слично, па се опет враћа басни и нара-
воученију. Уз то не пропушта ни да се наруга
басни: "То је нешто као мудра поука која
треба да нас научи да будемо паметнији него
што јесмо. Као да су нам за то неопходне
басне." Његово наравоученије је сагласно ис-
товременом и постојању и непостојању

поуке. На крају, у завршној напмени, аутор
позива читаоца да се активно укључи у
разумевање ове приче, да крене корак даље
од њене смислено-бесмислене, *јесте-није*
поуке. То јесте пишчево активно
укључивање читаоца, али на један ироничан,
како би Змај рекао, шалозбиљан начин.
Таква је и завршна реченица текста.

Нешто као басна Игора Коларова нам
још једанпут показује - сасвим у духу модер-
ног сензибилитета - како су жанровске
одреднице незаобилазне у савременој
књижевности за децу и како се сваки прави
писац према њима односи сходно својој
замисли уметничког дела и мери свог
талента. Односно, како их морамо узимати у
обзир у свакој ваљаној како књижевно-тео-
ријској тако и методичкој интерпретацији.

Бајка као парабола

Једна од најзанимљивијих уметничких
бајки у светској књижевности је, без сумње,
"Себични џин" Оскара Вајлда. Заступљена је
у школским програмима многих европских
народа. Чита се лако и деца је одлично при-
мају, тако да готово и не осећају њену жан-
ровску сложеност. Али у саму причу уткано
је више књижевних врста - бајка, уметничка
бајка, приповетка, парабола. Присуство
џина, његово путовање по далеким просто-
рима, све је то одлика и класичних бајки.
Исто као и персонификација Северца,
Мраза, Снега, Пролећа. За разлику од фолк-
лорних бајки, у уметничким се осећа и
присуство свакодневице (градске баште,
деце која иду у школу...). Ако се ови свакод-
невни моменти одвоје од чудесних, добијамо
својства уметничке приповетке. Управо
уношење елемената приповетке у тради-
ционалну бајку је и карактеристика
уметничких бајки. Вајлдов "Себични џин"

добар је пример како наставник на конкретном материјалу може да води ученике ка самосталном уочавању разлика између две врсте бајки. Али у примерима Оскара Вајлда постоји још нешто специфичнио и непоновљиво у тематско-мотивском смислу, а то је уношење новозаветних момената, што их у жанровском погледу чини причама-параболама.

Где се налазе елементи параболе у "Себичном цину" Оскара Вајлда, приче о томе како је један дечак својим присуством преобразио одраслог, саможивог дива? У први мах изгледа невероватан и заиста чудноват дивов преображај после само једног сусрета са слабашним и уплаканим малишаном. Као што изгледа невероватно да цин нагло поклања свој врт деци, чак руши зид којим је био ограђен и одвојен од осталог градског простора. Остављајући по страни многе детаље који су значајни за анализу ове приче, долазимо до њеног краја, који нас и упућује на параболу. Дечак који је преобразио дива и који је након тога нагло нестао, а див је све време чезнуо за њим, појавио се једног зимског дана под крошњом позлаћеног дрвета са сребрним воћкама:

*Сав срећан, Див поћрча низ сћејенице и
изађе у врћу. Прећрчао је преко ћравњака
и ћришао дечаку. Међућим, када му је
ћришао сасвим близу, његово лице
поцрвене од беса и он ћовика:*

*"Ко се усудио да ће ћовреди?" Јер
малишанови гланови и сћоћала били су
ћрободени клиновима.*

*"Ко се усудио да ће ћовреди, реи ми, да
узнем свој сћраини мач и да га казим!"
ћовика ћоново Див.*

*"Не!" одговори му дечак, "јер ово су ране
љубави."*

*"Ко си ћи?" ућића Див. И обузећ чудним
сћрахоћоћићовањем, он клекну ћред деће-
ћом.*

*А малишан се осмехну и рече: "Ти си ме
једном ћусћио да се играм у ћвом врћу, а
данас ћеи ћи ћоћи са мноу мој врћ који
се зове Рај."*

Сад нам сви моменти у причи постају јасни. Јасно нам је зашто је пролеће напустило цинову башту док је он забрањивао улаз деци и зашто је дошло са његовим преображајем. Јасно нам је зашто се дечак по други пут појавио тек кад је див онемоћао. И, најпре, јасно нам је којом снагом је преобразио дива. Дечак је отелотворење Исуса Христа и његова делатна енергија произилази из основног јеванђеоског начела љубави којом једино човек може да победи сопствену себичност. Себичност, то јест одсуство љубави за друге - поручује нам ова бајка Оскара Вајлда - једнака је негацији живота (башта без деце окована снегом и ледом), а победа над себичношћу значи повратак и победу пуног живота (расцветана башта, деца у њој, рушење зида).⁶

Наставник наравно не мора ученицима да говори о свим овим жанровским моментима, али их мора бити свестан, да би на прави начин разумео причу и одговарајућим

6) Прича Оскара Вајлда пружа велике могућности за корелацију са другим предметима, посебно са веронауком. Ученици још у првом разреду из овог предмета уче о греху и о себичности. Тако једна наставна јединица и део у уџбенику (Мидић, 2002: 15) носи назив "Себичност је грех", у оквиру кога се каже: "Љубав је заједница са другим, то јест са Богом, која оживљава и биљке и животиње, и људе - све оне који су са нама и све што постоји." Готово да помислимо да је аутор уџбеника веронауке имао на уму управо Вајлдову причу, у којој су изједначени љубав и вегетативна бујност, односно одсуство љубави и зимска беживотна пустош.

методичким поступцима водио ученике ка пуном разумевању.

Од легенди и житија до модерне приче

Књиџа за Марка Светлане Велмар - Јанковић представља збирку међусобно повезаних приповедака, венац прича, које су све окренуте српском средњем веку, односно малим јунацима који ће кад порасту имати великог удела у драматичној судбини нашег народа. Реч је о: великом жупану Стефану Немањи, Светом Сави, краљу Стефану Урошу Дечанском, цару Стефану Душану Силном, кнезу Лазару, Стефану Лазаревићу, Марку Краљевићу. Занимљиво је да су сви они - а, заправо, реч је о књижевноваспитној стратегији самога писца - били у детињству нејака и плашљива бића. У једном тренутку свога одрастања, што је кључни тренутак сваке приче, морали су да се суоче са изузетним опасностима и да их победе. Како би савладали спољашње изазове било је нужно да најпре победе сопствени страх и немоћ, да очврсну.

Светлана Велмар - Јанковић своје приче заснива на дубоком познавању историје, средњовековних житија и легенди, али је приповедање у њима фикционално, са непрестаним укрштањем реалистичких и фантастичних мотива.

Приповетка *Злајино јагње* посвећена је дечаку Растку, најмлађем сину Стефана Немање који ће обележити српску историју под именом Свети Сава. Прича је усредсређена на најзначајнији тренутак његовог детињства, када је победио сопствени страх и постао у потпуности господар своје судбине. Овај подвиг, превазилажење јунакове немоћи, аутор мотивише врло суптилно, ослањајући се и на паганску (мотив вука) и

на хришћанску (мотив златног јагњета) нит у предањима о Светом Сави.

У причи ученици могу да уочавају шта је стварно, а шта чудесно (бајковито). Истовремено их треба упутити и на проблем повезивања приповедне садашњости са временом у којем се прича остварује. Прецизније, прича *Злајино јагње* је погодна за сагледавање веза историје, легенде и књижевности, хибридних жанровских одлика књижевности за децу, појмова личности и лика (ученици схватају да и стварне, историјске личности могу бити јунаци књижевноуметничких дела), укрштања различитих приповедних времена, тзв. временске вертикале приче (усмеравање читаочеве пажње на делове текста у којима се писац окреће садашњости, помиње радио, телевизију, компјутерске игрице и кроз контрастирање и упозоравање својих читалаца објашњава Растково време и тадашњи живот деце, њихове игре и начин забаве), као и највиших моралних питања која млада бића пред себе постављају (нпр. суочавање са сопственим страхом и напором да се он, ако хоћемо да будемо људи достојни улоге која нам је намењена, победи).

Приповетка је такође погодна да код ученика од најранијег узраста развија смисао за књижевне жанрове. *Злајино јагње* је истовремено приповетка, савремена бајка и параболо која нас, по узору на Доментијана, поучава томе шта је просветитељ и како се човек преображава и богати када на свет не гледа само својим телесним већ и духовним очима, оним у којима се светлост не појављује тек са сунчевим изласком и не гасне са вечерњим заласком. Ово дивно завршно место приповетке, које се наводи у целини, добар је пример и за пишчево обраћање деци и успостављање емоционалне блискости кроз коју могу да се једноставно саопште и

поруке на први поглед исувише сложене и апстрактне:

Знам, драги читаоци, да одавно прећосћављаће да је дечак Расћко онај исти мали Расћко Немањић који је, једне ноћи, остћавио и оца, и мајку, и браћу, и брата Рас, и оћишћао, пещице, са брчком калуђерима, на Свету Гору. Желео је да у ћоћћуносћи свој живоћ ћосвећи Богу. Заћо се, у једном манастиру на Светој Гори замонашио и добио име Сава. То се догодило у руском манастиру Светој Панћелејмона, деведесћих година XII века - пре више од осам сћоћћина година. Посћао је први српски архиепископ и просвећћић а због силног добра које је чинио људима и велики свећћић, наш Свети Сава. Шћа уоћћић значи просвећћић? То је онај који учи људе да свети не ћледају само својим ћелесним нећо и духовним очима. Духовне, невидљиве, унутарње очи има свако од нас у себи, али их свако не држи оћворене и не

уме да ћледа њима. Оне се оћварају ако разумемо и ћрихвћћмо да богаћсћво у новцу и имању никако није и највеће богаћсћво. Оно друћо, које човек сћекне у свом уму и срцу, мноћо је веће а нико ћа не може ни оћљачкаћи, ни оћећи.

Тако је учио Свети Сава.

Књига за Марка Светлане Велмар Јанковић, наговештено је већ, садржи у маломе целу нашу културу и књижевност (укључив и сва добра својства књижевности за децу): усмену и средњовековну књижевност, легенде и предања, дијалошки глас модерног писца, учећи нас ненаметљиво а упорно да смо ми најодговорнији за васпитање и усавршавање наше крхке природе. Зато је одмах била прихваћена и као изузетно модерно дело и као класично дело које смо одувек знали.

Литература

а)

- Живковић, Драгиша (1988): *Теорија књижевносћи са ћеоријом ћисменосћи*, Београд, Завод за ућбенике и наставна средства.
- Латковић, Видо (1982): *Народна књижевносћ*, Београд, Научна књига.
- Милатовић, Вук (1996): *Књижевно дело Иве Андрића у насћави*, Београд, Завод за ућбенике и наставна средства.
- Милатовић, Вук и Савић, Бранко (2004): *Теорија књижевносћи са ћеоријом ћисменосћи*, Српско Сарајево, Завод за ућбенике и наставна средства.
- Павличић, Павао (1983): *Књижевна ћенолоћија*, Загреб, СНЛ.
- Пешић, Радмила и Милошевић-Ђорђевић, Нада (1997): *Народна књижевносћ* (речник), Београд, Требник.
- Поповић, Радован (1988): *Шума која хода или Књига о Риуму*, Чаковец, Зрински и Београд, Црвена звезда.
- Радовић, Душан (2004): *Анћолоћија српске ћоезије за децу*, Београд, СКЗ.
- Солар, Миливој (1984): *Теорија књижевносћи*, Загреб, Школска књига.

б)

- Андрић, Иво (1977): *Деца*, Сарајево, Свјетлост.
- Вајлд, Оскар (1991): *Бајке*, Београд, Нолит.
- Велмар Јанковић, Светлана (1998): *Књиџа за Марка*, Београд, Стубови културе.
- Ђорђевић, Драгомир (1998): *Ми имамо маишћу*, Београд, VERZALpress.
- Коларов, Игор (2005): *Приче о скоро свему*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мидић, Игњатије, епископ браничевски (2002): *Црквени словар - ѿправославни каѿиѿхизис за ѿрви разред основне школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радовић, Душан (1985): *Пошћована децо*, Београд, Нолит - Просвета - Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ршумовић, Љубивоје (1979): *Ма шћа ми рече*, Нови Сад, Раднички универзитет "Радивој Ђирпанов".
- Ршумовић, Љубивоје (2000): *Још нам само але фале*, Нови Сад, Прометеј.
- Стефановић Караѿић, Вук (1988): *Срѿске народне ѿриѿовијеѿике*, Београд, Просвета.

Summary

It is important for a fiction work to be aware of its genre determinants. A reader almost always accepts a fiction test as a part of a larger lot. This paper shows how genre features become an integral part of the analysis of a fiction work and how they contribute to its full understanding, i.e. how methodological analysis has to take into account genre features, and in some cases even to start from them. Genre features of important works from school curricula are studied, as well as some works which belong to children's literature, in the wide range from lyric and epic poems, through stories, to works with tragic and those with parody connotation, from oral ones in which author's, individual voice became a part of a collective lot, to contemporary complex works of modern authors. Those are the following: Tamni vilajet, Marko Kraljevic i Beg Kostadin, Marko Kraljevic i soko, Strasan lav by Dusko Radovic, Ovo je pesma o kralju i azdaji svom cedu tepa by Ljubivoje Rsumovic, Ispovest vestice Smiljke by Dragomir Djordjevic, Aska i vuk by Ivo Andric, Nesto kao basna by Igor Kolarov, Selfish Giant by Oscar Wilde, and from the Knjiga za Marka by Svetlana Velmar Jankovic, a tale Zlatno jagnje.

Key words: literature genres, transformation of genre, classification of literature, teaching literature, reception of fiction work, literature context, and literature subtext

Изворни
научни чланак

Мр Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд



Нове тенденције у књижевности за децу и наставни програми¹

Резиме: Дела савремене књижевности за децу својом структуром, сликом света, односом према дејствију читаоцу могу имати значајну улогу у мотивисању дејствија у настави српског језика у основној школи. Заједно се у овом раду назначују педагошке особености савремених књижевних дела за децу: слика света у сујериности са пожељним педагошким моделима (или поука у хумористичко-иронијском кључу), уважавање личности и потреба дејствија - измена слике дејствија у књижевном тексту, експериментисање језиком и формом књижевног текста, десензитизација текста - доминација ироније и пародије, интертекстуалност, игравање са жанровским мајрицама, слабљење и укидање границе књижевног света и реалности. Анализа наставних програма показује како су савремени књижевни текстови засићени свега 3% - 5% у наставним програмима, што изазива неинформисаност ученика и њихову нижу мотивисаност за читање. У раду се заједно наводе могући путеви информисања и иновирања наставних садржаја и предлаже обрћање смера у настави књижевности: прелаз у књижевном делу од савремених текстова ка делима књижевне прошлости.

Кључне речи: савремена књижевност за децу, читање, наставни програми.

Шта је савремена књижевност за децу?

У књижевности, самим тим и књижевности за децу, појам савременог је релативан и пре свега означава иновативност у уметничком изразу - начину обликовања

књижевног текста и слици света, а само делом зависи од године издања књижевног дела.² Треба напоменути да дела која припадају тзв. традиционалној књижевности за децу нису мање вредна у естетском смислу; напротив, бројни писци значајни су и поред изостанка радикалних поетичких иновација у својим делима. Такав је случај са Десанком Максимовић, Бранком Ћопићем, Добрицом Ерићем и другим данашњим писцима.

1) Рад је написан у оквиру научноистраживачког пројекта *Промене у основношколском образовању - проблеми, циљеви, стратегије* (бр. 149055), Учитељског факултета Универзитета у Београду.

У периодизацији српске књижевности за децу обично се под савременом књижевношћу означава период од 1950. године до данас (дела Душана Радовића, Милована Данојлића и многих других аутора). За првог савременог аутора узима се Александар Вучо и његове поеме између два светска рата. У овом раду покушаћемо да покажемо особености "најсавременије" књижевности за децу, те ћемо под овим појмом подразумевати дела објављена у последњих двадесет година која уносе поетичке иновације у одређење савремене књижевности за децу.

Ако пођемо од претпоставке да савремено дело књижевности за децу због своје тематике, слике света коју носи, стила и односа према детету читаоцу у већој мери може да рефлектује интересовања, афинитете, доживљај стварности савременог детета, са разлогом се можемо запитати колико је оваквих дела укључено у наставу матерњег језика и књижевности у основним школама; колико се постојећи наставни програми труде да у списак прописаних дела укључе деци блиске књижевне текстове који ће имати мотивирајући ефекат по наставу српског језика у основној школи.

Заступљеност савремених текстова у наставним програмима

Већ и летимични поглед на спискове књижевних текстова од првог до четвртог разреда основне школе указује нам на два основна момента: преовлађивање текстова

традиционалне књижевности и доминацију текстова националне у односу на светску књижевност за децу. Дела националне књижевности и треба да преовлађују у наставним програмима јер кроз њих деца усвајају свест о културном и националном идентитету, националној култури и књижевности и њиховом развоју. Међутим, као што се национална књижевност развија у контексту европске и светске књижевности за децу, тако постоји потреба да се деца упознају и са кључним савременим делима светске књижевности. Обавезни списак планираних књижевних текстова за обраду у нижим разредима основне школе показује нам како је ових текстова пропорционално веома мало. Треба напоменути да се текстови савремене књижевности ипак налазе у уџбеницима, али као допунски текстови, унети по процени састављача уџбеника. Будући да на тржишту постоји више уџбеника за ниже разреде основне школе, овај проценат се разликује од уџбеника до уџбеника или од издавача до издавача. Због те чињенице ми ћемо у овом раду приликом анализе заступљености текстова узимати у обзир текстове из наставних програма као групу текстова које свако дете у одређеном разреду треба да прочита.

Када погледамо текстове у наставним програмима за прва четири разреда основне школе, запажамо да око 85 % обавезних књижевних текстова припада српској књижевности (усменој и уметничкој).³ Усмена књижевност заступљена је више од четвр-

2) Један од вероватно најрепрезентативнијих примера за ову тврдњу јесте иновативност романа Луиса Керола *Алиса у земљи чуда* која се не смањује са временом иако је дело објављено још у другој половини 19. века. Са друге стране, и данас се објављују књиге које стилски и формално припадају традиционалној књижевности за децу.

3) Наставни план и програм за 1. и 2. разред основне школе (Српски језик), *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, год. LIII, број 10, Београд, 12. август 2004, стр. 3-10, Наставни план и програм за 3. и 4. разред основне школе (Српски језик), *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, год. LIV, број 1, Београд, 18. фебруар 2005, стр. 1-10.

тине у укупном броју текстова, од 25% - 39%.⁴ Највећи део текстова из уметничке српске књижевности настао је у 20. веку, од тога је 60% - 70% текстова из друге половине протеклог века, али је занемарљив постотак објављен у последњих двадесет година - између 3% - 6 %. Међутим, текстови који су укључени у читанке као допунска литература попуњавају овај недостатак и укључују већи број савремених аутора (готово искључиво српских): Весну Алексић, Владимира Андрића, Бранка Стевановића, Душана Поп Ђурђева, Весну Ђоровић-Бутрић, Владимира Стојиљковића, Гроздану Олујић, Љубивоја Ршумовића, Милована Данојлића и друге.

За разлику од тога, текстови светске књижевности присутни су у програмима од 6-13 % (уколико у категорију текстова из европске књижевности убројимо и текстове из бивших југословенских република, иначе је овај проценат још неповољнији). Тако је у првом разреду предвиђено свега два текста европске књижевности од 29 текстова (аутори су Езоп и Толстој). Овај проценат у првом разреду донекле је оправдан чињеницом да се описмењавање детета и увођење у свет књижевног дела радије изводи кроз текстове националне културе него кроз преведене текстове. Међутим, ова тенденција се наставља и у свим осталим разредима. Тако у другом разреду текстова светске књижевности има пет од тридесетак, у трећем разреду шест од четрдесет, а у важећем наставном програму за четврти разред три од двадесет седам. Такође, уочљива је доминација традиционалних тек-

стова из светске књижевности: реч је углавном о делима насталим пре 20. века. Аутори су најчешће баснописци (Езоп, Толстој и др.) или бајкописци (Браћа Грим, Оскар Вајлд, Х. Кристијан Андерсен..).

Јасно је да дете кроз школски програм и лектуру не може да стекне увид у кретања светске књижевности за децу. Осим тога што није у могућности да кроз школски систем упозна нека од важних дела светске књижевности, дете нема прилику ни да стекне увид у контекст националне у односу на светску књижевност за децу.

Постоје одређене препреке и објективни разлози за овакву ситуацију. Наиме, велики део значајних дела савремене светске књижевности за децу и младе још није преведен или се тек преводи.⁵ Осим тога, наша земља још увек није укључена у интернационалне асоцијације и удружења која се баве књижевношћу за децу и младе. Сви ови фактори утичу и на неинформисаност наставника и, коначно, деце читалаца.

Могући путеви иновирања наставних садржаја

а) *Књижевне наџраде* нису једино мерило естетског квалитета књижевног дела, али оне по својој природи селектују значајнија дела у временском континуитету.

4) Напомена: Број текстова је из обавезног списка Министарства просвете и спорта. У случају када је прописана лектура неодређена у броју текстова, свака књижевна врста (на пример, шаливе приче, басне, бајке) узимана је као један текст, а нпр. избор песама као два текста.

5) Овдашња публика се, парадоксално, са неким важним књигама светске књижевности упознаје преко филмских хитова снимљених по књижевним делима. Многе књиге се стога издају тек када је њихову причу овдашња публика упознала кроз филм. Примери за то су прошло-годишње објављивање романа *Чарли и фабрика чоколаде* значајног енглеског писца Роалда Дала (творца још једног популарног дела познатог по филмском хиту - *Гремлини*) и *Лава, Вешић и ормана* - прве од седам књига о Нарнији Карла Стајлса Луиса упоредо са филмским премијерама

Често су награде први показатељи квалитета младог или неафирмисаног писца. Такође, значајна књига често у истој години добије више књижевних награда (па се то десило и са *Хајдуком у Београду*, *Књигом за Марка* и другим познатим књигама). Ако погледамо националне листе награђених писаца и њихових дела можемо закључити како оне садрже готово сва значајнија дела и ауторе. Од националних треба издвојити награде *Змајевих дејјих игара* у Новом Саду, награду *Полијикиног забавника* и награду *Невен* у Београду.⁶ Од интернационалних можемо издвојити *Награду Ханса Кристијана Андерсена* коју на сваке две године, почев од 1956, а за илустрације од 1966. додељује интернационално удружење за књиге за децу *International Board For Book For Young People (IBBY)* (од награђених само је један аутор у програму наших основношколаца - реч је о роману *Бела Грива* француског писца из 60-тих година прошлог века, Рене Гијоа).⁷ *Меморијалну награду Астрид Линдгрен* установила је шведска влада 2002. по смрти чувене списатељице, као интернационално годишње признање за књиге за децу. Додељује се писцу и илустратору;

6) Од 1970. награде *ЗДИ* додељују се за писцима за стваралачки допринос савременом изразу у књижевности за децу (за књижевно дело објављено у тој години) и издавачким кућама, позориштима, културним институцијама, домовима омладине и сл. за допринос популарисању књижевности за децу у оквиру јунске манифестације *Змајевих дејјих игара*. Повеља *ЗДИ* установљена је 1975. за посебан стваралачки допринос књижевности за децу. Прва почасна повеља додељена је Астрид Линдгрен.

Награда *Полијикиног забавника* додељује се у јануару за најбоље дело за децу и младе и најбоље илустровану књигу. Награду *Невен* додељују "Пријатељи деце" за књижевно дело, илустровану књигу и научно-популарно дело за децу и младе у оквиру октобарске Дечје недеље.

б) *Увид у рад међународних центара и асоцијација за проучавање и развој књижевности за децу и младе* (IBBY, IRCL, NRCL, HCA Center, British Council ...);

в) *Прослава међународног дана књиже за децу* - рођендан "краља бајки" Ханса Кристијана Андерсена 2. април, узима се као интернационални дан књиге за децу и прославља низом манифестација у читавом свету;

г) *Обука будућих учитеља - Савремена књижевност за децу* је саставни део студијског програма предмета Књижевност за децу Учитељског факултета у Београду. У оквиру њега изучавају се савремене тенденције у националној и светској књижевности за децу и младе и писци као што су: В. Андрић, Г. Стојковић, Д. Ђорђевић, Р. Петров Ного, Џон Р. Р. Толкин, В. Голдинг, М. Енде, К. Функе и други;

д) *Стијално усавршавање учитеља*;

е) *Упућивање деце на корисне изворе информација: библиотеке, књижевне манифестације, вебсајтове и сл.*

Тенденције у савременој књижевности за децу

- *Слика света у сујројности са пожељним педагошким моделима (или поука у хумористичко-иронијском кључу). Уважавање и разумевање личности и потреба дејтеа - измена слике дејтеа у књижевном тексту.*

7) Награда се додељује у две категорије: добијају је писац и илустратор дејјих књига који су својим радом унапредили књижевност за децу и младе. О награди одлучује интернационални жири, сачињен од пет чланова из 28 земаља чланица који разматра радове по једног кандидата из сваке земље. Због значаја и међународног угледа коју носи, Андерсенова награда се често назива *малом Нобеловом наградом*.

У традиционалној књижевности за децу преовлађује педагошка усмереност текста; естетска вредност је у другом плану, а саветовање младог читаоца како треба да се понаша одвија се на мање или више отворен начин: марљиво и послушно дете се похваљује, а непослушно и "лоше" дете критикује и показује његова пропаст у будућности ("Пура Моца", "Лењи Гаша" Ј. Ј. Змаја). За разлику од тога, у савременом књижевном тексту за децу ослушкују се жеље и потребе детета; дете се уважава као интелигентно биће способно да разуме и оне теме које се не сматрају за "дечије" (збирка Милована Данојлића *Песме за веома ђамејну децу*). Оваква слика детета постоји од збирке песама Д. Радовића *Поштована децо* и карактеристична за низ савремених песника (Д. Лукић, М. Данојлић, Р. Петров Ного, Д. Ђорђевић, Д. Алексић и др.).⁸ Поетски субјект је најчешће само дете које има изграђену свест о свом месту у заједници и захтева да се поштује његова личност: *Тражим ђуно ђошћовање /за ѓрађане рас- ђом мање... Ограсли су ваљда власћ /ићћо имају већи расћ /нек озбиљно схваћје мене/ и нек ђочну да ме цене*, као у песми Владимира Андрића "Тражим поштовање". "Слике ликова деце која јасно показују своје мисли и осећања на овај начин веома су снажне, као што деца показују задовољство, бес, постављају питања и изражавају жеље и наде, што у исто време указује на њихову аутономност.(...) Дечји ликови и њихови сопствени гласови иновативни су и добродошли у књижевности за децу у којој су одрасли традиционално били укључени са својим педагошким и моралистичким порукама и

контролом"⁹ (Miyoshi, Maiko, 2004: 88). Дете се у овим текстовима трансформише од пасивног бића које треба смирити и поучити у биће које поседује јасан критички став о свету који га окружује и свим институцијама васпитања. У песми "Авај авај авај авај" Рајка Петров Нога дете песнички субјект изражава своје незадовољство понашањем нервозних и презаузетих родитеља који за њега немају времена и на њему искаљују своју нервозу. Дечак револтирано одбија њихове тренутке нежности изазване пре свега кајањем, а не искреном љубављу.

*Шћа ме бриђа за сасћанке
За уморе за ђороке
За њихове нерве ђанке
Збођ којих ми ђале чвоке*

*А ђосле се ђобож кају
Па ме бале као бајци
Зараћћу нека знају
Ком обојци ком ојаници*

У песми "Еј како бих" Д. Ђорђевића приказује се пригушени бунт и незадовољство детета школским системом које о томе говори притајено, у страху због могућих санкција (*Еј како бих да не боли /рек'о реч две и о школи/ и уз звуке реске/ ђоцејђао свеске*). У песми истог песника "Опет школа" школа се, опет из угла самог детета, приказује као институција која својом моно-

8) Исти аутор може да ствара изразито традиционалне и савремене песме. Пример за то можемо пронаћи у песмама Љубивоја Ршумовића, Драгана Лукића и других.

9) "The images of young characters who clearly show their thoughts and emotions in this way are very powerful, as well these children reveal joy, show anger, ask questions and express wishes and hopes, at the same time, they imply their autonomy....Child figures with their own voices seem to be innovative, affirmative and welcoming in children's literature, where adults have traditionally been associated with pedagogical and moralistic messages and controls." (превод З.О.) (Maiko Miyoshi (2004): 'Who is The Writer: Child Or Adult', *New voices in Children's Literature Criticism*, Lichfield: Pied Piper Publishing, pp. 88-96.)

тонијом (вишеструко понављање речи *ојетџ*), ригидношћу (*ишии бришии/бри-иши иишии/и уздишии//ојетџ права/ојетџ крива/мука жива//ојетџ зарез/ојетџ свежа/ишиха језа*) изазива нелагоду, непријатност у ученику, спутава његову креативност и умртвљује жељу за сазнањем. Овакве песме у настави се могу искористити као подстицај за полемички разговор, живи дијалог ученика и наставника, те произвести активнији приступ ученика заједничком учењу и дружењу, као и разноврсне идеје за превазилажење тешкоћа у школском животу.

- *Десентиментализовање текста: доминација ироније и пародије као стилских начела у обликовању.*

Сентименталне теме и мотиви у књижевности за децу пронашли су своје најбезбедније уточиште. Детињство схваћено као идилично, бесконфликтно одрастање у *златном кругу* подразумевало је да деци треба понудити искључиво веселе, оптимистичке, једноставне и сентиментално обојене слике и мотиве. Међутим, ове одлике књижевни текст за дете доводе у велику близину кича. Мали број песника је успео да, придржавајући се ових начела, створи естетски вредне текстове. Велики број текстова са сентименталним предзнаком и једноставном формом склизнуо је у баналност што постаје велики проблем књижевности за децу о чему говоре бројни проучаваоци (Данојлић, 2004). Осим тога, нажалост, одрастање детета не подразумева увек изолацију од тамне стране живота и животних недаћа, поготово у данашњем времену. Стога дете сентименталне и идеализоване теме одбацује као извештачене и лажне. Једна од значајних ознака савременог текста за децу јесте десентиментализовање књижевног текста; подри-

вање сентименталног тона у приповедању поступцима ироније и пародије. Савремени аутори често одбацују клишетиране теме или их свесно користе како би их пародирали (мотиви одржавања хигијене, послушности и сл.). Иронија постаје једно од основних начела у обликовању савременог текста, а механизми десентиментализовања су бројни. Навешћемо пример два књижевна текста у којима се програмски одбацују устаљене сентименталне теме и ликови као тривијални и за само дете одбијајући елементи књижевног текста. У песми Рајка Петров Нога "То не може тако дуље" критички се наглашава постојање *наивних сјајних шара* - мотива који и поред своје баналности опстају у школским и предшколским књигама. Поетски глас истиче њихову неестетичност као штетну (*заузели да их кваре*) и види је као главни узрок децјег отпора и незаинтересованости за школске књиге:

*Сликовнице и букваре
Ове нове ко и сјајаре
Заузели да их кваре
Лейири и бубамаре*

*Обавезне маце иице
Принцезине иицелице
Маслачци и пахуљице
И остале разне иирице*

*Зато ђаци и не маре
За чијанке и букваре
За наивне сјајне шаре
Шаке-баке бубамаре*

*То не може тако дуље
Дигији ил рибље уље*

Истоветно мишљење има и главни лик романа *Владимир из чудне приче* Гордане Тимотијевић, који писцу поручује да данашња деца захтевају промену књижевног

дела, одбијајући да читају о тривијалним мотивима *бубица, лептирића и цветића*: "Какве бубе, човече! Не пишеш ти за обданиште! Бубице, лептирићи, цветићи! Ко ће то да ти чита!"/"Нису читаоци као некада, кад си ти био дете!"/"- И немојте да убацујете оне досадне описе са капима росе, бисерним цветовима и светлуцавим искрицама. То ми, некако, више иде уз торту."

- Експериментисање језиком, лексиком и формом књижевног текста.

Поигравање обликом и значењем речи Душан Радовић (*Смешне речи, Вукова азбука*) претвара у један од својих основних поетских поступака. Мање познате речи постављене су у неуобичајене звуковне односе (*шари-вари, тити-фрути, ризи-бизи, пиндекл; биби, цирус, жужу, бижу!*) па се тек онда приступа одгонетању њиховог значења, што подстиче дете да креативну игру језиком, самостално креирање значења речи на основу звучања. Овим поступцима користе се и Љ. Ршумовић ("Одакле су делије"), Божидар Тимотијевић ("Трчи трчи трчуљак") и многи други савремени песници.

Игра употребом речи у свакодневном говору присутна је и у најновијим песмама Дејана Алексића. У песми "Такође међутим" песник пародира празнословље у данашњем говорном језику. Обесмишљени искази састављени само од поштапалица и узречица имитују лажни интелектуалистички говор:

*Такође међутим
Штавише мислећи
Иако чак слушају
Према иако рећи*

*Међутим иакође
Прекинемо с шалом
Што дође то прође*

Одакле уосталом

У песми "Наши преци човечи" присутно је поигравање неправилним граматичким облицима речи које има улогу да на шалив начин упореди живот древних, препотопских и данашњих људи:

Наши су преци били чудни човечи.

*Носили су тојаге преко рамена
У то доба камена.*

*И нису волели да их киње
Њихове жене човекиње.*

*А кад се од кињења ошамуће,
Оду у лов на мамуће...*

Савремену књижевност за децу одликује ширење лексичког фонда. У поезију за децу усељавају се *нејојски* изрази: језик медија и жаргонизми. На пример, стих из песме Љ. Ршумовића *Млеко је иће иће јача мишиће* обликован је по свим начелима медијског израза. Његова кратка римована форма и духовитост заснована на досетки показује како се у данашњу поезију за децу уселио језик реклама. Такође, медијске пропагандне поруке укључују се у савремени текст са пародијским предзнаком и имају комични ефекат: на пример, у драми *Бајка о цару и славују* Игора Бојовића лик паука узвикује слоган познате рекламе: *Губим косу!*

Приче о скоро свему Игора Коларова смело се поигравају стилем масовних медија, било да је реч о доминацији кратке форме која је преправила сваки облик комуникације ("Прочитај ме", прича довољно кратка да се чита "док чекате да прођу рекламе на ТВ-у") или о имитовању и пародирању стила омладинских часописа: набрајање у тезама шта Маја воли и не воли попут

in & out листа ("Маја или Маја?"). Описивање баке Роксанде у "Мршавој причи о дебелој баки" у форми анкете случајних пролазника, представљање (псеудо)лика Дон Кизе споменарским набрајањем биографских података: омиљени лик, филм, слаткиш, кућни љубимац, омиљена књига и сл. на које се дају бесмислено уопштени одговори ("Никад се не зна").

Језик жаргона, уведен у песмама Д. Радовића, етаблиран у поезији за децу Љ. Ршумовића, и даље је присутан у књижевном тексту за децу. Савремени песници прихватају жаргонизме као начин изражавања читаоца те они постају пуноправни део поетске лексике. У песми "Звека чини човека" Поп Д. Ђурђева пркосни одговор дечака одраслом појачан је и жаргонским начином говора: *Обрати ми се онда једном дечку / ја му кажем: - Дај не чачкај звечку / а он поче на ме да се бечи / одбруси ми од речи до речи: / - Да л' од мене има неко пречи / ја сам мали алжиро гордо звечи*, док у песми Драгомира Ђурђевића о изумитељу пеницилина "Флеминг" жаргонски израз "стрефи" духовито и непосредно описује непријатност детета због инјекција: *Инјекције / Нису лаке / Шта ће стрефи / после сваке / Шок*.

Облик песме такође може бити предмет експеримента савременог песника. Тако песник Душан Поп Ђурђев пише тзв. визуелну или *сигналистичку поезију* за децу у којој сигнал - знак мења речи, појмове и синтагме у поетском тексту. Овај песник се играва симболима - сигнаlima савременог потрошачког друштва. Уместо речи за делове песме користи ребусе, слике, ознаке за познате и препознатљиве робне марке: *Срео Соси мишија јој реко клик/она њему клок клок* ("Матерњи бејзик"). Тако се читање песме претвара у интригантну игру дешифровања и одгонетања знакова. Песме

Поп Ђурђева необичном поетском игри јом дају ироничну реплику на живот детета у медијској сликовној шуми симбола.

- *Поигравање са жанровским мајрицама. Разарање кључних приповедних ознака текста за децу. Интертекстуалност.*

Разарање основних приповедних и жанровских конвенција (дефабуларизација, релативизовање приповедног простора и статуса ликова, минимизовање улоге аутора дела: улога креатора радње препушта се лику или читаоцу, обесмишљавање такозване поучности текста намењеног децијим читаоцима), интертекстуалност (позивање на мотиве, ликове, ауторе кључних дела књижевности за децу), метатекстуално размишљање о природи књижевног теста за децу - особености су савремене књижевности за децу.

Једну од најпознатијих савремених песама српске поезије за децу, песму Душана Радовића "Страшан лав", велики број савремених песника користио је као подтекст, модел за интертекстуално поигравање у новим песмама. Већ и сам наслов песме Д. Алексића "Опет једном један лав" упућује на учесталост у интерпретацији мотива страшног лава са Браниног цртежа. Песник на духовит начин варира познати мотив, представљајући га као захтев самог лава који се "јавља" поетском субјекту са жељом да се опет нађе на цртежу. Прибојавајући се његове страшне појаве, поетски субјект поентира песму духовитим опажањем о сопственој неумешности у цртању, која ће га спасити лава. Страшни лав из песме који риком и шкргутом зуба захтева од новог цртача да га отелотвори упућује на склоност савремених текстописаца ка интертекстуалним репликама на познате мотиве, као и на

својеврсну аутономност ликова у савременом књижевном тексту.¹⁰

Приче о скоро свему Игора Коларова уносе неке од темељитих промена у приповедну уметност за децу. *Приче* су далеко од конвенција; штавише, готово све конвенције на којима се заснива приповедна проза се разарају, обесмишљавају или пародирају. Ови прозни записи су изразито кратки и нефабулативни.

Улога читаоца надраста уобичајену позицију реципијента књижевног дела, чак и до сада виђене покушаје савремених писаца да активирају улогу читаоца, подстакну га на

домишљање књижевног текста. Књижевни текст се представља као нека врста интерактивне игре у којој писац има само иницирајућу улогу: он започне причу, да име лика, а читаоцу *се устјуи*а улога креатора: од њега се, наиме, захтева да "причу" догради фабулативним елементима - он треба да је *осмисли* уместо приповедача, упише одговор "који је само ваш и ничији више!", унесе особине лика или, чак, креира читаву причу почев од наслова. Ова *игра фабулирања* у неким случајевима је напоредна: читалац уписује особине лика у исто време кад и приповедач, а затим га приповедач упознаје са оним што је записао ("Мали професор Давид").

Са укидањем сваке фабулативности нестаје и поучност. У причи "Нешто као басна" поука се обесмишљава речима: "Свака басна има наравоученије. То је нешто као мудра поука која треба да нас научи да будемо паметнији него што јесмо. Као да су нам за то неопходне басне... Молимо читаоце да по том питању и сами мућну главом." А поуке у савременом свету, по становишту ових *прича* - нема! Свет у којем обитавају ликови је несврховит. Делане ликова није вредносно одређено као пожељно или непожељно - оно је обесмишљено. Досада је њихов највећи непријатељ и само на тренутак се заборавља: "Сари је било страшно досадно." ("Без одговора"). Читају зато да прекрате бесмислено време викендом ("Наравно, и даље је била субота."), усавршавају гледање кроз кључаоницу, али их сви покушаји изнова суочавају са бесциљним животарењем.

Може се рећи како је једино исходиште ликова савремене деце у *причама* Игора Коларова машта. "Све је могуће па чак и немогуће", наглашена је тврдња у овим текстовима. Драганче из "Драганчетових путовања", искусни путник по свету у машти,

10) Дејан Алексић (2005): *На пример* (у рукопису).

Опет једном један лав

*Онај лав код Раговића Душка,
Што га ђумом обрисао Брана,
Поново је почео да њушка:
Јавио се мени ових дана.*

*Налазим се на великој муши,
(Таква сјања нису ми бачи чесја)
Док оловка држи ми у руци,
Он ми рече: „Нацртај ме, смесја!“*

*Већ му чујем шкрџу из чељуси,
Па све мислим: сад ће да пригуси;
Ко би смео икакво да га њусти,
Сасвим љуто и с риком у ждрелу
Да изађе на хартију белу?!
Он би ојети на три ноге сјао,
На три ока ојети прогледао,
Чулио би ојети сва три ува,
(Ко га не зна - ијај нека се чува)
Режао би као луд на брашно,
Сви би ојети рекли: "Сирашно, сирашно!"*

*Ко да гледа у сираху и јези
Како облак и тираваје мези?!*

*Од цртања сирава ми се смеши,
Та вешина мало ми је сирана,
Па ме једна помисао теши -
Ја не умем да цртам ко Брана.*

уверен је да се најчудесније ствари могу доживети кад се затворе очи. Деца у машти путују и креирају (Сања из "Сања математичарка" смишља најневероватније математичке једначине о корњачама, крокодилу, лопати и печурки; Мића из "Хеј, Мића опет машта" у својој машти је вукодлак Мића Игла, а затим проналазач ласерских шибица).

И роман *Владимир из чудне приче* Гордане Тимотијевић умногоме разара романескну структуру. Међутим, начин на који главни лик из романа путује кроз наглашени приповедни, а не физички простор има свој предлог у једној од кључних књига савремене књижевности, роману *Алиса у земљи чуда*. Ова околност, као и бројне наглашене интертекстовне везе романа са важним делима и личностима националне и светске културе и књижевности (кључ Лукијана Мушицког, Анзелмо из Хофмановог *Златног лонца* (ћупа), браћа Грим, жаба која је учила о баснама од Доситеја Обрадовића и сл.), сведоче о важној карактеристици савремене књижевности за децу - интертекстуалности. Поигравање са жанровским конвенцијама романескне форме одвија се на разне начине: аутор и јунак налазе се у живом полемичком дијалогу а напетост се постиже изражавањем различитих опредељења о теми и структури романа. Лик својим ставовима утиче на фабулу, поетичка начела дела, а ово метатекстуално усаглашавање истовремено утиче на дефабуларизацију текста (иако се јунак залаже за узбудљиве авантуре). Независност лика на којој се инсистира треба да промовише спремност савременог писца да уважи слику света данашњег детета. Савремени лик одбацује сентиментализовану слику света као лажну. Самостално деловање лика у тексту уређује се и формално: приповедачев говор се графички издваја, уоквирује, а основни приповедни

фокус дат је у 1. лицу као говор и размишљање главног лика. Однос лика према инстанци писца-приповедне свести благо је иронизован: када у приповедном свету примети сентиментализоване приповедне исказе, лик реагује критички: "Гласови су ми били познати. Нисам баш сигуран, ал' сумњам на писца."

Само путовање кроз "чудну причу" релативизовано је и пародирано, почев од пародијског поништавања приповедних тоposa у тексту (село *Обрни-Окрени-И-Причу-Промени*). Конвенција описног именовања ликова (по њиховим особинама, професији или изгледу) која постоји у традиционалној књижевности пародирана је именовањем ликова по њиховој не-делатности: *Пресијач-Из-Шуљеџ-У-Празно*, *Данџуба*, *Чујалац-Па-Садилац*, *Циле-Миле*, *Градилац-Кула-У-Ваздуху*.

- *Фантастика заснована на националној историји и усменој књижевности. Савремени животи као гео традиционалних жанрова.*

Значајан огранак српске прозе за децу и младе јесте фантастична прича заснована на народној традицији, књижевности и мотивима националне историје. У поезији преобликовањем националних митова, мотивима о Старим Словенима баве се Милован Данојлић ("Шта су између сталог радили Стари Словени", "Карађорђе и Бетовен"), Милован Витезовић ("Сеоба Словена"). За разлику од бајке Гроздане Олујић која домен чудесног проналази у савременом урбаном, дехуманизованом амбијенту, а савремене ликове у ликовима данашње деце усамљених јединица/јединаца који проводе своје дане заточени у солитерима док им родитељи раде или, још актуел-

није, у ликовима деце избеглица који своје изгубљено детињство и породице надокнађују у чудесним просторима бајке, већина прозних писаца инспирацију тражи у реактивирању националне историје, и жанрова усмене књижевности (Тиодор Росић, Драган Лакићевић, Светлана Велмар-Јанковић). Збирка приповедака *Књига за Марка* Светлане Велмар-Јанковић тематизује доба српске средњовековне државе приказујући значајне владаре немањихког доба у специфичном *преисторијском* тренутку - у време када су били деца. Иако владарска деца, ови дечаци су приказани као нејаки, уплашени, несвесни своје снаге. Приповетке приказују њихове тренутке самоспознаје унутрашње снаге који најављују будуће велике људе. У тексту су присутна стална поређења средњовековног и урбаног начина живота која читаоцу предочавају сличности и разлике удаљених временских епоха. Бајковите приповести завршавају се додацима заснованим на историјским подацима фикционално транспонованим. Преплићући паганску и хришћанску симболику, мит, бајку, легенду и житијне елементе са историјским подацима, писац успева да утисне многоструко значење у приче о дечацима владарима.

- Слабљење и укидање границе књижевног света и реалности. Проблемаишковање феномена књижевног доживљаја. Читалачки ланац - александријски синдром.

Значајан вид европске прозе за децу чини романескна проза која се заснива на проблематизовању чина читања и доживљавања књижевног текста. Ова литерарна игра савремених писаца полази од схватања улоге читаоца као свести која сопствени темперамент учитава у књижевни текст те га, према

томе, донекле и ствара. Читање као врста креације и уметнички доживљај као вид уласка у књижевно дело узимају се као полазишна тачка у овом типу прозе. Сви актери у рецепцијском троуглу: читалац, писац, ликови из књижевног дела схватају се као једнако жива и стварна бића, а живот у стварности и књижевној имажинацији као живот са *ове* или *оне* стране књижевног текста. Услед читаочевог доживљаја књижевног дела фикционални и реални свет интегришу се, сједињују и мешају, тако да литерарни ликови ускачу у свет реалности и обратно, читалац или писац постају део књижевне фикције - књижевни ликови.

Навешћемо пример два сродна романа која почивају на овим поетичким начелима. Иако је између њиховог објављивања прошло око три деценије, њихова блискост је толика да се намеће закључак да наредни роман природно проистиче из првог. Реч је о *Бескрајној причи* (1979) Михаела Ендеа (једном од најзначајнијих романа за децу друге половине 20. века)¹¹ и роману *Срце од маслина* (2003) данас интернационално признате немачке списатељице Корнелије Функе¹². У оба романа наслов књиге је истовремено и *књига у књизи*, односно књига са посебним својствима и моћима коју главни лик чита и брише границу између своје

11) Michael Ende (1929 -1995) немачки писац који је другу половину живота провео у Италији. Познати романи су *Цим дуње* и *Лукас машиновођа* (1963), *Момо* (1973), *Бескрајна прича* (1979), *Огледало у огледалу* (1986), *Ноћ жеља* (1982).

12) Cornelia Funke (1958-), савремена немачка списатељица, вишеструко награђивана за готово сва своја дела. Сама илуструје своје књиге и живи у Келну. Познатији романи су: *Господар ловаца* (2002), *Срце од маслина* (2003), *На змајевим леђима* (*The Dragon Rider*) (2004), *Клејва маслина* (*Inkspell*) (2005). Код нас су преведени романи *Господар ловаца* и *Срце од маслина* у издању Народне књиге из Београда

стварности и имажинације: *Бескрајна прича* и *Срце од мастила* су књиге које у антикварницама проналазе страсни читачи и посвећеници књижевности: дечак који воли да измишља приче, Бастијан Балтазар Букс и књиговезац Мо. Оба наслова носе вишеструку симболику: *бескрајна прича* као приповедање које се бескрајно обнавља са сваким новим читаоцем, а *срце од мастила* алудира на свет мастила - фикционални свет књижевног текста.

Уграђивање сопствених сазнања, темперамента, снова и очекивања у естетски доживљај књиге у роману *Бескрајна прича* алегорично је представљено као улазак читаоца Бастијана у земљу Фантазију, начињену од снова и маште. Лик са симболичним именом (Балтазар као чаробник и Букс као књига) у исто време је читалац и лик спаситељ Фантазије. Пројектујући сопствену личност у књижевну фикцију, он постаје књижевни лик и кроз литерарно путовање разрешава своје личне сумње и проблеме који га изједају у реалном животу (усамљеност, недостатак очеве љубави, одбацивање вршњака). У романима немачке савремене списатељице Корнелије Функе писац Фенољо и личности из живота *чишача* нестају у књижевном тексту док се, по инверзном поступку, у реалном свету отеловљују ликови из књиге. У наредној књизи - наставку овог романа под називом *Проклество мастила* (2005) радња је заснована на обрнутом поступку: ликови - читачи (и ми као читаоци) улазе у *свећ* од мастила.

На примеру главних јунака романа *Срце од мастила*, девојчице Меги и њеног оца Моа, заљубљеника у књиге, названих Чаробни Језик и Кћи Чаробног Језика, списатељица оживљава платоновску слику рапсода и теорију о намагнетисаним прстеновима који повезују творца, рапсода и

слушаоца поезије (Платон у *Ијону*, 1955).¹³ Мортимер и његово сугестивно читање које има чудесну моћ да оживљава записане речи остварује античко схватање о магијској моћи изговорене речи, веровање по којем именовати ствар значи призвати је и отелотворити.

У *Бескрајној причи* Бастијан узима књигу од старог антиквара Карла Конрада Кореандера; он је чита, проживи и након тога књига, на његово чуђење, нестаје. Шта се заправо десило? Од бившег читаоца књига је прешла у руке садашњег, а после његовог читања нестаје за неког будућег читаоца. Или, како то Бастијану објашњава антиквар: "Једно је сигурно: ти ми ниси украо ту књигу, јер она не припада ни теби нити било ком другом... Ко зна, можда је овог тренутка неко други држи у руци и чита."/"Саслушај речи старог и искусног путника кроз Фантазију, мој дечаче!... Не можеш да посетиш Месечево Дете другим пут, то је тачно - све док је она Месечево Дете. Али, ако јој даш ново име видећеш је поново. Ма колико често ти то полазило за руком, сваки пут ће бити први и једини пут." Реч је својеврсном отелотворењу *александријског синдрома* - читалачког ланца који се обнавља кроз историју књижевности - *историју чишања*. И сам овај роман убрзо је постао уграђен у читалачки низ: наиме, свако поглавље романа *Срце од мастила* почиње цитатима из кључних књига књижевности за децу који дају *бочне везе* ка другим, у нечему сродним, делима. Коначно, сви ови цитати упућују на јединствену *породицу књига* које сачињавају и свет главних ликова овог романа (Меги на пут увек носи књиге са којима се осећа као код куће). Ови наводи покривају велико

13) По Платону рапсод тумач поезије, говорећи песму, насталу божанским надахнућем, постаје један од намагнетисаних прстенова и нешто од тог магнетизма преноси на публику.

поље историје књижевности за децу: од самих почетака, *Доживљаја Тома Сојера* или *Хаклбери Фина* Марка Твена, преко *Летњописа Нарније* К. С. Луиса, Толкиновог *Хобита*, све до новијих дела. Књиге Михаела Ендеа, *Цим дуње и машиновођа Лукас* и *Бескрајна прича* започињу неколико поглавља. Већ после три деценије и оне су постале део читалачког низа, део књижевне историје, претходници који својом структуром и значењем граде будућа дела. Овим се испуњава једна од основних мисли *Бескрајне приче*: земља Фантазија увек мора изнова да се ствара јер је свако читање јединствен и непоновљив естетски доживљај.

Важност улоге учитеља и наставника - завршна разматрања

По неким проучаваоцима (Црнковић, 1990, Залар, 1999) узраст од 10 -11 година преломни је узраст у дечјем одрастању у којем дете постаје читач или нечитач. Не треба наглашавати шта читање пружа детету и које когнитивне и интелектуалне способности развија. Дете у овом узрасту завршава ниже разреде основне школе. То нам казује како је улога учитеља који раде са децом у овом узрасту од пресудног значаја. Као први водич кроз свет књижевног дела, учитељ је заслужан за подстицање ученика за читање и

разумевање књижевног текста. Одговорност овакве улоге може да понесе само онај наставник који се труди да се и сам непрестано упознаје са новим тенденцијама у књижевним делима за децу и младе. Једино такав учитељ може упућивати своје ученике на развијање читалачких навика и обогаћивање читалачког искуства.

Снажно интересовање данашње деце о, на пример, романима о Харију Потеру Џоане Роулинг можда показује успешно осмишљену маркетиншку кампању, али нам, ипак, пружа драгоцену информацију: деца воле да читају, њихова жеља за читањем и даље постоји упркос изазовима савременог доба. Детету читаоцу треба стога понудити она дела, теме и садржаје блиске његовом сензибилитету, којима ћемо га мотивисати и побудити у њему читалачку радозналост. *Вертикала* у приступу књижевном делу треба зато да се гради у обрнутом смеру: од савременог текста ка књижевној прошлости. Обртање смера у изучавању књижевног текста, односно упознавање детета са светом књижевног дела од савременог текста ка класицима књижевности, може бити неуобичајен, али инспиративнији и ефикаснији пут у настави матерњег језика и књижевности. Мотивисано савременим књижевним сензибилитетом, дете ће радије препознавати и тумачити мотиве или теме у делима књижевне историје.

Литература

- Алексић, Дејан (2005): *На пример* (у рукопису).
- Велмар-Јанковић, Светлана (1994): *Књига за Марка*, Београд, Стубови културе.
- Ђорђевић, Драгомир (2000): *Сећа ли се ико*, Београд, Рад.
- Ђурђев, Поп Душан (1998): *Слик ковница (визуелне песме за младе)*, Зрењанин, Градска библиотека "Жарко Зрењанин".
- Ђурђев, Поп Душан (2002): *Извођач бесних гледишта*, Зрењанин, Градска библиотека "Жарко Зрењанин".

- Енде, Михаел (1991): *Бескрајна прича*, Београд, Просвета.
- Јокановић, Данило (2005): *Антологија српске поезије за децу*, Београд, Граматик.
- Коларов, Игор (2005): *Приче о скоро свему*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Петров Ного, Рајко (2003): *Родила ме њејка коза*, Београд, Просвета-Београдска књига.
- Тимотијевић, Гордана (2001): *Владимир из чудне приче*, Београд, Народна књига, Алфа.
- Функе, Корнелија (2004): *Срце од маслина*, Београд, Народна књига.
- Данојлић, Милован (2004): *Наивна песма*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lesnik-Oberstein, Karin (1994): *Children's Literature: criticism and the fictional Child*, Oxford: Clarendon Press.
- Мангел, Алберто (2005): *Историја читања*, Нови Сад, Светови.
- Залар, Иво: "Дјечји роман, шта је то?" у: Марјановић, Воја (1999): *Дечја књижевност у књижевној критички*, Београд, БМГ.
- Miyoshi, Maiko (2004): 'Who is The Writer: Child Or Adult', *New voices in Children's Literature Criticism*, Lichfield: Pied Piper Publishing. pp. 88-96
- Наставни план и програм за 1. и 2. разред основне школе (Српски језик), *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, год. LIII, број 10, Београд, 12. август 2004, стр. 3-10.
- Наставни план и програм за 3. и 4. разред основне школе (Српски језик), *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, год. LIV, број 1, Београд, 18. фебруар 2005, стр. 1-10.
- Пијановић, Петар (2005): *Наивна прича*, Београд, Српска књижевна задруга.
- План и програм основног образовања - 4. разред, *Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник*, бр. 4/90, 2/91, Просветни гласник, бр. 2/92, 13/93, 1/94, 5/95, 6/96, Београд (уз допуне из 2003.).
- Платон (1955): *Ијон. Гозба. фегар*, Београд, Култура.

- <http://www.corneliafunke.de/en/>
- <http://www.scholastic.ca/authors/>
- <http://www.zmajevdecjeigre.org.yu/>
- <http://www.littvet.su.se/mnikolaj/>
- <http://www.ibby.org/>
- <http://astrid-lindgren-memorial-award.ignaut.net/>
- <http://www.barfie.net/>
- <http://www.questia.com/>
- <http://www.ucalgary.ca/~dkbrown/>
- <http://www.childrenslit.com/>
- <http://www.scils.rutgers.edu/>
- <http://www.carolhurst.com/>
- <http://www.ncrcl.ac.uk/>
- <http://www.irscl.org.za/>
- <http://literature.britishcouncil.org/>
- <http://pgstudy.britishcouncil.org/>

Summary

Works of contemporary children's literature by their theme, structure, picture of the world, relation to a child reader can have an important role in motivating a child in Serbian language classes in a primary school. This is why we mark poetic features of contemporary children's literature books: a picture of the world in opposite to suitable pedagogic models (or a moral - in humoristic-ironic key), respecting a personality and children's needs - change of a child's picture in a literature form, experimenting with language and form of a literature work, desentimentisation of a text - dominance of irony and parody, intertextuality, playing with genre matrix, weakening and shortening of a border of literature world and reality. Analysis of curricula shows how contemporary literature text take only 3-5% of the curricula, what makes students uninformed and they are not motivated for reading. There are possible ways of informing shown in this paper and innovating teaching contents, and we suggesting reversing in teaching literature: approach to literature work from contemporary texts to works of the past.

Key words: contemporary children's literature, reading, and curricula



Др Александар Јовановић
Учитељски факултет, Београд

**Кратки
научни прилог**

Разумевање књижевног текста у односу са другим наставним предметима - теоријско-методички аспекти -

Резиме: У раду се разматра природа књижевности и природа књижевног текста а затим се прелази на однос књижевности са другим наставним предметима. Књижевност пружа велике могућности за корелацију са другим наставним предметима (веронаука, историја, природа и друштво, екологија, природне науке), али да би извршила своју васпитно-образовну улогу најпре мора да се разуме смисао и значење књижевног текста, мора да се разуме изнијансован и сложен језик књижевности.

Кључне речи: књижевни текст, настава књижевности, симболични језик, стилистичке књижевне чињенице, корелација наставних предмета, књижевност и други наставни предмети, веронаука, екологија, научно-популарна књижевност.

Нема сумње да се око природе књижевности и, из ње изведене, наставе књижевности ломе многа копља и да ниједно питање које се поставља није дефинитивно затворено. Питања су тим значајнија јер књижевност (са српским језиком), заједно са математиком, прати ученика кроз целу основну и средњу школу. Зашто књижевност - у свим временима, друштвеним и образовним системима - има тако повлашћено место није тешко докучити, а коју од њених функција настава налашава (или пренаглашава), ствар је многих чинилаца који се стичу у конкретном тренутку. У овом раду се укратко разматрају два могућа вида добре наставе књиже-

вности, метафорично речено, један унутарњи и један спољашњи. Уз наглашавање, да нема разумевања другог без разумевања првога.

I

Природа књижевности и књижевног текста

Циљ наставе књижевности јесте да сложено и динамичну природу књижевности, и сваког појединачног дела предвиђеног наставним програмом, свакако, представи на крајње једноставан и ученику прихватљив

начин - а да, при томе, не изневери природу књижевности. То је основно полазиште, из којег произилази све остало, укључив и наставне методе и оцењивање.

Да би остварила тај програм, настава књижевности мора да се подигне на виши него до сада ниво апстракције (да се математизује, у слободнијем смислу те речи). Први корак је у томе да се књижевност од основне школе предаје као књижевност, а не као замена за поучне или друге дисциплине. Суштина је у томе да се у центар проучавања стави *сам књижевни текст* и да се опишу његова основна својства. (Сличан, *койерникански*, обрт извршен је у настави математике увођењем скупова. Било је недоумица око тога да ли ће деца и учитељи схватити "нову" математику: данас знамо да су недоумице биле безразложне). Уосталом, не можемо нудити ученику разнолика достигнућа најновијих генерација, а наставу књижевности за прошли век. Искорак у настави књижевности се не може извести ако учитеља поставимо да седи на лопти уместо на столици или просто другачијим распоредом клупа у учионици, него реформом наставе изнутра, разумевањем и предавањем књижевности сходно времену у којем живимо.

Књижевни текст ћемо описати, и деца ће то веома добро разумети, ако нагласимо следеће његове особине: да има почетак и крај, да не може бити краћи од једне реченице и да се у њему укрштају дословно и недословно значење. Све те особине добар учитељ/наставник може показати на примеру једне пословице, која заиста и јесте најмањи књижевни текст, а у старијим разредима и на примеру бајке, рецимо *Чардак ни на небу ни на земљи* (у програму за III разред). Када смо код бајке, неопходно је и у млађим разредима поћи даље од основне де-

финиције да је ова књижевна врста заснована на чудесним (а не фантастичним) и нестварним бићима и догађајима. Најпре, у бајци се веома добро могу показати границе текста (устаљени почеци и завршеци), али и више од тога. Још почетком века, фолклорна бајка је "отворена" изнутра, показано је да ова врста, без обзира на своју разноликост, јесте заснована на само тридесет и једној функцији, битном и утврђеном елементу радње ("Под функцијом се разуме поступак лика који се одређује према значају који има за ток радње" - Владимир Пропп: *Морфологија бајке*). Ако је број функција ограничен, број њихових реализација је практично неограничен (исти је однос између *фонеме* и *гласа*). Јунак, или јунаци, лети на коњу, лети на птици, лети на летећем ћилиму, на ђавољим кочијама, односно, јаше на вуку, плови лађом, итд. Међутим, стална величина/функција јесте "просторно премештање из једног царства у друго". Ученик, са једне стране, апстрахује конкретне догађаје, преноси их на виши ниво, а са друге, уочава сталне величине и њихове конкретне реализације, учи се логичном мишљењу и конкретној анализи конкретног текста.

И даље. *Језик књижевности* је изузетно симболичан језик (семиотички, књижевност је одређена као другостепени моделативни систем). Њему, дакле, увек треба приступати са свешћу да је реч о сложеној и динамичкој творевини. Најпре, не може се разумети шта нам књижевно дело говори, ако занемаримо начин (облик, форму) на/кроз који нам говори. И, још важније, књижевно дело говори увек о ономе о чему нам говори (о конкретним ликовима, ситуацијама, одређеном времену), али је оно, истовремено, и модел стварности погодан да се на њега пресликају одређена читаочева искуства, то јест, говори нам и о нечему што

се тиче свих нас. Значи, стално се креће између буквалног и пренесеног значања, а не везује се у потпуности ни за једно. Питања типа *Да ли се заиста то ишћо се приповеда догодило* или *Како писац може да зна за најскривеније мисли својих јунака* не дотичу се природе књижевности, прецизније она је промашују.

Књижевни текст

1. *Има почетак и крај*

(оквири дела, посебно наглашени);

2. *Не може бити краћи од једне реченице*

(фразеологизми, пословице, изреке, афоризми);

3. *Сћално се креће у простору између буквалног и пренесеног значења (симболичка улога језика);*

Иста сврха, потпуније и дубље разумевање књижевности, постиже се и инсистирањем на једноставним а прецизним дефиницијама књижевних појмова, у мери у којој је неопходно да ученици овог узраста буду упознати са њима. У одређеном обиму то, свакако, јесте. Ако зна основне дефиниције, на пример, *књижевних ликова* ("ликови су представници личности у књижевном делу и носиоци радње"), *метифоре* ("Замена једне речи другом по сличности"), *алегорије* ("исказ који у целини има пренесено значење и не може бити краћи од једне реченице"), и тако редом, онда ће му оне битно помоћи у анализи и разумевању дела.

Ту није крај основним питањима. Које је то знање о књижевности ка којем наставник треба да води ученика, да са-учествује у његовом освајању. Те недоумице не прате

наставника саме по себи (нису психолошке или педагошке природе), него произилазе из природе саме књижевности. Проблем је у науци о књижевности познат као *расправа о стварима књижевне чињенице*. Јер, не постоји теоријско-методолошка сагласност о томе шта је то књижевна чињеница; њен статус се мењао у разним школама (и епохама) истраживања књижевности, то јест мењао се и у нашој школској пракси, почев од чувеног питања: *ишћа је писац хћео да каже?* до још чувенијег: *какви су ваши ућисци о прочићаном делу?* Но, независно од тих питања, статус књижевне чињенице, бар на нивоу основне школе, могу имати ови елементи, узети заједно или скупа:

- а) подаци о писцу, његовом животу и делу;
- б) увиђање облика дела (прича, песма/стих, пословица);
- в) фабула/радња дела;
- г) анализа ликова;
- д) значење дела (које, осим у баснама, не може свести на поуку) и везе међу књижевним делима.

Јасно је свакоме ко се озбиљно бави наставом књижевности, дакле, конкретним проблемима а не уопштавајућим ставовима о предмету којим се не бави, да је реч о битном стручном аспектима истог питања. До одговора се може доћи, најпре, у дубоком разумевању природе књижевности, и то оној врсти разумевања која омогућава да се једноставно и прецизно ученицима објасне најсложенији појмови и појаве (што је основни циљ сваке добре наставе, па самим тим, и основни циљ сваке добре методике). *Уочавање ових проблема јача наставникову свест о природи проблема посла којим се бави и, у кра-*

јњем изводу, чини његову личност *о*творенијом за сложенија решења.

И то није све. Још почетком века Вилхелм Дилтај је направио разлику између природних и духовних наука, коју - бар наставници који предају духовне (или, у упрошћеној варијанти, друштвене) науке - не могу заобићи. У природним наукама реч је о истраживању процеса који се *по*нављају и открива се *уз*рочно-*по*следична веза међу њима; у духовним, на пример историји и књижевности, испитују се *непо*новљиви и *изу*зетни догађаји и појаве међу којима су везе знатно сложеније и открива се њихов смисао. Настава (методика, педагогија, итд.) која ову разлику превиди не само да се не спрема за наредни, него није на нивоу ни овога века. Како, дакле, предавати књижевност ако то и не значи ништа друго, него вођење ученика ка његовом *са*живљавању са књижевним делом (које подразумева и знање, и смисао за књижевности, и љубав), саживљавању три непоновљивости и јединствености: непоновљиве личности наставника, непоновљиве личности ученика и непоновљивог књижевног дела.

Статус књижевне чињенице

1. *Подаци о писцу, његовом животи и делу;*
2. *Увиђање облика дела* (прича, песма/стих, пословица, итд.);
3. *Фабула / Радња дела;*
4. *Анализа ликова;*
5. *Значење дела* (које се, осим у баснама, не може свести на поуку) *и везе међу књижевним делима.*

Тек када је свестан ових проблема, наставник ће знати како треба да предаје, односно, знаће како да се креће унутар књижевности, али и да изађе изван њених ужих оквира, да је - поштујући њену природу - повезује са другим дисциплинама. А прво чега мора да буде свестан јесте нужност одређене изнијансованости (суптилности) у приступу књижевном тексту и његовом значењу и смислу. За различите врсте књижевности и различите аспекте књижевног дела, он мора да припреми ако не битно, а оно бар делом различите приступе ка учениковом знању. Такође, настава књижевности не може бити успешна ако се заснива (само) на једноставним облицима предавања или постављања питања која промашују сам текст на који се односе, него се морају наћи инструменти који ће - у мери у којој је то могуће - бити усмерени и на *знање* и на *разумевање* књижевног дела. Нема унапред датих решења/критеријума, они се изнова успостављају у сваком новом сусрету са књижевним текстом.

II

Књижевност и други наставни предмети

Књижевна уметност поседује не малу ширину, разноврсност и сложеност, на шта ученике треба упућивати још од првог сусрета са њом. Под условом, да се сложеност књижевности не сведе на тзв. "идејну страну" или "поруку" дела. "Идеја" или "порука" дела поништавају разумевање дела, занемарују његову природу и своде га на епифеномен васпитних дисциплина. *Књижевно дело васпи*тава, али само својом *сложеношћу* и *о*твореношћу. Оно се обраћа целокупном човековом бићу: његовом интелекту, разуму и емоцији - заправо најдубљим основама човековог постојања, Управо због тога

је погодно за успостављање суптилних односа са другим научним и наставним дисциплинама, од чега имају користи и књижевност и одговарајуће дисциплине. А ученик постепено стиче свест о свету који је истовремено и подељен и недељив.

Књижевност и веронаука

Мало је цивилизацијских норми чији се утицај може мерити са утицајем две сажете новозаветне заповести. Док је Бог Старога завета строги судија чије су наредбе императивне (чувених Десет Божјих заповести: *Ја сам Господ Бог Твој, немој имати других богова осим мене. Не убиј. Не чини прелјубе*, итд), Бог Новог завета је Бог љубави који не кажњава људе, него жртвује свога Сина за њих, а десет заповести су се преобразиле у Две највеће заповести: *Љуби Господа Бога свим срцем својим, свом мисли својом и свом снагом својом (1); Љуби ближњега свога као самога себе*.

Обе ове Божје заповести сале су о основу многих књижевних дела, укључив и она у програму за млађе разреде основне школе. У народној песми *Марко Краљевић и Беџ Костадин* певају се морална начела за која се залаже наш најпознатији епски певач, а разлози његовог прекора не могу се разумети, ако се превиди да је реч о слави, највећем хришћанском породичном празнику који, на одређен начин, осмишљава и даје сврху људском деловању. Празник представља, како је писао Александар Шмеман, продор нечега узвишеног и светлог у наш свакодневни живот, и представља неко непрестано указивање на оно тајанство у овом светлу што људи заборављају и што тоне у сивило свакодневице, затрпано сујетом и умором свакодневног живота. Зато човек у празник и улаже целокупно схватање живота, празни-

цима изражава смисао и циљ свога живота. Човек на празник мора бити бољи него што иначе јесте, труди се да бар тада досегне ону пуноћу живљења која му непрестано измиче. А ако је и тада нечовек, онда он празник (и госте, без којих празника и нема), и не заслужује. Сада су нам свакако јасније прекорне речи Марка Краљевића када одбија позив који иначе не сме да одбије.

Водич кроз текст за наставнике и ученике:

1. *Одредити тематички књижевности којој припада ова песма;*
2. Шта знате о народној књижевности (У одговору на ово питање нужно је да се укључи наставник у највећој могућој мери);
3. Који је основни стих народне епске песме (Довољно је објаснити његово име, десетерац, и на неколико примера га проверити);
4. Које народне песме о Марку Краљевићу знате;
5. По чему се ова песма међу њима издваја (нема двобоја и сукоба, остварена је у дијалогу: дакле, сукоб је вербалне, тачније, моралне врсте);
6. Природа и врста замерки Маркових, а нечовештва Костадина;
7. Којим редоследом су изнета (како су поређана); стилски посматрано, коју фигуру (градацију) чине;
8. Огрешења бег Костадин чини на слави (крсноме имену). Зашто је овај податак од велике важности (И у овом случају наставник активно учествује у тумачењу: слава је једна од највећих хришћанских светиња, када људи треба да буду бољи него што јесу, да воде рачуна о онима који немају, први елементи градације, који (више) нису моћни, други елементи градације, и о

својим родитељима, *їрећи елеменїї* града-
ције. Слава је породична свечаност, сусрет
предака и потомака и зато је, у овом случа-
ју, треће огрешење и највеће нечовештво.
Поменути хришћански морал, итд.);

9. *Ко су заиста били Марко Краљевић и
беџ Косїадин* (Питање погодно да се суге-
ришу сличности, али и разлике ванкњиже-
вног и књижевног света, те - колико је мо-
гуће на овом узрасту - појам личности, у
животу, и лика у књижевности);

10. *Вредностїи за које се залаже народни
їевач: да ли су, и како се може закљу-
читїи да јесу, истїовеїїне са вредно-
стїима за које се залаже Марко Кра-
љевић* (Песмом доминира Марков говор,
Бег ништа не казује у своју одбрану, песма
се завршава када се испуни тростепена
градација, итд. Овим увидима ученици
схватају понешто од природе књижевности:
рецимо, нигде се непосредно певач не
ставља на Маркову страну, а, опет, јасно је
да је на његовој страни).

На други начин су ове заповести угра-
ђене у једну од најпознатијих уметничких бај-
ки, у "Себичног цина" Оскара Вајлда. Коли-
ко бајка, ова Вајлдова прича је и параболa:
бајком је једино чини мотив цина, све остало
је параболa о снази љубави и преображају
једног себичног бића које у једном тренутку
- у сусрету са Дечаком чији се идентитет
открива тек на крају - постаје свесно да је
једина стварна људска потреба да воли и да
буде вољен. Дрво на којем се појављује Де-
чак тако заиста постаје Дрво живота, про-
цветали крст, а завршна реченица: "Ти си ме
једном пустио да се играм у своје врту, данас
сам дошао да те водим у свој врт, који се зове
Рај" пружа наду свима које обасја љубав и

победе ограничења и искушења сопствене
крхке природе.

Разлози за присуство ове бајке-пара-
боле у програму су вишеструки и немерљиви
(њих ваља непрестано наглашавати јер се
стално чују гласови неучих који би да је
искључе из програма или, бар, из читанки):
књижевни: тумачење текста, упознавање са
његовим особеностима, веза са другим тек-
стовима (са библијским мотивом Христовог
страдања), то јест, уочавање да се књиже-
вност наслања на књижевност, природа уме-
тничке бајке и разлика у односу на народну;
културни: Библија као огроман резервоар
(подстицај модерне уметности); *морални*:
универзално важење хришћанског морала,
радост и лепота побеђивања сопствене себи-
чности.

Водич кроз текст за наставнике и ученике:

1. *По чему је їрича Себични цин бајка, а
їо чему се разликује од народних бајки*
(елементи чудесног, цин, а догађа се само
на једном месту, у градској башти, удео
свакодневице: деца која иду у школу, итд);
2. *Уїорегитїе два оїиса баиїїе, їре и
їосле циновоџ їовраїка;*
3. *Када деца и Северни Веїар кажу за
баиїїу да је "дивно месїо," иїїа овај
исказ значи у једном друџом случају*
(пример за суптилно именовање различи-
тих ствари истим језиком);
4. *Како је їриказана їприрода, їо којем
начелу се она їонаица када не їуиїїа
їролеће у баиїїу - Шїїа нам їїо ѓовори
о себичностїи: да ли је реч о великом
или малом ѓрећу;*

5. Која је разлика између *грешке* и *греха* (о чему нам *говоре*, на *пример*, *басне*, а о чему ова *Вајлдова прича*);

6. Како *тумачиће* *цинов* *преображај* и *његову попребу* да *поново срећне* *малој дечака*;

7. *Обратиће* *пажњу* на следећи *извод из приче*:

А када му се *цин* приближи, *лице* му поцрвене од гнева и рече - Ко је могао да буде тако зао и да те тако повреди ? - На дечаковим *длановима* били су *трагови ексера*, исти такви *ожилци* били су и на *стопалима*. - Ко те је повредио - *понови цин* - Реци ми, па ћу узети свој велики *мач* да га убијем. - О, не - рече *дечак* - то су *ране* *љубави*.
Ко се то, у име *љубави*, *жртвововао* за *људе* и *чија је то улога* у овој *причи* *даћа дечаку*;

8. *Шта је Христос* све учинио за *људе*; *Шта све, по његовом мишљењу*, *може* да учини *љубав* (и овде је *наставникова помоћ* изузетно потребна, да повеже *градиво* бар из два предмета);

9. Да ли се *цин* *искупио* за своју *себичност*: *шта значи дечак* *позив цину* да *пође са њим* у *дечак* *рајски врт*;

10. Коју *поруку* нам *шаље* ова *Вајлдова прича*: *шта цве чоек* *мора* да *победи* у *себи*;

земља крије. // Један малени цвет / још није ни проходо / а већ је умео сам да се храни / светлошћу, ваздухом и водом. // Један малени цвет / не зна да чита и пише / ал зна шта је живот, шта је свет, / и мирише, мирише". Песма је погодна да се на њој сагледају неке од одлика организације књижевног текста (понављања првог стиха - песнички рефрен, грађење строфа по принципу супротне реченице - песничка граматика, итд). Али је и у другом погледу веома подстицајна. Песник у њој полази од претпоставке да је младунче човеково - дете најбеспомоћније у живом свету и да готово једино оно нема могућности да само, без родитељске заштите преживи. Тачније, ниједном младом бићу није неопходна толика заштита као људском новорођенчету. Биљке и њихова, како је песник говорио, *биљна мудрост* могу и у другим видовима бити веома поучни за човека.

Разлози за присуство ове песме у школском програму су такође велики и немерљиви. Као и у претходном случају, и њих треба непрестано наглашавати, јер је песма такође неколико пута била на ивици искључивања из програма, можда најпре зато што се они који су најпозванији нису потрудили да је разумеју. А разлози су: *књижевни* - тумачење текста савремене поезије за децу, *учавање* фигура понављања које дају ритам песми, *сазнање* да лирски јунак - цвет није у песми успостављен по принципу сличности са дететом (како се то обично чини у поезији за децу) него су његово постојање и улога засновани на разлици. Песма је добар пример како књижевном тексту мора да се приступа као књижевном, а не да се у текст унесе унапред створене претпоставке; *образовни* - да човек није најсавршеније (или, није у сваком погледу најсавршеније) биће у природи, да треба да учи од природе уместо што тежи да је победи.

Књижевност и биологија/екологија

Бранко Миљковић је аутор само једне песме за децу "Песма о цвету". Као изузетно модеран песник, он је и овде учионио битан искорак и у стихове за најмлађе уградио свој песнички сензибилитет. Ево песме у целини: "Један малени цвет / још ни проговорио није / а већ је знао све тајне Сунца / и све шта

Водич кроз текст за наставнике и ученике:

1. Уочи́те речи и односе који се у њесми њонављају (њрви сѝихови у сѝирофама, суѝироѝносѝи између другоѝ и ѝрећеѝ сѝиха);
2. Шѝа о ѝприроди цвеѝа ѝовоѝе друѝи и ѝрећеи сѝих који су на ѝѝи начин ѝрађени у свакој сѝирофи (још ни...а већ);
3. Какав је онда цвеѝ о којем се ѝовори у овој њесми;
4. Колика је њеѝова моћ и снаѝа, а колика сѝособносѝи да сам оѝѝане и да све разуме;
5. За ѝѝа је, дакле, све цвеѝи сѝособан чим насѝане (ѝѝа му је све дано још у семенци);
6. Уѝоредѝѝе деѝе и цвеѝи: да ли су више слични или различѝѝи - да ли цвеѝи у овој њесми ѝредсѝавља деѝе;
7. Каква је ѝо биљна мудрост коју цвеѝи ѝоседује;
8. Заѝѝо њесник ѝнсѝѝира на маленом, а савршеном цвеѝу, ѝѝа ѝѝме хоће да ѝоручи деѝи;
9. Цвеѝи у ѝрвој сѝирофи зна, у другој уме, у ѝрећој мириѝе. О којим њеѝовим особинама је реч и како он може да ѝредсѝавља узор деѝи;
10. Каква је ѝприрода у односу на човека / деѝе, ако је савршенија: ѝѝа можемо да научимо од ње;

Књижевност и наука

У последњих неколико деценија научно-популарна књижевност све више постаје битан саставни део књижевносѝи за децу и

омладину. Разлози су бар двоструки: реч је о вредним уметничким текстовима, лепо писаним, са наративним елементима, али и о делима кроз које се читаоци уводе у сложен и замршен свет науке. Довољно је прочитати *Роман јеѝуље* Михаила Петровића Аласа (са ванредно лепим почетком) или *Кроз васиону и векове* Милутина Миланковића па видети колика је штета што су ова дела била непозната младим читаоцима. Учитељски факултет је међу првима (можда и први) у, како се то каже, Југоисточној Европи увео овај сегмент у свој програм *Књижевносѝи за децу* и он се овде наводи у целини:

Научно-популарна књижевност: Научно-популарна књижевност као вид књижевности за децу.

Врсте научно-популарне књижевности: а) аутобиографије и мемоари; б) путописи; в) популарна наука.

Аутори: *Проѝа Маѝеја Ненадовић*, *Михајло Пуѝин*, *Никола Тесла*, *Михаило Пеѝировић* *Алас*, *Милуѝин Миланковић*.

Дела: *Михаило Петровић Алас: У царсѝву ѝусара* или *Кроз ѝоларну обласѝи* (путописи); *Прота Матеја Ненадовић: Мемоари*; *Михаило Пупин: Од ѝаѝњака до научењака*; *Никола Тесла: Ауѝобиоѝрафски чланици* (мемоари, једно дело по избору); *Михаило Петровић Алас: Роман јеѝуље* или *Милутин Миланковић: Кроз васиону и векове* (популарна наука).

Аутори програма и аутори читанки такође су схватили значај присуства овог вида књижевности у основној школи. У *Причи без краја* - читанци за четврти разред основне школе аутора Зоране Опачић-Никוליћ и Данице Пантовић доноси се одломак "Звездани прах васионе" из поменутог Миланковићевог дела које, иако је објављено пре готово осам деценија није изгубило ништа на актуелности. Аутори читанке су

контекстуализовали овај текст: налази се у тематској целини са месецом као главним јунаком и - у духу овог текста - у широком распону од лирског реквизита до небеског тела.

III

Завршне напомене

Књижевност је неисцрпни резервоар језичког и културног памћења. Али да бисмо ову моћ активирали, морамо разумети њену природу и њен сложени и изнијансовани говор, разумети шта нам књижевни текст стварно говори. То није увек лако, али тек када уложимо напор и своје читалачко искуство, пред нама се откривају богати и прелепи светови о којима, најчешће, нисмо ни слутили да постоје. Књижевна дела поседују огромну моћ да делује на читаво човеково биће, а не само на његово понашање (што је површински део његовог бића), али та моћ у школском систему није довољно присутна, највероватније због тога што подразумева суптилне механизме читања књижевног текста и још суптилније његовог превођења у васпитно-образовне процесе. Самим тим, отвара - управо због своје природе - велике могућности за корелацију са другим предметима. (Овде су поменута тек три-четири, а број је, практично, готово истоветан броју наставних предмета.)

Да ли је лако остварити овако замишљен програм за који су неопходна разнолика знања, љубав и оданост књижевности, способност да се она разуме. Неопходно је, укратко, посвећење своме послу, увереност у мисију која се врши. Није лако ни у срећнијим условима, а поготово није лако ако се узму у обзир конкретне околности у конкретном времену у којем живимо. Али - да парафразирамо једног умног француског професора књижевности, *тежећи највише, то је једино право*. То је и наша прва дужност када уђемо у разред.

Водич кроз текст за наставнике и ученике:

1. По чему се научно-популарно дело разликује од књижевних дела која сине ви до сада читали;
2. Миланковић, наш велики научник, одредио се овде (и) да прича причу. Како је он прича (даје сликовит опис космичког воза, космоса, самог путовања, итд.);
4. Које научне термине користи и како их представља (космос, звездана јата, гравитација, светлосна година);
5. Зашио у објашњавању модерног поимања космоса, он користи мотиве из грчке митологије, као што су *Аријаднин конац*, *лабиринт*, *итд*;
6. Како разумеће реченицу *Наше сунце је њако зрно у прабини васионе*? (Наставник може да ученицима укаже на емоционалну блискост речи зрно и прашина које Миланковић употребљава, да их наведе на размишљања о бескрају, али, исто тако, да - због увиђања бесконачности и сложености космоса, као и ограничености човекових моћи и скромности која из тога нужно следи - повеже са "Себичним цином" Оскара Вајлда и "Песме о цвету" Бранка Миљковића);

Литература:

- Велек, Р. и Ворен, О. (1985), *Теорија књижевности*, Београд, Нолит.
- Јовановић, Александар (1984), *Како предавати књижевност*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мајендорф, Џон (1985), *Византијско богословље*, Крагујевац, Каленић.
- Миланковић, Милутин (1928), *Кроз васиону и векове*, Нови Сад, Матица Српска.
- Петровић, Михаило Алас (1940), *Роман јеџуље*, Београд, Српска књижевна задруга.
- Опачић-Николић, Зорана и Пантовић, Даница (2005), *Прича без краја* (читанка за четврти разред основне школе), Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Summary

We discuss nature of literature and literature text and then we discuss relation of literature with other teaching subjects. Literature offers great possibilities for correlation with other teaching subjects (religion, history, Science and Social Sciences, Ecology, Natural Sciences), but in order to fulfil its educational-pedagogical role, we must first understand the sense and meaning of a literature work, and we have to understand shaded and complex language of literature.

Key words: *literature text, teaching literature, symbolic language, status of literature fact, correlation of teaching subjects, literature and other teaching subjects, Religion, Ecology, scientific-popular literature.*

**Драгослав Јовановић****Кратки
научни прилог**

Електронски уџбеник у наставном процесу

Резиме: У овом раду пажња ће бити посвећена електронском уџбенику у наставном процесу са освртом на израду и обликовање електронског мултимедијалног наставног садржаја који је сагледаван кроз проблеме који се јављају у изради, карактеристике процеса учења које условљавају обликовање наставног садржаја, улогу наставника и ученика у учењу путем електронског уџбеника, као и могућности примене у наставном процесу и процесу учења.

Кључне речи: електронски уџбеник, мултимедијални наставни садржај, мултимедиј, хипермедиј.

Увод

Доба у којем живимо сведочи да је на прагу још једна технолошка револуција која већ увелико мења наше традиционалне појмове о материји, простору, времену, енергији, информацији, начину учења, као и реализацији наставног процеса.

Развој савремених технологија последњих деценија другог и почетком трећег миленијума, то јест "информациона технологија (микроелектроника, рачунари, телекомуникације, роботика), ласерска технологија, технологија нових материјала, нуклеарна технологија, технологија освајања свемира, биотехнологија и генетско инжењерство" (Мандић, П. и Мандић, Д., 1996:13)

бележи све већи утицај на образовање и ствара предуслове за квалитативне промене у организацији процеса наставе.

Тако је развој информационе телекомуникационе технологије промовисао нове наставне медије (*Интернет*, мултимедији, хипертекст, виртуелна реалност, вештачка интелигенција и слично) који могу да симулирају улогу уџбеника чиме знатно повећавају могућност коришћења, а истовремено ефикасније делују у процесу учења, као и у наставном процесу.

Један од моћних мултимедија који је већ ушао на велика врата у образовни процес јесте *електронски уџбеник*. Он је, иначе, данас најадаптабилнији медиј који се користи

у истраживачком учењу (могућност коришћења и проучавања великих количина разноврсних наставних садржаја по жељи и потребама ученика). Можемо рећи да се појавом електронског уџбеника у настави започиње друга медијална револуција у наставном процесу и процесу учења и у нашим условима, захваљујући примени разних интерактивних мултимедија.

Електронски уџбеник

У литератури и настави овај уџбеник је познат као: мултимедијални извор знања, програмирани уџбеник, електронски приручник, тотални мултимедиј, интерактивни видео, интерактивни текст, хипертекст и слично. У објашњавању ове врсте уџбеника треба поћи од његове основне функције (презентација информација, односно знања) и сагледавати га све до његове интерактивне функције која се састоји у двосмерној комуникацији између ученика и садржаја, односно информација, које су прикупљене из разних извора знања или су наменски створене за одређену врсту корисника и потребе разних корисника.

Од почетка свог постојања, електронски уџбеник се показао као веома тражени производ код корисника различитих друштвених слојева, старосног доба, као и у разним делатностима. Сложићемо се са констатацијом да је његово право место управо у наставном процесу и у процесу учења, имајући у виду све његове могућности.

Како је његова главна перформанса мултимедијалност, то значи да омогућава коришћење различитих информационо-комуникационих канала за пријем, обраду, депоновање и трансфер знања, реализацију разних анимација и симулација, добијање

потребних објашњења, коментара и целокупне визуализације у датом тренутку.

Флексибилност садржаја чини повезаност електронског текста са микропроцесорском технологијом која му омогућава мењање, организовање и прилагођавање ученицима, а прилагођавање се може организовати тако да садржај задовољава захтеве различитих ученика према многобројним њиховим захтевима, способностима, особинама, могућностима и потребама.

Ради детаљнијег сагледавања електронског уџбеника, објаснићемо нове термине и појмове који су у њему садржани (*мултимедиј, интерактивни мултимедиј, електронски текст, хипертекст, хипермедиј, хиперкард*), компоненте из којих се он састоји са најбитнијим карактеристикама, могућност његове примене у наставном процесу и процесу учења.

Мултимедиј

Будући да се информациона мултимедијална технологија заснива на најактуелнијим достигнућима информатике, микроелектронике, телекомуникационих система и дидактичко-методички обликованих и програмираних наставних садржаја, окосницу ове технологије чине оперативни мултимедијални системи који обезбеђују повезивање појмова и садржаја помоћу такозваних линкова који омогућују такозване скокове са појма на појам, са садржаја на садржај. Функционалним повезивањем низа компактибилних електронских средстава и апликација формира се целисходан мултимедијални систем (Надрљански, Ђ., Влаховић, Б., 2000). У образовној пракси, као и у стручној литератури, све се више сусрећемо са новим појмовима као што су: *мултимедиј, тотални мултимедиј, интерактивни мултимедиј,*

хипермедиј, хипертекст, електронски текст, хиперкард и слично. Како сви они имају могућност мултимедијалног приказивања информација, претежно се користе као синоними појма мултимедиј.

За нас је веома битно да дамо прецизно и стручно тумачење ових појмова имајући у виду чињеницу да се они међусобно разликују по обиму, начину и могућностима реализације мултимедијалног приказивања информација, као и по могућностима управљања, обраде, трансформисања, примене, коришћења и манипулисања наставним информацијама у току самог процеса учења, као и у току стварања наших личних мултимедијалних производа на основу меморисаних информација у меморији рачунара или неког од периферних уређаја.

Дакле, појам *мулти* (multium) означава да нечега има више, из чега произилази да израз мултимедиј означава заједничку употребу више медија. Можемо рећи да се термином *мултимедиј* означава облик софтвера који користи суштинске комуникационе медије, и то: текст, аудио, видео и компјутерску логику рачунара или хибрид између аналогног видеа и компјутера.

Често се употребљава и термин *хипермедиј* управо из разлога што презентује све врсте медија по жељи и потребама корисника.

Интерактивни мултимедиј представља могућност повезивања информација приликом стварања и обликовања наставних садржаја подобних за различите стилове и стратегије учења. Дакле, мултимедији могу да се користе за стварање интерактивних мултимедијалних садржаја, за индивидуално учење, за припрему предавања за веће групе ученика којом приликом наставник организује и руководи коришћењем медија, за

припрему презентација на дисковима, видеокасетама и слично.

Хипермедије бисмо могли да дефинишемо као подгрупу мултимедија који садрже *хипер* карактеристике. Реч *hyper* означава да је нешто изнад, односно карактеристике које су на врху, повезане у оквиру једне нехијерархијске нелинеарне структуре.

У себи садрже: куцане странице текста, глас, музику, слике, компјутерску графику и анимације, покретне слике (видео и филм), разноврсне боје, звучне ефекте и слично, што омогућује ученику да чита и чује говор наставника, спикера или стручњака, да чује одглумљене садржаје и да их прати у времену и простору (када су настали, ко их је први направио, изрекао и слично), да прати развој одговарајућих идеја, као и да осети тешкоће кроз које је аутор пролазио у њиховом стварању.

Ученику се такође даје могућност да тражи објашњења, али и да их добије у облику писаног и изговореног текста, графичких и схематских приказа, статичних слика, видео записа, компјутерских приказа и слично. Наставни садржаји могу бити приказани у облику графичких и фотографских приказа, у виду виртуелне реалности, на статичан и покретан начин (филм, видео и слично). Уколико је компјутер хардверски повезан са осталим уређајима (видео камером, видео-диск плејером, хард диск драјвом, скенером, микрофоном, CD-ROM-ом, плејером, модемом, ТВ сигналимa) тада заиста могу бити задовољене све интелектуалне потребе и наставника и ученика. За хипермедиј често се употребљава и термин *хипермедиј* управо из разлога што представља једну врсту симбиозе свих медија који презентује све врсте медија по жељи и потребама корисника.

Хипертекст је врста програма који омогућава симулирање природног начина учења уз помоћ компјутера. Могао би да се дефинише као замишљена концепција учења која омогућава да сваки ученик реализује своје специфичне начине учења.

У вези са одговарајућим садржајем из дате области, хипертекст садржи читаву збирку различитих информација, као и могућност разних комбинација графике, слике, текста, статистичке начине изражавања и друге информације (десктоп компјутери, библиотеке и слично) које ученици могу да разгледају, истражују помоћу унапред припремљених знакова за навигацију (стрелице, дугмад, исписани текстови и слично), који дају слободне и асоцијативне путање кроз наставни материјал, као и логичне начине проучавања материјала који су одређени формалним структурама закључивања. То значи да се приликом коришћења хипертекста ученик прилагођава програму сходно својим способностима и претходном знању, а хипертекст му олакшава кретање кроз наставни садржај и проналажење додатних информација. Али и сам програм се прилагођава њему, нудећи му нове гране програма што је својствено разгранатом моделу електронског уџбеника.

Према Мандићу (2001., 45), хипертекст представља разгранати модел организације и излагања информација путем различитих медија (текст, слика, звук, анимација и слично) који се ослањају на интерни план и коришћење усавршених навигационих средстава као што су концептуалне мапе или графике које служе за оријентацију и тиме омогућавају ученицима да сами доносе одлуке како да наставе учење.

Електронски текст би се могао дефинисати као електронска верзија штампаног текста која омогућава учење на интерак-

тиван начин, самосталним истраживањем меморисаних информација према асоцијацијама ученика, њиховим потребама, знатижељи за објашњењима појединих појмова, појава и слично. Има доста заједничких карактеристика са класичним, штампаним текстом.

Дакле, и у електронском тексту писане речи се употребљавају за преношење информација, знања, као и објашњавање узрочно-последичних и логичких веза, односа, релација и слично. Текст може бити приказан на линеаран начин, али му електроника даје могућност повратне информације након чега се следећи корак, ток презентације прилагођава у зависности од повратне информације.

Хиперкард би се могао дефинисати као оперативни програм који омогућава трагање за информацијама. Информације у њему се могу организовати на линеаран начин, слог за слогом, реченица за реченицом, као што су приказане и у штампаној књизи, али и на интерактивни начин, односно преко асоцијација, међусобних веза и релација, зависности и хијерархијског склопа. Ове информације може повезати и ученик према својим потребама у различите међусобне односе.

У даљем излагању сагледаћемо структуру мултимедијалних наставних садржаја, њихове битне карактеристике, као и примену у наставном процесу и процесу учења.

Мултимедијални наставни садржај

Најчешће питање које се поставља у реализацији наставних садржаја јесте: "Пронаћи начин, како приказати знање, а да се сваки ученик у њему може снаћи?" (Даниловић, 1997, 262).

Како се приликом стварања мултимедијалних образовних програма јављају

одређени проблеми, навешћемо овде оне најбитније:

- проблем организације и међусобног повезивања информација;
- проблем сналажења у великом броју информација;
- проблем стварања одговарајућих путоказа, водича, стаза кроз информационе пределе садржаја;
- проблем добијања одговарајућих прегледа "где и куда треба ићи";
- проблем враћања на почетне позиције.

Уколико посветимо посебну пажњу овим проблемима при стварању мултимедијалног наставног садржаја, увидећемо да он заиста има велике могућности у наставном процесу и процесу учења, јер се ученик активно укључује и у наставни процес и у процес учења, преко слушања, писања, опажања, размишљања, цртања, грађења, маштања, расправе, доживљавања, стицања искуства и слично.

Израда и обликовање електронског уџбеника

Да би се објаснио начин израде и обликовања електронског уџбеника, заиста се могу дотаћи широке теме, многа становишта, различити критеријуми, као на пример: *начин конципирања дидактичко-методичких решења приликом излагања наставног градива; начин на који треба дизајнирати и компоновати наставне текстове; начин на који ће се приказивати информације, као и њихова визуелизација; каква треба да буду графичка решења, на који начин ће се остваривати интерактиван однос између ученика и презентација наставних садржаја и слично.*

У изради електронског уџбеника треба да учествује читав тим стручњака из различитих области (стручњаци за медије, стручњаци за дидактичко обликовање уџбеника и слично). *Под појмом израда електронског уџбеника можемо подразумевати све припремне и друге неопходне радње са циљем да уџбеник садржи све атрибуте мултимедијалности, интерактивности, као и да буде прилагоден за ученике различитих способности.*

Циљ израде је поспешивање процеса учења. Из овога можемо закључити *да је целокупан процес стварања, израде и обликовања заснован на проналажењу наставних садржаја који ће бити прилагођени разноврсним могућностима ученика, њиховим способностима, предзнањима. Начин презентације наставних информација стимулише ученика да буде активан у процесу учења, чиме задовољава своју радозналост, а самим тим и стиче знање.*

У тиму за израду електронског уџбеника дизајнери за медије креирају графичке материјале (облик слова, начин презентовања текста, графикона, видео записа, транспаренте, фотографије, скице, схеме и слично). У овај тим дизајнера се обавезно укључује и стручњак педагошко и дидактички "поткован" најновијим научним достигнућима из тих области.

Проблеми који се јављају у изради електронског уџбеника

Проблем који је актуелан још од стварања првог уџбеника, можемо дефинисати кроз питање: *На који начин и у каквом облику треба изложити наставни садржај у уџбеницима, а да га већина ученика може са успехом схватити, разумети, усвојити и стићи квалитативно знање?*

Овај проблем је до сада решаван побољшавањем технологије штампања и развоја одговарајућих наука. Међутим, уколико уџбеник не повећава ефикасност реализације процеса учења, онда он не одговара својој намени, тада није целисходан.

Чињеница је да су уџбеници уоквирени постојећим наставним планом и програмом који одређују обим његовог садржаја. А линеарни систем излагања наставног градива је унифициран према неком просечном ученику, који у стварности можда и не постоји.

Садашњи начин излагања наставних садржаја, нажалост, у највећој мери зависи од аутора и његове концепције. Питање је колико је он дидактичко-методички едукован за излагање наставног садржаја, с обзиром да не постоје рецепти који би гарантовали да ће сви ученици учити и научити помоћу њих, нити рецепти за излагање наставног градива у уџбеницима да би могли да га користе ученици различитих индивидуалних способности и слично.

У изради електронског уџбеника се прибегло обезбеђивању разноврсних адекватних садржаја, обogaћених илустрацијама, приказима, доказима, видео записима, као и интерактивне комуникације која би требало да задовољи ученике, у смислу да они могу да сазнају оно што их интересује, да за то нађу адекватна објашњења и тиме задовоље своје индивидуалне когнитивне стилове учења.

Приликом израде електронског уџбеника углавном се јавља проблем: *Како многобројне садржаје изложити и приказати ученицима на одговарајућем медију или медијима, да би их они инкорпорирали, трансформисали и умели применити?*

Карактеристике процеса учења које условљавају обликовање наставног садржаја у електронском уџбенику

Полазећи од констатације *да је учење ирвенстивено обавеза и нужности, а тек после задовољства*, намеће нам се потреба да при обликовању наставног садржаја у електронском уџбенику темељно спознајемо карактеристике процеса учења. Његова ће употребна вредност бити у директној зависности од њих.

У даљем излагању приказаћемо начин који је описао Даниловић (1998, 133). Приликом обликовања наставног садржаја руководимо се чињеницом да ученик у току учења треба да:

- разуме наставне садржаје који су му презентовани (речима, симболима, знаковима и слично);
- схвати смисао и разуме промене у значењима одређених појмова исказаних речима, симболима и слично;
- памти промене у значењу речи, појмова, да их трансформише, модификује и логички генерализује;
- открива нова значења појмова, речи, порука и врши адекватну замену и коришћење одговарајућих симбола;
- врши разне интелектуалне активности (анализе, конкретизација, кориговање, повезивање, упоређивање, упрошћавање информација).

По мишљењу Даниловића, ученик напредује у учењу све док не наиђе на неке интелектуалне препреке, најчешће због неразумевања одређених појмова и слично. То онемогућује даљи процес учења. Он то назива *интелектуални шум*, а он настаје као резултат многобројних фактора, попут недовољног предзнања, недовољног искуства, не-

достатка одговарајућих појмова, немогућности поређења и проверавања датих података, немогућности стварања интелектуалних целина, немогућности вршења анализе, синтезе, генерализације, вредновања идеја, несхватања правих значења речи, док, са друге стране, побољшање начина и облика излагања градива у уџбеницима или на самом предавању доводи, или тачније, условљава бољи успех у учењу, а постизање и доживљавање успеха је и најбољи начин мотивације за даље учење. Дакле, ако ученик постиже успех у учењу, он даље напредује, а уколико не напредује, онда обично одустаје од учења. Из овога проистиче да ниво разумевања наставног садржаја повећава квалитет учења, а са повећањем могућности разумевања наставних садржаја расте и обим, трајност и тачност усвојених знања.

Стога обликовање наставног садржаја у електронском уџбенику подразумева, пре свега, начин визуелизације датих информација, начине њиховог повезивања и тумачења њихових међусобних односа, начине вођења ученика кроз садржај (навигација), разноврсне дидактичке презентације и информације у односу на обим, ширину, дубину и повезаност информација, начине њиховог приказивања, могућности долажења до потребних информација, начин проверавања идеја, веза односа, могућности интеракције са текстом и активно учење.

Учење помоћу електронског уџбеника

Главна перформанса електронског уџбеника је потпомагање процеса учења, односно омогућавање интелектуалне средине за учење чиме се пружа могућност за бржи пријем и презентацију информација. Могућност одговарајућег учења прилагођеног ученицима различитих способности, као и

могућност обраде информација на најпогоднији начин ствара простор у којем се ученици активно укључују у процес активног учења.

Ученицима развијене интелектуалне радозналости, мултимедијални начин учења преко електронског уџбеника је заиста омогућио напреднији интелектуални развој јер им пружа интелектуалну подлогу, потребну наставну грађу, елементе знања на основу којих уче, јер им је све то на дохват руке.

Једном речју, електронски уџбеник омогућава окружење за учење у којем сваки ученик, у зависности од знања и интелектуалних могућности, налази потребне одговоре, додатне информације, одговарајуће облике приказивања наставних садржаја који му омогућавају да доста тога разуме, доживи успех, унутрашњу мотивацију и да својим активним и самосталним облицима учења доста тога и научи.

Једно од битних својстава електронског уџбеника јесте и то што ученицима омогућава да пођу од најједноставнијих информативних података које претварају у информације, повезујући их са другим информацијама, при чему у својим главама већ стварају своје идеје. Комбинацијом тих идеја добијају искуство, знање, мудрост, генерализације што ће им омогућити да дају одговоре на вечна питања: зашто, како и где?

Можда је електронски уџбеник један од ретких медија који захтева од ученика да извлачи информације из разних база података, стварајући властите идеје и концепте откривајући везе и релације између њих, повезујући их помоћу асоцијација и претходног знања. Из изложеног можемо дефинисати и сортирати неколико карактеристика које су својствене електронском уџбенику:

- визуелни начин презентовања информација мултимедијалног наставног садржаја;
- широка лепеза информација које се налазе на дохват руке;
- навигациони симболи за кретање кроз наставни садржај су јасно приказани и довољно објашњени;
- мултимедијални наставни садржај прилагођен је разноврсним ученицима, њиховим стилевима и стратегијама учења, те се у њему скоро сваки ученик може снаћи, доживети успех, повећати унутрашњу мотивацију, доћи до откривања и схватања међусобних односа;
- могућност коришћења симулација, као и разних интелектуалних алатки;
- могућности за дискусију и размену мишљења између ученика, између ученика и разних база података, као и стручњака из појединих области;
- мултимедијални наставни садржај у електронском уџбенику наводи ученика на сталну интелектуалну активност због чега је и квалитет стеченог знања већи;
- служећи се електронским уџбеником, ученици имају слободу у истраживању знања, стицању, грађењу, интерпретацији и конструисању сопственог знања, могућност самопровере својих знања, интерактивну комуникацију и тако даље.

Улога наставника и ученика у учењу путем електронског уџбеника

У досадашњем наставном процесу разни медији су коришћени углавном као наставна средства. Њих су користили нас-

тавници да би побољшали ефикасност својих предавања. Данас је нешто другачије, односно, њих сада користе и ученици у свом учењу. Очекује се да ће уз њихову помоћ комуницирати са својим наставницима на многе начине. Наставници ће имати улогу организатора, саветодавца, координатора, водитеља, иницијатора у смислу проналажења и правилног и квалитетног коришћења разних извора знања.

Дакле, наставник ће помоћи ученицима да помоћу мултимедија за што краће време дођу до правих информација.

Тако, према Даниловићу (1996, 77), у образовном процесу улога наставника се састоји у следећем:

- да делује на ученике сопственим примером;
- да објашњава сврху због чега се учи одговарајући наставни садржај, какав је његов значај за њихов будући живот и делатност;
- да води и организује разне дискусије;
- да планира и припрема наставне садржаје;
- да прати најновија достигнућа и уноси их у наставне садржаје.

Из досадашњег излагања можемо извести закључак да наставник планира и излаже наставно градиво, а медији га презентују и омогућавају ученицима индивидуално учење. Стога, применом мултимедијалне наставе наставнику се, на неки начин, одузима његова традиционална функција (јединог извора знања), чиме се мења и сама организација наставног процеса, његова методичка реализација, па и начин комуницирања у разреду.

Под појмом *наставник* подразумевају се сви аутори наставног програма који

оживљавају медије и дају им улогу у наставном процесу. У савременој настави наставник ће бити у улози наставника координатора и у улози медија наставника.

Под појмом *наставник координатор* подразумева се наставник као саветодавац, водитељ, а под појмом *медија наставник* подразумева се наставниково деловање на ученике посредством медија. Досадашња концепција образовне технологије била је усмерена на побољшање управљања наставним процесом, а мања пажња је посвећена индивидуалним карактеристикама ученика. Тежиште савремене наставе полако се усмерава са процеса подучавања на процес самосталног учења ученика. Захваљујући интерактивним наставним медијима који су условљавали дидактичко обликовање мултимедијалног наставног садржаја, ученик постаје центар који самостално управља и регулише свој начин учења и комуницирања.

Модерна педагогија ученика види као субјекта наставног процеса који на себе преузима и улогу контроле властитог учења.

Дакле, из изложеног закључујемо да функцију управљања и проверавања постигнутих резултата може вршити примењена техника, а већим делом и сам ученик. Наравно, наставник и даље руководи наставним процесом и контролише га анализирајући добијене податке од примењених наставних медија и од ученика, при чему остварује детаљан увид у наставни процес који му помаже да даље предузима све боље педагошке мере. Вредновање рада ученика ће бити на основу егзактних података од примењених медија у току учења, а не више лична процена наставника.

У традиционалној настави улога ученика је била углавном пасивна и послушничка. Такав статус му је наметнут историјски,

друштвено, организационо, ауторитарно, као и на многе друге формалне и неформалне начине. Због тога се традиционална настава нашла на удару критике педагошких мислилаца јер је процес преноса информације текао једносмерно, од наставника према ученику, због чега су ученику биле лимитиране могућности активног учешћа у избору путева сопственог развоја. Ученик је углавном морао да се исцрпљује на вербалном меморисању чињеница.

Применом савремене информационе мултимедијалне технологије у наставном процесу, улога ученика се знатно мења и састоји се, пре свега, у могућностима његове непосредне партиципације приликом избора и реализације васпитно-образовних циљева, планирања наставног рада, избора и начина презентације наставног садржаја, организације и евалуације наставе, квалитета комуникације и успостављања демократског васпитно-образовног амбијента. Дакле:

- ученик учествује у избору оптималне образовне технологије у наставном процесу и процесу учења;
- има могућност избора адекватних метода и поступака који ће га усмерити ка одређеном циљу. (Васпитно-образовни циљ је за сваког ученика, али има различитих путева који су прилагођени способностима и потребама најразличитијих врста ученика);
- учествује у планирању наставе и учења, пошто је наставник у обавези да на различите начине изложи и представи глобални програмски оквир из свог предмета, што узрокује да се код ученика формирају глобалне представе шта ће се све изучавати у току школске године. Ученике, такође, упознаје са могућностима најразличитијих медија

које ће се примењивати чиме их стимулише. Са друге стране, наставник им показује колико му је стало до њиховог става и мишљења у планирању наставног садржаја, као и захтева за продубљивањем знања или, пак, до разноврсних начина обраде наставних јединица;

- сваком ученику је омогућено да стиче знање кроз истраживање, откривање и решавање проблема. Понеке наставне садржаје ученици могу и самостално да

усвајају, откривају узрочно-последичне везе и односе међу појавама;

- могу сами да бирају, анализирају, групишу и повезују информације како би могли да их користе и њима решавају одређене проблеме;
- перманентна повратна информација им омогућава да континуирано прате и процењују сопствене резултате, а то је, у ствари, и један вид самовредновања, увид у властито постигнуте резултате.

Литература

- Баковљев, М. (1992): *Дидактика*, Београд, Научна књига
- Даниловић, М. (1994): *Електронско издаваштво у функцији образовања, наставе и учења*, Зборник радова Института за педагошка истраживања, Београд, Институт за педагошка истраживања, бр. 26, стр. 412-427.
- Даниловић, М. (1997): *Електронски уџбеник као нови и савремени медиј за ефикасно учење*, Зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије, Београд, Учитељски факултет.
- Даниловић, М. (1997): *Могућности реализације процеса учења уз примену мултимедијалне технологије*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр. 29, 260-270, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Даниловић, М. (1998): *Фактори од којих зависи ефикасности процеса учења коришћењем електронског уџбеника*, Зборник радова са научног скупа са међународним учешћем, Ужице, Учитељски факултет.
- Јовановић, Д. (2004): *Електронски уџбеник као дидактички медиј*, Специјалистички рад, Београд, Учитељски факултет.
- Мандић, Д. (2001): *Информациона технологија у образовању*, Српско Сарајево, Филозофски факултет.
- Мандић, Д. (2003): *Дидактичко-информатичке иновације у образовању*, Београд, Медиаграф.
- Мандић, Д. (2003): *Методика информатичког образовања са основама информатике*, Београд, Филозофски факултет Бања Лука.
- Мијановић, Н. (2002): *Образовна технологија*, Подгорица, штампарија Обод - Цетиње.
- Надрљански, Ђ. (1991): *Информатизација учења и наставе*, Београд, Педагошка академија за образовање учитеља.

Summary

This paper is about an electronic course book in the teaching process. We focus on processing of electronic multimedia teaching contents which is seen in the issues appearing in processing, characteristics of teaching process which condition forming of teaching process, role of a teacher and student in learning by electronic course book, as well as possibilities of application both in teaching and learning processes.

Key words: *electronic course book, multimedia teaching contents, multimedia, and hypermedia*



Др Славица Максић, Др Славица Шевкушић
Институт за педагошка истраживања, Београд

Изворни
научни чланак

Унапређивање рада у продуженом бораваку

Резиме: Основна школа за ученике нижих разреда нуди могућности продуженог боравака, али без јасног и разрађеног плана како да се систематски и на организован начин испуни време које деца проводе у школи, изван редовне наставе. Са циљем да се школе и наставници подстакну да унапреде рад у продуженом бораваку, осмишљен је програм који се приказује у овом тексту. На основу искуства стеченог у току реализације програма, који је као пилот пројекат реализован у једној основној школи, закључено је да продужени боравак ученика представља шансу за већи васпитни утицај школе који она тек треба да искористи. Илустрације ради, приказују се две активности чија је сврха била да се ученици мотивишу за учење страних језика и да боље упознају припаднике других народа са којима живе. У оба случаја, ради се о активностима чији би ефекти могли допринети увећању етичке толеранције међу децом и развоју њихове културне компетенције.

Кључне речи: продужени боравак, програм, културна компетенција.

Основна школа за ученике нижих разреда нуди могућност продуженог боравака, али без јасног и разрађеног плана како да се систематски и на организован начин испуни време које деца, поред редовне наставе, проводе у школи. Када је уведен, продужени боравак је организован тако да је обухватао велики број деце, са минималним улагањима и врло скромним дизајном и начином рада који се није битно разликовао од начина на који се организују активности у редовној настави. Ученици су, по правилу, борабили у учионици у којој имају наставу и

углавном се бавили израдом домаћих задатака. Пошто су са овом децом радили учитељи који нису посебно припремани за рад у бораваку, њихов приступ се није битно разликовао од онога у редовној настави. Мање амбициозни учитељи из боравака дозвољавали су деци да проводе време по свом избору, неструктурирано, са једином бригом да се не повреди и да прође време до доласка њихових родитеља. Овакав став имао је неповољније последице од првог, јер су деца и родитељи морали да код куће, у кратком времену које им је преостало, ураде домаће

задатке. Неадекватно збрињавање деце довело је до пада интересовања родитеља за продужени боравак, који су у складу са својим могућностима покушавали да проблем реше изван школе.

Међутим, у градским срединама, где су оба родитеља запослена или дете живи само са једним родитељем, школа постаје једино место где дете може бити збринато док су други чланови породице окупирани својим обавезама. Од продуженог боравка се очекује да помогне родитељима око чувања деце и успешнијег испуњавања њихових школских обавеза. С друге стране, продужени боравак треба да буде занимљив и подстицајан за ученике који се у њега укључују и учитеље који у њему раде. Савремене тенденције у развоју образовања и васпитања нуде могућност бољег структурирања и организовања активности, које су креативније и у већој мери примерене дејим потребама. Такође, продужени боравак дозвољава успостављање приснијих и неформалнијих односа између учитеља и ученика, као и међу вршњацима, које је објективно теже успоставити у регуларним наставним ситуацијама. Активности продуженог боравка могу да буду прилика да се школа чвршће и смисленије повеже са животом изван школе, превазилазећи апстрактност знања која нуди, а што се сматра једним од њених главних недостатака (Максић, 1997, 2003/2004; Пјурковска-Петровић и Шевкушић, 1997; Шевкушић, 2000).

Постојећи проблеми организације продуженог боравка, потребе родитеља и ученика као и могућности које пружа боравак ученика у школи изван наставе, били су полазна основа за конципирање пројекта за унапређивање рада у продуженом боравку. Било је потребно да се испита на који начин организовати, којим садржајима и ак-

тивностима испунити и како структурирати продужени боравак ученика нижих разреда основне школе, да би се задовољиле њихове васпитне и образовне потребе и подстицао развој њихових интересовања и креативности. Постављени проблем конкретизован је преко три питања. Како изабрати и осмислити активности продуженог боравка да буду атрактивне тако да окупирају децију пажњу и изазовне, у смислу подстицања дејег развоја? Како да организација активности, методе и облици рада буду флексибилни и разноврсни да би се време проведено у продуженом боравку у битним аспектима разликовало од редовне наставе? И, како опремити и уредити окружење у коме се продужени боравак реализује да би било у функцији остваривања постављених циљева?

Пројекат има образовне и васпитне циљеве чије остваривање подразумева организацију и садржаје рада који се разликују од редовне наставе, а реализују их посебно обучени васпитачи. Први услов представља стварање подстицајног окружења које задовољава дејје сазнајно-развојне, социјалне и емоционалне потребе. Предвиђени садржаји, активности и начин рада требало би да допринесу, подстичу, развијају и охрабрују целокупан развој личности детета, са нагласком на: развоју језичких способности и вербалном изражавању (богаћење речника, развој појмова); моторичком развоју (мануелна спретност, правилно држање, координисано кретање); социјалним и комуникационим вештинама (дружење, помагање, сарађивање, договарање); креативном испољавању (ширење и развој интересовања, самопотврђивање кроз успешан рад и стварање креативних продуката); самопоштовању, самосталности, иницијативности, радозналости и општој култури (добивање бит-

них информација о значајним појавама у природи и друштву).

Унапређивање рада у продуженом боравку спроводи се у три фазе и обухвата: осмишљавање програмских активности за рад са ученицима, обуку учитеља за реализацију ових активности и праћење реализованих активности. При конципирању активности продуженог боравка пошло се од основних претпоставки развојне психологије. Детињство је основа на којој се гради остатак живота, при чему се деца развијају различитим темпом и на различите начине. Сва деца имају способности које могу да буду препознате и треба да буду подржане. За квалитетан рад је потребно време и простор. Учење би требало да започне од онога шта деца могу да ураде. Игра и разговор су главни начини на које деца уче (Максић, 1995). Комуникација са другом децом и одраслима има кључни значај за развој деце (Шевкушић, 1995). Често се заборавља да деца уче из свега што се догађа њима и око њих. Најбоље се учи када је појединац активно укључен и заинтересован за оно што учи. Деца су на прави начин припремљена за учење када верују у себе и своје способности. Најважније деље потребе које се морају уважити у раду са њима, да би тај рад био успешан су: забава, благонаклоност, прихватање, поштовање, сигурност, поштење, стрпљење, опраштање, охрабривање, отвореност и љубав.

Васпитачи који раде у продуженом боравку су по свом образовању наставници разредне наставе. С обзиром на то да се у току формалног образовања учитеља недовољно пажње поклања њиховом припремању за рад са децом изван редовне наставе и обавезног наставног програма, реализација пројекта обухвата и посебну обуку учитеља који су ангажовани у продуженом боравку.

Обука има за циљ да се учитељима пружи специфична знања у вези са принципима, циљевима и методама рада са децом изван редовне наставе. Учители се, такође, кроз практичне вежбе припремају за реализацију програмских активности. С обзиром на постављене циљеве, најважније теме у раду са учитељима су: принципи и методе рада прилагођени деље развоју; развијање способности и вештина ефикасне комуникације са децом и одраслима; механизми подстицања и развијања деље креативности. Теме се обрађују интерактивним методама, кроз дискусију и радионице, уз неопходна кратка излагања и упућивање на изворе релевантних информација о датим питањима (Максић, 1998, 1999; Шевкушић, 1993).

Програм за рад у продуженом боравку реализован је као пилот пројекат у основној школи "Старина Новак" у Београду 2000/2001. школске године. Од 147 ученика првог и другог разреда, приближно половина (77) се укључила у продужени боравак. У боравку су формиране по две групе деце са којима су радиле четири учитељице. Рад са учитељицама које раде у боравку, учитељицама које воде редовну наставу и родитељима одвија се у току целе школске године. На редовним месечним састанцима, у оквиру сваке од три назначене групе, дискутује се о реализацији планираних програмских активности. Аутори пројекта дају учитељицама из продуженог боравка потребна упутства, периодично врше супервизију њиховог рада и кроз заједничку анализу урађеног, планира се будући рад. Учителице из боравка се подстичу да међусобно размењују искуства и да се договарају, као и да важне информације о деци прикупљају од њихових учитељица из редовне наставе. Учителице из редовне наставе се позивају на сарадњу са наставницима из продуженог бо-

равка. Родитељи се обавештавају о циљевима пројекта и његовом развоју. Од њих се тражи подршка као што је, на пример, волонтерско ангажовање око помагања учитељицама у продуженом боравку при реализацији посебних активности.

Рад са децом спроведен је кроз радионице. Сценарији радионица развијени су у складу са основним принципима Гарднерове теорије о постојању седам интелигенција, а учитељице су подстицане да примењују ове принципе у раду у боравку (Максић, 2003). Свака активност укључивала је употребу више типова интелигенције, јер су тако презентовани задаци и тражени одговори. Овакав рад требало је да ангажује различите канале пријема информација, когнитивне стилове рада и изражавања. Деца су имала могућност да бирају начин на који ће се бавити проблемом и коју врсту одговора ће дати (говор, писање, цртање, рецитовање, певање, свирање, физичке активности, глума). Решавање задатака такође је било могуће кроз рад у групи, у пару или самосталан рад у школи, али и рад код куће (као припрема или обавештавање родитеља/породице о постигнућу које је дете остварило). Финални радови представљани су јавно пред другом децом из одељења, пред другим одељењем и пред родитељима (изложбе, приредба).

Осмишљене су и реализоване радионице са различитим темама које су се односиле на свакодневни живот детета у кући и школи, његова интересовања, преференције, обавезе и одговорности, што се може видети из назива неких од радионица: *Пути од куће до школе, Уређујем моју собу, Шта знамо једни о другима, Како смо се осећали, Идемо у ђосије, Моје занимање, Зашто учимо стране језике, Пишем писмо, Упознајемо друге културе и народе*. Укључују се ак-

туелни проблеми из развоја и динамике групе и значајни друштвени догађаји из ширег окружења. Програмске активности са децом концентришу се око музике, ликовне уметности, физичких и спортских активности и сценског изражавања, али се кроз ове области користе знања из свих школских дисциплина. Учитељи који раде у продуженом боравку према својим афинитетима и међусобном договору реализују активности. Коначан циљ је да се подстакну и обуче за самостално конципирање и извођење радионица на одређену тему и такав начин рада који ће бити најпримеренији потребама група деце са којом раде. Планирање активности изводи се тематски (Шефер, 2005).

Учитељице су писале месечне извештаје о радионицама које су изводиле са децом, према упутству о посматрању које су добили од аутора пројекта (подаци о томе како је текла радионица, проблеми на које су учитељице наилазиле у раду, број деце који је учествовао, интересовања и степен ангажовања деце, њихови међусобни односи). Уз извештаје, учитељице су прилагале дечје радове који су настали као продукти са радионица. Овако прикупљени подаци употребљени су за планирање наредних активности и унапређивање пројекта у току његовог извођења. На крају школске године, изведена је евалуација која је обухватила испитивање мишљења наставника и ученика о свим новинама које је програм продуженог боравка понудио, као и испитивање ефеката програма на креативност и школски успех ученика. У евалуацији коришћени су упитници за испитивање мишљења ученика и учитељица о боравку, а за мерење креативности коришћен је Урбан-Јеленов тест креативног цртања (Шевкушић и Максић, 2002).

У целини, резултати евалуације указују на то да су ученици у продуженом боравку уживали у усвајању нових информација, утврђивању и повезивању школског знања са ситуацијама из реалног живота, доживљавајући оно што се у школи дешава као продужетак активности изван школе. Имали су доживљај да учествују у смисленим и значајним догађајима и врло озбиљно су се припремали за сваку активност. Анализа извештаја учитељица о реализованим програмским активностима показује да су оне биле флексибилне у раду, пре свега тако што су прилагођавале сценарио радионице групи деце са којом су радиле. Општи утисак је да су ученици имали позитивнији однос према активностима од учитељица, што је и разумљиво јер су учитељице морале више да се припремају за овакав начин рада, размишљају о својим когнитивним преференцијама, стилу предавања и изражавања и да их контролишу. Осим тога, показало се да је потребна дужа припрема учитељица, уз већу мотивацију и спремност да уче, да мењају своје навике, избегну препуштање рутини. Искуства стечена при реализацији овог пројекта потврђују да је за успешну организацију и реализацију активности у продуженом боравку неопходан добро осмишљен план и програм, као и вештина наставника да конкретизује оквирне програме кроз одређене активности.

Примери програмских активности

Програмске активности које су реализоване у продуженом боравку детаљније илуструјемо са два примера, како би их заинтересовани учитељи могли употребити у свом раду. Ово је истовремено позив учитељима који раде у боравку да сами на сличан начин осмисле своје радионице и тако

обrade теме које се у њиховој школи и групи деце са којом раде сматрају значајним. Активности су изабране у контексту актуелних догађаја и све веће потребе друштва да се деца уче међуетничкој толеранцији и, с друге стране, обавезе школе да на ове захтеве одговори. Прву активност, о томе зашто се уче страни језици, осмислили су и реализовали аутори пројекта. Практичан разлог биле су тешкоће које су се појавиле у реализацији експерименталног програма енглеског језика. У школи је, наиме, обезбеђено интензивно учење енглеског језика уз редовну наставу (четири часа недељно). Ангажован је наставник енглеског језика који није имао искуства у раду са ученицима на млађим узрастима и за рад са већом групом деце, са врло различитим предзнањима). Другу активност, посвећену упознавању других народа и култура, осмислиле су учитељице које су радиле у продуженом боравку. Избор народа и култура које су обрађене у појединим групама деце био је одређен интересовањима, могућностима и потребама ученика, њихових родитеља и ангажованих учитељица.

Активност *Зашто учимо стране језике* реализована је са циљем да се ученици мотивишу за учење страних језика и предвиђено је да траје један школски час. Од материјала потребно је следеће: свеска, оловка и гумица за свако дете, а за сваки тим који чине три до четири ученика и два-три папира А4 формата, исечци из новина о називима и огласима на страним језицима, етикете са слаткиша, различите амбалаже и слично. Да би се припремили за активност, учитељица дан-два раније замоли ученике да исеку из новина називе и огласе на страним језицима, скину етикете са прехранбених производа (чоколаде, жваке), а за дан када ће

се изводити радионица обуку одећу са страним натписима. Деци се даје инструкција да ће учествовати у ситуацији у којој је потребно да помогну странцу који је дошао у њихов град, као и то да одглуме како би се снашли у ситуацији када се нађу у земљи где се говори неки страни језик. Разговор почиње питањем који све матерњи језици су заступљени у њиховој групи, односно које језике деца говоре у својој породици? Које језике знају чланови њихових породица? Које су предности двојезичне деце? Који језици се говоре у нашој земљи?

У главном делу активности дискусија се усмерава на то зашто је потребно да се уче страни језици и како се бира језик за учење. Дискусија обухвата следећа питања: учење страног језика у школи и ван школе; чему служи то што смо научили; колико језика људи говоре на земљи; да ли постоји један језик за све; који језици се највише користе у свету; без ког језика човек не може да се снађе, ако крене у иностранство. Део активности који је назван "Странац у мом граду", почиње тако што се ученицима даје упутство да замисле како на путу од школе до куће сусрећу странца. Тог странца глуми учитељица која говори страни језик. У првој ситуацији она тражи пут до школе, у другој тражи продавницу и жели нешто да купи, у трећој биоскоп, а у четвртој аутобуску станицу. Учитељица говори искључиво енглески језик и реагује само на оно што разуме из децје глуме. У делу активности који је назван "Ја у страни земљи", ученици се деле у групе којима се даје упутство да су у оквиру децјег фестивала отишли у страну земљу, гостују у породици свог вршњака, али не знају језик који говоре домаћини. Желели би да телефонирају кући, оперу косу, гледају телевизију и слично и треба да се у вези са тим споразумеју са сво-

јим другом и његовом породицом. Овога пута улоге се мењају, па је учитељица домаћин.

У завршном делу активности даје се кратак резиме на основу практичног искуства до којег се дошло учешћем у претходне две вежбе о томе шта би нам од нашег знања енглеског језика помогло да се снађемо у радњи, на улици, у школи. Учитељица подстиче децу да науче неколико речи матерњег језика својих другова из групе (као што су ромски, албански, хебрејски), да би се боље разумели. Закључује се изреком да човек вреди онолико колико језика зна да говори. Учитељица пита децу како се осећају, да ли им се допала активност и у којој мери, шта им је било тешко, шта би волели да измене или додају, да ли мисле да им је активност користила и како, односно шта мисле да су научили, да ли би волели да поново учествују у некој сличној активности. На крају, учитељица прави записник о томе како је текла радионица, који су били евентуални проблеми, занимљивости, какво је било интересовање деце и слично.

Ова радионица изведена је у две групе деце које су биле подељене према узрасту: једну групу су чинили ученици првог разреда, а другу ученици другог разреда. Из извештаја које су учитељице направиле издвајамо најважније коментаре који указују да је активност испунила свој циљ. Испоставило се да деца нису знала шта је матерњи језик, па су то научила овом приликом. У нашим породицама говоре се српски, енглески, руски, украјински, италијански, немачки, француски, босански. Код нас највише се користе српски, енглески, "сељачки" (на пијаци) и кинески, а у свету енглески. Неопходно је да знамо неки страни језик, на пример, енглески, када отпутујемо, када нам неки странац дође у госте када на телевизији нема превода филма, за рад на компјутеру и

у другим ситуацијама. У једној групи деца уче речи на украјинском, а у другој на мађарском (сунце, здраво, мама). Један ученик тврди да је измислио језик "шајирофрамански" који има своја правила, а служи за интерно споразумевање са рођаком. Група првака успева да разуме странца и да му помогне. Међутим, у игри где је требало да они буду странци, деца су безуспешно објашњавала, али нису успела да се споразумеју, чак су се у једном тиму и сукобили. Изведен је заједнички закључак да би се лакше снашли да су знали страни језик. У групи ученика другог разреда, странкињу је глумила учитељица која зна енглески и хебрејски језик. Деца која познају неке речи на енглеском успевају да се споразумеју.

Другу активност *Упознавање других култура* осмислиле су и реализовале учитељице које раде у продуженом боравку. Радионица посвећена јеврејском народу и култури била је организована захваљујући учитељици јеврејског порекла. Упознавање са традицијом и културом Украјине било је подстакнуто тиме што се међу ученицима нашла девојчица из ове земље. Упознавање са јапанским народом и обичајима спроведено је на иницијативу једног родитеља који је познавао и могао да обезбеди долазак Јапанке у школу. Према планираном сценарију, требало је да радионице пруже прилику деци да се ближе упознају са одређеном земљом и њеним основним обележјима по којима би је могли препознати. Остављено је водитељима радионица да направе избор информација које сматрају битним или да говоре о ономе што најбоље знају о датој земљи. Начин на који ће те информације бити пренете деци такође није строго одређен, већ је то зависило од могућности водитеља да набаве и донесу

штампане материјале, слике, филм, одећу, храну и друго. У наставку следе изводи из извештаја које су о реализованим радионицама направиле учитељице.

Учитељица Јеврејка, која је више година живела у Јерусалиму, најављује деци да ће разговарати о јеврејском народу. Јевреји су народ који постоји више хиљада година, а да му је постојбина земља која се у Библији назива Кана или древна Палестина. Јевреји данас живе у свим земљама света и код нас, а њихова историја везана је за честа сељења из једних земаља у друге. Највећи јеврејски празник је Песах којим се слави излазак Јевреја из дуговековног египатског ропства. Учитељица је донела бесквасни хлеб - мацес који они пробају. Други велики јеврејски празник је празник светлости - ханука. Пре много година, Јевреји су победили далеко надмоћнијег непријатеља, Грке, а када су поново ушли у свој храм у Јерусалиму запалили су светло које је горело осам дана. У спомен на овај празник, јевреји у свећњак који се зове Менора сваког дана запале по једну свећу. Учитељица показује деци јеврејску заставу и грб и објашњава шта значе давидова звезда и Менора. Учитељица је донела два јеврејска календара и објашњава да Јевреји рачунају време према месечевом календару и да је по том календару 5.762 година. За град Јерусалим, који приказује на фотографијама, учитељица каже да је главни верски, духовни центар Јевреја, али и Арапа, муслимана и свих хришћана и да људи из целог света долазе да се моле у многим црквама, синагогама и џамијама. О хебрејском језику учитељица каже да се пише са десна на лево, пише неколико дечјих имена на табли, показује јеврејски алфавет и дечју књигу на хебрејском. У завршној активности, слушају дечје песме које се певају о празницима и разгледају

брошуре о Израелу. Са видео-касете гледају кратак филм о Јерусалиму.

Упознавање Украјине омогућено је тиме што је украјинска породица, мајка и старији брат једне ученице, била спремна да својим друговима приближи своју земљу. Гости су започели своју презентацију описом земље из које они потичу и показали на карти где се налази. Објаснили су разлике међу појединим областима ове земље (рељеф, обичаје, народну ношњу). Украјина је држава у Европи чији је главни град Кијев. Покрива велику територију, а њени суседи су Русија, Мађарска, Пољска, Молдавија и Румунија. Деца су имала прилику да се упознају са појединим историјским догађајима везаним за главни град Украјине, што је било документовано фотографијама најпознатијих грађевина у Кијеву. Кијев је основан 485. године, као главни град велике државе има много лепих старих цркава и споменика. Град се налази на реци Дњепру, а главна улица се зове Хрестштатик. Најпознатији кнежеви су Владимир Велики и Јарослав Мудри. У шеснаестом и седамнаестом веку у Украјини су били козаци. То су војници који су се борили за њену слободу, а најпознатији од њих био је Хмелнитски. Уследило је певање песме на украјинском језику и показивање корака који се уз њу играју. Водитељи су, затим, показали неке разлике у српском и украјинском писму: украјински је сличан српском јер се пише ћирилицом, али украјинска азбука има 32 слова. Деца су се посебно распитивала за изговор појединих речи. У завршном делу, показана је застава

Украјине и дато значење њених боја: плаво небо и жута житна поља. Активност је завршена предајом пригодних поклона одељењу које су добили од Украјинске амбасаде: проспекти, разгледнице са знаменитостима Кијева и једна књига о Кијеву.

Упознавање са културом Јапана названо је "Тајанствена гошћа". Учитељица започиње разговор са ученицима тако што им каже да им је стигла гошћа из земље излазећег Сунца. Гошћа улази у учионицу, обучена у кимоно, жутог лица, косих очију и својом појавом окупира пажњу ученика. Мајка која је познаје и која је довела представља је и каже да стиже из Јапана, да се зове Сакико Оказаки и да студира српски језик у Београду. Ученици су претходног дана са учитељицом припремили питања за гошћу. Ова питања се углавном односе на то како се на јапанском језику каже школа, наставник, ученик, како се поздравља, захваљује и слично. Пошто су успешно савладали више речи, деца се распитују шта се једе у Јапану. Гошћа говори о риби и показује како се једе пиринач помоћу штапића. Затим говори о лепоти цвећа и хобијима, као што је прављење икебане. Икебане илуструје великим зидним календаром и демонстрира оригами технику. Деца су одушевљена оним што виде. Гошћа поклања сваком ученику папир на који је претходно написала његово име и птицу од папира која маше крилима када се повуче за реп. Ученици се захваљују гошћи (према јапанском обичају уз наклон) уз прикладан поклон (књига у коју су се сви потписали).

Литература

- Максић, С. (1995): "Међународни центар за радозналу децу -ICIC", *Зборник 1* (67-77), Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Максић, С. (1997): "Слободно време у функцији развоја талента", *Култура слободног времена деце и омладине* (55-70), Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Максић, С. (1998): *Даровитио деце у школи*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Максић, С. (1999): "Рана идентификација креативности", *Зборник 5* (113-121), Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Максић, С. (2003): "Импликације Гарднеровог схватања интелигенције и креативности за рад учитеља", К. Шпијуновић (ур.): *Образовање и усавршавање учитеља* (355-374), Ужице, Учитељски факултет.
- Максић, С. (2003/2004): "Потинкување на креативноста преку воннаставните активности", *Воспитаније*, 3, 4-5, 28-38.
- Пјурковска-Петровић, К., С. Шевкушић (1997): "Слободне активности ученика: рад секција у основним школама", *Настава и васпитање*, 350 - 361, 2-3,
- Шефер, Ј. (2005): *Креативне активности у темељској настави*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Шевкушић, С. (1993): "Кооперативно учење у разреду", *Зборник Института за педагошка истраживања*, 25, 1, 73-85.
- Шевкушић, С. (1995): "Принципи ефикасне комуникације у настави", *Настава и васпитање*, бр. 1-2, (152-163).
- Шевкушић, С. (2000): "Слободне активности и развој креативности ученика", *Зборник 6* (212-223), Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
- Шевкушић, С., С. Максић, (2002): "Један програм за рад у продуженом боравку", *Зборник Института за педагошка истраживања*, 34, 1, 112-132.

Summary

Primary school offers possibility of after classes stay for students of lower grades. There is not a clear and worked out plan for organized way of fulfilling time children spend at schools, apart from regular classes. With the aim of encouraging schools and teachers to improve work in after classes stay, there is a programme shown in this paper. Based on experience in realisation this programme, which has been a pilot programme in a primary school, it is concluded that after classes stay represents a chance for a greater pedagogical influence of school which it is supposed to use more in the future. There are two examples of two activities, which aim was motivating students for learning foreign languages and better knowing of other nations they live with. In both cases, we can see the activities, which effects can contribute to better ethnic tolerance among children and development of their culture competence.

Key words: after school stay, curriculum, and culture competence

Приказ

ПЕДАГОГИЈА СПОРТА

**(Љубица Бачанац, Ивица Радовановић:
Васпитање кроз спорти, Училијски
факултет, Београд, 2005.)**

Развој педагогије спорта, релативно младе педагошке дисциплине која своје метатеоријско, теоријско и практично утемељење налази у делу теоретичара спорта, спортских радника, педагога и психолога, постао је императив у времену када стално расте проценат физички неактивних младих људи, који су ван форме и са различитим здравственим проблемима у току телесног и психичког развоја и сазревања (гојазност, разне деформације кичме, стопала и грудног коша, лоше држање тела, различита хронична обољења и друго), и када је физичка активност основно средство за превенцију и унапређење здравља људи свих старосних категорија, а посебно младих. Број и разноврсност спортских програма намењених деци и младима свакодневно расте, а концепције програма су веома често засноване на интензивном тренирању и такмичењу, са императивом победе и постизања врхунских резултата, док су потребе

деце за дружењем, игром, забавом и изазовом скоро у потпуности занемарене и васпитни потенцијали спорта неискоришћени. У том контексту је неопходно анализирати и разматрати допринос и значај студије *Васпитање кроз спорти*, аутора Љубице Бачанац и Ивице Радовановића.

Студију чине дванаест поглавља и прилози. У прва три поглавља аутори говоре о васпитању и педагогији, основним педагошким појмовима (васпитање, самоваспитање, преваспитање, образовање, самообразовање и настава) и компонентама васпитања - физичкој, интелектуалној, естетској, моралној и радној, о чијем је интегралном и складном развоју неопходно водити рачуна у свакој васпитној пракси - школској или ваншколској. Четврто поглавље посвећено је вредностима спорта и физичког васпитања, које првенствено произилазе из општег схватања појма вредности и вредности које су детерминисане

циљем и задацима васпитно-образовног рада и циљем и задацима спорта и физичког васпитања. Аксиолошку основу спорта и физичког васпитања чине: (1) социјална и индивидуално-психолошка вредност спорта и физичког васпитања; (2) социјална, интелектуална и физичка компетенција; (3) позитивни емоционални и социјални аспекти такмичарске компоненте спорта и физичког васпитања; и (4) естетска (физичка), интелектуална и социјална (популарност) компетенција (стр. 45). У наредна три поглавља (5 до 7) аутори разматрају факторе развоја, изградње и јачања личности спортиста, почев од рада са младим спортистима на откривању својих способности талента, интересовања, тежњи и жеља до остваривања идентитета, интегритета и дигнитета личности, са основном поруком да спортиста не би смео да дозволи да његове средстве других ма колико они били моћни и узвишени (стр. 77).

Јачање личности спортиста подразумева васпитно деловање у области дечјег и омладинског спорта, развијање реалне слике о себи, самопоуздања и самопоштовања, могућности избора, слободног испољавања и понашања деце и младих спортиста, задовољавање потребе за дружењем и припадањем групи, афирмацију и постигнуће у раду, сигурност, стабилност и самосталност и владање собом. Међутим, постоје и чиниоци који под одређеним околностима могу деловати на слабљење личности деце и младих спортиста. Аутори их разматрају у контексту породице, школе, шире друштвене средине и збивања у свету, као и у вези са стањем физичког и менталног здравља појединца. Посебна пажња посвећена је (пожељним и непожељним, са становишта ученика) особинама наставника физичког васпитања, које аутори разматрају као основу за израду стандарда од којих ће се полазити приликом запослења наставника, вредновања њиховог рада или одређивања њихове подобности за позив и са аспекта повезаности са стиливима понашања наставника и њиховог утицаја на ставове ученика о вредностима физичког васпитања (осмо поглавље). Анализом резултата бројних истраживања о утицају понашања наставника на социјалну климу у одељењу аутори су дошли до закључка да доследно демократско вођење и усмеравање позитивно делује на развој ученика, њихов успех, ставове и понашање. Од тога,

наравно, није изузета и пракса физичког васпитања.

Последња четири поглавља студије непосредније су везана за спортску праксу, која не доводи увек и аутоматски до позитивних ефеката у психофизичком развоју деце и младих, посебно ако није добро планирана, програмирана и стручно вођена. У том смислу наведена поглавља представљају неку врсту водича намењеног тренерима, наставницима физичког васпитања и родитељима младих спортиста који ће им помоћи да деци и младима обезбеде позитивна спортска искуства, снажне васпитне утицаје и правилан психофизички развој и сазревање. Аутори указују на два филозофска приступа - две концепције спорта младих (хуманистички приступ и модел спорта одраслих) у којима се могу препознати основни проблеми и дилеме тренера, наставника физичког васпитања, родитеља и других - од тога зашто се деца и млади баве спортом до тога зашто престају да се баве спортом.

Студија *Васпитање кроз спорт* конципирана је тако да одговара не само на питање шта треба радити, већ и на питање шта не треба радити како би се максимално искористили несумњиви васпитни и здравствени потенцијали редовне спортске и физичке активности. Намењена је студентима учитељских факултета, факултета за спорт и физичко васпитање, студентима спортских академија и других наставничких факултета са

циљем да их подстакне на размишљања, отвори нове перспективе, укаже на другачије приступе, да их подстакне да се прихвате изузетно сложене, тешке, одговорне, али изнад свега изазовне и племените улоге спортских учитеља, васпитача карактера и добрих родитеља. Њихова дужност је да, схватајући суштину, основне циљеве, здравствене и васпитне потенцијале спорта и физичког васпитања, врате игру, забаву и васпитање у спорт, омогуће деци да одрасту кроз спорт и формирају понашања и навике која подстичу њихов дужи и здравији живот, задовољство и опште благостање. *Спорт треба да служи деци, а не деца спорту!* То је основна порука студије, као и *Спортско манифестацио међународног савета за физичко васпитање и спорт*, чији текст аутори доследно наводе у Прилогу.

Физичко васпитање, рекреација, аматерски или врхунски спорт постају суштински елемент *психичког уравнотежавања* цивилизације у савременим условима живота и рада који, са једне стране, уливају оптимизам у погледу очувања здравља, док, са друге стране, доносе нове болести, немире и друштвене проблеме. У тој размеђи пожељни су физички и спортски активна деца и млади као будући здрави и физички активни одрасли људи са снажним карактером, моралним врлинама, развијеним радним навикама, оријентисани на постигнуће, навикнути да вреднују рад и залагање, научени да се носе са

стресом, притисцима, ризиком, победама и поразима, са развијеним навикама здравог живота, са развијеним вештинама руковођења, комуникације, кооперације, са осећањем и бригом за

друге, који су задовољнији собом, оптимистични и успешни. Студијом *Васпитување кроз спорти*, педагогија спорта прави важне кораке ка хуманистичком приступу спорту у коме је при-

марно начело учествовања, а не императив победе и материјалне награде.

Вера Ж. Раговић
Училијелски факултет, Београд

Стручне
информације

КОРИСНЕ WEB ЛОКАЦИЈЕ

Наука за децу и одрасле www.brainpop.com

Интернет локација *Brain POP* обилује дигиталним образовним садржајима намењеним пре свега деци, затим родитељима и учитељима. Подаци и објашњења лако су разумљиви захваљујући релевантним садржајима и мултимедији.



Пабло Пикасо www.tamu.edu/mocl/picasso

Online Picasso Project омогућава да на прави начин дођемо до података о једном од најкреативнијих светских уметника. Уграђене хипервезе на матичној страни нас воде до различитих одељака (Живот, Рад, Колекције, Рефе-



ренце, Архива) који говоре о животу и раду овог знаменитог Шпанца.

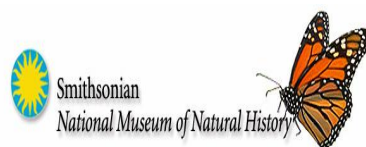
Фотографије часописа Национална географија www.ngsimages.com



На датој локацији реномираног часописа *Национална географија*, можемо приступити архиви од преко десет хиљада квалитетних фотографија. Право на репродуковање фотографија можемо добити једним при-

тиском мишем уз претходну регистрацију.

Музеј историје природе www.nmnh.si.edu



Матична страница локације *Националног музеја историје природе* је једноставна и јасна. Хипервезе воде до страна са изабраним изложбама. Свака просторија стварне изложбе је укратко описана и илустрована одговарајућом фотографијом.

Легенде www.legends.dm.net

На локацији *Legends* можемо пронаћи увек занимљиве легенде о древним јунацима као што су краљ Артур, Робин Худ и мус-

кетари. Такође можемо доћи и до Шекспирових драма и балада.



Здравље жене
www.zdravljezene.co.yu

Здравље жене је прва локација на нашем језику са веома корисним информацијама које су значајне за жене. Локација је дизајнирана са жељом да на прикладан, једноставан и веома разумљив начин обавести посетиоца о различитим стањима и обољењима која прате жену током њеног живота. Локација *Здравље жене* се константно обогаћује новим чланцима и садржајима чији су аутори компетентни стручњаци, са којима се путем електронске поште може ступити у контакт.



Новинарство посвећено уметности
www.artsjournal.com

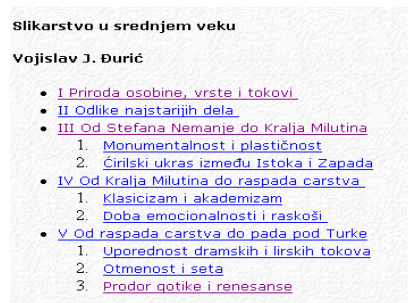
На ArtsJournal.com можемо наћи новинарска остварења посвећена уметности као што су есеји о балету, медијима, музици, позоришту, издаваштву и визуел-



ним уметностима, али и анализе, праваца модерне уметности и биографије уметника. Чланци се бирају из више од двеста релевантних публикација које излазе на енглеском језику.

Сликарство у средњем веку
www.bora.edu.yu/slikarstvo.html

На датој локацији можемо се упознати са српским средњевековним сликарством према са-



држају приказаном на слици. Важно је рећи да локација искључиво садржи текст.

Претраживач звучник ефеката
www.findsounds.com

Уз помоћ машине за претраживање FindSounds, можемо веома ефикасно доћи до жељеног звука, било да је то звук, који производи животиња, инструмент, човек или апарат. Пре-

траживач нам даје могућност задавања параметара за квалитет звука и формат датотеке.



Ботаника
www.botanical.com

Локација *Ботаника* је од 1995. године одличан извор информација о свему што нас интересује а везано је за ботанику: биљним лековима и алтернативној медицини, узгајању биљака, баштованству, екологији, кулинарству и сл. Саставни део локације је и машина за претраживање.



Београд
www.beograd.org.yu

Професионално уређену локацију града Београда карактерише мноштво правовремених информација које обезбеђује *БеоИнфо*. На локацији можемо пронаћи сервисне информације,

актуелности, фото галерију и корисне линкове. Комуникација са посетиоцима локације омогућена је посредством одељака: Упознајте Београд, Живот у Београду и Градска власт.

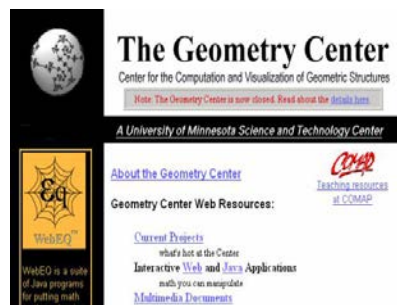
Душко Дугоушко, Патак Дача и остали
looneytunes.warnerbros.com/

На локацији *LooneyTunes* можемо пронаћи све јунаке цртаних филмова из студија *Warner Bros*. На локацији су биографије цртаних јунака, нови цртани филмове и игре.



Геометријска графика
www.geom.umn.edu

Центар за геометрију Универзитета државе Минесота истражује технике за визуелизацију геометријски дефинисаних структура. Са ове локације можемо да преуземо велики број програма за све платформе.



Локација је подељена на одељке са прикладним додацима, мултимедијалним документима, архивом геометријских референци слика, формула итд.

мр Мирослава Ристић
Училијски факултет, Београд

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у настави* објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога, *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, преведене радове, тематске библиографије, приказе књига, извештаје, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од највише три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом или на дискети и не враћају се.

**Адреса редакције је: Училијски факултет,
Београд, Народној фронти 43**

E-mail: inovacije@uf.bg.ac.yu

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

Стандарди за припрему рада

Обим и фонти. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3 800 - 5 600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Резиме. Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се великим словима и одвојене су косом цртом.

Основни текстови. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикациона рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница "i sar." или "et al."

Цитати. Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача нпр. Рот, Никола (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (болдован), број и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentials*. Retrieved May 18, 2000. from <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999а, 1999б...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.

Слике и табеле. Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле могу се припремити компјутерском или класичном технологијом (тушем на паус папиру). Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Прилажу се на посебним листовима папира, без пагинације, класификоване по врстама и нумерисане унутар своје категорије (на пример, табеле 1, 2, 3... графици 1, 2, 3...). Редни број слике или табеле, као и презиме аутора, уписати на полеђини графитном оловком. Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F = 25.35$, $df=1,9$, $p < .001$ или $F(1,9)=25.35$, $p < .001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати, осим изузетно познатих.