

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

Валерија Б. Јанићијевић

**Настава теорије књижевности  
у млађим разредима основне школе**

докторска дисертација

Београд, 2013.

UNIVERSITY OF BELGRADE  
TEACHER TRAINING FACULTY

Valerija B. Janićijević

**Teaching Literary Theory  
in Lower Primary School**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2013

Ментор: др Александар Јовановић, редовни професор  
Учитељски факултет, Београд

Чланови комисије:

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Датум одбране докторске дисертације: \_\_\_\_\_

Датум промоције докторске дисертације: \_\_\_\_\_

Настава теорије књижевности  
у млађим разредима основне школе

**Резиме:** У раду су обрађени место и улога теорије књижевности у настави српског језика у млађим разредима основне школе. Не треба посебно наглашавати значај књижевне терминологије, јер без ових знања не може у потпуности да се разуме књижевно дело, односно не може бити добре наставе књижевности. Историја наших познатих методичких текстова показује стално присуство књижевне терминологије у самом средишту методике наставе књижевности: познавање термина је неопходно у свим случајевима, било да је реч о конкретном књижевном делу, књижевном образовању или књижевном васпитању.

Рад полази од живе наставне ситуације, која обухвата целину и сложеност наставног процеса и његових битних чинилаца: програме (са избором текстова, књижевном терминологијом, задацима) и уџбенике/читанке (са обавезним и од аутора додатим текстовима, са методичком апаратуром, њеним питањима, наловима, дефиницијама). Анализом ових момената дошло се до одређених увида о могућим решењима којима би се појачало место и улога наставе теорије књижевности, почев од општих начела до рада на конкретном књижевном тексту. О још два чиниоца која битно утичу на наставу – сензибилитету ученика и личности наставника, говори се делом у уводним текстовима рада, али није могло бити даљих разматрања због ширине, сложености и интердисциплинарности ове теме, која превазилази оквире наше дисертације.

У уводном поглављу осим образложења теме и приступа анализовани су значај књижевне терминологије и иманентна методика у настави књижевности. Иманентна методика, сходно иманентном/унутарњем приступу уметности/књижевности, јесте виђење методике по којем методички поступци произилазе из наставних садржаја и њихове природе. Иманентан приступ у средиште изучавања ставља предмет рада, наставне садржаје, знања и способности до којих треба довести ученике, а структура часа, методе, облици рада и наставна средства одређени су природом онога што се предаје. Међусобна условљеност *шта се предаје и како се предаје* (садржаја и метода) основна је

карактеристика иманентне методике. За овакав приступ од пресудног значаја је стручност наставника у области коју предаје, као и његово методичко умеће којим проналази путеве да што примереније пренесе знање ученицима. Називом иманентна не сугерише се подела (како би на први поглед могло да се чини) на спољашњу и унутрашњу методiku, него на превладавање ове поделе: она је иманентна природи наставе књижевности и, шире узев, иманентна је својој методичкој природи.

Начела иманентне методике (која су заправо истоветна приступу теми и примењеном поступку у њеној обради) у овом раду су остварена на следећи начин. Најпре се у другом поглављу уочава и описује статус теорије књижевности у програмима и начин на који је она изнета. Теорија књижевности је у програмима за млађе разреде дата не сама по себи, не као целовит систем (што је и разумљиво), него као низ појмова које ученици треба да препознају, именују и (или) дефинишу. Затим се уочава и описује да ли постоји веза између задатих појмова – јесу ли они макар и имплицитно груписани тако да покривају битна подручја теорије књижевности (стилистика, версификација, родови и врсте, анализа књижевног дела) или се у програму сугерише њихово појединачно усвајање. У раду се полази од најновијих програма овог предмета, али се даје и дијахронијски преглед, од битног значаја за увођење књижевних термина у програме, као и измене и допуне програма у последњих шест деценија српског школства. Може се закључити да су аутори програма у периоду од 1952. до 2006. године имали јасну, мада понекад недовољну свест о значају књижевне терминологије и свест о потреби да се она усваја још од првог разреда основне школе, а посебно у трећем и четвртом.

Потом се у наредном поглављу и потпоглављима истраживање усмерава на читанке као једине уџбенике за наставу књижевности у млађим разредима. Читанка је, као што знамо, специфичан уџбеник. По својој природи она је најпре хрестоматија, а уџбеником је чини методичка апаратура (подаци о писцу, објашњење непознатих речи, питања и задаци о тексту и поводом текста, објашњења књижевнотеоријских појмова, упућивања ученика на шири књижевни и културни контекст). Зато се у раду посебна пажња усмерава на овај методички апарат и на његову примереност конкретним текстовима које прати. Посебне

целине овог рада посвећене су стилистици, версификацији, жанровима са елементима структуре дела, односно повезивању програма, природе књижевног текста и методичке апаратуре. Незаобилазно за овај приступ било је и питање на који су начин аутори читанки уводили књижевне термине и да ли отворено или подразумевано позивање на књижевне термине органски проистиче из природе обрађиваног текста и његових својстава које ученици треба да уоче и опишу. Анализа методичке апаратуре је веома важна јер тек њоме можемо утврдити у којој је мери одређена читанка уџбеник и да ли је добар уџбеник. Али, ова анализа има за циљ и да сугерише нова и потпунија решења за апаратуру уз поједине текстове и примеренију употребу књижевних појмова у њој. Као и да се на основу ових анализа препоруче нови, конкретни текстови погодни да се на њима препознају и схвате одређени књижевни појмови.

Тачније, рад се бави наставом теорије књижевности у читавом распону, од њеног статуса у програму, преко избора текста на коме ће одређена књижевнотеоријска проблематика бити приказана, до методичке апаратуре у читанкама. Треба напоменути да се овај рад не бави читанкама самим по себи, него могућностима које пружају за јачање књижевне самосвести код ученика. За нас је била од користи у начелу мање добра читанка ако има занимљивих и карактеристичних примера за ову тему, него изузетно добра читанка, али која се у својој апаратури ни на који начин не дотиче књижевнотеоријске проблематике. Због тога се из овог рада не могу изводити закључци о читанкама у целини, већ о наведеној проблематици, о неискоришћеним и искоришћеним могућностима које се ауторима пружали конкретни књижевни текстови.

У обради грађе коришћена је метода теоријске анализе. Будући да је рад заснован на обимном истраживању корпуса програма и уџбеника, најпрецизније би се њихово изучавање могло назвати књижевном и методичком интерпретацијом. Да би се учили поједини аспекти програма и методичке апаратуре, морале су да се врше бројне наизглед ситне анализе, а ради повезивања и уопштавања резултата да се праве одређене синтезе. Тако је коришћена аналитичко-синтетичка метода. Резултати до којих се дошло у овом раду су двоструки: опис стања и увиђање могућности за побољшање положаја теорије књижевности и њено функционалније коришћење у настави.

Опис стања. У програмима је дато доста основних књижевнотеоријских појмова које ученици у прва четири разреда треба да знају, али је њихов избор требало да буде шири и логичнији. Тако је свакако требало да се ученици упознају са више стилских фигура, јер су дате само две, а недостају и термини чије би присуство нужно допрнело разумевању конкретних програмских књижевних текстова (на пример, научнопопуларна књижевност, аутобиографија, легенда). Понекад би појмови требало да буду међусобно уланчани и да се чвршће групишу уз носеће термине – лирику, епику и драму. У уже методичком смислу, програм није довољно прецизан – поједини термини имају назнаке типа *ниво препознавања, именована* и друго, док други немају, чиме се отвара простор за креативна, али и некреативна решења учитеља и аутора читанки.

Након детаљне анализе 45 уџбеника може се закључити да су се аутори умногоме држали програма и програмских текстова, а у самој реализацији решења су врло разнолика и са неколико основних недостатака: из угла ове теме запажа се да аутори повремено узимају термине ради остваривања програма, а мање да их учине функционалним у разумевању текста уз који стоје. То је основни недостатак јер се тиме и сам програм не остварује као целина, а његови делови губе неопходну међусобну зависност. И, што је важније, губе се могућности за потпунијим разумевањем књижевног текста. Друго, аутори читанки не воде довољно рачуна о повезивању знања из разреда у разред, односно изостаје континуирано ширење знања о појмовима. Парадоксално у односу на претходни суд, а то је и трећи уочени недостатак, постоји превелико угледање аутора једних на друге, а мање на изворну научну и књижевноуметничку литературу, по питању дефинисања појмова, избора текстова уз које се дефиниције доносе, преузимања истих лоше преломљених песама – што битно утиче на њихово тумачење и/или на исти начин скраћених текстова.

Из описа стања се већ слуте нове могућности потпунијег статуса теорије књижевности у настави. Најпре, требало би програме учинити целовитијим и прецизнијим, усагласити његове књижевне и методичке аспекте. Са друге стране, неопходна су квалитативна побољшања уџбеника у смислу наглашеног али ненасилног укључивања књижевнотеоријских знања у интерпретацију књижевног текста. Сложен је то и суптилан посао за који нема унапред задатих решења (чак

сваки текст тражи нова решења), али циљ овог рада је, између осталог да појача стручну свест о значају наведене проблематике. Заправо, основни циљ овог рада, заснованог на књижевнотеоријским, књижевноинтерпретативним и методичким истраживањима, јесте да појача свест о настави књижевности као живом процесу и теорији књижевности као једном од битних чиналаца тог процеса.

**Кључне речи:** теорија књижевности, књижевнотеоријски појмови, функционални појмови, настава књижевности, настава теорије књижевности, читанка, наставни програм, методичка апаратура

**Научна област:** Дидактичко-методичке науке

**Ужа научна област:** Методика наставе српског језика и књижевности

**УДК:** 371.3::82-1/9

371.671046



## Teaching Literary Theory in Lower Primary School

**Abstract:** This piece of writing analyses the place and role of literary theory in teaching Serbian language in lower primary school. There is no need to emphasise the significance of literary terminology because without such knowledge a piece of literary work cannot be fully understood and there can be no quality literature classes. In our well-known methodology-related texts, literary terminology is constantly the focal point of the methodology of teaching literature: terms must be known in all cases, whether they refer to a specific piece of literary work, literary education or literary training.

This piece of writing starts from a real teaching situation which comprises the complete and complex teaching process and its relevant factors: curricula (including the choice of texts, literary terminology and assignments) and textbooks/reading books (including compulsory texts added by authors, methodological apparatus, questions, tasks and definitions). By analysing these aspects, we have come closer to possible solutions which may strengthen the place and role of teaching literary theory, starting from general principles to the work on a specific piece of literary text. Other two factors which significantly influence teaching – students’ sensibility and teachers’ personalities – have been partly analysed in introduction of this piece of writing, but no further discussions have been possible due to breadth, complexity and interdisciplinary character of the topic which surpasses the framework of the dissertation.

Apart from approach analysis and topic elaboration, the first two chapters are analysing the importance of literary terminology and immanent methodology of teaching literature. In accordance with immanent/inner approach to art/literature, immanent methodology implies that methodological procedures ensue from teaching contents and their nature. Immanent approach focuses on the subject matter, teaching contents and knowledge and abilities that pupils are expected to gain, whereas the class structure, methods, forms of work and teaching aids are defined by the nature of the teaching contents. Mutual dependence of *what* is taught and *how* it is taught (the contents and methods) represents the basic characteristic of immanent methodology. Such approach requires teacher’s subject expertise, as well as teacher’s methodological

skills which enable him/her to pass on knowledge to pupils in the most appropriate manner. Term “immanent methodology” does not imply division (as it might seem at first glance) into exterior and interior methodologies – it implies overcoming the division: it is immanent in teaching literature and, in broader sense, it is immanent in its methodological nature.

Principles of immanent methodology (which are actually identical to the topic approach and the procedure applied during its processing) have been covered in this piece of writing in the manner described below. Initially, the second chapter perceives and describes the status of literary theory in the curriculum and the way it is presented. In the lower primary school curriculum, literary theory has not been presented only *per se* or as a whole system (which is understandable), but as a series of terms which pupils should recognise, name and (or) define. It is followed by a part which perceives and describes whether there is a link between terms set as a task – are they at least implicitly grouped so that they cover significant areas of literary theory (stylistics, versification, genres and types and analysis of a piece of literary work) or does the curriculum suggest that they should be acquired individually. This piece of work starts from the latest subject curriculum, but it also includes a diachronic overview which is relevant for the introduction of literary terms into the curriculum, as well as amendments and supplements of the curriculum throughout last six decades of Serbian educational system. It can be concluded that from 1952 until 2006 curriculum authors were clearly aware, although at times insufficiently, of the importance of literary terminology as well as of the need for it to be acquired as early as in the first year of primary education, but especially in the third and fourth years.

In the following chapter and subchapters, research focuses on reading books as the only literary theory textbooks in lower primary school. It is well-known that a reading book is a specific textbook. By its nature it is first of all a reading book; what makes it a textbook is the methodological apparatus (information about the author, explanation of unknown words, reading comprehension questions, explanations of literary-theoretical terms and pupil orientation towards a broader literary and cultural context). Therefore, this piece of writing especially focuses on this methodological apparatus and its appropriateness to specific texts it follows. Special parts of this piece of writing have been dedicated to stylistics, versification and genres including elements

of the structure of a piece of literary work – in other words to linking the curriculum with the nature of a piece of literary work and methodological apparatus. An integral part of this approach is the question how authors of reading books introduced literary terms and whether open or default invitation to literary terms organically ensues from the nature of a processed text and its features that pupils should perceive and describe. Analysis of the methodological apparatus is very important because it is the only way to establish to what extent a certain reading book represents a textbook and whether it is a good textbook. However, this analysis also aims to suggest new and more complete solutions for the apparatus following certain texts, as well as more appropriate use of literary terms in it. It also aims to recommend new specific texts appropriate for recognition and understanding of certain literary terms.

More precisely, this piece of writing focuses on teaching literary theory in all its aspects – from its status within the curriculum, through the choice of texts where certain literary-theoretical problems are presented, to methodological apparatus included in reading books. It should be mentioned that this piece of writing does not focus on reading books *per se*, but on possibilities they offer for consolidating pupils' literary self-awareness. A reading book of poorer quality but with interesting and characteristic examples related to this topic has been more valuable to us than a reading book of excellent quality which in no way touches upon the problems of literary theory. Therefore, based on this piece of writing it is not possible to make conclusions about reading books as a whole, but about stated problems and opportunities that authors could have missed and used in certain literary texts.

Theoretical analysis method has been used for material processing. Since this piece of writing is based on extensive research of curriculum and textbook corpuses, the most precise definition of their research would be literary and methodological interpretation. In order to perceive certain aspects of the curriculum and methodological apparatus, a number of seemingly insignificant analyses had to be carried out, whereas in order to link and generalise results, certain syntheses had to be made. Thus, analytical-synthetic method has been applied. This piece of writing has given two different results: a description of the state of literary theory and realisation of possibilities for its improvement as well as its functional use in teaching.

Description of the state. The curricula contain a lot of basic literary-theoretical terms that pupils from year one to year four are expected to know, but their choice should be broader and more logical. Pupils certainly should have been introduced to more stylistic figures of speech (only two have been given) and there is a lack of terms whose presence would significantly contribute to understanding specific curriculum-related literary texts (e.g. science fiction literature, an autobiography and a legend). At times terms should be linked and grouped more consistently under main terms such as lyric poetry, epic poetry and drama. In narrower methodological sense, the curriculum is not sufficiently precise – some terms are followed by indications such as *recognition level*, *naming* etc, whereas others are not which allows teachers and reading book authors to look for both creative and non-creative solutions.

Upon a detailed analysis of 45 textbooks, it can be concluded that authors mainly adhered to the curriculum and curriculum-related texts, whereas in terms of realisation, solutions are diverse and contain several elementary drawbacks: from the aspect of this topic, it is perceived that authors occasionally select terms to achieve curriculum goals rather than to make them functional for understanding the text they follow. This is the basic drawback because it prevents the curriculum from being achieved as a whole and its parts lose the required mutual dependence. More importantly, the chances of a more complete understanding of a literary text are reduced. Secondly, reading book authors do not take enough care about linking teaching material from one year to another year, which means that there is no continuity in broadening the knowledge of literary terms. The third drawback is at the same time a paradox compared to the previous judgement and it refers to the fact that authors rely on each other rather than on original scientific and literary-theoretical literature in terms of defining terms, choosing texts followed by certain definitions and using the same poems with poor division, which significantly affects their interpretation, and/or texts abridged in the same manner.

Description of the state is already implying new possibilities of a more complete state of literary theory in teaching. First of all, the curriculum should be created more as a whole and more precise and its literary and methodological aspects should be synchronised. On the other hand, quality improvements of textbooks must be made in terms of emphasised but discreet introduction of literary-theoretical knowledge into

interpretation of a literary text. It is a complex and subtle task which has no ready-made solutions (actually each text demands new solutions), but the aim of this piece of writing, among other things, is to raise professional awareness of the significance of abovementioned problems. In fact, the major goal of this piece of writing, which is based on literary-theoretical, literary-interpretative and methodological research, is to raise awareness of teaching literature as a living process and literary theory as one of relevant factors of that process.

**Keywords:** literary theory, literary-theoretical terms, functional terms, teaching literature, teaching literary theory, a reading book, the curriculum, methodological apparatus

**Scientific field:** Didactic and methodological sciences

**Specific scientific field:** Methodology of teaching Serbian language and literature

**UDC:** 371.3::82-1/.9

371.671046

## Садржај

Резиме .....	4
Abstract .....	9
1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА .....	16
Значај књижевне терминологије .....	23
Иманентна методика у настави књижевности .....	28
Приступ раду или примењени поступак.....	32
2. ТЕОРИЈА КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА (општи поглед) .....	35
Статус теорије књижевности у програмима за разредну наставу од Другог светског рата до данас .....	37
Функционални појмови у наставним програмима .....	52
Природа књижевности и природа стандарда: образовни стандарди постигнућа за крај првог циклуса.....	63
3. СТИЛИСТИКА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ .....	72
Стилистика у наставним програмима .....	73
Стилистика у читанкама .....	80
Надпрограмски поглед .....	100

4. ВЕРСИФИКАЦИЈА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ .....	109
Версификација у наставним програмима .....	110
Версификација у читанкама .....	117
Песнички поглед .....	158
5. ЖАНРОВИ СА ЕЛЕМЕНТИМА СТРУКТУРЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ .....	161
Жанрови са елементима структуре књижевног дела у наставним програмима .....	162
Жанрови са елементима структуре књижевног дела у читанкама..	172
(Лирика 174; Епика 210; Драма 262)	
Надпрограмски поглед .....	280
6. ЗАКЉУЧАК .....	288
Литература .....	296

## УВОДНА РАЗМАТРАЊА



Зашто тема под називом *Теорија књижевности у разредној настави*? Не превазилази ли ова тема границе методике наставе књижевности у млађешколском узрасту и да ли можда више говори о амбициозности методичара, него о стварним научним разлозима за њен настанак? Како резултате до којих ће се доћи у овом раду уградити у наставну праксу, а да се можда ученици не преоптерете сувише стручним знањима и не одвоје од самог књижевног текста и уживања у њему? Сва ова питања су легитимна и ваља их поставити на самом почетку. Опасности у разредној настави књижевности могу бити бројне и једна од њих јесте да ученик усваја одређена књижевнотеоријска знања која не може никако, или може тек механички, да повеже са књижевним текстом. Штетних последица може бити више, али треба поменути бар две, можда међусобно зависне. Прва од њих је да ученик разговор о тексту замени разговором о књижевним знањима (о ванкњижевним и да не говоримо). Друга проистиче из прве: да се на овај начин изгуби естетско и морално деловање књижевности, због чега је настава књижевности у највећој мери присутна у свим разредима основне и средње школе, у готово свим, ако не и у свим образовним системима. Опасност свакако постоји, али, њено препознавање је први битан корак да се она избегне и превазиђе.

Знамо да је један од основних задатака наставе књижевности неговање и развијање читалачке и књижевне културе ученика, односно неговање и развијање књижевне/естетске осећајности или сензибилитета. И више од тога, развијање смисла за лепо и најшире схваћеног укуса, не само за књижевност, већ уопште, што је у данашњем времену посебно битно. Књижевност то остварује својом природом, јер делује готово на сва чула и прима се кроз јединство чулног и

логичког сазнавања. Важност наведеног јединства истиче Милија Николић, а за разумевање оваквог његовог става наводимо два, нешто дужа, цитата:

Настава би без чулности постала сувише вербална и апстрактна, удаљила би се од животне праксе и свела на механичко учење. С друге стране, сама чулност, ако би остала без апстрактног мишљења, водила би само препознавању предметног света, па би такво знање било једнострано и немоћно да се узвиси до научног погледа на свет. *Тек у пуној узајамности и јединству чулног и рационалног учења стиче се стваралачко знање које је поуздано и у практичном и у теоријском смислу.*<sup>1</sup>

Пажњу овде привлачи реч *чулност*. Ако је читамо у њеном денотативном значењу, нећемо разумети овај битан став Милије Николића. На више места он сугерише шта би чулност могла да буде, али најприближније објашњење даје у поглављу карактеристичног назива „Чулна имагинација (унутрашња очигледност)“, разумевајући је као супротност буквалној и физичкој очигледности, уобичајеној у настави природних наука.

Већина уметничких текстова може се доживети и схватити једино ако читалац језичке знаке претвара у пластичне слике и понуђену предметност *чулно актуелизује*. При томе пресудну улогу има *чулна имагинација* или *унутрашња очигледност*. На тој способности да се затвореним очима види више и боље него отвореним заснива се стваралачко читање.

При читању уметничких текстова само су визуелни рецептори усмерени према словним знацима, док су *духовне очи* опседнуте фантазијским гледањем и стварањем новог света. Та унутрашња чулност нема граница, она је изнад физичких законитости, па омогућава чулима *свеприсутност* и виђење иза препрека. Она је извор естетских доживљаја и својствена је свакој настави која се бави уметничким делима било које врсте.<sup>2</sup>

Овако схваћена чулност истоветна је читаочевој, односно учениковој конкретизацији језичке представе (слободније речено, радом имагинације стварању песничких слика током читања) и његовом уласку у новостворени и

---

<sup>1</sup> Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике, Београд, 2009, стр. 62.

<sup>2</sup> Исто, стр. 64–65.

смислом богати свет књижевног дела. То је та *унутрашња чулност*. То су те *духовне очи* које немају граница. Такав доживљај књижевног дела не би био могућ да оно истовремено не делује на читаочеву емоцију, интелект и дух.<sup>3</sup>

Није ли онда настава теорије књижевности овде сувишна? Неће ли она да разбије то сложено и суптилно јединство књижевног дела и његово емоционално – интелектуално – естетско – васпитно деловање? О овој настави и сумњама које је прате пише Мирослав Бекер у једном од ретких текстова посвећених наведеној проблематици:

Не само међу широком читалачком публиком него и код књижевних стручњака каткада се чује мишљење да је настава теорије књижевности сувишни баласт, сплет апстракција и дефиниција које једва да доприносе бољем разумевању и љубави према књижевном делу. Међу таквим приговорима често чујемо како се читалац жели препустити дјеловању књиге (било да се ради о роману или пјесми), а да при том не жели питати, на примјер, којем роду књига припада, како је састављена, те по чему се (рецимо) разликује од других књига сличне или исте врсте. У прилог таквих приговора наводи се да човјек може уживати у природи – у шумама и у пољима – премда ништа не зна о ботаници. Но, ипак је управо такав начин резонирања двојбен, јер је врло вјероватно да ћемо у природи (а у нашем случају у књижевности) више уживати ако јој приступимо с разумијевањем. Свакако ћемо се више дивити неком цвијету ако знамо да је он, рецимо, већи, шаренији и бујнијих облика од просјека; дакле, познавање ботанике учинит ће наш приступ природи јаснијим, што доприноси и интензивнијем задовољству. А тако је и у приступу умјетности, па, према томе, наравно, и књижевности. Свакако ће наша реакција на књижевно дјело бити дубља ако је артикулирана, ако та реакција може садржати и рационално објашњење зашто неко дјело можемо

---

<sup>3</sup> Готово исто у тексту „Настава књижевности“ („L’enseignement de la littérature“) свеукупно деловање књижевног текста дефинише Серж Дубровски, наслањајући се на речи Ервина Пановског:

Уметничко дело не позива (или се тада радикално губи његов смисао) на чисти чин интелектуалног сазнања, него на чин афективног учешћа који обухвата целокупну личност. Као што то јако лепо каже велики историчар уметности Ервин Пановски, „дефинишући уметничко дело као предмет људске израде које тражи да се естетски осети, сусрећемо се по први пут са фундаменталном разликом између хуманистичких и природних наука. Научник који се бави природним појавама, може одмах да приступи њиховој анализи. У области хуманистичких наука, где имамо посла са људским делима и стваралаштвом, приморани смо да се ангажујемо у менталном процесу синтетичког и субјективног карактера: треба ментално поново проживети акције и поново створити остварења“.

(Бернар Пенго и Серж Дубровски, „Како предавати књижевност“, *Методика савремене наставе књижевности и српског језика*, 2000, бр. 1, стр. 21.)

сматрати оваквим а не онаквим. А могућност за такву артикулирану реакцију пружа нам управо теорија књижевности.“<sup>4</sup>

Питање теорије књижевности и њене улоге у настави је посебно осетљиво у млађим разредима основне школе, и то из два разлога. Најпре, њено поимање мора бити засновано на индуктивном принципу и методи уопштавања. То би био једини логичан пут, а не супротни – коришћење дедуктивног метода по којем се дефиниција даје пре самог рада на тексту. Ученици треба да полазе од појединачних текстова, од истих или сличних особина у њима, које препознају и описују, да би именовање и дефинисање теоријских појмова представљало следећи, не увек обавезни ниво у који се ступа зависно од природе самог појма, конкретног текста, програма и узраста ученика. Потом следи примена стеченог знања на новим примерима, односно новим текстовима. Тако се, сходно узрасту и предзнањима ученика, повезују теорија и пракса у процесу разумевања књижевног текста, и ученици се постепено уводе у језик књижевности, без потискавања њиховог емоционалног односа према тексту. Функционално теоријско знање, примерено ученицима не може да шкоди у настави књижевности. Управо је супротно.

Речено је у једном од претходних пасуса *жива наставна ситуација*. Она је предмет описа методичких наука, али у тој живој наставној ситуацији имамо још два чиниоца који се готово не дају описати: сензибилитет (укључујући и књижевни) ученика и професорову личност. Ако настава не узме у обзир књижевни сензибилитет ученика (а очито је да ученици данас и пре тридесет година немају исти однос према књижевности и конкретним књижевним делима), много тога ће у раду на часу бити промашено. Ученици ће и сам текст и његово тумачење доживљавати као нешто што их се не дотиче, што иде мимо њих. Аутори читанки и добри наставници могу на сензибилитет да утичу давањем одређених задатака, методичком апаратуром, односом књижевности и информационо-комуникационих технологија (упућивањем на електронске

---

<sup>4</sup> Мирослав Бекер, „О настави теорије књижевности“, *Како предавати књижевност* (зборник радова приредио Александар Јовановић), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1984, стр. 92–93.

библиотеке и сличне интернет странице<sup>5</sup>), полагањем од можда и антикњижевних ставова ученика, да би их некако увели у свет књижевних дела. А када уђу у тај чудесни свет у коме је све могуће, онда је већ лакше, ако није већ све и готово.

Обично се о личности наставника говори начелно и то је разумљиво када је реч о строгим научним текстовима, али о томе понекад проговоре са личним улогом и великим узбуђењем значајни теоретичари књижевности, који су, истовремено, и изузетни наставници. Њима је дано да на часовима непосредно уочавају и прате деловање својих предавања и књижевних знања, која се утискују у душу слушалаца. Имена Сержа Дубровског и Умберта Ека довољна су потврда оваквог двоструког значаја.

Без обзира на ширину свог знања, професор књижевности није научник: његова предавања нису збирка података; истинама које преноси, он управља, оне су ухватљиве само на предавању; оне се не односе на резултате које преноси, него на сам чин комуникације. Оно што је најдрагоценије што има да понуди за време часа нису његове идеје нити знања, него његова личност. Добро предавање не може да се замени добром књигом: најочигледнији пример јесте ужасно гласно читање ових ископираних текстова. У крајњем случају, хватане забелешке на неком добром предавању морају да буду, када се поново читају, жалосне и да подсети, нејасним осећањем недостатка, на присуство које је говору давало смисао.<sup>6</sup>

Предајем већ много година, али ме сваки пут када се нађем пред новим разредом испуни осећање да то радим први пут. Свесни сте да морате да наведете студенте да вас заволе током прва три минута предавања. Уколико вам то не пође за руком, уколико студенти не осете да сте и ви заљубљени у њих, све је готово. Можете одмах да одете кући. (...) Ако они схвате да их потцењујете, да не желите да предајете, да чак ни не верујете у оно што предајете, истог тренутка ће вас одбацити. У противном ће вас волети, као што сам ја волео учитеље који су волели мене и презирао оне који нису имали најбоље мишљење о мени. (...) Подучавање је агресиван чин. Улазите у учионицу са намером да мењате идеје

---

<sup>5</sup> Може бити да су ово спољни приступи сензибилитету, али су значајни као уважавање одговарајућег окружења у коме се ученик развија и живи. Но, то је тема за неки други рад, по природи интердисциплинарнији од овог, у којем би се сусреле методика наставе књижевности, наука о књижевности, педагогија, психологија, социологија образовања, историја културе и аксиологија, односно дисциплине које се баве вредносним системима.

<sup>6</sup> Серж Дубровски, наведени текст, стр. 22.

других људи, да уништавате њихова уверења и да им понудите другу перспективу света. Ту је увек присутан елеменат поседовања, елеменат освајања. То је друга страна медаље када се ради о поучавању. Као и у свакој другој љубавној авантури, и овде добијате нешто за узврат, схватите нешто што раније нисте разумевали. (...) Због чега волим да предајем? Када пишете текст, можете да прибегнете фразама које су заправо поштапалице: „Добро је познато...“, „Очигледно је да...“ Међутим, када се суочите са разредом, не можете да употребљавате изразе, већ морате све да објасните: управо због тога учитељ и постоји. Тако сам научио да човек не треба да напише књигу да би је користио као основу за предавање студентима. Треба урадити управо супротно. У процесу настојања да наведете разред да схвати ваше идеје, за време тог удварања, јавља се мноштво различитих реакција и продубљује се ваше разумевање онога што говорите. Док покушавате да убедите студенте и да им објасните, објашњавате самом себи и убеђујете себе.<sup>7</sup>

Два теоретичара сасвим различита по усмерењима, са различитим стилем који се види и у наведеним цитатима, али са истим поимањем наставе књижевности. И за једног, и за другог, предавање књижевности није неутрални чин. Дobar професор заправо додаје глас гласу аутора. Кроз његову личност проговара књижевни текст, показујући како латентни смисао текста јесте смисао самог текста *наше* егзистенције, како нас погађа у *нашем* интимном бићу, у *нашој* неаутентичности.<sup>8</sup> Нема добре наставе књижевности без доброг професора, јер, како напомиње Дубровски „кад се забораве све реченице неке књиге или речи са предавања, сећаћемо се да смо волели једну књигу или професора“.<sup>9</sup>

Ови ставови нису порицање методичких знања и вештина. Они пре говоре о релативности сваког знања и сваке вештине у живом наставном процесу. О потреби да се на часу примени, али и превазиђе, све што смо претходно научили.

---

<sup>7</sup> „Наставник као агресивни љубавник“, интервју Умберта Ека дат Аделиди Лопез и Марителми Коста, приредила Слађана Стојановић (Јаћимовић), *Оаза*, Београд, новембар 1990, број 23, стр. 6.

<sup>8</sup> Видети исто, стр. 24.

<sup>9</sup> Исто, стр. 24.

## *Значај књижевне терминологије*

Само је наизглед чудно и неочекивано да се питање књижевне терминологије налази у самом средишту методике наставе књижевности. Међутим, историја наших познатих методичких текстова показује њено стално присуство: познавање термина је неопходно у свим случајевима, било да је реч о конкретном књижевном делу, књижевном образовању или књижевном васпитању. Овде треба дати једну важну напомену. У првим деценијама овог века наука о књижевности и настава књижевности нису биле тако строго раздвојене. Богдан Поповић, један од наших највећих књижевних естетичара, био је један од првих наших методичара књижевности. Његови текстови „О књижевности“, „О васпитању укуса“, „Теорија реда по ред“ су у највећој мери и методички текстови.

Можда је по некима ово и претерано рећи, али ако пођемо од разлика између професора и методичара, о којима говори Анте Бежен, видимо да Богдан Поповић заиста у себи спаја и теоретичара и методичара. Како каже Бежен, појам учитељ, односно наставник означава професију, а методичар специјалност у тој професији:

Методичар је учитељ/наставник који је додатно знанствено оспособљен за истраживања и друге знанствено утемељене активности на подручју одгојно-образовне праксе, односно методике. Та се знанствена оспособљеност може постићи формалним образовањем на последиједипломском студију. Но методичаром се у разговорном језику често назива и сваки успјешни наставник практичар, без обзира на знанствену оспособљеност. Тим се називом за неког учитеља жели истаћи његова успјешност у наставним вјештинама, односно занимљивом и учинковитом извођењу одгојно-образовног процеса у којему су ученици особито мотивирани. Сличну вишезначност има и појам педагог: то је особа с професијом педагога, али и било која особа која се бави поучавањем с нагласком на одгоју и у томе има успјеха. Учитељске и методичке компетенције

дјеломице су исте, а посебност је методичке компетенције у знанственој димензији методичког знања.<sup>10</sup>

Текстови Богдана Поповића су и методички, јер се у њима наставници упућују како да помогну ученицима да заволе књижевност и да је разумеју, а да се не оптерећују сувишним подацима. Један од најпознатијих његових ставова јесте да у школама књижевност не треба да се предаје, већ да васпитава. Најпрецизније, да васпитава укус:

У школама се, нажалост, предаје а не васпитава. Међутим, код књижевног образовања, као и увек кад се способности или вештине тиче, треба *васпитавати*, а не предавати; упућивати, а не давати лекције. Има један пут да се пређе: наставник треба да води, али ученик треба на својим ногама да пређе цео пут.<sup>11</sup>

Колико је тај став значајан и далекосежан, потврђује осам деценија касније Иво Тартаља, заснивајући свој текст „Увођење у књижевност – као проблем, опет нов“ на овом и другим одговарајућим ставовима, како га он назива *методичара* Богдана Поповића. „Познавање књижевности је као познавање природе које се учило у основној школи. Учитељи и туђе искуство помогну нам да природу познајемо боље, да се у њој лакше снађемо“, каже Тартаља и пита се која је од области науке о књижевности најподеснија да буде полазиште онима који се упућују у свет књижевности.<sup>12</sup> Да ли је то историја књижевности, или теорија, или књижевна критика? Примећује да ће нам познавање великог броја имена писаца, наслова њихових дела и прилика у којима су живели, као и судови најизврснијих критичара о тим делима бити од мале користи, јер „чим се укаже дело новог писца које треба разумети и оценити, таква знања помоћ отказују“.<sup>13</sup> Позивајући се на славног претходника, истиче да се стварно увођење у књижевност не обавља

---

<sup>10</sup> Анте Бежен, *Методика – знаност о поучавању наставног предмета (Епистемологија методике у односу на педагогију и едукологију – с примјерима из методике хрватскога језика)*, Учитељски факултет – ПРОФИЛ, Загреб, 2008, стр. 278.

<sup>11</sup> Богдан Поповић, „О васпитању укуса“, *Књижевна теорија и естетика* (Сабрана дела, књига IV), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2001, стр. 28.

<sup>12</sup> Иво Тартаља, „Увођење у књижевност – као проблем, опет нов“, *Како предавати књижевност* (зборник радова приредио Александар Јовановић), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1984, стр. 77.

<sup>13</sup> Исто, стр. 79.



путем предавања, већ васпитањем укуса и не постиже се држањем лекција, већ упућивањем.

Као методичар Богдан Поповић се озбиљно стара да обезбеди самосталност мишљења код ученика, код сваког пријатеља књижевности. У том духу наставник ће ненаметљиво да буди интересовање и да избором лектире усмерава читање; нарочито ће упућивати на добро писана дела и указивати на врлине и мане пишевог језика и стила.<sup>14</sup>

Од теоретичара који инсистира на васпитању укуса и неоптерећивању књижевним чињеницама не би се очекивало да наглашава значај књижевне терминологије у настави, значај усвајања појмова који се уче или се могу учити независно од књижевног текста. Али, то је само наизглед противуречно, јер Богдан Поповић не поистовећује књижевну терминологију са осталим, често сувишним књижевним знањем. За њега су на једној страни књижевноисторијска знања (подаци о писцу, епохама, културним приликама), а на другој термини као битно и унутарње својство књижевног дела: „Термини су неопходни, и неопходно је знати их добро. Они бележе научне појмове.“<sup>15</sup> А потом додаје: „Не треба мислити да је могуће знати књижевне особине, а не знати термине који их бележе. Те две ствари су практично нераздвајне једна од друге. Где појма има, ту има и назива и имена; и обратно, где назива нема, ту се не зна ни за одговарајући појам.“<sup>16</sup> Апстрактни појмови, сматра Богдан Поповић, често нису јасни као конкретни, што доводи до тешкоћа у разумевању. Затим, каже он, многи термини у књижевности су понекад најобичније речи из нашег свакидашњег језика, и ми их разумемо у њиховом свакодневном, а не у ужем књижевном значењу. Зато, по Поповићевом мишљењу, познавање термина омогућава поузданији приступ књижевном делу. Али, такође, по његовом мишљењу, употребом термина, посебно у настави, не сме да се врши насиље над књижевним текстом.

У моралним наукама скоро сви проблеми и појмови (...) траже ту моћ суптилног интуитивног поимања ствари, у свима су главнији појмови изведени из дугог низа

---

<sup>14</sup> Исто, стр. 80.

<sup>15</sup> Богдан Поповић, „Теорија реда-по-ред“, *Књижевна теорија и естетика* (Сабрана дела, књига IV), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2001, стр. 70.

<sup>16</sup> Исто, стр. 70.

врло разнородних предмета на којима је сличности тешко пронаћи, сви се, кад више кад мање, ослањају на нарочита претходна знања, до којих је такође било тешко доћи. Док у другим наукама испитивач има посла с таквим широким и неодређеним појмовима само кад решава више и тање проблеме, па ни онда не увек, и не у истом степену, дотле су у моралним наукама појмови тако широки и несигурни и у простим случајевима.<sup>17</sup>

У наведеном изводу, као и целом раду „Теорија реда–по–ред“, Богдан Поповић је показао како се постепено и са опрезом улази у тумачење књижевног дела. Два су поступка на том истом путу. Најпре се у проучавању полази од „ситних, што конкретнијих, техничких појединости, од основних састојака из којих се састоје и на којима се дижу, у много спратова, све шири ефекти, све општије особине уметничких дела, што значи и цела Наука о књижевности и уметности.“<sup>18</sup> И друго, у књижевној науци термини настају генерализацијом својстава појединачних дела (па и генерализацијом наших искустава о њима). Они јесу апстрактни, али су изведени из конкретних остварења или природе саме књижевности. Зато и јесу *широки* и *несигурни*, али су и сложени и суптилни инструменти описа и разумевања текста, којима се не врши насиље над њим (не подводи се дело под унапред припремљен теоријски калуп). Тек полазећи од конкретних ка све сложенијим слојевима текста и користећи овако изведене књижевне термине, проучавалац књижевности може да му се приближи, и да га тумачи, а да не поништи његову природу. Све ово, како наглашава Богдан Поповић, у истој мери важи и за наставника књижевности.

О томе управо сведочи и Иво Тартаља у наведеном тексту, потврђујући значај теорије књижевности у настави:

Приликом увођења у књижевност права материја за наставу у виду предавања било би према Богдану Поповићу објашњавање стручних термина, утврђивање књижевних појмова. Можда овај књижевни естетичар претерује када истиче неопходност познавања књижевних термина и појмова за јасно запажање естетичких особина књижевних дела и уживање у овима, али је свакако тачно да се без поузданог владања терминологијом озбиљан разговор о књижевности не

---

<sup>17</sup> Исто, стр. 62–63.

<sup>18</sup> Богдан Поповић, „Теорија реда-по-ред“, *Огледи и чланци из књижевности*, Просвета, Београд, 1959, стр. 163.

може водити. Савладавање једног техничког термина, међутим, изискује примере којима се живо илуструје оно што се њиме жели именовати.<sup>19</sup>

Завршном реченицом Тартаља је највише на Поповићевом трагу и научном и методичком, јер живо илустровање онога што се термином жели постићи јесте управо стваралачки рад термина у књижевном тексту. Другачије речено, јесте методичко вођење ученика ка значајним књижевним својствима текста.

---

<sup>19</sup> Иво Тартаља, наведено дело, стр. 80.

## ***Иманентна методика у настави књижевности***

Иманентна методика, сходно иманентном/унутарњем приступу уметности/књижевности, јесте виђење методике по којем методички поступци произилазе из наставних садржаја и њихове природе. Називом иманентна се не врши раздвајање наставних садржаја и методичких поступака, него управо супротно, истрајава се на њиховом јединству. Помера се само тачка гледишта у приступу методици: из матичне науке гледа се на наставу и њену структуру, односно, методичко моделовање часа неодвојиво је од природе градива. Иманентан приступ у средиште изучавања ставља предмет рада, наставне садржаје, знање и способности до којих треба довести ученике, а структура часа, методе, облици рада и наставна средства произилазе из природе онога што се предаје и зависни су од ње. Међусобна условљеност *шта* се предаје и *како* се предаје (садржаја и метода) основна је карактеристика иманентне методике. За овакав приступ од пресудног значаја је стручност наставника у области коју предаје, као и његово методичко умеће којим проналази путеве да што примереније пренесе знање ученицима.

У настави књижевности природа књижевног дела основни је методички водич: само дело захтева, али и нуди наставнику одговарајући методички приступ (и то не само жанровски, који је неопходан – један модел за песме, други за басне, трећи за романе, него свако дело тражи појединачни приступ). Инсистирање на неодвојивости садржаја и поступака је неопходно, јер се у досадашњем развоју методике наставе књижевности испољава подела на спољашњу (педагошку) и унутарњу/иманентну (предметну, стручну) методику. Прва, превасходно усмерена на организацију часа и површно сагледавање текста, углавном његових васпитних аспеката, и на његово коришћење као средства у развијању говорне културе ученика, умногоме је доминантна у нашој пракси, посебно у разредној настави. Друга, усмерена на текст сам и из његове природе произашлу васпитно-образовну улогу, требало би да буде знатно више заступљена и у млађим разредима, поготово у трећем и четвртном, да би се у старијим разредима и средњој школи избегла (већ пословична) немоћ ученика пред књижевним текстом. Није добро да

се у млађим разредима настава књижевности више остварује поводом текста, а од петог упознавањем са његовим књижевним својствима. Једна од лоших последица оваквог становишта најчешће је велики раскорак између тумачења књижевности у прва четири и у старијим разредима основне школе. Објашњење да су овако скромни захтеви примерени деци млађег школског узраста треба стално доводити у питање и проверавати. Није спорно да текст може имати изражену васпитну улогу, али није добро да се у настави књижевности само на томе остане, односно да се не увиди да васпитност првенствено произилази из уметничке вредности и сложености самог текста. Зато је потребно ученика од почетка учити како да мисли о тексту, како да својим утисцима проналази полазишта у тексту, како да организује своја размишљања; учити га од почетка логици тумачења текста.

Битно је да се уочи ово разликовање спољашње и унутрашње методике, али је превладавање њихове међусобне супротстављености неопходно, јер не само да указује на сложеност методике, њен интердисциплинарни статус, него је битан услов њеног конституисања као аутономне дисциплине. Називом иманентна не сугерише се подела (како би на први поглед могло да се чини) на спољашњу и унутрашњу методичку, него на превладавање ове поделе: она је иманентна природи наставе књижевности и, шире узев, иманентна је својој методичкој природи.

(Нешто другачији смисао иманентној методици даје Вук Милатовић. Он овај термин помиње само једном у својој књизи *Методика наставе српског језика и књижевности (у разредној настави)* и то полазећи од тумачења књижевног текста и немогућности да се он исцрпи једном тумачењском методом. Милатовић с разлогом тврди да нема коначне инетпретације. Овај став у потпуности преноси 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.“<sup>20</sup> Истоветност стваралачке и иманентне методике је, по свему судећи, заснована на ставу да ниједан метод нити приступ не вреди много без наставникове спремности и умешности, без његовог наслућивања природе и дубине књижевног

---

<sup>20</sup> Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности (у разредној настави)*, Учитељски факултет, Београд, 2011, стр. 277.

текста које ће тек потом да објективизује у научном опису. Говорећи одмах затим о моделима стваралачког рада у процесу наставног тумачења књижевности, он ову своју похвалу и потврђује и релативизује: потврђује, јер стваралачка слобода у настави није безусловна и мора да има одређено усмерење, зависно од књижевног текста и узраста, а релативизује јер модел стваралачког рада јесте, бар на логичком плану, оксиморон.)

Полазећи од оваквог схватања иманентне методике и тежње да се превлада подела на спољашњи и унутрашњи поглед на наставу књижевности и тумачење књижевног дела у настави, врло је битно да се избегне још један могући раскорак: између начела на којима се успоставља иманентна методика и потом потврђивања у наставној пракси. Њена права природа се најбоље види током обраде књижевног текста, која представља вођен, смишљен и методички ваљано организован рад на тексту у настави књижевности. У питању је тумачење текста прилагођено узрасту ученика, њиховим сазнајним способностима, предзнању, интересовању и сензибилитету. Обрада књижевног текста се заснива на књижевнотеоријској и методичкој интерпретацији. Најпре треба спознати књижевноуметничко дело, односно његову естетску вредност. Због тога је важно да наставник има потребна књижевна знања како би могао да открије вредности текста и увиди све књижевне чињенице у њему. На књижевнотеоријској анализи ниче систем по коме ће се дело даље обрађивати на часу. Наставник тако иде корак даље од тумача књижевности, јер разнолика сазнања до којих је дошао треба да прилагоди ученицима и да одреди адекватне методе, средства и облике рада на часу. Управо је то методичка интерпретација, која подразумева припремање наставника за час (осмишљавање тока часа, писање припреме, организовање различитог наставног материјала). У припреми је најважније издвојити битне моменте у тексту (ликове, тему, фабулу, композицију, мотиве, песничке слике, стилске фигуре...), који су, с једне стране, водичи (смернице) наставнику у креирању питања којима води ученике кроз текст, а са друге, они су и коначни циљ рада на часу, сазнања до којих ученици треба да дођу. То су сазнања о конкретном тексту који се обрађује и о књижевности уопште. Налози којима се успоставља дијалог са ученицима (задаци у улози мотивисања ученика за читање, доживљавање и тумачење књижевноуметничког текста), њихов редослед и знање до којег воде не морају у

потпуности да се остваре на часу, јер рад на часу умногоме зависи од самог наставника, као и од ђачког колектива. Са бољим познавањем предзнања и могућности ученика, и већим искуством наставника, смањује се раскорак између припреме и реализације часа. Значи, у обради књижевног текста се укрштају и сједињују књижевноинтерпретативни и методички поступци. Врста и редослед ових поступака, као и структурирање наставног часа зависи од природе књижевног текста који се обрађује и од узраста ученика са којима се ради.

### *Приступ теми или примењени поступак*

Начела иманентне методике (која су заправо истоветна приступу теми и примењеном поступку у њеној обради) у овом раду ће се остварити на следећи начин. Најпре ће се у наредном поглављу уочити и описати статус теорије књижевности у програмима и начин на који је она изнета. Теорија књижевности у програмима за млађе разреде дата је не сама по себи, не као целовит систем (што је и разумљиво), него као низ појмова/термина које ученици треба да препознају, именују и (или) дефинишу. Затим ће се уочити и описати да ли постоји веза између задатих појмова, јесу ли они макар и имплицитно груписани тако да покривају битна подручја теорије књижевности (стилистика, версификација, родови и врсте, структура књижевног дела) или се у програму сугерише њихово појединачно усвајање. На пример, да ли се поређење и персонификација дају појединачно или се уводи и њима надређени појам стилске фигуре, односно да ли постоји у програму упућивање на надређени термин који би обухватио стих, строфу, ритам. То је врло важно да знамо јер је у млађим разредима настава теорије књижевности превасходно у функцији бољег разумевања конкретне дела и (надамо се бар у старијим разредима) разумевања природе књижевности саме.

Потом ће се, у наредном поглављу и потпоглављима, истраживање усмерити на читанке као једине уџбенике за наставу књижевности у млађим разредима. Читанка је, као што знамо, специфичан уџбеник. По својој природи она је најпре хрестоматија<sup>21</sup>, а уџбеником је чини методичка апаратура (подаци о писцу, објашњење непознатих речи, питања и задаци о тексту и поводом текста, објашњења књижевнотеоријских појмова, упућивања ученика на шири књижевни и културни контекст). Зато ће се у раду посебна пажња усмерити на овај методички апарат и на његову примереност конкретним текстовима које прати. Посебне целине овог рада биће посвећене стилистици, версификацији, структури

---

<sup>21</sup> Иако је прва помисао да је читанка на одређен начин антологија, то највећим делом не може бити тачно, јер аутор читанке не бира највредније текстове по критеријуму који сам успоставља, него је у обавези да унесе програмом прописане текстове, уз мањи број текстова које сам прилаже. Наравно, може се рећи да управо програм чине антологијски текстови, али зна се да су критеријуми за састављање програма вишеструки и да нису искључиво уметнички. А, чак и да јесу, не може се говорити о антологији аутора читанке, јер он следи већ унапред дат избор.



књижевног дела и књижевним жанровима, односно повезивању програма, природе књижевног текста и методичке апаратуре. Незаобилазно за овај приступ јесте питање на који су начин аутори читанки уводили књижевне појмове и да ли отворено или подразумевано усмеравање на појмове органски проистиче из природе обрађиваног текста и његових својстава које ученици треба да уче и опишу.<sup>22</sup>

Наравно, анализа методичке апаратуре је веома важна јер тек њоме можемо утврдити у којој је мери одређена читанка уџбеник и да ли је добар уџбеник. Али, ова анализа има још један циљ, да сугерише нова и потпунија решења за апаратуру уз поједине текстове и примеренију употребу књижевних појмова у њој. Као и да се на основу ових анализа препоруче нови, конкретни текстови погодни да се на њима препознају и схвате одређени књижевни појмови. Тачније, рад се бави наставом теорије књижевности у читавом распону, од њеног статуса у програму, преко избора текста на коме ће одређена књижевнотеоријска проблематика бити приказана, до методичке апаратуре у читанкама.

У првом поглављу разматрају се књижевнотеоријски и функционални појмови. У наредним поглављима, која су посвећена версификацији, стилистици, структури дела и жанровској класификацији књижевности, полази се од књижевнотеоријских појмова у програмима, преко њихове заступљености у методичкој апаратури и њихове функционалне употребе у анализи конкретних књижевних текстова.

Дакле, основни циљ овог рада јесте да се на конкретном материјалу опишу сви аспекти наставног процеса од значаја за тему (програми – читанке – рад на часу) и да рад буде један водич од начелних полазишта до живе наставне ситуације.<sup>23</sup> Управо овај поступак није само потврда (постојања) иманентне

---

<sup>22</sup> Треба напоменути да се овај рад се не бави читанкама самим по себи, него могућностима које пружају за јачање књижевне самосвести код ученика. За нас пре може бити од користи у начелно мање добра читанка ако има занимљивих и карактеристичних књижевнотеоријских примера, него, у другим аспектима веома добра читанка, али која није подстицајна за нашу тему. Због тога се из овог рада не могу изводити закључци о читанкама у целини, већ о наведеној проблематици, о неискоришћеним и искоришћеним могућностима које се ауторима пружали конкретни књижевни текстови.

<sup>23</sup> Овај поступак већ смо применили у монографији *Родови и врсте у настави књижевности (у млађим разредима основне школе)*, Учитељски факултет, Београд, 2007, и у текстовима „Стилске фигуре у млађим разредима основне школе – прилог иманентној методици наставе књижевности“ (*Иновације у основношколском образовању – вредновање*, зборник радова, Учитељски факултет, Београд, 2009.), „Похвала нормалности или Поезија Драгомира Ђорђевића у разредној настави“

методике, он сам јесте иманентна методика. Јер се њиме настава заснива на природи самог предмета и конкретног дела које се обрађује, и тиме су одређени сви облици рада, наставне методе и средства. Књижевно дело је најбољи методички водич, односно упутство, више пута је у својим текстовима наглашавао Милија Николић и то је, без претеривања, највећа методичка истина.

---

*(Савремена књижевност за децу у науци и настави, зборник радова, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2010.), „Прича која не престаје да се понавља – методички приступ бајкама Гроздане Олујић“ (Бунтовници и сањари – Књижевно дело Гроздане Олујић, зборник радова, Учитељски факултет, Београд, 2010.).*

ТЕОРИЈА КЊИЖЕВНОСТИ У НАСТАВНИМ  
ПРОГРАМИМА (општи поглед)

Пошто се теорија књижевности у млађим разредима не ради као засебна целина и није дата као потпун завршени систем, већ је у функцији ученичког/дечјег доживљаја и разумевања књижевног дела, корисно је у овоме раду најпре поћи од књижевних термина који су дати у програму. Они су упућивачи на место и значај књижевне теорије у програмима за млађе разреде. Самим тим, и упућивачи за оквире истраживања ове теме. Они чине својеврсну мрежу појмова која је за поједине књижевне области гушћа, а за друге ређа, али је веома битно видети шта се, метафорично говорећи, у њој задржава, а шта пролази.

У првом делу овог поглавља прати присуство теорије књижевности и књижевнотеоријских појмова у наставним програмима од Другог светског рата до данас, са детаљном сликом развоја, али и анализом њиховог места у данашњим програмима. Потом се испитује појам и генеза такозваних функционалних појмова, који под овим називом једино постоје у програмима српског језика у млађим и старијим разредима. Њихово постојање је веома значајно јер указује на разнолике задатке које су састављачи свих програма постављали пред наставу књижевности, чиме је наглашена изузетна улога коју књижевност има, али је зато веома често у настави долазило до мешања њене уметничке и вануметничке улоге.

У трећем делу овог поглавља сагледава се природа стандарда који се односе на теорију књижевности, посебно у односу на чињеницу да се стандардима мере постигнућа, а да је у науци о књижевности и у настави књижевности отворено питање статуса књижевне чињенице, односно питање природе и проверљивости знања о књижевности.

**Статус теорије књижевности у програмима за разредну наставу  
од Другог светског рата до данас**

Садржаји из теорије књижевности се након Другог светског рата први пут јављају у програмима из 1959. године.<sup>24</sup> Пре тога су се у оквиру наставе Српског језика јављали најразличитији садржаји, посебно у првом и другом разреду, јер је овај програм морао да трпи притисак других дисциплина, посебно оних из подручја данашњег предмета Свет око нас, односно Природа и друштво, који тада није постојао. То је и разлог због чега се у програму из 1952. нашло много тога чему, ни посредно, ни непосредно, овде није место:

Упознавање са редом у школи за време часа и одмора, на путу – улици, у трамвају, тролејбусу, аутобусу итд.; код куће, у пионирском дому, на игралишту, приредбама, излетима итд.

Опхођење према родитељима, учитељима, браћи, сестрама итд., старијима и друговима.

Вежбање и навикавање ученика у одржавању чистоће тела, одела и обуће (прање руку, носа, уста, зуба, купање, умивање, чешљање, итд. – употреба марамнице и четкице; чување од прехладе); навикавање на ред и чистоћу у просторијама у којима се ради.

Навикавање ученика у чувању: својих књига и прибора, намештаја, учила, средстава за рад и игру, покућанства итд. Упознавање са њиховом употребом.

Упознавање са биљкама и животињама у својој околини. Биљке на њиви, ливади, пашњаку, у воћњаку, винограду и шуми; домаће и дивље животиње. Све у вези са променама годишњих доба.<sup>25</sup>

Садржаји који се односе на књижевне текстове у овом програму јесу једино учење и увежбавање течног и изражајног читања, рецитовање народних и уметничких песама и драматизовање и илустровање прочитаних текстова. Они су углавном из домена говорне културе, тачније вежби изражавања у којима је текст

---

<sup>24</sup> „Наставни план и програм за основну школу у Народној Републици Србији“, *Просветни гласник*, година IX, Београд, 1959, број 7–9, стр. 121–123.

<sup>25</sup> „Наставни план и програм за основне школе“, *Просветни гласник*, година II, Београд, 1952, број 9, стр. 14.

средство. Не постоје садржаји, ни задаци који се односе на праву наставу књижевности, а поготово не на теорију књижевности.

Програм из 1959. у већој мери се приближио основним садржајима из језика и књижевности. То посебно видимо у задацима ове наставе:

Да упознаје ученике са елементарним законитостима нашег књижевног језика, које су доступне ученицима овог узраста;

Да оспособљава ученике за разумевање и доживљавање народне и уметничке књижевности преко најзначајнијих дела и да их упознаје са важнијим особинама књижевне уметности;

Да код ученика развија интересовање и љубав за књигу, као и способност да се самостално служе књигом;

Да омогући ученицима шире образовање, подиже културни ниво и развија естетска осећања.<sup>26</sup>

У начелу, овако конципованим задацима наставе књижевности мало тога се може замерити, јер је у њима направљен логички редослед који се може схватити и као логички редослед приступања књижевном делу за наставнике и ученике: законитости књижевног језика → упознавање са важнијим особинама књижевне уметности → љубав за књигу и књижевност → подизање културног нивоа → развијање естетских осећања. Програм прецизније не одређује да ли се естетска осећања односе само на љубав према књизи, или на осећај за лепо уопште, или укључују и једно и друго, али свакако јесу крајњи циљ читања и разумевања књижевног дела.

Слика о овом програму битно је другачија када приступимо његовим садржајима. Програм за први разред састоји се од четири целине: „Општа припрема“, „Почетно читање и писање“, „Вежбе у усменом и писменом изражавању“, „Поуке о језику“; а програми за други, трећи и четврти разред од три: „Вежбе у логичком и изражајном читању“, „Вежбе у усменом и писменом изражавању“, „Поуке о језику“. О настави књижевности у првом разреду говори се у оквиру вежби у усменом и писменом изражавању, а у наредним разредима у склопу целине о читању. И у њима се о настави књижевности говори само

---

<sup>26</sup> „Наставни план и програм за основну школу у Народној Републици Србији“, *Просветни гласник*, година IX, 1959, број 7–9, стр. 121.

условно и веома оскудно, док се у другима овај сегмент наставе уопште не помиње. Одељак „Обрада текста“ први пут се јавља од петог разреда и то у склопу шире целине „Логичко и изражајно читање и обрада књижевног текста“.

У садржајима за први разред наводи се да ученици треба да читају и препричавају краће приче, бајке, басне, и да уче напамет прикладне дечје песме, док се, поред овога, за други разред наводи и обрада народних и уметничких прича, басни, бајки, научно-популарног штива и кратких народних и дечјих песама.<sup>27</sup> За трећи и четврти разред програм је нешто детаљнији:

Увежбавање логичког и изражајног читања изводити обрадом народних и уметничких прича, басана, бајки, научно-популарних штива, пословица; читањем, препричавањем и учењем краћих одломака напамет. Потпунија разрада штива, уочавање и описивање главних ликова и носилаца радње. Обрада уметничких и народних песама. Вежбање у рецитовању. Читање по улогама и извођење погодних прозних и поетских текстова. Запажање лепих описа и израза.<sup>28</sup>

Даље увежбавање логичког и изражајног читања изводити обрадом текстова народне и уметничке књижевности и других одабраних научно-популарних штива; читањем, препричавањем и учењем краћих одломака напамет. Уочавање главних личности, тока радње и лепих описа. Обрада уметничких и народних песама. Вежбање у рецитовању. Читање по улогама и извођење погодних прозних и поетских текстова. Указивање на лепе и сликовите изразе.<sup>29</sup>

У „Објашњењима“ након садржаја каже се да избор текстова треба прилагодити узрасту ученика, па да тако у млађим разредима треба да буду заступљене краће илустроване народне и уметничке приче, бајке, басне, као и

---

<sup>27</sup> Видети исто, стр. 122.

<sup>28</sup> Исто, стр. 122. (садржај за трећи разред)

<sup>29</sup> Исто, стр. 122. (садржај за четврти разред)

Садржаји и задаци који се односе на наставу књижевности од првог до четвртог разреда се налазе у делу програма под насловом „Вежбе у логичком и изражајном читању“. Занимљиво је да од петог разреда овај сегмент носи назив „Логичко и изражајно читање и обрада књижевног текста“. Уочавамо да је тек од петог разреда посебно наглашена обрада текста. Тада се први пут помињу и књижевнотеоријски појмови које треба усвојити:

Упознавање ученика са важнијим књижевним појмовима и изражајним средствима на погодним књижевним текстовима: проза, поезија; народна и уметничка проза; врсте народне прозе: приповетка, бајка, басна, легенда (на одабраним примерима). Разликовање лирске и епске поезије; народна и уметничка поезија. Епитет, поређење, хипербола, ономатопеја. При давању појмова о народној и уметничкој поезији обрадити: из народне лирске поезије наших народа: народне шалвице и обичајне песме; из народне епске поезије: преткосовски циклус (по избору). (Исто, стр. 123.)

теме из дечјег живота, али и оне које одсликавају живот људи у завичају и догађаје из Народноослободилачке борбе. Дакле, књижевни текстови се бирају често из ванкњижевних разлога (видети у овом поглављу део о функционалним појмовима). Нису спорни разнолики задаци који се стављају пред проучавање књижевности, јер у књижевности је садржано много тога или, како се често истиче, *у књижевности је све*, али само објашњење о реализацији ове наставе је оскудно и врло често иде у споредном правцу:

При читању текстова стално се усавршава техника читања, а истовремено ученици постепено улазе у књижевност, схватају и осећају оно што читају. Ученике треба што пре оспособити да се самостално служе књигом, зато при читању треба сваки текст заједно са ученицима обрадити. Обрада текста треба у сваком старијем разреду да буде потпунија, садржајнија и дубља и да се у појединим разредима разликује у повећању захтева. (...) Текстовете треба обрађивати читањем (логичким и изражајним), препричавањем (опширним и сажетим – усменим и писменим), описивањем и упоређивањем ликова и тока радњи, илустровањем, драматизовањем и учењем напамет одабраних одломака.<sup>30</sup>

У наведено место из „Објашњења“ стало је много тога: техника читања, илустровање, учење напамет, али и препричавање, упоређивање ликова и тока радње. Исто тако стоји да ученике треба оспособити да се самостално служе текстом, што је метонимијска замена за разумевање књижевног текста, као и да захтеве треба увећавати из разреда у разред, али без програмске конкретизације тих захтева. Са данашњег становишта овом делу програму имало би се много тога замерити (илустровање, драматизовање, препричавање јесу корисне вежбе у настави, али не представљају тумачење текста и само посредно воде ка његовом разумевању), али ваља рећи и да је у њему направљен велики искорак у односу на програм из педесет и друге.<sup>31</sup>

Програм из 1963. године истоветно је конципован као и претходни, са истим целинама који се односе на наставу језика и књижевности. Истоветан је и у погледу конкретних садржаја, али доноси ново, знатно опширније „Објашњење“

---

<sup>30</sup> Исто, стр. 125.

<sup>31</sup> Занимљиво је и да аутори у овом делу сегментују програме на начин који подсећа на систем 3+3+3: прва три разреда узимају као одређену целину, а четврти везују за пети и шести у којима се књижевности у много већој мери приступа као уметности.



које их прати. Оно је сада издељено на неколико сегмената (што је присутно у свим потоњим програмима, до данас): „Припремни период“, „Логичко и изражајно читање“, „Обрада текста“, „Усмено и писмено изражавање ученика“, „Говорне вежбе“, „Писмене вежбе и састави“, „Поуке о језику и настава граматике“, „Школска и домаћа лектира“, „Филмско образовање и васпитање“, „Друштвено и морално васпитање“. У „Обради текста“ посебно су спецификована упутства за млађе разреде у којима се каже:

У сва три прва разреда, а нарочито од II, обраду штива изводити читањем и препричавањем краћих песама и прича (...). При обради текстова развијати природно, течно и логичко читање. Током препричавања (опширног и сажетог), описивања и упоређивања ликова и тока радњи, као и илустровања, драматизовања и учења напамет краћих песама и одабраних одломака, развијати логичко мишљење и расуђивање, будити емоције и богатити дејји речник, водећи увек рачуна о узрасту ученика. (...) При избору текстова за ученике I, II, и III разреда нарочито водити рачуна да имају одговарајући васпитни садржај. На одабраним садржајима из наставе матерњег језика, на одређен начин, треба развијати љубав према културном наслеђу из прошлости, природним лепотама, историјској прошлости (хероји у рату и раду) и свему ономе што је позитивно у животу и перспективама развитка нашег друштва. (...) На развијање позитивних моралних осећања треба непосредно, пре свега, да утиче само књижевно штиво (чланак, песма, одломак и др.). При обради текста наставник увек треба да, поред осталог, истиче оно што има васпитни значај и вредност (поступци главних личности, њихова осећања, мисли и др.).<sup>32</sup>

Овим упутствима сугеришу се и књижевне вредности, али се указује и на могуће широко деловање књижевности које настава и наставник треба да подстичу: неговање моралних вредности, љубав према природним лепотама, културном наслеђу и друго.

И у овом програму преовлађује препричавање, илустровање и драматизација као активности у вези са књижевним текстом, што је делимично и природно за прва два разреда, али у трећем и четвртном води битном сужавању наставе књижевности. При томе, врло је проблематичан програмски налог

---

<sup>32</sup> „Наставни план и програм за основну школу“, *Просветни гласник*, година XIII, Службени гласник, Београд, 1963, број 11–12, стр. 346–347.

„препричавање краћих песама“. Само одређење *краћих* јасно сугерише да су у питању лирске, те је овакав задатак најбољи начин да ученик потпуно промаши природу овог жанра.

Десет година након овог програма у једном званичном документу који се односи на основношколско образовање по први пут се истиче значај књижевнотеоријских појмова у настави књижевности. Наиме, Просветни савет Социјалистичке Републике Србије 29. марта 1973. усвојио је „Извештај о раду на реформисању образовно-васпитног система, с предлогом мера“ у коме се каже да се основни циљ наставе матерњег језика и књижевности у основној школи (стицање основа језичке и књижевне културе) остварује „од почетног читања и писања преко основних граматичких појмова и правописа, до развијања љубави према књизи и читању – увођењем у анализу књижевних текстова и основних појмова из теорије књижевности, као и упознавањем са елементарним појмовима филмске уметности и изражајним могућностима средстава комуникације“.<sup>33</sup>

По свему судећи програм из 1976. донет је на основу овог упутства. У њему се први пут као засебни делови одвајају читање и обрада текста, а и први пут се „Обрада текста“ (односно „Разговор о тексту“ у првом и другом разреду) налази у програмима за млађи школски узраст. Као и у претходним програмима, и у овом се препричавање и рецитовање сврстава у обраду текста, а термини лик и личност паралелно се користе у истом значењу. Ипак, садржаји у настави књижевности и упутства у вези са њима дати су знатно прецизније него у претходним програмима. Тако се, на пример, у програму за четврти разред каже да ученици треба да уочавају и тумаче главне ликове, ток радње и поруке дела, појединости у описима природе, сликовита места, изразе и речи којима се постижу одређени утисци. Такође, треба да проналазе спољашње чиниоце и унутарње подстицаје који делују на поступке ликова и да тумаче изразе, речи и дијалоге којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације, њихова разрешења и последице.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> „Извештај о раду на реформисању образовно-васпитног система, са предлогом мера“, *Просветни гласник*, година XXV, Београд, 1973, број 5–6, стр. 336.

<sup>34</sup> Видети: „Заједнички план и програм образовно-васпитног рада у основној школи“, *Просветни гласник*, година XXVI, Београд, 1976, број 6, 7, 8 и 9, стр. 286.

У програму су наведени и појмови из теорије књижевности које ученици треба да проучавају на овом узрасту. Тако у првом разреду препознају причу, песму, бајку, загонетку и пословицу. У другом уочавају стих и строфу. У трећем се са препознавања ученици усмеравају на знање о књижевним врстама са којима су се већ сусрели (песма, бајка, пословица, загонетка), као и о онима које се тек уводе (басна). Такође се у трећем разреду усвајају појмови песник, писац, приповедач, текст и проза, а у четвртом још и приповедање, описивање, дијалог, лик и јунак.<sup>35</sup> Можемо рећи да је ово теорија књижевности у маломе, поготово ако имамо на уму њено оскудно присуство, односно неприсуство у претходним програмима.

По први пут се у овом програму упутства за његово остваривање не називају „Објашњења“, него „Дидактичко методичко упутство“. Ово термилошко померање није само пуко преименовање, већ одређени методички искорак. Он је на неколико места још видљивији у самом тексту упутства. Текст се састоји из пет целина: „Новине у односу на досадашњи програм“, „Основна упутства за реализацију садржаја по програмско-тематским подручјима“, „Допунска настава“, „Додатна настава“ и „Слободне активности“. У првој целини пописане су новине у програму за српскохрватски језик (о којима смо претходно говорили), али је занимљиво поменути још једну, а то је избор конкретних обавезних текстова за обраду на часовима за трећи и четврти разред, као и садржај домаће лектире за млађи школски узраст, такође издељен по разредима.<sup>36</sup> По први пут Просветни савет врши овај избор. Даље, упутства за реализацију наставе овог предмета знатно су опширнија и прецизнија у односу на раније програме. Тако се у делу који се односи на обраду текста, говори посебно о обради епских, лирских, описних и дијалošких текстова. Иако се у садржајима и задацима за обраду ових текстова може уочити одређена развученост и непрецизност, у њима су дате битне карактеристике превасходно епских и лирских дела. За епска се помињу тематска грађа, мотиви, сиже, ликови, за које се, уколико се сажме оно што је речено, долази до врло модерне дефиниције:

---

<sup>35</sup> Књижевнотеоријски појмови овде су дати у посебном сегменту програма, под називом *Функционални појмови*. О томе више на наредним страницама овог рада.

<sup>36</sup> Избор текстова је раније постојао од петог разреда, а програмом из 1963. било је прописано неколико књижевних текстова за сва четири млађа разреда, без посебног одвајања.

Књижевни ликови се свестрано посматрају: као носиоци радње, покретачи акција, учесници и сведоци у догађајима али, пре свега, као уметнички конкретизоване личности које се испољавају у посебним ситуацијама и околностима. Обрада ликова је најинтегралније и најдубље понирање у суштину епских и драмских дела јер обухвата физичке и духовне особине личности, њихове жеље, осећања, ставове, поглед на свет, поступке, односе према другим особама и испољавање помоћу речи и дела.<sup>37</sup>

Тачније, долазимо до дефиниције да је књижевни лик носилац радње и уметнички представник личности у делу, као и до закључка да је анализа ликова (а то значи њихових својстава и удела у развоју радње) најважнији елемент у разумевању епског дела. И још једна напомена је веома битна у овом одељку Упутства, а то је да ученике треба навикавати да људе и животне појаве не посматрају у црно-белој пројекцији и на основу једне доминантне боје. Тиме се начелно оповргава идеолошко тумачење књижевности и посредно се сугерише да такозвана порука књижевног дела не може бити једнострана и упрошћена.

При обради лирске песме осим обавезних осећања на часу се уводе образлагања уметничких сугестија, елементарних слика, поетских мотива, језичко-стилских средстава, али и појам лирског субјекта, чиме се опет посредно сугерише да лирска песма није проста слика онога што њен аутор осећа, него уметничко обликовање једне могуће и универзалне емоционалне ситуације.

Нажалост овај део упутстава, врло значајан за ученичко разумевање књижевних родова и врста је у данашњем програму сасвим изостао. (О упутствима која се односе на књижевне и функционалне појмове биће говора на наредним страницама, јер су они у истоветном облику пренети у програме из 1985, 1990. и 1991, као и у данашње донете 2004, 2005. и 2006. године.)

Може се закључити да је „Дидактичко методичко упутство“, независно од програма које прати донело одређене новине. Неке су настављене у потоњим програмима и упутствима уз њих, неке нису. Међутим, карактеристично је да се ово Упутство потом у готово неизмењеном облику прештамповало уз нове

---

<sup>37</sup> Исто, стр. 301.

програме, а у данашњим програмима, у делу који се односи на наставу књижевности преузети део текста чини чак више од четири петине.

У програму из 1984/85. године (децембар 1984 – јануар 1985) настава теорије књижевности још је више учврстила своје место и добила на систематичности. По први пут су књижевнотеоријски појмови посебно одвојени у делу који од овог програма па до данас носи назив „Књижевност“, а не више „Читање и обрада текста“. „Читање“, „Рад на тексту“ (у оквиру којег су именовани и набројани тзв. функционални појмови) и „Појмови“ су његове потцелине. У последњој се налазе искључиво појмови из теорије књижевности, али се ова врста појмова, у програмима за трећи и четврти разред доноси и у оквиру „Рада на тексту“, као *функционални појмови*.<sup>38</sup>

Међутим, битно је да се књижевни појмови усложњавају из разреда у разред. У првом ученици треба да науче шта је стих, скуп стихова, песма, догађај и низ догађаја, место и време радње у делу и књижевни лик – са посебним истицањем његових спољашњих карактеристика. Треба да препознају приче, песме, бајке, загонетке и пословице. У другом разреду усвајају појмове строфа, проза, фабула, редослед догађаја, дијалог, главни и споредни ликови, поука у басни. У трећем: ритам, рима, текст, проза, басна, писац, приповедач, песник, драмски текст, говор лица и пишчев говор, као и песма, прича, бајка, загонетка, пословица (претходно у првом разреду на нивоу препознавања). У четвртном даље стичу знања о ритму, родољубивој песми, теми дела, о основним елементима песничког језика (као што је на пример сликовитост), о приповедачу, приповедању, пејзажу у књижевном тексту, о басни, бајци и стрипу.

И у овом програму, као у претходним, у сугестијама наставницима у оквиру „Рада на тексту“ и даље се инсистира на различитим врстама препричавања и проширивања текста. Иако су ово облици говорног изражавања, они се налазе у делу програма који се односи на наставу књижевности а не на наставу културе изражавања. Такође, и даље је приметно изједначавање појмова личности и књижевног лика.

Следећи програми за млађи основношколски узраст донети су 1990. (за први разред), односно 1991. године (за остале млађе разреде). Ови програми су у

---

<sup>38</sup> О овоме више у посебном поглављу овога рада.

највећем задржали концепцију претходног, из 1985, па се тако деле на три, односно, за први разред, четири веће целине: „Почетно читање и писање“ (само у првом разреду), „Језик“, „Књижевност“, „Култура изражавања“. У делу „Књижевност“ издвајају се „Школска и домаћа лектира“, „Читање“ и „Рад на тексту“. Функционални и књижевнотеоријски појмови се сада налазе у оквиру последњег наведеног сегмента.

У програму из 2004, који се може схватити и као дорађен програм из 1990, односно 1991, налазе се, у делу „Књижевност“, следећи поднаслови: „Лектира“, „Читање текста“, „Тумачење текста“, „Књижевни појмови“. Њима се у трећем и четвртном разреду додају и „Функционални појмови“. Запажамо да је одељак „Рад на тексту“ из претходних програма замењен у књижевно примереније „Тумачење текста“, као и да су по први пут појмови именовани као *књижевни*, уз задржавање и функционалних појмова. О функционалним појмовима касније ће бити више речи, али сада ваља напоменути да се они односе како на ученички доживљај књижевног текста, тако и на њихово општије поимање света и логичко закључивање, као и да су они *појмови* утолико што припадају апстрактним именицама. Мада, понеки од ових функционалних појмова, узети сами за себе, могу се сматрати и књижевним, на пример *машта* (у смислу стваралачког поступка), *поступак* (уколико се мисли на књижевни, а не некакав људски поступак), *поређење* и *супротно* (у контексту стилских фигура).

Што се тиче књижевних појмова, они припадају свим областима теорије књижевности, од стилистике и версификације, преко структуре књижевног дела, до књижевних жанрова. По први пут се у програмима, и то сва четири разреда, јасно раздвајају термини по књижевним родовима, а зависно од књижевног рода у њих се укључују термини из других подручја. Елементи версификације – стих, строфа, ритам, рима, налазе се у пододељку „Лирика“; књижевни лик, пишчев говор, говор ликова, приповедач – у пододељку „Епика“; драмски сукоб, драмски лик, сценски простор, ремарке, дидаскалије – у пододељку „Драма“. Стилске фигуре су углавном припале лирици, највероватније због потребе некаквог класификовања (а сигурно не из жанровских разлога), док су елементи структуре књижевног дела углавном смештени у епику, делом и у драму. Потпуно разграничења не може бити, али програм захтева своју форму. Тако у оквиру

„Епике“ за четврти разред читамо: „Приповедач, приповедање, дијалог, монолог, опис у епском делу“, чиме је заокружен један мали систем епских појмова, али, с друге стране гледано, термин дијалог и монолог припадају у истој мери и драмској радњи, али се у наставку овог дела програма они не помињу. Додуше, у другом разреду, у пододељку „Драма“ читамо: „Драмски јунак, драмска радња, драмски сукоб, дијалог“. Оваква преклапања су нужна када је реч о терминима који не застају на границама жанрова, али их у овим програмима заиста нема много. Овако посматрано, део „Књижевност“ у сва четири млађа разреда основне школе је веома пажљиво грађен. Књижевни појмови унети у њега чине једну малу теорију књижевности, углавном довољну за овај узраст.

Уз понеку допуну. Пре свега се то односи на *десетерац*, поготово што су епске народне песме саставни део програма. Истина, програм на више места иде око десетерца: у њему су дати стих и строфа, наглашени и ненаглашени слогови, дужина стиха према броју слогова – али се нигде непосредно не именује. Можда наставни програм не издваја десетерац посебно јер његови аутори сматрају да би тиме морали да именују и друге врсте стихова, са којима се по природи ствари ученици сусрећу касније током школовања, али је оваква бојазан непотребна и штетна по наше културно памћење, јер је десетерац основни стих српске епске поезије, а умногоме и лирске (како народне, тако и уметничке). У сваком случају, претходни суд о једној малој теорији књижевности у овом програму остаје.

\*\*\*

До те мале теорије књижевности, као што смо видели на претходним страницама, није се дошло одједном. Она се мењала и попуњавала, понекад и кварила, из програма у програм. Као потврду овог развоја, у раду доносимо сажети преглед задатих књижевних термина у последња три програма Српског језика за разредну наставу (1984/85, 1990/91, 2004/05/06). У прегледу су, где год је то било могуће, задржани и нивои учења појмова.

## ПРВИ РАЗРЕД

### Програм из 1985.

- Препознавање приче, песме, бајке, загонетке и пословице.
- Уочавање главних личности.
- Усвајање појмова: стих, скуп стихова, песма, догађај, низ догађаја, место и време радње, лик – изглед лика.

### Програм из 1990.

- Термин *личност* мења се у *лик*.
- Додаје се *питалица* код препознавања одређених књижевних врста.
- *Скуп стихова* се мења у термин *строфа*.
- Избацује се *низ догађаја*.

### Програм из 2004.

- Књижевни појмови груписани су према родовима: лирика, епика, драма.
- У одељак „Лирика“ додаје се *основно осећање у песми*, и то на нивоу препознавања.
- У епици се изостављају *бајка, питалица и уочавање главних ликова*.
- Уз термин *књижевни лик* додаје се да ученици треба да уоче изглед, основне етичке особине и поступке.
- У „Драми“ се додају *драмска игра и драмска радња*, за коју стоји одређење – на нивоу препознавања.

## ДРУГИ РАЗРЕД

### Програм из 1985.

- *Запажање описа и дијалога* у тексту.
- Поимање и образлагање *порука, намера и осећања* садржаних у тексту.
- Уочавање *различитих значења речи* у тексту и њихове употребе у говору.
- Усвајање појмова: *строфа, проза, фабула, редослед догађаја, дијалог, главни и споредни ликови, поука у басни*.

### Програм из 1991.

- У делу који се односи на усвајање појмова додају се: *басна, бајка, загонетка и пословица*. Овим се ниво препознавања из претходног разреда диже на ниво усвајања. Ова разлика не постоји у програму из 1985, већ су



наведени појмови дати на нивоу препознавања у првом разреду, а даље се они не помињу.

#### Програм из 2004.

- *Лирска песма* се даје на нивоу препознавања.
- У оквиру лирике понављају се сви појмови из првог разреда, али сада за стих и строфу стоји на нивоу препознавања и именовања.
- У „Епици“ је изостављено усвајање поуке у басни.
- Бајка и басна се дају на нивоу препознавања.  
(У програму из 1991. биле у оквиру појмова који се усвајају, а препознавање бајке као књижевне врсте био је садржај првог разреда – програм из 1990.)
- На нивоу препознавања доноси се и *епска песма*.
- *Фабула* је објашњена као *редослед догађаја* и даје се на нивоу препознавања. (Програмом из 1991. фабула је у оквиру појмова који се усвајају.)
- Изостављен је појам *проза*.
- За драмски род уводе се појмови: *драмски јунак, драмска радња, драмски сукоб, позорница, глумац* – све на нивоу препознавања.

### ТРЕЋИ РАЗРЕД

#### Програм из 1985.

- Усвајање појмова: *песма, прича, басна, бајка, загонетка, пословица, писац, приповедач, песник, текст, проза, стих, строфа, ритам, рима, однос међу ликовима, говор лица и пишчев говор, драмски текст.*

#### Програм из 1991.

- У потпуности су поновљени појмови из програма из 1985. године.

#### Програм из 2005.

- У одељку „Лирика“ додати су: *песничка слика* као саставни чинилац композиције лирске песме и *поређење* као стилско средство.
- У истом одељку од књижевних врста додате су: *породичне народне лирске песме, шаљива песма, родољубива песма*. За све три врсте стоји да ученици треба да спознају њихова *основна обележја*.

(Родољубива песма постојала у програму 1991. године, али за четврти разред.)

- У одељку „Епика“ додају се *народна и ауторска бајка*, на нивоу препознавања.
- *Фабула* се означава као „повезаност догађаја с местом, временом и ликовима“.

(У програму из 1991. фабула је била међу појмовима који се усвајају, и није било никаквог другог раздвајања што се овог појма тиче. Док је у програму из 2004. дата на нивоу препознавања као „редослед догађаја“, а 2005. као повезаност догађаја са местом, временом и ликовима, а сазнајни ниво није одређен.)

- У оквиру „Драме“ уводи се више појмова који се заправо делом измењени појмови из претходног разреда: *радња у драми* (у претходном разреду: драмска радња), *развој драмског сукоба* (драмски сукоб), *драмски лик и глумац* (драмски јунак и глумац), *сценски простор* (позорница). – Понекад је реч о простом преименовању које можда има сврху, а понекад је тешко и открити разлоге замене једног термина другим, јер шта је, на пример, драмски сукоб који одређује читаву радњу, него развој драмског сукоба.

(Програм за све ове појмове у трећем разреду поново наглашава да се доносе на нивоу препознавања, исто као и претходом разреду), а додаје се „и спонтано увођење у свет драмске/сценске уметности“.)

## ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

### Програм из 1985.

- Усвајају се појмови приповедање, описивање, лик, јунак, ритам, родољубива песма, тема, основни елементи песничког језика (сликовитост), приповедач, хронолошки редослед догађаја, пејзаж, основне одлике басне, бајке и стрип.

### Програм из 1991.

- Уводи се појам приповетка.
- У свему другом, у потпуности су поновљени појмови из програма из 1985. године.

## Програм из 2006.

- У оквиру лирике уводе се: основни мотив и споредни мотиви у лирској песми, дужина стиха према броју слогова, понављања у стиху, строфи и песми (првенствено је назначена функција ових понављања), персонификација.
- Доносе се основна обележја обичајних народних лирских песама и основна обележја лирске песме.
- У одељку „Епика“ уводи се појам идеја у епском делу.
- Фабула се сада дефинише као хронолошки редослед догађаја и уводе се елементи фабуле (увод, заплет, расплет).
- Уводе се *основни типови (врсте) карактеризација ликова* (у трећем разреду стоји односи међу ликовима).
- Уводи се *опис у епском делу* (уместо пејзаж из програма из 1991).
- Уводи се *прича и роман – разлике, и роман за децу – основна обележја*.
- Уводи се *монолог*.
- У оквиру драме уводе се следећи термини: ликови у драмском делу, ремарке (дидаскалије), драмска радња – начин развијања радње, драмски текстови за децу.

(Занимљиве су две ствари када је реч о драмским терминима. Прва се односи на термин драмска радња, заправо на додатак који иде уз њега и који се мењао из разреда у разред: драмски сукоб → развој драмског сукоба → начин развијања радње. И друго, појам *драмски текст* доноси се по први пут у школским програмима и то тек сад у четвртном разреду. Као да се могу други појмови, на пример, драмски јунак и драмски сукоб објаснити ван ове основне одреднице.)

## ***Функционални појмови у наставним програмима***

Специфичност програма за наставу књижевности је у томе што су упоредо са књижевним дати и такозвани функционални појмови, па је неопходно да се у овом раду знатна пажња посвети и њима. Најпре из разлога да се избегну могући неспоразуми које могу ове две врсте појмова стављене једна поред друге да изазову.

У програмима за српски језик од трећег до осмог разреда основне школе дати су функционални појмови. Занимљиво је и специфично да се ови појмови јављају само у програму предмета Српски језик (тачније за наставу књижевности) и ни у једном другом, мада, с обзиром на њихов опсег и ширину – како су постављени што у програму, што у извесној методичкој литератури, могли би да се усвајају и у настави већине других предмета. То што су прописани искључиво за наставу књижевности посебно је осетљиво питање с обзиром на сложену природу књижевног текста и отворена питања разумевања текста и наставе књижевности.

Када су се први пут јавили функционални појмови у програмима, шта они представљају и која би била њихова улога – то би укратко био садржај овога дела рада.

Прегледом програма за основну школу након Другог светског рата, види се да су функционални појмови први пут ушли у наставу књижевности 1976. године, и то од трећег разреда, с тим што су у трећем и четвртном разреду покривали и књижевне и некњижевне појмове, док су у старијим разредима посебно наведени књижевни и функционални појмови. Тако је један од задатака наставе књижевности у трећем разреду:

Подстицање ученика на схватање и усвајање следећих функционалних појмова: песма, прича, бајка, басна, загонетка; писац, приповедач, песник, читалац; текст, проза, стих, строфа; одломак, одељак; слично, различито, супротно, изражајно;

ред излагања; запажање, понашање, поступак; убедљиво, узбудљиво, неочекивано; сналажљивост, радозналост.<sup>39</sup>

Док се за четврти разред наводи:

Подстицање ученика на схватање и усвајање следећих функционалних појмова: „приповедање, описивање, машта, дијалог, јунак, лик; главно, споредно; утисак; расположење, интересовање; околност, ситуација, испољавање; подстрек, услов, поређење, процењивање, тврдња, доказ, закључак; дивљење, одушевљење, љубав (према човеку, домовини, природи, раду); привлачност, искреност, правичност, племенитост; угрожавање и заштита (животне средине).<sup>40</sup>

Даље, у програмима предметне наставе паралелно постоје књижевни и функционални појмови, али, у најмању руку можемо рећи, постављени са недовољно јасним критеријумима. На пример, од књижевних појмова за пети разред набројани су:

Лирика и епика, стих и проза, народна и писана књижевност, приповетка (народна и уметничка), бајка и народна новела, лирска и епска песма; описна песма; лирске народне песме: о раду, шаливе и обичајне; епске народне песме преткосовског круга (циклуса).<sup>41</sup>

Да би већ у следећем пасусу као функционални појмови били наведени:

Стил, сликовито; свест, машта, поистовећивање; духовне (карактерне) особине; родољубље (патриотизам), тајна (о чувању домовине од непријатеља); уметнички доживљај; став, гледиште, узрок, последица; тема, порука (идеја); композиција (дела, састава); заплет, обрт, расплет (радње); фантастично; лично, колективно; част, правичност, солидарност, честитост, духовитост, досетљивост, радозналост; неизвесно, загонетно.<sup>42</sup>

Тако, функционални појмови опстојавају у програмима од 1976. до данашњих дана, с тим што је од 2005. године извршена подела на

---

<sup>39</sup> „Заједнички план и програм образовно-васпитног рада у основној школи“, *Просветни гласник*, Београд, 1976, број 6, 7, 8 и 9, стр. 285.

<sup>40</sup> Исто, стр. 286.

<sup>41</sup> Исто, стр. 288.

<sup>42</sup> Исто, стр. 288.

књижевнотеоријске и на функционалне појмове и у трећем и четвртом разреду. Данас се у програму за трећи разред, поред јасних, посебно издвојених, књижевних појмова, као функционални доносе:

Слично, различито, супротно, изражајно, запажање, понашање, поступак, убедљиво, неочекивано, сналажљивост, радозналост.<sup>43</sup>

Док су у програму за четврти разред у питању:

Главно, споредно, машта, збиља, утисак, расположење, интересовање, околност, ситуација, испољавање, подстрек, услов, поређење, процењивање, тврдња, доказ, закључак; дивљење, одушевљење, љубав (према човеку, домовини, раду, природи); привлачност, искреност, правичност, племенитост.<sup>44</sup>

Функционални појмови се не губе ни у програмима за старије разреде: упоредо са књижевнотеоријским, они постоје у сва четири старија разреда.

Ако погледамо утицај теоријске методичке литературе на овакво концеповање програма за Српски језик, видећемо да су у *Методици наставе српског језика и књижевности* Милије Николића, обрађени функционални појмови.

Занимљиво је да се у „Регистру појмова“ ове књиге, не налазе ни *термин*, ни *појам*, а нема ни *књижевног термина*. Реч *појам*, од значаја за нашу тему, јавља се једино у облику *функционални појмови* и то на три места. На 520. страни, у фусноти, аутор је покушао да да радну дефиницију функционалних појмова:

Поједине речи помоћу којих објашњавамо ученичка гледишта тешко се могу уклопити у говорну перспективу млађих ученика. То су речи које представљају *функционалне појмове* као *изненађење, неизвесност, поистоветити, предосећати...* Ваљана настава појачано настоји да овакве речи, које су неопходне за стручно споразумевање и брзи интелектуални напор, што пре пређу у *активни речник* ученика.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> „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“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, 2005, број 1, стр. 4.

<sup>44</sup> „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, 2006, број 3, стр. 6.

<sup>45</sup> Милија Николић, наведено дело, стр. 520.

Пратећи наведену методичку мисао Милије Николића, може се закључити да функционални појмови именују појединачне аспекте емоционалног и интелектуалног стања ученика у сусрету са књижевним текстом. На следећој страни на коју нас Регистар упућује, не сусрећемо термин *функционални појам*, већ остваривање *практичних (функционалних) сврха* обрадом књижевних текстова: „Ваља имати у виду да се обрадом басни не постижу само васпитни и образовни циљеви, већ да су оне посебно погодне за остваривање мноштва функционалних (практичних) сврха.“<sup>46</sup> Дају се и врло разнолики, разубјени и недовољно прецизно исказани *функционални циљеви*, како их аутор назива, односно како је у методичким наукама уобичајено – *функционални задаци*.

У поменутој фусноти на 520. страни, Милија Николић напомиње: „О методичком приступању функционалним појмовима у настави матерњег језика биће посебних обавештења у овој књизи касније.“ Ова напомена се развила у посебно поглавље *Функционални појмови у настави матерњег језика*.

За Милију Николића, функционални појмови су свакодневне речи, различите семантичке носивости, а које, ако их ученици не познају, могу да изазову велике неспоразуме:

Сметње у наставној комуникацији појављују се најчешће тамо где се *најмање очекују*. Оне највише потичу из појединих о б и ч н и х и готово с в а к о д н е в н и х р е ч и које су ученицима неразумљиве, а да то наставник понекад и годинама не примећује. Чак и на часовима у нижим разредима основне школе наставници повремено употребљавају речи као што су *појава, однос, услов, околност, узрок, последица, став, гледиште, неизвесно, морално, уопштено, непосредно* и сл.<sup>47</sup>

По његовом мишљењу, упознавање ових речи, с једне стране, повећава информативност у настави, а са друге, богати ученички речник. Милија Николић је потом све ове речи разврстао у пет категорија:

Усвајање ф у н к ц и о н а л н и х п о ј м о в а систематски је програмирано од III до VIII разреда и обухвата појмовна подручја на којима је ученички речник доста сиромашан и у знатнијем заостајању за њиховим умним способностима и

---

<sup>46</sup> Исто, стр. 544.

<sup>47</sup> Исто, стр. 700.

интелектуалним потребама. Посебно се настоји да се ученички речник појачано богати лексиком која означава осећања и душевна стања, карактерне особине, мисаоне операције, релације и односе, књижевне појмове и уметничке квалификанте. Који су то појмови и какву улогу могу имати у подстрекивању учења и наставне оперативности можемо видети из следећег прегледа.

1. *Осећања и душевна стања:*

расположење, дивљење, одушевљење, љубав (према човеку, домовини, природи, раду...), родољубље, част, слава, чежња, неизвесност, сумња, наслућивање, запрепашћеност, усхићење, слутња, равнодушност, потиштеност, солидарност ...

2. *Карактерне особине:*

сналажљивост, радозналост, привлачност, искреност, правичност, племенитост, честитост, досетљивост, духовитост, савесност, предостројност, хуманост, достојанство, себичност, лицемерје, агресивност, доследност, самокритичност, понашање, поступање, испољавање ...

3. *Мисаоне операције:*

интересовање, запажање, поређење, процењивање, тврдња, анализа, синтеза, закључак, доказ, утисак, машта, наговештај, провокација, свест, поистовећивање, став, гледиште, борба мишљења, метод, истраживање, рефлексива, меморија, рационално, документовано ...

4. *Релације и односи:*

слично, различито, супротно, главно, споредно, уопштено, изузетно, околност, ситуација, објективно, субјективно, узрок, последица, подстрек, услов, лично, колективно, угрожавање, заштита, тајна, нијанса, детаљ, непосредно, посредно, перспектива, атмосфера, вишезначно, релативно, реално, фантастично, социјално, социјалистичко, морално, психолошко, противречно, неизвесно, загонетно...

5. *Књижевни појмови и уметнички квалификативи:*

песма, прича, бајка, басна, загонетка, писац, приповедач, песник, читалац, текст, проза, стих, строфа, одломак, ред излагања, приповедање, описивање, дијалог, тема, мотив, порука, идеја, композиција, заплет, обрт, расплет, јунак, лик, стил (све у предтеоријској употреби); сликовито, изражајно, убедљиво,



узбудљиво, неочекивано, уметничко, стваралачко, драматично, елегично, сценско, декоративно, естетско, сугестивно, ...<sup>48</sup>

Међутим, ова Николићева детаљна подела не чини проблем јаснијим. С једне стране, како су свакодневне речи као што су *расположење, дивљење, доследност, слично, различито, непосредно, љубав, машта* и друге, стигле до *појма*, а са друге стране, како то да књижевни појмови представљају део функционалних?

Аутор додатно уводи и термин *функционални контекст* „у коме нови појам и његова језичка ознака постају јасни без посебног објашњавања и дефинисања“.<sup>49</sup> Значи ли то да дете усваја појам препознавањем, да ли му треба сугерисати или заједно са њим доћи до бар неког благог облика дефиниције, заправо, како једна свакодневна реч може да постане *појам* без било каквог додатног напора да се она разјасни? Све у свему, Николићево увођење и разјашњење функционалних појмова поставља више питања, него што нуди одговора. Најпре, оно основно: да ли се увођењем функционалних појмова, овако широко заснованих, ишта добија у настави књижевности.

Ако се вратимо на данашње наставне програме за основну школу, у њиховом делу „Начини остваривања програма“ наставницима су дата и упутства у вези са функционалним појмовима, и она су сасвим у складу са њиховим дефинисањем у књизи Милије Николића. Из ових упутстава треба издвојити две ствари: да се функционални појмови не ограничавају на поједине разреде, и друго, а то је заправо прво, да то нису статичне психолошке и етичке категорије, да не траже теоријску дефиницију и лексикографско тумачење, већ је довољно да их ученици схвате и примењују у одређеним ситуацијама.

Сходно логици програма, књижевни и функционални појмови (тим редоследом и стављени једни до других) спадали би у област књижевности, иако би, са друге стране, истоврсност штампаних поднаслова могла да сугерише да их можемо схватити и као одвојене целине. Посматрајући „Начине остваривања програма“, они се више или бар подједнако односе и на наставу књижевности и наставу говорне културе.

---

<sup>48</sup> Исто, стр. 702–703.

<sup>49</sup> Исто, стр. 704.

Додатну нејасноћу могу да изазову сугестије у делу програма „Гумачење текста“ за трећи разред: „Симултано усвајање и употреба књижевних и функционалних појмова. Даље неговање ученичких навика да своје ставове доказују појединостима из текста.“<sup>50</sup> У овом духу дате су и сугестије у истом делу програма за четврти разред, иако се сами термини функционални и књижевни појмови не помињу.

Шта нам говоре две цитиране реченице из програма? Најпре да у настави књижевности не треба да постоји оштра граница између књижевности и живота. Штавише да књижевност треба да служи као илустрација за ванкњижевне ставове ученика. На то указује и захтев да се симултано усвајају и употребљавају књижевни и функционални појмови, при чему се функционални, како је речено и на почетку овог рада, односе на емоционална, морална и интелектуална стања младих читалаца у непосредној или у посредној вези са прочитаним текстом. Како ће се симултано усвајати и употребљавати једни и други појмови, програм не говори, а тешко да ишта и може да каже.

Шта су могуће последице оваквог конциповања појмова у програму наставе књижевности?

Приступ у методичкој апаратури у читанкама, посебно за млађе разреде, као да је произишао из овакве повезаности књижевнотеоријских и функционалних појмова. То је и логично, јер се аутори читанки ослањају на програме, њихов садржај и упутства за остваривање. То је и основни проблем наставе књижевности уопште и уџбеника који се у овој настави користе: у току обраде преовлађују или се чак искључиво постављају питања која текст покреће, а не питања која се односе на текст сам. Или, другачије речено, у настави књижевности, ванкњижевна питања знатно су бројнија него књижевна. У таквој настави књижевни текст је више средство, а знатно мање циљ.

Као илустрацију навешћемо две песме Драгомира Ђорђевића, модерног српског песника, чија је поезија пуна хумора, ироније, бунта, веома блиска духу савременог детета.

---

<sup>50</sup> „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“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, 2005, број 1, стр. 3.

У питању је песма „Нигде реда нигде мира“, која се налази у читанци издавачке куће Креативни центар. Испевана је у шест катрена, у кратким четворосложним стиховима, што говори о ведрини и о одсуству било каквог трагичнијег тона. Настављајући оно што су у поезији већ започели Душан Радовић и Љубивоје Ршумовић, Драгомир Ђорђевић даје обрнуту перспективу из угла песничког субјекта – дечака који је, по свему судећи вршњак оних којима је ова песма намењена. Дечак преузима родитељску тачку гледишта и родитељски говор, али сматра да не секира и не узнемирава он ширу породицу кад узима кришом мед или туче млађег брата, већ они секирају њега када га својим надзором спречавају да то ради. Чак се у песми о правом спречавању и не говори, него о родитељској бризи и сталним погледима. Наравно да је таква пажња ограничавање слободе за дете, али онај који пева зна, упркос својим годинама да и не би смео да ради све што је навео. Зна, на пример, да тући млађег брата свакако није пожељно понашање: „Када бијем / Млађег брата / Осврнем се / Гледа тата“.

Песма се завршава свесним појачавањем шаљивог тона: „Побећи ћу / Бар до Љига / Мој живот је / Моја брига“. Мотивисано узрастом песничког субјекта који, рецимо, живи у Београду, Љиг је заиста далеко („Бар до Љига“), а, са друге стране гледано, Ђорђевић активира мотив бекства, тако чест у књижевности за децу – када су јунаци бежали тако близу, а тако далеко (*Хајдуци* Бранислава Нушића, *Орлови рано лете* Бранка Ћопића и *Дружина пет петлића* Александра Вуча).

Завршна два стиха су вишеструко кодирана поента песме: она указују на бунт младог надгледаног јунака и његову тежњу да води рачуна о себи, мада му оно што чини не даје много права за то. Али, истовремено, он зна да и не може бити тако, те да свакако чезне за пажњом и погледима који му некад стварно, некад тобож сметају.

Након песме налазе се само следећа питања, односно задаци: „Зашто је овај дечак незадовољан? Да ли ће овај дечак решити своје проблеме ако побегне од куће? Објасни зашто. Напиши савет овом дечаку како да на други начин реши своје проблеме.“<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за први разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2007, стр. 76.

Питањима је аутор читанке једну шаљиву песму, модерног сензибилитета претворио у основу за усвајање моралних начела и пожељног понашања. Овакав тип питања више је у духу наставе предмета Грађанско васпитање и свакако да му не треба дати првенство на часовима књижевности.

Дете у песми „Нигде реда нигде мира“ јесте и није у проблему. Оно би да бежи и не би да бежи. У њему има више бунта него конфликта, а да је тако несумњиво сведочи основни тон песме који се нигде не доводи у питање. Аутори читанке су превидели ову „просту“ књижевну чињеницу и уместо да у песми искористе све њене *песничке могућности*, они је једноставно посматрају као грађу за неку врсту поучне радионице. Питања у методичкој апаратури и шаљиво-поучни тон песме су у потпуном нескладу, јер ако ова песма поучава, она *књижевно поучава*, на исти начин као, на пример, песма „Да ли ми верујете“ Душана Радовића.

Радовићеву песму још више Драгомир Ђорђевић призива у песми „Еј како бих“ укључену у читанке Креативног центра и Klett-а за други разред. У питању је опет „бунтовничка“ песма. Бунт је овде усмерен на неке од основних „дечјих проблема“: купање, храна, школа, спавање, при чему деца, уствари, имају проблема са одраслима који им одређују шта да једу, када је време за купање и спавање, и тако редом.

Мало дечје слободе, сопственог погледа на свет одређеног правилима одраслих, мало бунта против тих правила, све зачињено хумором – и ето још једне од карактеристичних песама Драгомира Ђорђевића и модерне поезије за децу. Али, и бунт је специфичан *ђорђевићевски бунт*. Не каже дечак, песнички субјект: писнућу, забранићу, наружићу школу, поцепаћу свеске, укинућу спавање – него све то другачије усмерава, са анафоричним – „еј, како бих“, које је златна смеша побуне и сете: „Еј како бих да не боли / Рек'о реч-две о школи / И уз звуке реске / Поцепао свеске.“

Онај који пева, а тако је и у другим песмама, осећа да се ствари баш не могу много променити, и зна да их је у себи већ променио. Певање о непристајању и унутрашњој слободи је заштитни знак Ђорђевићевог певања. И, такође карактеристично за овог песника, завршни стихови су својеврсне песничке лозинке: дечак из песме узвикује да би *ко сваки прави живео на јави*. Ако трагамо

за стилским фигурама, онда бисмо у првом наведеном стиху могли да нађемо елипсу – *И ко сваки прави* (јунак), а у другом (*Живео на јави*) метафору – јер је јава овде полисемична, од дословног до недословног значења. Да не идемо у детаљну анализу, завршни стихови су дечаково залагање за слободу и противљење претварању у односу према старијима и њиховим правилима.

Али, све се то, по истом шаблону, гуши у наведеној читанци, у методичкој апаратури која стоји уз песму. Први задатак: „Против чега се све дечак буну у овој песми.“, само је делимично усмерен на песму, а у суштини представља полазну тачку за друга два: „У чему се слажеш са овим дечаком. У чему се не слажеш са овим дечаком.“<sup>52</sup> – окренута моралним ставовима ученика који песму чита. Следе питања која као да су убачена уз присилу (зато што би требало ту да се нађе и које књижевно питање), без икакве везе са претходнима и без јасне функције: „Изброј стихове у овој песми. Колико их има? Изброј строфе. Колико их има?“<sup>53</sup> Шта потом ради ученик када изброји колико има стихова и шта даље ради са бројем строфа? Сам наставник мора себи да постави питање чему то бројање ако не води ка повезивању дужине, тачније краткоће стихова и брзог ритма песме, односно њеног основног тона. Он мора да надогради почетни импулс ових питања и да им да пуни смисао. Легитимно је и питање да ли ће затим ученици, наравно без именована анафоре, прозборити о идентичном почетку свих првих стихова.

На крају се доносе задаци који се надовезују на оне с почетка и тичу се „преваспитавања“ дечака из песме: „Постави три питања дечаку из песме; Објасни дечаку из ове песме шта је то што је лепо у школи.“, као и вежба типична за радионице психолошког карактера: „Добро се осећам када..., Љут сам када..., Бринем се када..., Радујем се када...“<sup>54</sup>

Значе ли ови задаци да ће ученици разумети наведену песму онда када *преваспитају* главног јунака и када буду на сасвим супротном становишту од песме саме? Значе ли у суштини ови задаци да књижевност разумевамо само онда када поништавамо суптилну игру дословног и недословног значења?

---

<sup>52</sup> Симео Маринковић, Љиљана Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 22.

<sup>53</sup> Исто, стр. 22.

<sup>54</sup> Исто, стр. 22.

Нажалост, заводљиви, хуморни дух Ђорђевићеве поезије, прогнан је из свих ових задатака.

Овако постављена методичка апаратура (чији би основни задатак требало да буде да ученику помогне у сналажењу са текстом и да учитељу истакне битне моменте које не треба да заобиђе у обради на часу) нажалост је парадигма за готово све читанке у разредној настави.

Увођењем функционалних појмова, по свему судећи, хтело се да се књижевност доведе у битну везу са животом и људским искуством младих читалаца. Да се уз помоћ наставника нагласи да оно што се на часу обрађује утиче на животне ставове, схватања, а по могућству и на поступке ученика. Аналогно са математичким терминима, функционални појмови именовали би улогу књижевности у вредносним и животним ситуацијама својих читалаца (попут *математика у реалном окружењу*). Можемо рећи да *функционални појам* именује оно стање читаоца које је на средокраћи између животног и књижевног. Али, тим именовањем се читалачко искуство своди на свакодневно, а не уздиже се до књижевног.

Наставни програм, овим „појмовима“ придаје велику улогу, међутим, када се сведу на своју праву меру, они постају сасвим једноставни и једнострани и не могу да носе терет који им је намењен. То савесног наставника доводи у тешку ситуацију и присиљава га да упрошћава и банализује тумачење књижевног дела, као и сложен и веома значајан однос књижевности и живота, односно читалачког и личног искуства ученика. Зато је неопходно да се о именовању, садржају и улози функционалних појмова у наставним програмима поново размисли.

Неопходно је преиспитати коришћење термина *функционални појмови* и њиховог садржаја у програму за српски језик, јер, по свему судећи, они нису јасно дефинисани ни у теоријској литератури (могу бити све и ништа одређено). Можда најједноставније: функционалне појмове у програмима треба сасвим изоставити или их укључити у програм разреда, тако да се тичу свих предмета.

*Природа књижевности и природа стандарда –  
Образовни стандарди постигнућа за крај првог циклуса*

У првој деценији овог века у образовни систем Републике Србије се уводе образовни стандарди као инструменти за мерење ученичких постигнућа. Након бројних припрема, теоријских и емпиријских истраживања, Национални просветни савет их је усвојио 22. фебруара 2011. године. Они су прихваћени са свешћу да нису савршени и прецизни, али су том тренутку били нужни као полазна основа за нова истраживања и усавршавања. А пошло се од претпоставке да и ученици и наставници треба да имају одређене инструменте и, слободније речено, елементарне орјентире током школовања и да би њихова постигнућа на крају одговарајућих циклуса у образовању била мерљива. Но, бројне контраверзе које су пратиле њихово настајање како по питању поделе стандарда на нивое, минималних захтева на сваком од тих нивоа, као и (не)могућности егзактног мерења у појединим научним дисциплинама, односно наставним предметима (на пример, питање мерљивости стандарда у језику и књижевности) све време је било присутно током њихове израде и усвајања. Није реч само о томе да ли су усвојени стандарди урађени добро или не, него је реч и о самој природи стандарда и могућности њихове примене.

Сви стандарди из области „Књижевност“ за крај првог циклуса основног образовања припадају теорији књижевности, а самим тим и теми овог рада. У документу *Опити стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (српски језик)* каже се да у области „Књижевност“ на **основном нивоу** ученик препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме и књижевне врсте (бајку и басну); одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње), време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту. На **средњем нивоу**: разликује лирску од епске песме; одређује фолклорне форме (кратке народне умотворине – пословице, загонетке, брзалице); препознаје риму, стих и строфу у лирској песми; одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова, као и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту; уочава везе међу догађајима (одређује

редослед догађаја у књижевноуметничком тексту); разликује приповедање од описивања и дијалога и разуме фигуративну улогу језика у књижевноуметничком тексту. Док на **напредном нивоу** тумачи особине, понашања и поступке ликова позивајући се на текст; уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту и тумачи идеје, аргументује их позивањем на текст.<sup>55</sup>

Прво што пада у очи јесте несразмера између броја стандарда на основном, средњем и напредном нивоу (4:7:3). На одређен начин несразмера је логична јер највећи број стандарда и треба да постоји на средњем нивоу, пошто већина ученика испуњава овај ниво. Оно што, такође, прво примећујемо јесте да се они међусобно не повезују. То је видљиво и на самом језичком плану. На основном нивоу употребљени су термини препознавања и одређивање. На средњем нивоу се једном користи препознавање, два пута одређивање и уводе се разликовање, уочавање и разумевање. Уочавање се задржава на напредном нивоу и у два задатка се користи *тумачење* (ученик тумачи...). Овакви налози су можда сами по себи разумљиви, међутим кад хоћемо да их конкретизујемо, отвара се више питања. Рецимо, први стандард на основном нивоу гласи: „Ученик препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме и књижевне врсте (бајку и басну)“, а на средњем нивоу: „Разликује лирску од епске песме“.

---

<sup>55</sup> Стандарди су и нумерички означени, па се у наставној пракси углавном и исказују на тај начин, при чему први број означава ниво, средњи се односи на област (за књижевност је то број 5), а последњи је редни број стандарда:

- 1.5.1. препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме
  - 1.5.2. препознаје књижевне врсте (бајку и басну)
  - 1.5.3. одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту
  - 1.5.4. одређује време и место дешавања радње у књижевноуметничком тексту
  
  - 2.5.1. разликује лирску од епске песме
  - 2.5.2. одређује фолклорне форме (кратке народне умотворине – пословице, загонетке, брзалице)
  - 2.5.3. препознаје риму, стих и строфу у лирској песми
  - 2.5.4. одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту
  - 2.5.5. уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту)
  - 2.5.6. разликује приповедање од описивања и дијалога
  - 2.5.7. разликује фигуративну употребу језика у књижевноуметничком тексту
  
  - 3.5.1. тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст
  - 3.5.2. уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту
  - 3.5.3. тумачи идеје у књижевноуметничком тексту, аргументује их позивајући се на текст
- Опити стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (српски језик),*  
[http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obraayvoni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4\\_srpski\\_cir.pdf](http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obraayvoni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf)књижевне



Могло би се помислити да се је препознавање мање тежак налог зато што је усмерен на књижевне родове, а разликовање на књижевне врсте, иако их је практично тешко раздвојити. Међутим, други стандард на основном нивоу управо препознавање везује за књижевне врсте, чиме се ово условно раздвајање још више поништава. Ако останемо још увек на језичком нивоу, и погледамо трећи стандард средњег нивоа „препознаје риму, стих и строфу“, можемо да се запитамо у чему би тај налог ученику био другачији уколико се реч *препознаје* замени речју *разликује*. Готово ни по чему. Другачије стоји са налозима у стандардима *уочава везе*, односно *уочава узрочно-последичне везе, одрђује, тумачи*. То су сложенији стандарди у односу на претходно описане. Између ове две врсте стандарда налази се седми стандард на средњем нивоу који садржи налог *разуме* („разуме фигуративну улогу језика у књижевноуметничком тексту“). Како ћемо да схватимо то учениково разумевање, да ли само да препозна то што *разуме* или и да *тумачи*: шта је довољан сигнал наставнику да ученик *разуме*? Претпостављамо да су састављачи критеријумских тестова и стандардизованих збирки задатака били суочени са проблемом именовања различитих стандарда, али произилази да многи од ових глагола који језички гледано нису синоними, то постају када се логички приступи задацима (види се да међу њима нема битне разлике) – односно постају контекстуални синоними.

Осим у језичком смислу, стандарди су и суштински неодређени, иако иза сваког стандарда стоји одређен књижевнотеоријски појам. Стандарди се преваходно односе на приповедање (време, простор, ликови, мотивација), жанрове, версификацију и идеје. Два момента се одмах уочавају. Први се односи на међусобну повезаност једног броја стандарда: 1.5.3, 2.5.4, 2.5.5, 3.5.1, 3.5.2 (одређује главни догађај и ликове (који су носиоци радње) у књижевноуметничком тексту → одређује карактеристичне особине, осећања, изглед и поступке ликова; и односе међу ликовима у књижевноуметничком тексту → уочава везе међу догађајима (нпр. одређује редослед догађаја у књижевноуметничком тексту) → тумачи особине, понашање и поступке ликова позивајући се на текст → уочава узрочно-последичне везе међу догађајима у тексту). Наведени стандарди произилазе из првог (догађаји и ликови), па су даље развијени. На одређен начин и сви стандарди о жанровима могу да се сматрају

међусобно повезаним: 1.5.1, 1.5.2, 2.5.1, 2.5.2, 2.5.3 (препознаје књижевне родове на основу формалних одлика поезије, прозе и драме → препознаје књижевне врсте (бајку и басну) → разликује лирску од епске песме → одређује фолклорне форме (кратке народне умотворине – пословице, загонетке, брзалице) → препознаје риму, стих и строфу у лирској песми). Други моменат јесте да стандарди знатно сужавају број књижевнотеоријских појмова у односу на наставне програме, посебно оних који се односе на књижевне жанрове. У стандардима се на основном нивоу једино помињу бајка и басна, и то у смислу да ученик треба да препознаје ове две врсте текста, без помињања њихових посебних обележја.<sup>56</sup> На средњем нивоу два стандарда се односе на књижевне врсте: од ученика се очекује да разликује лирску од епске песме и да одређује пословицу, загонетку и брзалицу. На којој и коликој разлици између лирске и епске песме инистирају стандарди није јасно, поготово што смо видели да се и у наставним програмима то не разјашњава. Додатна нејасноћа се ствара и трећим стандардом на овом нивоу у коме се каже да ученик „препознаје риму, стих и строфу у лирској песми“. Рима и строфа нису спорни, али рад на стиху, овако постављен, ствара код ученика осећај да стих није особеност епске песме. Даље, на напредном нивоу видимо да се ниједан стандард не односи на појединачне жанрове, иако би логично било да се круг знања шири и да су бар неки стандарди постављени и на овај начин. Посебно је то корисно на примеру књижевних жанрова. Тако би на основном нивоу ученик могао да разликује басну од бајке по самој причи и ликовима, на средњем нивоу би биле истакнуте и неке друге карактеристике (на пример, у басни јасна поука и њена васпитна улога, у бајци карактеристичан почетак и крај, чудесни догађаји и ликови), док би на напредном нивоу стандард могао да буде даље ширење ових појмова и њихова још прецизнија одређења – на пример разлика између народне и ауторске бајке.<sup>57</sup>

Наставним програмима за трећи и четврти разред основне школе обухваћене су и следеће књижевне врсте: породичне народне лирске песме,

---

<sup>56</sup> Са друге стране, како је могуће да их препознаје а да не зна по чему их разликује, односно да не увиди њихове главне карактеристике. Ако их препознаје, самим тим и разуме разлику, па није јасно зашто стандарди инсистирају само на препознавању.

<sup>57</sup> У нашим програмима и у наставној пракси, како смо то у раду већ нагласили, ова разлика је истакнута и она је већ постала стандард који не треба укидати.

шаљива песма, родољубива песма, обичајне народне лирске песме, драмски текстови, роман. Њих стандарди у потпуности заобилазе. А, са друге стране, не уводе неке нове, у програмима до сада незаступљене садржаје. Стандарди у области „Књижевност“ само знатно редукују постојеће наставне програме, не нудећи ништа ново.

У програмима за трећи и четврти разред основне школе налазе се и стилске фигуре поређење и персонификација. Стандарди не предвиђају ни ове, нити друге стилске фигуре. У млађим разредима основне школе, уколико се настави књижевности прилази стручно и одговорно, ученици улазе у природу и других стилских фигура. Они их не именују, нити дефинишу, али уз помоћ учитеља и на овај начин постепено увиђају да је језик књижевног дела битно другачији од свакодневног говора. Уколико стандарди у првом циклусу не предвиђају нити једну стилску фигуру, нити имају било какву напомену у вези са тим, онда је то занемаривање наставних програма и битних одлика књижевних текстова и по њима би ученици са упознавањем стилских фигура каснили бар две године.

Показује се да природа и недостаци овако конципованих стандарда за књижевност логично произилазе из недоумица и отворених питања која су пратила доношење стандарда у целини.

На неопходност постојања стандарда, њихову природу, али и на опасности од њихове примене указала је Ана Пешикан у тексту „Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања“.<sup>58</sup> Ауторка објашњава да је реформа образовања базирана на стандардима потекла из Америке и да је инспирисана економским захтевима, односно престижом на светском тржишту. Следећи здраву економску логику у Сједињеним Америчким Државама су, након константних лоших образовних резултата и на националним и на међународним тестирањима, почела све чешће да се постављају питања о ефикасности образовног система и о квалитету знања које ученици стичу у школама.<sup>59</sup> Године 1989. на највишем

---

<sup>58</sup> др Ана Пешикан, „Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања“, *Иновације у настави*, Учитељски факултет, Београд, број 1, 2012, стр. 5–21.

<sup>59</sup> „Верујемо да је први корак у решавању нашег националног образовног проблема да се подигну академски стандарди који ће се проверавати кроз озбиљна и објективна тестирања... У послу се прво види какви нам млади људи излазе из образовне 'фабрике'. Може се помислити да је ово један од коментара написаних у Србији ових дана, али није – ово су речи економиста који су се деведесетих година прошлог века активно залагали за реформу америчког школства у којој ће кључне речи бити: стандарди, процењивање и одговорност.“ (Исто, стр. 6.)

државном нивоу, уз присуство тадашњег председника САД и гувернера држава, одржана је самит на коме су одређени циљеви за унапређење школа, из којих су касније произашла докумета *Циљеви 2000: Закон о образовању у Америци* (Goals 2000: Educate America Act) и *Закон о унапређивању америчких школа* (*Improving America's Schools Act*, 1994). Након описа стања америчког школства и сагласности око основних недостатака, кренуло се у доношење и примену стандарда.

У стандардима који су донети да би се побољшали ефикасност школства ради економског и информатичког напретка друштва отварило се питање статуса такозваних непрофитабилних, то јест уметничких и културолошких дисциплина. На први поглед одговор је морао бити неповољан по њих: све што не може да се функционализује постаје на неки начин сувишно, своди се на додатак и украс. Тако гледано, разумљиво је зашто се у нашим стандардима за Српски језик у одељку који се односи на читање упоредо са књижевним текстовима истиче потреба да ученик зна да чита табеле, разне нелинеарне текстове, уз образложење често истицано на скуповима на којима се дискутовало о стандардима, да ученици треба да знају да читају распоред часова (као да је то икада, код било ког детета био проблем, да би добило посебан статус у стандардима, али зато посебан статус нема роман за децу, на пример), редове летења, курсне листе, итд. Није некорисно да дете то све зна, само је питање где, када и како се уче ови садржаји, а још је веће питање да ли овако конципована настава читања уопште спада у наставу матерњег језика и књижевности и тако оптерећује ионако разнородне садржаје. То практично може да значи само једно, да се на уштрб неке друге области, обрађују ови садржаји. Колико нам се чини за творце стандарда та област од које треба одузети јесте књижевност, а по њеној позицији (стоји на крају) могли бисмо да кажемо да се не схвата ни њена права улога: у стандардима за предмет Српски језик могла је и књижевност да се нађе на првом месту, јер и на књижевном тексту ученици упознају различите граматичке и правописне категорије, а изражавање на основу текста је тема у настави говорне културе.

С друге стране, у друштвима која су схватила да култура богатећи човека развија његову иницијативу, моћ предвиђања, самим тим и његове радне способности, културолошки и уметнички предмети имају сасвим другачији

положај. Ако и може да се говори о функционализацији, она је овде индиректна и посредна и не поништава сложеност човекове личности.

Полазећи од природе стандарда донетих у САД, Ана Пешикан тумачи њихов прави циљ: подизање образовног нивоа ради економског и технолошког развоја земље. Да би се то остварило било је неопходно да се поставе минимални стандарди оличени у слогану „ниједно дете не сме да заостаје“ или, другачије речено, да ниједно дете не сме да не буде тестирано. Ако ниједно дете не сме да заостане, да ли то значи (што би једино имало сврхе) да свако дете мора да постигне најминималнији ниво стандарда? Ако оставимо по страни питање да ли *свако дете* подразумева и децу у оквиру инклузивног образовања (јер и она су у редовној настави), поставља се питање према којем или каквом детету су прављени стандарди. Да ли су креирани за просечно дете с тим да исподпросечно мора да задовољи оне на основном нивоу, а изнадпросечно оне на напредном. Ако је тако, онда се стандарди на сва три нивоа односе на просечног ученика који себи поставља уобичајене, мање или веће захтеве. Такав приступ можда подразумева и сама реч *стандард*.<sup>60</sup> Деца која имају тешкоће у учењу или изразито радознала деца (да не говори о талентованој) не могу бити обухваћена овим стандардима, што доводи до одређених последица: не само да просечна деца треба да трпе због исподпросечене, него се у тежњи да се што више реализују стандарди, запостављају најбољи ученици или се бар системски не негују њихове могућности. Гледно тако, са становишта књижевности за млађи школски узраст, постојећи стандарди за непредни ниво у српском образовном систему једва да задовољавају критеријум за основни ниво.

У наставку анализе Ана Пешикан у свом тексту наводи неколико битних критичких замерки, на концепцију и примену стандардима, које су се издвојиле и у стручним анализама у САД, и објашњава их:

1. Сужавање наставног плана и програма само на оно што се тестира;
2. Учење за тест;
3. Депрофесионализација наставничког позива;
4. Уместо подизања постигнућа, снижавање стандарда;

---

<sup>60</sup> Свака законом утврђена мера, нешто што важи као узор или образац. (Видети: Милан Вујаклија *Лексикон страних речи и израза* (допуњено, проширено и редиговано III издање), Просвета, Београд, 1980, стр. 869.)

5. Стандардизовани тестови нису добар начин провере ученика и њихових постигнућа;
6. Реформа је мало утицала на ученичка постигнућа;
7. Мали утицај на смањивање разлика у постигнућу између ученика из малих социокултурних и економских група;
8. Тестирање наметнуто школама смањује њихову образовну ефикасност, не повећава је;
9. Пренос економских модела у образовање.<sup>61</sup>

У наставку текста Ана Пешикан прави две битне разлике. Прва је одвојеност стандарда и стандардизације. Стандарди се односе на ниво квалитета, а стандардизација је последица постављања стандарда и води бирократизацији покушаја да се унапреди учење, води униформисању програма, уџбеника и начина тестирања. Друга разлика је можда још битнија, мада се не може у потпуности одвојити од прве:

Једно је да ли су нам стандарди циљ реформе и настојања да се поправи стање у образовању или су они инструмент за његово поправљање. У првом случају стандарди су главни извор за прављење курикулума (планирање креће са постављањем стандарда) и директно из њих се извлаче главне идеје курикулума. У другом случају су алатка, средство, не полазна тачка, и из њих се не изводе централне организујуће идеје и идеологија одређеног курикулума.<sup>62</sup>

При крају свог рада, који представља заговарање да се у нашем образовном систему избегну упрошћавања и грешке у постављању и примени стандарда које су амерички теоретичари већ учили, Ана Пешикан се опредељује, бар тако произилази из закључка њеног текста, за примену стандарда као инструмента за унапређивање образовања. Из тога произилази и да су стандарди инструмент за проверу постигнућа на основу постојећих програма, а не основа за прављење нових програма. Зато није добро да се конципују тако да сужавају програме.

Циљ наставе књижевности се постиже укупном наставом књижевности, али тешко да се може измерити стандардима. Логично је да разноврсност, а то значи и богатство жанрова може довести до јаче везаности за књигу, за

---

<sup>61</sup> Видети више у: Исто, стр. 10–13.

<sup>62</sup> Исто, стр. 14.

литературу, али исто тако љубав према књижевности није баш могуће измерити као знање. Мада су љубав и знање у некој врсти међусобног оснаживања. Надамо се да напор наставника да задовољи стандарде неће ићи на уштрб његових подстицаја да развија љубав према књижевности код својих ученика. Оних подстицаја који не да су тешко мерљиви, него су немерљиви. Јер постоји реална опасност да све што није обухваћено стандардима или не може да се измери не буде и занемарено у наставном процесу. Тиме је штета за наставу књижевности већа од користи.

Ако поједине области наставних предмета или делови тих области не могу да се мере уобичајеним стандардима, онда их тим стандардима не треба ни мерити, јер ће резултати бити уопштени, односно небитни. За сложене уметничке области у које спада и књижевност, за које је битније разумевање од усвајања простих чињеница, треба проналазити осетљивије и примереније инструменте. То није лак и краткотрајан посао, али њиме се једино поштује природа књижевноуметничког текста. Такво усмерење је једино вредно труда и не банализује оно што ученик треба да зна о уметности.

Но, разматрање природе стандарда и њихова примена у Републици Србији су тек на почетку и могућност да овде прича крене у различитим правцима остаје отворена.

\*\*\*

Након општег погледа на положај теорије књижевности у школским прописима, размотрићемо конкретно статус њених појединачних области у наставним програмима и у читанкама, као првим уџбеницима књижевности.

## СТИЛИСТИКА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ



## **Стилистика у наставним програмима**

Стилистика и стилске фигуре, као њен средишњи део, врло су битни у настави књижевности. Управо ту, будући да је стилистика заједнички пресек језика и књижевности, наставник може да покаже на најбољи могући начин стваралачку функцију језика, односно како језик од свакодневног постаје књижевни. Зато је врло важно да се у предмету који се зове Српски језик (и књижевност) види како његова два подручја нису раздвојена, него уткана једно у друго.

У програмима за прва четири разреда основне школе стилистици је посвећено мало пажње. На њиховом почетку дати су циљ и двадесет и један задатак заједнички за све разреде. Ширим тумачењем, у поједине задатке, на пример:

- Развијање љубави према матерњем језику и потребе да се он негује и унапређује.
- Упознавање језичких појава и појмова, овладавање нормативном граматицом и стилским могућностима српског језика.
- Развијање смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза.<sup>63</sup>

можемо сместити и конкретизовати увођење ученика у наставу стилистике: поимањем стилских могућности језика, схватањем природе књижевног језика, уочавањем појединих стилских фигура у текстовима и интуитивним препознавањем других стилских фигура.

Затим се у програму за сваки разред налазе одељци: „Оперативни задаци“ - конкретизовани задаци, другачији за сваки разред, „Језик“, „Књижевност“ и „Језичка култура“. Одељак „Књижевност“ издељен је на неколико целина,

---

<sup>63</sup> „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2004, број 10, стр. 2.

можемо рећи пододелака: прописана лектира („Лектира“), конкретни задаци у вези са читањем текста („Читање текста“), у вези са тумачењем текста („Тумачење текста“) и набројани књижевнотеоријски појмови који треба да се усвоје у одређеном узрасту („Књижевни појмови“). На крају сваког програма следи и део исти за све разреде (допуњен за трећи и четврти) – „Начин остваривања програма“.

За нас су овде посебно интересантни оперативни задаци у сваком разреду, књижевни појмови са којима се ученици упознају, сугестије у вези са тумачењем текста, као и препоручени начини остваривања програма.

За први разред је прописано осам оперативних задатака, у оквиру којих се не помињу стилске фигуре, нити друге стилске особености књижевног језика. Један од задатака гласи:

- Навикавање на употребу књижевног језика у говору и писању.<sup>64</sup>

Употреба књижевног језика стиче се и кроз наставу књижевности, а самим тим и упознавањем језика књижевног дела, разликовања од свакодневног говорног језика, двоструког котирања, његовог онеобичавања, тако да у оквиру овог задатка има простора за наставу стилистике.

И још један задатак је од значаја за нашу тему:

- Поступно увођење у доживљавање и разумевање књижевног дела.<sup>65</sup>

За остваривање овог задатка неопходне су и стилске фигуре, прецизније увођење ученика у језик књижевности, који морамо разумети, да бисмо дело доживели и разумели.

У програму за други разред налази се десет задатака, а међу њима и:

- Уочавање и тумачење битних чинилаца текста према захтевима програма.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Исто, стр. 3.

<sup>65</sup> Исто, стр. 3.

<sup>66</sup> Исто, стр. 4.

Ово је задатак који може да значи било шта и ништа. Са друге стране, битан чинилац књижевног текста јесте и сам језик, а тиме и стилска средства која су коришћена.

Потом наилазимо на задатак:

- Симултано усвајање књижевних појмова;<sup>67</sup>

док се у делу програма „Тумачење текста“ додаје:

- Уочавање различитих значења речи у тексту и тумачење њихове изражајне функције.
- Систематично усвајање књижевних и функционалних појмова.<sup>68</sup>

У оквиру оперативних задатака употребљен термин „симултано“, а касније „систематично“ усвајање појмова, али од програмом установљених појмова ниједан није из домена стилистике. Закључујемо да још увек ови садржаји нису званично прописани.

Задатак „уочавање различитих значења речи у тексту и тумачење њихове изражајне функције“, свакако да спада у домен стилистике, али се намеће закључак да је предвиђено усвајање ових садржаја на интуитивном нивоу: препознавање и уочавање њихове природе и функције, али без исказивања кроз конкретне појмове – стилске фигуре, стилска средства, појединачне називе фигура и друго – односно, још увек нема њиховог именовања и дефинисања.<sup>69</sup>

За трећи разред издвојено је шест оперативних задатака, од којих и:

- Постепено увођење у тумачење основне предметности књижевног дела (осећања, догађаји, радње, ликови, поруке, језичко-стилске карактеристике).<sup>70</sup>

Тиме је на овом узрасту први пут предвиђено *тумачење* језичко-стилских карактеристика књижевног текста.<sup>71</sup>

---

<sup>67</sup> Исто, стр. 4.

<sup>68</sup> Исто, стр. 5.

<sup>69</sup> Ипак сматрамо да би било важно да програми садрже и напомене овог типа, односно, конкретнија упутства учитељима, да би се избегла произвољна тумачења непрецизно формулисаних задатака.

<sup>70</sup> „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“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, 2005, број 1, стр. 3.

У пододељку „Гумачење текста“ наводи се:

- Постепено увођење у разумевање стилогене функције језика као средства изражавања у књижевноуметничком тексту (нарочито у лирској песми).
- Симултано усвајање и употреба књижевних и функционалних појмова. Даље неговање ученичких навика да своје ставове доказују појединостима из текста.<sup>72</sup>

Међу прописаним књижевним појмовима налази се и *поређење*, са назнаком „препознавање стилског средства”.

У програму за четврти разред постоји шест посебних задатака, али се ниједан не односи на стилистику, што је необично јер је управо у четвртом разреду највише садржаја из ове области. Тако се међу предвиђеним књижевним појмовима налазе:

- Персонификација као стилско средство.
- Понављања у стиху, строфи, песми – функција.
- Сликвитост као обележје песничког језика.<sup>73</sup>

Овде су појмови из стилистике експлицитно исказани, а наведени су и садржаји који упућују на стилистику, прецизније, представљају њен део, јер чиме се постиже сликовитост песничког језика ако не одређеним стилским средствима. Ученици, дакле, ова средства треба да уоче, да наставник пажњу ученика усмерава на њих и питањима их води до сазнања која је њихова улога у књижевном тексту, само што се ти појмови не именују и не дефинишу. Док код *понављања у стиху, строфи, песми* имамо, у суштини, усвајање природе одређених стилских фигура, само без формирања појма.<sup>74</sup> Јер, како се дефинишу анафора и епифора ако не као понављање исте речи или групе речи на почетку/крају стиха. Ученик на овом узрасту уочава да се исте речи понављају на пример на почетку више стихова и у разговору о песми долази до закључка зашто

---

<sup>71</sup> Посебну пажњу привлачи и крајње непрецизна формулација „основна предметност књижевног дела”, јер је дата толико свеобухватно и неодређено, да се о њој не може ништа смислено рећи.

<sup>72</sup> Исто, стр. 3.

<sup>73</sup> „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, 2006, број 3, стр. 6.

<sup>74</sup> Иначе, овако исказан програмски задатак може да се односи и на версификацију и на стилистику. У овом раду га разматрамо само у контексту стилистике.

се песник послужио тиме, шта је понављањима постигнуто, односно схвата се значај оваквог начина изражавања у песми – што је програмом и прописано.

У делу „Тумачење текста“ само се следећа одредница може односити на садржаје из стилистике:

- Указивање на значајна места, изразе и речи којима су изазвани поједини утисци у поетским, прозним и драмским текстовима.<sup>75</sup>

Условно речено, трећи део сваког програма за млађе разреде јесте „Начин остваривања програма“. Исти текст доноси се у сва четири програма, с тим што се од програма за трећи разред па надаље, до краја основношколског образовања, уводе и целине „Читање од III до VIII разреда“, као и „Тумачење текста од III до VIII разреда“.

За нас је посебно интересантан део о тумачењу текста од трећег разреда па до краја основне школе, јер се стилистика конкретније помиње управо од овог узраста. У овом делу програма између осталог се каже:

- Наставник ће имати у виду да је тумачење књижевних дела у основној школи, поготово у млађим разредима, у „начелу предтеоријско“ и да није условљено познавањем стручне терминологије. Вредније је пројектовање ученика поводом неке уметничке слике и њено интензивно доживљавање и конкретизовање у учениковој машти него само сазнање да та слика формално спада у ред метафора, персонификација или поређења. Зато се још од првог разреда ученици навикавају да слободно испољавају своје утиске, осећања, асоцијације и мисли изазване сликовитом и фигуративном применом песничког језика.
- Књижевност се у школи не предаје и не учи, већ чита, усваја, у њој се ужива и о њој *се расправља*.<sup>76</sup>

Управо је програмом за трећи разред прописано *поређење* као стилска фигура која се обавезно усваја, а програмом за четврти *персонификација*. То су књижевни појмови које треба *научити*, да би се касније у програму рекло да то и није тако битно. (И то баш са овим појмовима као примерима.)

---

<sup>75</sup> Исто, стр. 6.

<sup>76</sup> Исто, стр. 9.

Овако замишљен програм отвара озбиљна методолошка питања која битно утичу на наставникову усмереност и сам рад на часу: од тога шта је предтеоријска, а шта теоријска фаза усвајања појмова, па до још значајнијег питања о статусу књижевне чињенице и књижевности у настави. Као да састављачи програма нису сасвим начисто: из програма произилази да се књижевност учи и не учи; да је довољно да се воли, али да треба и да се разуме; да се предаје и не предаје. Ако је таква дилема и оправдана у прва два разреда, онда већ изазива озбиљне недоумице када је реч о настави књижевности од трећег до осмог разреда основне школе. Недоумице се не тичу наставних метода, начина рада учитеља – да ли ученицима диктира дефиниције, или кроз разговор заједно долазе до закључака, да ли ученицима сугерише да уче напамет или не, већ се односе на природу захтева које настава поставља пред ученика, најкраће речено, у којој мери ученик треба да буде писмен и да разуме одређене књижевне текстове.

Уопште, читав став да знање из књижевности на овом узрасту није битно у најмању руку је проблематичан. Питање које нам се намеће јесте када се онда почиње са усвајањем знања из књижевности и када почиње примена тога знања у проучавању књижевног дела. Када се то чини ако се у најконкретнијем делу званичних програма до осмог разреда основне школе каже да то није битно. Ако помислимо да су аутори програма у овим својим ставовима првенствено мислили на млађе разреде основне школе, јер се на самом почетку овог дела програма каже да је проучавање књижевог дела у основној школи „у начелу предтеоријско” и да то посебно важи у млађим разредима, онда се питамо како приступити књижевном делу са *теоријским знањима* у старијим разредима основне школе, ако се у млађим не дају бар темељи тога знања. Ако се у млађим разредима не даје основа, како се онда наставља образовање у том правцу. Зашто онда постављамо основе у настави математике или природе. Зашто код ових предмета нису битни само *утисци, осећања, асоцијације* и *мисли* поводом неке појаве, у природи на пример, већ се ради на усвајању озбиљног знања које се затим надограђује и усавршава у старијим разредима.

Међутим, ова проблематика захтева посебно проучавање, али вратимо се нашој основној тематици – елементима стилистике у настави књижевности у млађим разредима основне школе.

Претходне недоумице логично се односе и на домен стилистике, тачније на елементе стилистике у наставним програмима. Програм, као што се види из наведених коментара, није замишљен као систематично увођење ученика у подручје стилистике, већ као упознавање ученика са појединим стилистичким елементима која су им неопходна да би боље савладали предвиђене садржаје језика и књижевности. Па тако наставник и треба да им прилази у раду на часу.

Међутим, тешко је не приметити да су програмом за прва четири разреда предвиђене само две стилске фигуре: *поређење* и *персонификација*. Додуше, поједине формулације у програму (наведено *Понављања у стиху, строфи – функција*) могу се односити и на версификацију и на стилистику, што пружа наставнику широку, али недовољно одређену могућност да обради више појмова, као што су ритам, врсте стихова и строфа, али и понављања речи и стихова у оквиру књижевног текста.

Не можемо а да се не запитамо како је могуће да је из програма изостало бар неколико основних фигура које би нужно морале ту да се нађу. Рецимо, када је програмом већ дато поређење, зашто нису дати и поређење по супротности – контраст и поређење по јачини – градација. Тиме би настава постала систематичнија, уцеловљенија, а ученик би једну стилску фигуру изводио из друге и тако их логички, а не механички памтио. Или, ако већ учи придеве, онда је потребан само мали корак да би усвојио и епитет. Ако се усваја епитет, онда је, опет, потребан само мали корак да би усвојио и сталне епитете, тако неопходне за тумачење народне књижевности. Па је, такође, потребан још један мали корак да би уочио сталне исказе (формуле) и сталне почетке и завршетке у делима народне књижевности. Тако се у настави прелази пут од чисто језичких, преко стилистичких, до уже књижевних појмова: ученик експлицитно или имплицитно поима међусобну испреплетаност језика и књижевности, и учи да нема оделитих, него међусобно повезаних феномена, који логички произилазе један из другог.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> Наравно, оваквим приступом се отвара простор и за корелацију различитих предмета, али не механичку, попут оних задатака типа – прочитајте песму о води, који је њен хемијски састав, нацртајте језеро у јесен – већ знатно суптилније и сходно природи феномена који се обрађује. Дobar пример за оно што желимо да нагласимо јесте, мада није пример за млађи школски узраст, већ за старије – књига Михаила Петровића Аласа *Метафоре и алегорије*, где се путем теорије скупова прецизно одређује природа две насловне стилске фигуре.

## Стилистика у читанкама

Да видимо сада какав је статус овог проблемског подручја у читанкама. Због нешто веће заступљености елемената стилистике у програмима за трећи и четврти разред, погледаћемо уџбенике за овај узраст. Као прво нас занима извођење и дефинисање појмова *поређење* и *персонификација*.

Од осам читанки одобрених од Министарства просвете Републике Србије за трећи разред, школске 2012/2013. године, у четири се не поштује програмом задато усвајање поређења као стилске фигуре. То су читанке Радмиле Жежељ Ралић (Klett), Весне Шојић и Мире Касаповић (БИГЗ), Милице Ђук и Вере Петровић Периц (Нова школа) и Бранка Илића (Епоха). У једном уџбенику, у читанци Моње и Ивана Јовића (Eduka) поређење се на одређен начин налази уз три различита текста, али се оно нигде јасно не именује, нити се дефинише, а наравно нема ни његовог класификовања у систему теорије књижевности као стилског средства, односно стилске фигуре. У три читанке овај књижевнотеоријски појам се јасно одређује и објашњава, с тим што је у читанци групе аутора *Водено огледало* (Eduka) то учињено без примереног методичког пута, док је једино у уџбенику Вука Милатовића појам уведен уз добро одабран текст и питања којима се пажња ученика усмерава на ово стилско средство и његову функцију. Тако је само у једном уџбенику поштован познат методички принцип од конкретног ка апстрактном, односно од појединачног ка општем: текст → питања и задаци у вези са текстом и конкретним појмом кога треба увести → именовање и дефинисање појма.

Аутори који у својим уџбеницима не дефинишу поређење, имају више илустративних примера на којима би то могли да учине, али чак и када крену у том смеру заустављају се већ на првом кораку. Тако Радмила Жежељ Ралић у читанци *Река речи* (Klett) само на једном месту, у једном питању („Са чиме песник упоређује крупне снежне пахуље?<sup>78</sup>”), након песме „Зима“ Душана Васиљева, ученицима скреће пажњу на употребу поређења. У песми треба пронаћи појмове који се упоређују и ништа више од тога. Касније, ни уз један

---

<sup>78</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Река речи, читанка за трећи разред основне школе*, Klett, Београд, 2010, стр. 27.



текст, не постоје слична питања, иако за то има неколико подстицајних прилика. Поменућемо само једну, песму „Децо, будите“ Момчила Тешића, која цела ниче на поређењу:

Будите дарожљиви као шљиве,  
Будите плодни као њиве.

Будите лепи као јасика.  
Будите потребни као кашика.

Будите вредни као мрави.  
Несебични и у љубави.

Храбро газите живота стазе.  
И имајте светле образе.<sup>79</sup>

Без обзира на овај песнички подстицај о поређењу нема ни помена у методичкој апаратури.

У овом смислу, навешћемо још један веома добар пример на коме би се чак могло ширити знање о поређењу. У читанци за трећи разред Весне Шојић и Мире Касаповић (БИГЗ), након народне песме „Двије сеје брата не имале“ у методичкој апаратури од књижевнотеоријских садржаја стоји следеће: „У народним породичним песмама говори се о односима у породици.“<sup>80</sup> Ученици се потом упућују да о овој књижевној врсти нешто више сазнају у „Ковчежићу знања“, малом речнику на крају књиге, у коме се каже да је у породичним песмама најчешће опевана љубав између брата и сестре или материнска љубав.<sup>81</sup> Али, чини се да је упутније да песма служи за проширивање знања о породичним песмама, јер говори о чежњи сестара за братом кога немају, односно да је примереније да се први пут појам уведе на жанровски чистијем примеру, у којем је, рецимо, опевана љубав сестре према конкретном, постојећем брату.

Сматрамо да је песма такође одличан пример и за стилску анализу, колико за жанровску, јер садржи једно, да тако кажемо, имплицитно или подразумевано поређење:

---

<sup>79</sup> Исто, стр. 98.

<sup>80</sup> Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 43.

<sup>81</sup> Исто, стр. 146.

Двије сеје брата не имале,  
па га вију од бијеле свиле,  
од бијеле и још од црвене;  
струк му међу дрво шимширово,  
црне очи два драга камена,  
обрвице морске пијавице,  
ситне зубе два низа бисера;  
залажу га медом и шећером:  
„То нам једи, па нам пробесједи!“<sup>82</sup>

У питању су примери без речце *као* („црне очи два драга камена, / обрвице морске пијавице, / ситне зубе два низа бисера“), по којој ученици млађешколског узраста лако препознају ову стилску фигуру. То што овако дато поређење још и призива метафору тешко да се може искористити на часу са ученицима овог узраста, али је добро да наставник има свест о томе.

Издавачка кућа Eduka нуди две читанке за трећи разред основне школе, у којима се на различите начине прилази проблему увођења наведеног стилистичког појма. Моња и Иван Јовић нигде конкретно не објашњавају *поређење*, односно не издвајају га као стилско средство, већ остају на нивоу задатка упоређивања. На први поглед нам се може учинити да аутори желе овај појам да уведу не експлицитно, него на интуитивном нивоу. Али, то не може бити разлог, јер они за много сложеније књижевне појмове, као што су фабула и песничка слика, дају дефиниције. Поређење се у овом уџбенику помиње у три случаја. Прво, уз басну „Корњача и зец“, када ученици добијају задатак:

Заврши започета поређења:  
јак као медвед,  
брз као зец,  
вредан као \_\_\_\_\_,  
спор као \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ као лисица  
Тврдоглав као \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ као рис  
\_\_\_\_\_ као вук<sup>83</sup>

Ови примери можда снаже уверење да је реч о интуитивном усвајању појма, јер се помиње поређење и дају се општепознати примери поређења који су већ прешли у

---

<sup>82</sup> Исто, стр. 43.

<sup>83</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 55.

фразеологизме. Фразеологизми су један од најбољих начина за интуитивна усвајања појмова, јер су део општејезичког и општекултурног памћења, такозвани елементи ненаследне меморије коју свако од нас у матерњем језику усвоји неосетно.

Затим, након песме „Први снег“ Војислава Илића, стоји следећи задатак:

Размисли са чиме све можеш да упоредиш снег. Сети се предмета и појава који су бели. На пример, снег бисмо могли упоредити са млеком! Брежуљак прекривен снегом могао би нас подсетити на тарту са шлагом. Смешна су ти ова поређења? Али управо тако настају лепе и занимљиве слике! Хајде, зато ти сада пусти машти на вољу и упореди снег са било чим што ти падне на памет!<sup>84</sup>

Аутори су овде отишли нешто даље у односу на претходни случај. Они ни сада не дефинишу поређење, али упућују ученике на његову природу и подстичу их да поређења и сами стварају. Такође им сугеришу да су поређења слике, чиме ученици добијају важну информацију о природи готово свих стилских фигура. Својим питањима долазе у близину нових стилских фигура, а пре свега метафоре, јер реченица: „Брежуљак прекривен снегом могао би нас подсетити на тарту са шлагом“, колико говори о поређењу, толико упућује и на замену по сличности: Брежуљак прекривен снегом подсећа на тарту са шлагом → Брежуљак прекривен снегом јесте торта са шлагом → (Брежуљак прекривен снегом јесте) Торта са шлагом. Када се изостави реч *као*, и замени снег са шлагом, добијамо метафору. То је први корак да се ученици помоћу песничке слике упуте на њима нова стилска средства, али је други корак у питањима изостао.

Трећи пример, који се даје у методичкој апаратури уз „Песму о цвету“ Бранка Миљковића, на изванредан начин наставља претходни:

#### УЧИМО... ПРЕНЕСЕНО ЗНАЧЕЊЕ

У претходној песми *Очи моје мајке* мајчине очи песник је упоредио са језерима из бајке. И у *Песми о цвету* реч је о поређењу између детета и цвета, само што је песник желео да то од нас малкице сакрије, да би нам читање било занимљивије и да бисмо са већом пажњом читали песму...<sup>85</sup>

---

<sup>84</sup> Исто, стр. 73.

<sup>85</sup> Исто, стр. 85.

Најпре, није јасно на шта аутори желе да усмере пажњу ученика – на поређење или на неку од фигура које се заснивају на пренесеном значењу, и на коју. Ако о самом поређењу у „Песми о цвету“ Бранка Миљковића и може да буде речи, онда је оно дато прикривено. На тако дато поређење указује композиција песме, у којој после првог стиха, јединог који је истоветан у све три строфе, следе други којима се истиче оно што цвет још не зна, а затим долазе трећи и четврти који су велика похвала његовим задивљујућим способностима. На прикривено поређење указују управо други стихови у строфама: *Још ни проговорио није / Још није ни проход'о / Не зна да чита и пише*. Очито да се могућности цвета пореде са могућностима детета. Али, исто тако, њихов прави смисао може бити да цвет још није одрастао: ако и јесте дете, мали цвет може да буде само *биљно дете*. Међутим, ово прикривено, могуће поређење, завело је ауторе многих читанки, јер су превидели суптилност Миљковићевих стихова и тумачили су их готово механички, поистовећујући дете са цветом. Из овога даље следи да о пренесеном/метафоричном значењу тешко може да буде речи. Песма Бранка Миљковића не ниче на метафоричном значењу речи *цвет* → *дете*, већ се заснива на супротности биљног света и човека, са идејом да човек није најсавршеније биће у природи и да може да се диви биљном свету на његовој мудрости – умећу постојања и када је сасвим мали цвет, за разлику од детета које може да стекне разне способности – да научи да хода, говори, пише, али никада и да научи да се само стара о себи.<sup>86</sup>

У другој читанци истог издавача, *Водено огледало*, након текста „Самоћа“ Бранка В. Радичевића, одједном се, без икаквог претходног упућивања на конкретне примере из текста, *поређење* веома штуро објашњава: „Поређење је стилска фигура у којој се неке непознате појаве и предмети пореде са познатим. На пример: *висок као бор; бео као снег; ћути као риба; љут као рис; шепури се*

---

<sup>86</sup> Видети више у Александар Јовановић, „Од разумевања ка знању, од знања ка оцењивању“, *Методичка пракса*, Београд, 1999, бр. 3, стр. 20–21.

У овом тексту се сугеришу и могућа питања која би ученике могла да воде ка потпунијем разумевању једине Миљковићеве песме за децу. Од десет Јовановићевих питања у тексту овде наводимо шест од значаја за ову тему: Уочите речи и односе који се у песми понављају (први стихови у строфама, супротност између другог и трећег стиха); Шта о природи цвета говоре други и трећи стих који су на исти начин грађени у свакој строфи (још не...а већ); За шта је, дакле, све цвет способан чим настане (шта му је све дано још у семенци); Упоредите дете и цвет: да ли су више слични или различити – да ли цвет у овој песми представља дете; Каква је то биљна мудрост коју цвет поседује; Каква је природа у односу на човека/ дете, ако је савршенија: шта можемо да научимо од ње?

као *ћуран*.<sup>87</sup> Међутим, исти аутори у ранијем издању из 2005. године, уз исти текст ученике упознају са поређењем на другачији начин, методички бољи, а за нас интересантан и у књижевнотеоријском смислу:

Писци, а нарочито песници, у свом стваралаштву, кад желе посебно нешто да истакну, да изражајно кажу, да створе јаснију слику, изазову јака осећања, служе се *поређењем*. Ево примера из песме *Двије сеје брата не имале*:

„... Црне очи два драга камена,  
обрвице морске пијавице,  
ситне зубе два низа бисера ...“

У причи *Самоћа* имаш доста поређења. Пронађи их. И сам народ је смислио нека поређења: *Бео као снег, Ћути као риба, Љут као рис, Шепури се као ћуран*.<sup>88</sup>

Аутори од оваквог објашњења одустају већ у издању из 2008. године, и доносе оскудније и мање прецизно, које се понавља до најновијег издања из 2011, а које смо претходно навели. Може бити да се разлог крије у нетипичном поређењу из песме „Двије сеје брата не имале“. Ако су аутори и увидели да оно није илустративан пример за оно што желе ученицима да истакну, није јасно зашто су одустали од потпунијег решења и зашто само нису нашли други, бољи пример.

Ученицима се поређење укључује у стилске фигуре, то јест један појам се објашњава уз помоћ другог непознатог појма, јер се нигде претходно не објашњава шта су стилске фигуре. Зато се и може десити да и студенти Учитељског факултета када им се тражи дефиниција стилских фигура остају затечени, а затим почињу да их набрајају, замењујући у питању *шта са које су*. Такође, то да дефиниција дата уз један текст стоји потпуно независно од њега, што није редак случај у читанкама не само за први циклус основног образовања, доводи до (у овом раду већ више пута поменуте) веома штетне последице да се књижевни термини уче независно од књижевног текста.<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> Милован Б. Цветковић и други, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 75.

<sup>88</sup> Милован Б. Цветковић и други, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2005, стр. 75.

<sup>89</sup> Али, док се наведени аутори читанки за трећи разред са променљивом пажњом усредсређују на програмом дату стилску фигуру, постоји и обрнут пример: веома леп, и примерен узрасту ученика, приступ поређењу у читанци за други разред Мареле Манојловић и Снежане Бабуновић (Eduka). Уз народну успаванку „Мајка Јову у ружи родила“ читамо:

Овде морамо застати код саме дефиниције поређења. И то не само у овој читанци, него и у уџбенику за трећи разред Симеона Маринковића и Славице Марковић, јер су оба дефинисања упадљиво слична, а отварају и иста теоријска и методолошка питања.

Поређење у овом уџбенику сусрећемо на три места. У првом од њих уз песму „Зима“ Душана Васиљева даје се дефиниција и пример уз њу: „**Поређење** је стилска фигура којом се непознати, нејасни појмови упоређују са сличним познатим: *И као небеске тице, / крупне, свилене пахуљице / падају.*“<sup>90</sup> Затим, после бајке Оскара Вајлда „Себични цин“, стоји задатак за ученике: „Коју стилску фигуру писац користи кад описује цвет: ... *из које је ту и тамо вирио по који цвет, леп као звезда.*“<sup>91</sup> И на крају се, уз песму Мирослава Антића „Шта је највеће“ даје налог ученицима да пронађу стилску фигуру поређење.<sup>92</sup>

Лепо је што су аутори поређење из својих претходних уџбеника за четврти разред спустили, сходно програму, и у трећи, али сама дефиниција би могла да буде прецизнија. Овако дату оповргава је већ пример који се уз њу наводи. Свакодневно искуство, укључујући и ученика млађих разреда, сведочи да није тачно да се непознати и нејасни појмови упоређују са сличним познатим (при томе и за епитет *слични* у први мах не знамо да ли се односи на одреднице непознати и нејасни, или на одредницу познати). Јасно је да се у поређењима упоређује познато са познатим у истој мери као и непознато са познатим. Заправо, дозвољене су све могућности комбиновања познатог и непознатог. Ако у наведеном примеру: „И као небеске тице, / крупне, свилене пахуљице / падају“. *Небеске птице* схватимо као птице које лете небом онда је јасно да песник пореди

---

У стиховима у којима мајка казује жељу да јој син има особине руже, виле, пчеле и ластавице налазе се лепа народна поређења. Пронађи их.

Која кратка реч се појављује у сваком поређењу?

Присети се још неких народних поређења које знаш и напиши их у свесци.

РАСТЕ КАО ВРБА ИЗ ВОДЕ.

БЕО КАО ЛАБУД.

РУМЕН КАО ЈАБУКА.

БИСТАР КАО СУЗА.

ЧУВА ГА КАО ОЧИ У ГЛАВИ.

МЛАД КАО КАПЉА РОСЕ.

Смисли и напиши занимљива и духовита поређења којима ћеш описати своје другаре из одељења. Видећеш да није тако тешко, ако пажљиво посматраш своје другове и размишљаш о њима. Нпр. Немања је немиран као веверица.

(Марела Манојловић и Снежана Бабуновић, *Читанка за други разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 109.)

<sup>90</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 47.

<sup>91</sup> Исто, стр 55.

<sup>92</sup> Видети: Исто, стр. 69.

познато са познатим – птице и пахуљице. Ако се присетимо једног од најлепших поређења из наше народне поезије, из песме „Женидба Душанова“: „Сину Милош у пољу зелену / Као јарко иза горе сунце“, јасно је да се пореди читаоцима већ добро познати Милош Војиновић са још више познатим сунцем. Није циљ поређења да упореди познато са непознатим или обрнуто, већ да укаже на заједничко својство двају поредбених елемената, својство које је неочекивано, а самим тим језички и мисаоно свеже. Додуше, у наведеном епском поређењу, ученицима, посебно градским, може бити непознато нешто друго: не јарко сунце, него његова јутарња појава изнад горе и обасјавање до тада полутамног пејзажа. Тешко је ову слику објаснити онима који је нису визуелно и тактилно доживели. Али ту је важна улога доброг наставника или методичара. То је оно што је језички и мисаоно свеже у примеру поређења: скидање бугар кабанице након чега витез сине у својој одећи и израњање великог и светлог сунца ујутру изнад тамне шуме у још прохладно јутро. На примеру епског поређења се види да народни певач не замењује непознато познатим, него укрштајући два позната елемента обасјава први новим светлом.

Вук Милатовић је био свестан праве природе поређења и избегао је да поређење заснива на опозицији: познато – непознато. У његовој читанци за трећи разред (Завод за уџбенике) ова стилска фигура објашњена је уз песму Григора Витеза „Какве је боје поток“:

Песник је рекао у овој песми: *Поток је као шума зелен и Поток је као небо плав.* Са чим је упоредио поток? У првом стиху са шумом, а у другом са небом. Зашто га је упоредио у првом стиху са шумом, а у другом са небом?

Песници често упоређују одређене предмете, бића и појаве. Кажу *румен као ружа, бео као снег, вредан као мрав* итд. Предмети, бића и појаве се упоређују јер имају нешто заједничко. Шта је заједничко у потоку и шуми или потоку и небу у песми Григора Витеза?

Упоређивање предмета, појава и бића назива се ПОРЕЂЕЊЕ. Упоређивање се врши по некој заједничкој особини онога што се пореди. Између онога што се упоређује увек стоји реч КАО.<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 32.

Овом одређењу се нема шта замерити. Узимајући у обзир узраст ученика оно је дато веома прецизно. Уводи се на стиховима песме уз коју следи, а апстрактне конструкције којима су прибегли други аутори (*појам* се пореди са другим *појмом*) заменио је поређењем *предмета, бића и појава* и њиховим заједничким својством које их повезује. Тако је Вук Милатовић и кроз дефинисање потврдио конкретност и сликовност ове стилске фигуре.

\*\*\*

Стилска фигура персонификација помиње се у пет од осам читанки четвртог разреда.<sup>94</sup> У њима се персонификација и именује и дефинише: у две је то учињено без претходних питања и задатака за ученике уз помоћ којих би сами откривали природу и улогу овог стилског средства у књижевном тексту (читанке Симеона Маринковића и Славице Марковић – Креативни центар и Наде Тодоров и других *Трешња у цвету* – Eduka), док је у остале три то учињено мање или више методички постепено. То су читанке Милице Ђук и Вере Петровић Периц *Свет машице и знања* (Нова школа), Зоране Опачић и Данице Пантовић *Прича без краја* (Завод за уџбенике) и Миливоја Трнавца *Кућа у разреду* (Епоха).

Као и код поређења, и овде је занимљиво приметити да је персонификација на одређен начин присутна и у читанци Весне Шојић и Мире Касаповић за трећи разред (БИГЗ). Она се не именује и не дефинише, али се код ученика интуитивно формира појам, тако што се усмеравају на ово средство и његову функцију, управо онако како би то требало чинити и за друге важне књижевнотеоријске чиниоце текста, како би се свест и знање о њима градили постепено код ученика. Веома је важно да се у тексту активирају она својства која могу ученику да помогну у усвајању знања из књижевности, независно да ли су програмом прописани у одређеном разреду или за старији узраст. Само тако ученик постепено обликује свој приступ књижевном тексту и теоријским појмовима, те му каснији налози кроз школовање о самосталној анализи и тумачењу текста не представљају нерешив проблем. Ауторке наведене читанке су управо искористиле могућност коју им пружа народна приповетка „Ветар и Сунце“, да ученицима

---

<sup>94</sup> Нема је у читанкама Радмиле Жежељ Ралић *Речи чаробнице* (Klett), Мирјане Ј. Аранђеловић (БИГЗ) и Весне Поповић (Драганић).



приближе персонификацију са којом ће се програмски и на потпунији начин сусрести у четвртом разреду:

Које људске особине приповедач приписује Сунцу и Ветру? Шта нам писац поручује?

Ветар и Сунце говоре, препиру се. За Северац се каже *свирепи*. За Северац се у тексту још каже да је „проклињао невреме, али је, ипак, јахао све даље и даље. Северац се љутио, беснео, бацао на једног путника и снег и кишу.“ А Сунце се у тексту „видевши немоћ свог противника, насмешило, извирило иза облака, огрејало и осушило земљу и једног полусмрзнутог путника.“<sup>95</sup>

Оне упућују ученике у персонификацију методички исправно, кроз питања, задатке и примере из текста. Међутим, питање: „Шта нам писац поручује?“, као да поништава методичку заснованост претходног, те би било боље да су аутори вратили ученике на текст и на закључивање шта се придавањем људских особина природним појавама постиже у самом тексту, односно опису. Њихов пример, под условом да од аутора читанки, самим тим и од учитеља, не тражимо превише, могао би да се преточи у веома важан методички принцип, неопходан за заиста постепено вођење ученика у разумевање сложене и никад до краја разјашњене природе књижевног текста.

У овој читанци се даље сличан поступак предувођења ученика у персонификацију примењује и на песмама „Зима“, Душана Васиљева и „Љутило мече“ Бранислава Црнчевића, јер се у пратећој методичкој апаратури тражи да ученик у тексту пронађе и подвуче људске особине које песник даје природи, односно месецу и облацима.<sup>96</sup> Посебно је занимљив први од ова два примера, јер се не тиче само персонификације. „Зима“ садржи и стихове погодне за уочавање и анализу поређења:

Сва је природа обукла бело:  
питоме долине и горди брег;  
и једна грлица мала  
у свом гнезду задрхтала  
Пао је први снег.

<sup>95</sup> Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 27–28.

<sup>96</sup> Видети стр. 55. и 112.

И дивље звери погнуте главе  
Полазе у свој спремљени збег,  
а земља уморно дрема.  
Нигде сада живота нема,  
Јер паде први снег.

Шумица, што се дизала гордо  
и небо хтела достићи пре –  
спуштених стоји сада глава;  
а снег, ко застор заборава  
пао је преко ње.

Гласови звона далеко брује  
И одјек тихо одбија брег.  
И као небеске тигце,  
крупне, свилене пахуљице  
падају. Веје снег.<sup>97</sup>

Парадоксално је да аутори у питањима заобилазе стилску фигуру која је дата програмом, а активирају ону чија је обрада предвиђена за наредни разред. Да будемо јасни: није уопште спорно оно што чине, напротив, то је веома важно; спорно је оно што не чине.

У читанци Мирјане Ј. Аранђеловић истог издавача за четврти разред (једној од три у којима нема персонификације) не наставља се даље оно што је започето у трећем разреду, односно персонификација се не именује нити дефинише. Што је још чудније, нема нити једног задатка или питања којим се ученици упућују на ово стилско средство, бар на нивоу на којем је то био случај у претходном разреду. Било би логичније да се читанке истог издавача ослањају једна на другу, јер је реч о својеврсним уџбеничким комплетима.<sup>98</sup>

И у остале две читанке у којима се персонификација не објашњава нема ни питања за обраду одговарајућих текстова којима би се ученици бар упућивали на уочавање природе и улоге ове фигуре. За то опет постоји више прилика, првенствено када су у питању програмски текстови који су углавном коришћени у читанкама других издавача за увођење овог појма. То су текстови Исидоре Секулић „Позно јесење јутро“ и Јанка Веселиновића „Ветар“, као и песма „Јесен“

---

<sup>97</sup> Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 55.

<sup>98</sup> Тиме се отвара и питање наручивања комплекта уџбеника за ученике у основној школи и како је у оваквим случајевима могуће на прави начин бирати читанке, али то није питање овог рада.

Војислава Илића. Уз ове текстове аутори ученике подсећају, на пример, на појмове песничка слика или описивање, али не и на персонификацију.

У читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић (Креативни центар) уз песму „Јесен“ Војислава Илића налази се следеће објашњење:

**Стил** је начин изражавања мисли. Песници у својим делима користе различита **стилска средства**. У овој песми запажају се:

1. **поређење** – стилско средство којим се оно што је непознато пореди с нечим што је познато и узбудљиво, на основу неких сличности, и тако постаје јасно и разумљиво. У овој песми се каже: *Ко горда царица и бајна, са снопом златног класја / На пољу јесен стоји*. Јесен се пореди са гордом и бајном царицом. Песник се служи таквим поређењем да би дочарао лепоту јесени.

2. **персонификација** – стилско средство којим се неживим стварима и појавама придају људске особине. Готово цела прва слика из ове песме је једна персонификација, јер у њој: *јесен стоји, грозд [је] у једној подигла руци, смеши се на њ, питоме [је] и благе ћуди* итд. Персонификација је послужила песнику да представи јесен чаробно лепом.<sup>99</sup>

Са поређењем су се, као што смо видели, ученици сусрели у претходној Маринковићевој читанци, тако да су аутори, с једне стране гледано, готово непотребно поновили исту дефиницију, али можемо схватити да је она у функцији подсећања ученика, тим пре што је сада поткрепљена стиховима из песме која се обрађује.

Питања у методичкој апаратури, пре објашњења, додатно активирају поређење. Међутим, није такав случај са другим термином, са персонификацијом: проблем је што је она дефинисана независно од значења песме, што није укључена у питања која стоје након самог текста и ниједно од њих се не односи на природу овог стилског средства. Да је тако урађено, ученици би у песми запажали конкретне стихове, разговарали би о њима и изводили сличност, односно сами долазили до закључка на који је начин, уз помоћ каквих средстава песник опевао јесен. Тада би и ова дефиниција природно проистигла из обраде и не би се осећало да је наметнута ученицима.

---

<sup>99</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 31.

Ако погледамо саме дефиниције примећујемо да оне нису сасвим прецизне и прилагођене узрасту ученика. Посебно се то види у првој реченици, јер стил није само начин изражавања мисли, а сматрамо и да је деци много лакше објаснити овај појам почевши од оног што им је најближе – стил у одевању, понашању, гестовима, у музици коју слушају, на пример, па затим и стил у књижевности. Увек се стил постиже некаквим изабраним средствима, па је тако и у поезији. Ученицима затим треба објаснити да се и песници служе одређеним стилским средствима, па након тога наставити са дефинисањем. И друга непрецизност се односи на изабрани пример за поређење, да се још на тренутак вратимо овој фигури. Питање је шта је у свести ученика конкретније и ближе: да ли јесен, коју доживљавају као једно од уобичајених годишњих доба, или *горда царица и бајна са сланом златног класја*. Наиме, слика у поређењу више је експресивна, него што ће ученику да објасни већ познати појам јесени.

Након тога Маринковић и Марковић траже примену знања о перифрази на текстовима „Позно јесење јутро“ Исидоре Секулић, „Чик да погодите због чега су се посвађала два златна брата“ Добрице Ерића и „Град“ Јанка Веселиновића, што је мали, али битан помак, јер то није био случај у претходним издањима ове читанке.<sup>100</sup>

Нада Годоров и други аутори *Трепње у цвету* (Eduka) не заобилазе стилске фигуре, али остају на половини пута. На једанаестој страни, у методичкој апаратури након изразито дескриптивног текста „Позно јесење јутро“ Исидоре Секулић, пуног епитета, перифрази и поређења, читамо: „Ми често користимо поређења у свакодневном говору, на пример: светао као сунце, висок као бор, вредан као мрав. Код поређења се најчешће користи реч **као**. И писац користи поређења која треба да пронађеш.“<sup>101</sup> Након овог објашњења, а као његова потврда, наводе се поређења у народним умотворинама: „Бистар као суза; Лије киша као из кабла; Чист као сунце; Слажу се као хлеб и со; Плашљив као зец.“<sup>102</sup> Примећујемо да аутори ове читанке као и већина других поређење објашњавају подсећајући ученике на оно што им је већ познато, наглашавајући

---

<sup>100</sup> Видети: Исто, стр. 38, 119. и 139.

<sup>101</sup> Нада Годоров и други, *Трепња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 11.

<sup>102</sup> Исто, стр. 11.

поредбену речцу *као*. И то је у реду. Међутим, будући да је реч о четвртом разреду пропуштају могућност да помену стил и стилске фигуре. Њих не помињу ни у објашњењу персонификације, која се уводи на три књижевноуметничка текста: „Јесен“, Војислава Илића, „Трешња у цвету“ Милована Данојлића и „Прича о дечаку и месецу“ Бранка В. Радичевића. Уз први наведени текст аутори је дефинишу, али без претходне анализе:

*ВАЖНО ЈЕ ДА ЗНАШ ...* Понекад писци природним појавама, стварима, биљкама или животињама дају људске особине. Тако се у песми јесен смеши, припрема спокојне вечери и дане. Јесен је овде представљена као живо биће, она мисли, осећа реагује. Такав начин описивања назива се персонификација.<sup>103</sup>

Уз све непрецизности, конкретна песма боље је искоришћена за објашњавање персонификације у читанци Креативног центара и адекватније је дефинисан сам појам, који је смештен у оквире ширег система – стил и стилска средства, док се овде, чини нам се, ученици збуњују избегавањем ових термина и констатовањем да је персонификација *начин описивања*.

Касније у читанци аутори траже примену знања, кроз задатак да ученици пронађу стихове у којима је употребљена персонификација, у песми „Трешња у цвету“, Милована Данојлића.<sup>104</sup> Да би након текста „Прича о дечаку и Месецу“ Бранка В. Радичевића, поново нагласили: „ВЕЋ ЗНАМО ... Писци понекад **неживим стварима** дају људске особине. На тај начин они постижу живост у причи, сликовитост у изразу.“<sup>105</sup> Није јасно зашто аутори овакво објашњење одвајају од првог дефинисања и због чега сад избегавају именовање појма, иако га ученици познају.

У читанци за четврти разред Милице Ћук и Вере Петровић Периц, у апаратури уз песму „Јесен“ Војислава Илића, постоје питања која би се могла схватити као полазиште за увођење појма персонификације: „С ким песник пореди јесен? Објасни зашто је јесен питоме и благе ћуди. Зашто се смеши на грозд? Шта јесен нуди људима? Како су расположени људи у јесен?“<sup>106</sup>

---

<sup>103</sup> Исто, стр. 22.

<sup>104</sup> Видети стр. 35.

<sup>105</sup> Исто, стр. 75.

<sup>106</sup> Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Свет маште и знања, читанка за четврти разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 4.

Вероватније је ипак да је функција ових питања била једино да ученици разговарају о плодовима јесени и о расположењу људи у то годишње доба. Затим аутори кажу:

„Јесен“ је лирска описна песма. Песник је речима сликовито описао јесен и кроз те слике природе приказао своје унутрашње доживљаје, мисли и осећања.

У овој песми јесени су приписане људске особине. Песнички израз којим се особине људи дају предметима, природним појавама, животињама и биљкама зове се персонификација.<sup>107</sup>

Иако је појам уведен већ на четвртој страни у уџбенику, касније се у књизи нигде не активира, односно не тражи се од ученика примена.

Као што видимо, стилистички појмови су добили сасвим различита места и положај у читанкама, али и тамо где су коректно наведени, не користе се довољно или нимало у дидактичко-методичкој апаратури. Ретки су и зато драгоцени примери у којима је све о стилистичким појмовима, од њиховог објашњења (дефинисања), до активирања у конкретном тексту доследно дато, у сагласности са књижевном теоријом и узрастом ученика.

У читанци Завода за уџбенике за четврти разред, *Прича без краја*, из 2006. године, уз одломак из књиге *Опсада цркве Светог Спаса* Горана Петровића, који аутори читанке насловљавају „Дувала“ и у коме се описују различите врсте ветрова и њихове карактеристике, објашњава се *персонификација*:

Изнанађени смо приказом ветра. Зашто? Шта је овде необично?

Ветрови се понашају као људи: имају нарав, говоре, мисле...

Персонификација је приказивање ствари, природних појава, предмета, животиња или биљака као да су људи. Дају им се људске особине и моћи. Они говоре, мисле, осећају...<sup>108</sup>

У најновијем издању ове читанке из 2007. године, изостављен је наведени одломак из Петровићевог дела,<sup>109</sup> а објашњење стилске фигуре налази се уз *Ветровиту причу* Дејана Алексића, афирмисаног писца за децу:

---

<sup>107</sup> Исто, стр. 4.

<sup>108</sup> Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2006, стр. 30.

На који начин је приказан Ветар? Може ли ветар да се умори, буде тужан или заљубљен? Подвуци речи у којима се виде његов умор, расположење и осећања.

У многим текстовима у овој књизи ћеш препознати персонификацију. Нека ти то буде један путоказ кроз Фантазију!

Наброј просторе у које долази Ветар. Ко све од њега бежи? Зашто му постаје свеједно куда ће ићи?

Како замишљаш Промају? Зашто се Ветар у њу заљубљује? Је ли ова прича истинита? Зашто те приповедач уверава да јесте?

Писци често оживљавају нежива бића или предмете у својим делима. Такође, биљкама и животињама дају моћ говора и људске особине. Слично као што деца у игри оживљавају лутке и говоре уместо њих. Писци тиме чине своја дела занимљивијим за читање. Поступак оживљавања називамо **персонификација**.

**Персонификација** је приказивање ствари, природних појава, предмета, животиња или биљака са особинама и моћима људи. Они говоре, мисле, осећају...<sup>110</sup>

Објашњење појма дато је врло лепо и методички ваљано – логично проистиче из анализе конкретног књижевног дела (полази се од конкретног текста).

У наставним листовима *Путокази*, истих аутора, доноси се и вежба о персонификацији у којој ученици треба да упореде особине Месеца из три различита текста из читанке: „Мјесец и његова бака“ Бранка Ђопића, „Прича о

---

<sup>109</sup> Стиче се утисак да су се и сами аутори читанке уплашили овакве иновације – да се одломак из дела једног *озбиљног писца за одрасле* налази у читанци за основце и то оне најмлађе, па су га у наредном издању изоставили. Наиме, у нашим уџбеницима се овакви примери веома ретко или готово никада не срећу, иако се у многим западним земљама, на сваки начин смањује дистанца између књижевности за децу и књижевности за одрасле, па се тако у читанкама налазе одломци из романа и других дела аутора који никако нису писци за децу, за које аутори сматрају да су одговарајући и прецизни за ученике одређеног узраста. То је очигледно и била првобитно жеља аутора, која је касније напуштена, али је омашком у новом издању *Приручника за наставнике*, у делу аутора Данице Пантовић остало инсистирање на тој жељи и њеном значају: „И у овој читанци наставља се принцип да садржај чине и текстови који по класификацији не припадају књижевности за децу. Такав је случај са текстом *Дувала* Горана Петровића, преузетог из књиге *Опсада цркве св. Спаса*. (...) Стилскометодички текстови су одабрани текстови за обраду појединих стилских поступака. Њих у нижим разредима основне школе нема довољно. (...) Стога, иако ограничена, слобода у избору текстова ван обавезне листе прописане Наставним програмом ипак постоји. Треба је искористити за одабирање репрезентативних текстова по стилу или другој језичкој карактеристици. Ово предлажем како се текстови не би бирали само према теми, или проблематици везаној за свакодневни живот ученика. Каква грешка, а опет толико присутна и код теоретичара и код методичара било које уметности.“ (Рајна Драгићевић, Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Приручник за наставнике*, Завод за уџбенике, Београд, 2008, стр. 49–50.) Штета је што аутори нису остали доследни своме начелу, ако је наравно текст Горана Петровића изостављен само из овог разлога.

<sup>110</sup> Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 31–32.

дечаку и Месецу“ Бранка В. Радичевића и „Чик погодите око чега су се посвађала два златна брата“ Добрице Ерића.<sup>111</sup> Тиме је омогућено ученику да претходно стечено знање примени на новим текстовима, и за нашу тему још занимљивије, да види како одређено стилско средство функционише на истом мотиву, а у различитим делима.

Са становишта теме овог рада веома је подстицајна читанка за четврти разред Миливоја Трнаваца *Кућа у разреду* (Епоха). Што се тиче приступа књижевноуметничком тексту и посебно настави теорије књижевности, она чини битан искорак у односу на уџбеничку праксу. Због тога ће бити заступљена у готово свим наредним поглављима. Ова и читанка Зоране Опачић и Данице Пантовић показују како је могуће уводити теорију књижевности у млађе разреде основне школе уз пуно поштовање примерености узрасту. Такви примери храбре учитеље и подстичу развој методике наставе књижевности.

Пре него што пређемо на анализу Трнавчевих примера из стилистике, неопходно је да се каже неколико посебних реченица о овој читанци и њеној концепцији, првенствено концепцији методичке апаратуре. Већ први сусрет са методичком апаратуром потврђује претходно речено. Она има релативно стабилну композицију. Након одређених текстова налази се сложена, богата и развијена методичка апаратура која садржи неколико елемената:

1. Непознате и мање познате речи;
2. Разговор о тексту (питања репродуктивног типа, којима се проверава основно разумевање прочитаног текста);
3. Тумачење текста;
4. Нови књижевнотеоријски појам и његово дефинисање;
5. Провери своје знање;
6. Фотографију песника и кратке биографске податке о њему.

Чак и када апаратура није конципована на овај начин, након текстова се налазе бројна питања и задаци за озбиљан рад на тексту. Тако се након одломка из романа *Мали принц* питања и задаци простиру на готово две стране и они представљају квалитетан путоказ и ученицима и учитељима у сналажењу с текстом. Слично је и у случају одломка из аутобиографије Михајла Пупина, као и

---

<sup>111</sup> Рајна Драгићевић, Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Путокази, наставн листови уз Српски језик и Читанку*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 30.



*Аутобиографије* Бранислава Нушића, народне легенде „Најбоље задужбине“, или Андесенове бајке „Ружо паче“.

Уз песму „Јесен“ Војислава Илића такође наилазимо на развијену методичку апаратуру, у којој се у делу „Тумачење текста“ каже:

Пронађи појединости у којима је јесен приказана као људско биће. Приказивање јесени као људског бића требало би да утиче на твој доживљај песме. На који начин?

Омогућавају ли ти сликовити изрази да помоћу маште замислиш оно што је песник речима насликао? Како ти доживљаваш тако приказану (насликану) јесен? Појединости од којих песник ствара слике јесени доживљавамо разним чулима: чулом вида (*визуелне*), чулом слуха (*аудитивне*) и чулом мириса (*мирисне*). Пронађи те појединости и разврстај их према чулу доживљавања. Које су визуелне? Које аудитивне? А које мирисне?

Која битна обележја лирике препознајеш у овој песми?<sup>112</sup>

Прво што уочавамо у овој апаратури јесте поступност. Почетни налози воде ка разумевању природе и функције персонификације, а у ученичко истраживање текста укључен је и њихов доживљај: „Пронађи појединости у којима је јесен приказана као људско биће. Приказивање јесени као људског бића требало би да утиче на твој доживљај песме.“ Значи, не воде се ученици ка апстрактном појму, али ни ка тексту одвојеном од рецепције. Зато је и логично што је аутор у наредним питањима активирао разна њихова чула: чуло вида, слуха и мириса. Редак је задатак у нашим уџбеницима у коме се тражи да се конкретне појединости песничке слике разврставају сходно њиховим визуелним, аудитивним и мирисним својствима. Раздвојене су те појединости према чулима да би се у ученичком доживљају стопиле у недељиву целину. Дефиниција је тако припремљена и може да се стави пред ученике:

Персонификација (оличавање) То је давање људских особина биљном и животињском свету и неживој природи. На тај начин настају слике које наш

---

<sup>112</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Београд, 2008, стр. 22.

доживљај чине потпунијим, а утиске и осећања снажнијим. Употребом персонификације наше изражавање постаје сликовитије и богатије.<sup>113</sup>

Ово је једини пример у нашим читанкама где се један стручни и технички термин (*terminus tehnicus*) даје и у преводу на српски језик, да би ученицима био разумнији. Мада ни сама реч *оличавање* не мора до краја да им буде јасна, али је то, бар засад, најбољи српски термин за персонификацију. После дефиниције поново се аутор враћа на слике које наш доживљај чине потпунијим, а утиске и осећања снажнијим. Значи, он је у дефиницију персонификације укључио све оне доживљаје дате разним чулима, иако их овде поново не разврстава. Тиме је персонификацију довео на корак до синестезије, али за укрштање доживљаја путем разних чула ова песма не даје повода, а и заиста је рано за ученике да тек уведени појам замагљују другим знатно сложенијим. Но, добра припрема у млађим разредима крчи путеве за ходање у старијим. Макар их и ученици и учитељ у први мах били несвесни.

Следећи, завршни део апаратуре представља проверу знања која логично произилази из претходних задатака али их у исто време сажима и обнавља:

Какве су према чулу доживљавања појединости у песми *Јесен*?

Шта значи персонификовати (оличити) нешто?

Какав је ритам у песми *Јесен*? Које песниково расположење нам он дочарава?

Зашто персонификација наш доживљај нечега чини потпунијим, а утиске и осећања снажнијим? Шта нам персонификација омогућава?<sup>114</sup>

Ако погледамо ових шест питања груписаних у четири дела, уочавамо да се поново активирају: чулни аспект песме, дефиниција појма персонификација, однос ритма и расположења (о чему ће бити речи у наредном поглављу) и утискивање персонификације у наш сложен и снажан утисак. Поступност и логичност Трнавчевих питања неодвојиви су једно од другог. Али, испод овог у

---

<sup>113</sup> Исто, стр. 22.

<sup>114</sup> Исто, стр. 22.

Касније у уџбенику персонификацију Миливоје Трнавац активира у методичкој апаратури уз текстове: „Позно јесење јутро“, Исидоре Секулић, „Ко да то буде“ Стевана Раичковића, „Прича о дечаку и месецу“ Бранка В. Радичевића, „Град“ Јанка Веселиновића и „Трешња у цвету“ Милована Данојлића. (Видети: Исто, стр. 24, 97, 100, 127 и 128.)

први мах невидљивог а строгог редоследа, слутимо аутора у потпуности посвећеног послу који обавља, који не пише него обликује и ствара читанку, постављајући питања и претпостављајући ученикову радозналост и одговоре. Можда није примерено научном стилу овога рада, али морамо да приметимо да се кроз концепцију и питања методичке апаратуре у овој читанци осећа стручна и наставничка страст њеног аутора. Тиме је, на одређен начин, Миливоје Трнавац потврдио речи Умберта Ека и Сержа Дубровског у уводном поглављу.

## *Надпрограмски поглед*

Овај део рада би био непотпун без указивања на могућности стилистичке анализе књижевних текстова унетих у читанке, примерене наставном програму и узрасту ученика. Дела великих писаца су у много чему слична морском пространству које нас мами на нова путовања и изазове.

То пространство се може крити у приповеци, роману, или узбудљивој песми, али (изгледа невероватно) и у једној јединој графема. Дobar пример како само једна графема може да има велику стилистичку вредност види се у песми „Балада о дечаку који се претворио у лава“, коју је Вук Милатовић уврстио у свој избор текстова у оквиру читанке за трећи разред. Брана Петровић реч „лавица“, коју је претходним строфама користио у том уобичајеном облику, на крају песме пише са великим Ф – „лаФица“, одређујући тако читаву песму. Актуелизовањем колоквијалне опозиције лав – лаф отвара се више могућности тумачења – од тога да се ученицима покаже померање значења једне речи до духовите поенте песме.

Један од најмодернијих и најзанимљивијих српских песника за децу, Владимир Андрић, ушао је у програм за други разред основне школе насловном песмом своје награђене збирке *Дај ми крила један круг*.<sup>115</sup> Сама песма је занимљива из више разлога и пружа наставнику низ могућности. Наслов је проширени устаљени израз „дај ми један круг“ (који је молба којом се тражи вожња бициклом један круг). Песнички субјект, маштовити дечак, занемарује бицикл и окреће се читавом свету, не би ли задовољио своју радозналост и испитао све оно о чему је читао, слушао, о чему је размишљао: морске ширине и дубине, удаљене пределе, небеске висине, ноћну таму, звезде. Песма је организована читавим низом *понављања*: чини је шест секстина, грађених на исти начин и по истом принципу – сваки трећи и четврти стих изведен је из почетног мотива дате строфе и ови стихови посебно су семантички значајни, а и најближи класичном понављању: „Море, море, буди друг ... / Ласто, ласто, буди друг ... / Зече, зече ... / Небо, небо ...“ Наставнику није тешко да подстакне ученике да увиде смисао овог понављања у коме се мења само оно чему се дечак обраћа. У

---

<sup>115</sup> Награда Сајма књига у Београду за најбољу књигу за децу објављену у 2007. години.

свакој новој строфи шири се поље дечаковог интересовања, све док на крају не пожели да стигне до звезда и окити се једном.

Добар пример за ученичко уочавање *понављања у песми* јесте и песма Душана Радовића „Замислите“. Тим пре је добар пример јер обухвата обе могуће димензије понављања – и версификацијску, и стилистичку. Версификацијску, јер „замислите“ стоји у наслову и на почетном, ударном месту у седам, од укупно једанаест строфа, утичући на ритам и интонацију песме, а стилистичку, јер како сугерише питањима Вук Милатовић у читанци за трећи разред „песник нас позива на једно велико маштање“, <sup>116</sup> на улазак у један свет који нам је и близак и невероватан. Са мало додатног напора ових седам „замислите“ могу се схватити као једна градација, јер свако наредно „замислите“ шири *маштански простор*, уводи нас у све веће маштање. Прво „замислите“, односно прва два стиха прве строфе, односе се на оно што је најближе, најпознатије и тражи најмање напора. Завршно „замислите“ можда је обично, али у суштини најтеже – отац краљ грли разбојника Кађу и даје му руку своје кћери.

Ученици током анализе песме уочавају природу понављања као ритмичког и стилског средства (свако ново *замислите* значи *замислите још и ...* и тиме тражи додатни напор), којим се песник послужио да исприча једну причу која иде од обичног, преко необичног, до обичног које је најнеобичније. Овом фигуром појачао је необичност и истакао позив деци да учествују у песми. И сам наслов, који је једна апострофа обраћања, у сагласности је са поетиком Душана Радовића (бар у оном аспекту који је именован насловом његове најпознатије песничке књиге *Поштована децо*).

Народна песма „Марко Краљевић и бег Костадин“ подстицајна је из више књижевнотеоријских разлога: као нетипична епска песма (али типична за један број песама о Марку Краљевићу), за анализу лика главног јунака (може се рећи да је то песма једног лика) и за уочавање стилских особености, превасходно градације. У овом делу рада усредсредићемо се управо на ово стилско средство, али са напоменом да је она повезана са композицијом и општим смислом песме.

---

<sup>116</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 41.

Наиме, на градацији је заснована цела песма, укључујући и њен завршетак, али је најсажетије дата у стиховима:

Вели њему Краљевићу Марко:  
„Прво ти је, брате, нечовештво:  
дођоше ти до две сиротице  
да ј’ нараниш леба бијелога  
и напојиш вина црвенога,  
а ти велиш двома сиротама:  
„Ид’т’ одатле, један људски гаде!  
Не гад’те ми пред господом вина!“  
(...)

Друго ти је, беже, нечовештво:  
што су били стари господари,  
па су своју азну изгубили,  
и на њима стари скерлет беше,  
оне мећеш у доњу трпезу;  
а који су нови господари,  
и одскора азну приметили,  
и на њима нови скерлет беше,  
оне мећеш у горњу трпезу,  
пред њи носиш вино и ракију  
и господску ђаконију редом.  
Треће ти је, беже, нечовештво:  
ти имадеш и оца и мајку,  
ниједнога у асталу нема,  
да ти пије прву чашу вина“.<sup>117</sup>

У овим стиховима се јасно уочава градација која се креће од мање значајних особа до најзначајнијих за бега Костадина: непознати/сиротице → господари/други феудалци/пријатељи → родитељи. Ова градација по блискости има дубље значење јер се збива на слави, породичном и хришћанском празнику, и условљена је беговим кршењем бар два важна начела везана за овај празник. Једно је позната јеванђеоска заповест „Љуби ближњега свога као самога себе“, а друга произилази из саме природе славе: она је породични празник, скуп свих укућана – живих, мртвих и још нерођених. Бег је прекршио оба начела: показао је осиноност према сиромашнима, према феудалцима који су моћ изгубили и према родитељима, а снисходљивост према новим моћним феудалцима. Нажалост ове

---

<sup>117</sup> Војислав Ђурић, *Антологија народних јуначких песама*, Српска књижевна задруга, Београд, 1992, стр. 335–336.

могућности у методичкој апаратури читанки за трећи разред остају неискоришћене, како за градацију, тако и за њен дубљи смисао. У читанци Бранка Илића *Чаролија читања* (Епоха) стоје следећа питања: „У песми се помињу три нечовешта. Пронађи их. Које нечовештво Марко сматра најтежим? Објасни зашто. Које нечовештво ти сматраш најтежим?“<sup>118</sup> Питања су логично постављена, али уз занемаривање културно-историјског контекста песме. Марково поимање нечовештава и њихове тежине не произилази из његовог личног става, него је одређено његовим прихватањем хришћанског морала. Да би се сам одредио према нечовештву, ученик мора да зна контекст у којем Марко одбија да дође на славу своје побратиму. Највише су ове могућности присутне у читанци Вука Милатовића: „Поразговарај са својим вероучитељем о овој песми. Разговарај са њим о томе која је три греха учинио бег Костадин. Поштује ли бег Костадин ближњег свога? Који је, према томе, његов највећи грех?“<sup>119</sup> Милатовићева питања указују на шири морални и културни контекст у којем се песма налази. Зато је и заменио реч нечовештво са грехом, што је смисаоно тачно, и истовремено је упутио ученике да разговарају са својим вероучитељем. Недостајао је још само један корак до славе, хришћанског морала и у стилском погледу градације.

Нема готовог обрасца за увођење ученика у природу и функцију градације, без њеног именовања и дефинисања. Ако оставимо по страни помоћ граматике, односно компарацију придева, и корелацију међу предметима, у овом случају између књижевности и веронауке (што све говори о међусобној повезаности наизглед разноликих знања), онда морамо следити пут сваке конкретне песме. У овом случају то би била питања којима би се ученици усмерили на број нечовештава и њихов распоред – како народни певач ређа бегова нечовештва; које је прво, друго, треће; према чему су распоређена – сва су битна, али је ипак међу њима прво најмање, јер је према непознатима. Друго је веће јер је учињено познатима (пријатељима). А треће је највеће јер се бег огрешио о родитеље. Уз закључак да су три нечовештва поређана од најмањег до највећег и да је тиме у

---

<sup>118</sup> Бранко Илић, *Чаролија читања, читанка за трећи разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 112.

<sup>119</sup> Вук Милатовић, наведени уџбеник, стр. 80.

песми постигнута напетост и додатно појачана чињеница о беговој грешности, ученици су уствари усвојили природу и функцију градације.

Кад смо код ове стилске фигуре, добар пример за њу је и песма „Стари Вујадин“. Без овог стилског средства не може се у потпуности разумети сама песма и знаменити одговор старог Вујадина Турцима. Као што знамо, он одбија да изда другове и јатаке следећим речима, које су и завршне речи песме, јер је после њих сваки коментар сувишан:

Не лудујте, Турци Лијевљани!  
Кад не казах за те хитре ноге,  
Којено су коњма утјецале,  
И не казах за јуначке руке,  
Којено су копља преламале  
И на голе сабље ударале,  
Ја не казах за варљиве очи,  
Које су ме на зло наводиле  
Гледајући с највише планине,  
Гледајући доље на друмове,  
Куд пролазе Турци и трговци.

Стихови су добар пример за градацију којом стари Вујадин три пута образлаже и појачава своје опредељење, а смисао му је да када је прежалио ноге, па потом и руке које су му спасавале главу, он ће много лакше прежалити очи, због којих је и долазио у опасност.<sup>120</sup> Ученици могу да схвате и образложе вредносну лествицу старог Вујадина и поготово његов негативни однос према очима. Такође, могу да уоче природу и значење епитета „варљиве очи“. Исто тако, можда више за наставнике него за ученике, битно је запажање да песма почиње и завршава се клетвом очију: „Ђевојка је своје очи клела / Ја не казах за варљиве очи...“ Али би наредна анализа свакако превазилазила оквире наставе за млађе разреде основне школе.<sup>121</sup> Било би добро да се на часу анализује и мотив очију у песми „Највећа је жалост за братом“, како би ученици могли да упореде природу мотива у два песмама. У оној врсти разговора који тежи да испита везе (никад једносмерне и једнозначне) између поезије и историје, може се видети да песма о

---

<sup>120</sup> Занимљиво је да су очи овде на најнижој вредносној лествици, што је у супротности са њиховим традиционално највишим местом у народној поезији – на пример у песми „Највећа је жалост за братом“.

<sup>121</sup> Видети анализу Миодрага Павловића „Стари Вујадин или расправа о очима“ у књизи *Огледи о народној и старој српској поезији*, Београд, Просвета, 2000, стр. 177–183.



хајдуцима не велича хајдуке и њихов занат („које су ме на зло наводиле“), што говори о високој етичности наше народне поезије.

На почетку овог дела рада, када смо говорили о програмима, рекли смо да је мали корак од *поређења* као стилске фигуре, до *контраста* – поређења по супротности, које је исто тако важно учити са ученицима на овом узрасту, посебно због тога што велики број пословица (које су често и предмет проучавања у настави млађешколског узраста, али још чешће, средство за додатно сликање појединих појава у свету и међу људима – не само на часовима књижевности) почива на овом стилском средству. Навешћемо тек неколико које ничу на контрастирању, а које нам Вук Милатовић наводи уз причу „Лав и човек“, која се такође завршава контрастом памети и снаге: „Ум царује, снага кладе ваља; Људи се не мере пењу, већ памећу; Што снага не може, памет учини; Више ваља грам памети него сто ока снаге.<sup>122</sup> Анализом ових и сличних пословица, наставник може ученике да упозна са стилским средством које је у њиховој основи, надовезујући се тако на обавезан део школског програма за трећи разред.

Бројни текстови дати у читанкама пружају бројне могућности. Поменимо још неке. Песма „Мрак“ Душана Радовића тако пружа могућност за увођење ученика у природу *персонификације* и *ономатопеје*, јер цела ниче на ове две фигуре:

У мраку проговоре гране,  
и оживе сенке,  
и панталоне узјашу столице,  
и пењу се на полице  
и праве теревенке.

Председник им је прекидач за сијалицу.  
Кад он каже: „Кврц“  
– Не чује ни фррр  
ни мррр  
ни жврц.

Све се умири и све се утиша  
– Сем миша, и сем кад пада киша.<sup>123</sup>

<sup>122</sup> Вук Милатовић, наведени уџбеник, стр. 135.

<sup>123</sup> Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Радости дружења, читанка за трећи разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2011, стр. 16.

Позната „Љубавна песма“ Милована Данојлића пева љубав у којој човек безгранично расте и, стилски посматрано, добар је пример за хиперболу. Док су још познатије „Домовина се брани лепотом“ Љубивоја Ршумовића и „Шта је отац“ Драгана Лукића примери за полисиндетон, у оба случаја везник *и*, који директно утиче непрестаним понављањем на смисао песме. Не треба посебно наглашавати да ова стилска својства, односно уметнички поступци нису у нашим читанкама искоришћени на прави начин. Тачније нису искоришћени уопште.

Најпознатије стилске фигуре се заснивају на преношењу значења, на прелажењу дословног у недословни смисао, то јест на тропичности. Ученик не треба да зна метафору, метонимију, симбол, али би га ипак требало довести у близину тропичности књижевног текста, односно у близину саме природе књижевности. Готово сваки књижевни текст пружа могућности за ово довођење, а поједини међу њима просто се нуде. Такав је и „Образ“ Недељка Попадића:

Он се не учи.  
Он се не стиче.  
То није испит који спремаш.  
Он се не пере.  
Не позајмљује.  
Или га имаш, или га немаш.

Твоја је слика.  
Он те одаје.  
Слика је мајке и оца твог.  
Не купује се  
и не продаје.  
Ил' ти га да, ил' не да Бог.

Кад се изгуби, не враћа се.  
Неком награда а неком казна.  
Понеко, тако,  
Без њега живи а да га нема и не сазна.

Он се не учи.  
Он се не стиче.  
То није испит који спремаш.  
Он се не пере.  
Не позамљује.  
Или га имаш, или га немаш.<sup>124</sup>

---

<sup>124</sup> Милован Б. Цветковић и други, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 20.

Аутори читанке за трећи разред *Водено огледало* (Eduka) који су унели ову ванпрограмску песму кренули су у том правцу. Ако занемаримо упутство ученицима да позову неког телефоном и да се распитају како може да се живи без образа остала питања и задаци су веома смислени:

Како се образ може изгубити? Како разумеш израз: *Чист образ?* На какву се то чистоту мисли? Како разумеш следеће стихове: *Твоја је слика. / Он те одаје./ Слика је мајке и оца твога?*

Човека, за кога се каже да има чист образ, одликују следеће особине:

---

Како деца треба да сачувају свој чист образ?<sup>125</sup>

Песма је заснована на фразеологизованој метонимији, тако да разумевање самог израза отвара песму у целини. Ученика треба активирати у складу са њиховим узрастом, али наставнику треба до краја да буде јасан механизам замене значења: образ → црвенети → стид → морал. Заправо, поступак иде обрнутим редоследом: морал изазива стид; стид се изражава црвенилом, црвенило се показује на образу. Када је овај језичко-мисаони пут познат наставнику, лако ће пронаћи и методички пут до ученика.

Сличне могућности нуди и програмска песма „Славуј и сунце“ Добрице Ерића:

У гају преу сунчеве преље  
свилени кончићи висе са грана  
Воденица јутра још меље  
звезде, за златну погачу дана.  
(...)  
И док у кљуну славуја свиће  
песма пролећа – сунце са цера  
дарује јасике, брезе, цериће  
минђушама од бисера...<sup>126</sup>

Песма је препуна метафора: сунчеве преље, свилени кончићи, воденица јутра, златна погача дана, минђуше од бисера. Методичка апаратура у читанци Весне Шојић и Мире Касаповић препознала је ово њено својство: „Шта значе стихови:

---

<sup>125</sup> Исто, стр. 20.

<sup>126</sup> Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 126.

*Воденичица јутра још меље / звезде за златну погачу дана?* Како разумеш стихове о сунчевим прељама које преду свилене кончиће? Шта су то *минђуше од бисера* којима сунце дарује дрвеће?<sup>127</sup> Управо усмеравајући ученика на метафоре, ауторке се приближавају природи песме која слави раскош јутарње природе, у којој се највише космичке силе (сунце и његова топлота) разигравају у маленом славују и његовој песми, која најављује и потврђује пуни тренутак преображаја таме у светлост.

\*\*\*

Стилистичке могућности у настави књижевности су неисцрпне и добар наставник треба непрестано да трага за њима, укрштајући на најбољи начин стваралачке задатке, радозналост и знање.

---

<sup>127</sup> Исто, стр. 127.

## ВЕРСИФИКАЦИЈА У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

## *Версификација у наставним програмима*

За версификацију, са исто права као и за стилистику, можемо рећи да је веома битна у разредној настави књижевности. Чак је у програмима, а посебно у читанкама више приметна од стилистике. По својој присутности у читанкама се приближава жанровима. На први поглед може нам се учинити да је разлог то што је аутору читанке, а и учитељу, лакше да постави питање колико песма има строфа, односно строфа стихова. То јесте део истине, али оваквим одговорима се заобилазе прави разлози. Версификација је уткана у само дететово одрастање. У његове покрете, игру, свакодневне радње. Животни ритам се пресликава у песнички ритам, и обрнуто. У сусрету са версификацијом у млађим разредима обнавља се нешто од ритма усвојеног током учења првих стихова, првих ташунаљки, разбрајалица – којима игра почиње, спортских активности – разбрајања у врсти, првог гледања цртаних филмова, испуњених, а да то дете тек интуитивно осети, сменом успорених и убрзаних дешавања. Због тога је усвајање појмова из домена версификације (а сви су они на један или други начин повезани са ритмом) у суштини обнављање већ познатог и блиског искуства, што за друга подручја теорије књижевности не би могло, бар са толиком извесношћу, да се каже.

Праизвор је многим проширеним схваћањима о ритму оно мишљење према којем је ритам поезије само једно од изражавања опћег принципа ритмичности у природи и животу човјека. Ритмички се измјењују периоди пјега на Сунцу, ритмички су обиласци Земље око Сунца, дан и ноћ, плима и осека. Ритмички куца срце и ради крвоток, ритмички удишемо и издишемо, ритмички се диже и пада температура нашег тијела. Коријен ритма неке пјесме тражи се, тако, у животном ритму самог писца.

Можда генезу поетског ритма треба заиста разумјети на овај начин. Знамо да је један од најранијих, мада вјеројатно не баш најранији, обик поезије пјесма уз рад: она својим ритмом координира покрете у раду и чини га тако лакшим.<sup>128</sup>

---

<sup>128</sup> Светозар Петровић, „Стих“ у Зденко Шкроб и Анте Стамаћ, *Увод у књижевност*, Накладни завод Глобус, Загреб, 1998, стр. 325–326.

Штавише, парафразирајући Светозара Петровића можемо рећи да је ритам у поезији, за разлику од прозе, пренаглашен и агресиван, и да се наметнуо стиху као основни принцип његове организације.<sup>129</sup> Доследно томе Светозар Петровић иде и корак даље. Нема анализе стиха и анализе песничког дела без уочавања ритмичких и версификацијских особености:

Редовито најважнији смисао анализе стиха, као и сваке анализе књижевног дјела, и јест у томе да наш доживљај поезије учини богатијим. Анализа стиха развија осјетљивост нашег ока и уха за суптилне унутрашње односе поетског дјела, вјежба нас, да – и не тежећи томе свјесно – читамо књижевно дјело аналитички, критички, отворени доживљају. Такво је читање најнадмоћнији облик књижевне анализе.<sup>130</sup>

Петровићева анализа, која и сама прелази у поетско казивање још једном потврђује сложеност песничког текста и његово деловање на наше биће у целини, укључујући и разнолика чула, пре свих слуха и вида, али и не само њих. Када нас поезија обузме, она нас обузима сасвим, а циљ добре анализе, и методичке анализе, јесте да ову сложеност (о чему је већ било речи у уводном поглављу) богати и развија, а не да је сиромаша и раставља на елементе од којих се не може поново саставити целина доживљаја.

У свим програмима за прва четири разреда основне школе версификацији је посвећена одређена пажња, али превасходно у оквиру прописаних књижевних појмова. Што се задатака тиче, од поменутог двадесет и једног задатка наставе српског језика за све млађе разреде, елементи версификације се нигде непосредно не именују, али, ширим тумачењем, међу њима можемо препознати и увођење ученика у ову књижевнотеоријску област. Примера ради, задаци који се тичу увежбавања и усавршавања гласног читања, или самосталног читања и свестраног тумачења књижевноуметничких дела, развијања поштовања према културној баштини или неговања рецитаторских и драмских активности, пружају више него подстицајне могућности да се ученици уводе у ово подручје.

За нас су, у овом поглављу, као и у претходном о стилистици, посебно интересантни оперативни задаци за сваки разред, књижевни појмови из домена

---

<sup>129</sup> Видети: Исто, стр. 326.

<sup>130</sup> Исто, стр. 327.

версификације, задаци који се односе на читање и тумачење текста, као и сугестије у вези са начинима остваривања програма свих ових програмских садржаја и задатака.

Од осам оперативних задатака у првом разреду ниједан се непосредно не дотиче версификације. Први од њих:

- Усвајање правилног изговарања гласова, гласовних скупова, речи и реченица.<sup>131</sup>

подразумева и вежбање природног ритма изговарања речи и реченица. Јер, где год да имамо сегментовање и стварање већих целина од делова, увек можемо рачунати и на ритам. Претпоследњи задатак:

- Усвајање основних књижевнотеоријских и функционалних појмова према захтевима програма.<sup>132</sup>

нас води ка конкретним, програмом прописаним појмовима.

У делу „Читање текста“ један од задатака наставе јесте овладавање интонацијом обавештајних, упитних и узвичних реченица. Затим, прилагођавање читања текстовној, а заправо смисаоној ситуацији (гласно и тихо, брзо и споро читање), као и навикавање ученика на правилно дисање. Ако и не припадају версификацији, ови задаци би се свакако могли сместити у *предверсификацијски простор* и веома су битни као увођење у даља сазнања из те области.

Појмови из домена версификације у наставним програмима јављају се од првог разреда основне школе. Међу „Књижевним појмовима“ уз појам *песма* стоје два основна обележја поезије – *стих* и *строфа*, као и *основно осећање* – на нивоу *препознавања*, чиме се отвара могућност за неко касније довођење, макар и у благу везу, версификацијске основе песме и њеног смисла.

У другом разреду од оперативних задатака можемо издвојити:

- Увежбавање читања наглас; усавршавање читања у себи у функцији тумачења текста.

---

<sup>131</sup> „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2004, број 10, стр. 6.

<sup>132</sup> Исто, стр. 6.



- Уочавање и тумачење битних чинилаца текста према захтевима програма.
- Симултано усвајање књижевних и функционалних појмова.<sup>133</sup>

У одељку „Читање текста“ наставља се са истим, делом проширеним задацима из првог разреда: увежбавање и усавршавање технике читања наглас; усклађивање интонације и темпа читања са природом текста; читање наглас и у себи са ограниченим временом и унапред постављеним захтевима.

У делу „Тумачење текста“ тешко да ишта можемо довести и у посредну везу са версификацијом, осим можда дела задатка:

- Схватање важнијих целина у тексту (одељак) и одређивање поднаслова.<sup>134</sup>

Први део овог задатка „схватање важнијих целина у тексту“ могао би се односити и на версификацију, јер су целине и стих и строфа. Али, конкретизацијом „одељак“ та могућност се искључује. За наставу би било добро када би учитељи занемарили ово одређење у загради и овај налог применили и на лирске текстове.

Исти књижевни појмови из првог разреда, без увођења нових, заступљени су и у другом, али сада на нивоу препознавања и именовања. Уочићемо, прегледом даљих програма, да се ови појмови више не јављају, па се самим тим изводи закључак да се њихово дефинисање не препоручује током целе разредне наставе. Поред тога, лако уочавамо још једну нелогичност програма: јасно се одваја ниво препознавања и именовања у области за коју можемо рећи да је то немогуће. Ученици, на пример, не морају да буду упознати са појмом *одрживи развој*, да би учили како да штеде, да не загађују околину и слично. И у настави српског језика, као и у другим областима, постоје појмови код којих је сасвим могуће, не увек и довољно функционално и разумљиво (нпр. код именица, глагола, придева) одвојити препознавање од именовања. Тако придеви не морају да се именују до трећег разреда, али ученици могу да их уочавају у тексту, да улазе у природу ове језичке појаве и да схватају њену функцију. Међутим, то је немогуће за одређене елементарне појмове, као што су песма, стих и строфа, без којих не може бити ни најједноставнијег разговора о поезији. Они су у истом рангу као појам броја у математици или слова у почетном писању. У питању су

---

<sup>133</sup> Исто, стр. 10.

<sup>134</sup> Исто, стр. 12.

појмови који се не могу парафразирати и описно дати. Парадоксално, њихов опис јесте заправо њихова дефиниција, јер ако за строфу кажемо да је графички одвојена целина састављена из више стихова, или да је стих један ред у песми, који не иде до краја стране, ми смо стих и строфу већ дефинисали.<sup>135</sup>

У трећем разреду међу оперативним задацима налази се већ у претходном поглављу поменути:

- Постепено увођење у тумачење основне предметности књижевног дела (осећања, догађаји, радње, ликови, поруке, језичко-стилске карактеристике).<sup>136</sup>

Само овај захтев се односи на наставу књижевности и евентуално би овде могли да се нађу и садржаји из области версификације, али, опет, нису ни приближно поменути.

У одељцима у вези са читањем, односно тумачењем текста и даље не наилазимо ни на један захтев који се јасно односи на версификационе одлике текста. У делу „Читање текста“ једино у задацима:

- Поступно и систематично навикавање ученика на доживљајно читање текста као значајног предуслова за његово ваљано тумачење на часу (са одговарајућим и примереним подстицањем).
- Читање одломака из текста ради доказивања/образлагања сопствених ставова.<sup>137</sup>

можемо наћи простора и за ове садржаје, уколико се за „ваљано тумачење на часу“ и „доказивање и образлагање сопствених ставова“ пружи могућност и за уочавање стиховно-строфичних особености дела. Али, то је заиста дато

---

<sup>135</sup> Stichos (грч.) – ред, врста; versus (лат.) – окретање, враћање пера на нови ред.

„Данас, наима, стихове од прозе најчешће разликујемо на први поглед због начина писања; стихови, за разлику од прозе, прекривају у неком распореду тек један дио странице, а проза се користи углавном свим расположивим простором за писање. И називи 'стих' и 'проза' (према грчком scíkhos, ред, врста, и латинском prosa, prosus, што значи да треба писати 'напријед', до краја странице, без прекида), као и латински назив за стих versus (окретање, враћање пера на нови редак) – одакле је изведен и наш старији назив за стих верз – настали су због таквих запажања о графичком облику односно о начину писања.“ (Миливој Солар, *Теорија књижевности*, Школска књига, Загреб, 2005, стр. 99.)

<sup>136</sup> „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“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2005, број 1, стр. 6.

<sup>137</sup> Исто, стр. 8.

неодређено и мање зависи од програма, па и самог дела, а више од наставникове инвенције и домишљатости.

У делу „Тумачење текста“ версификацијска питања можемо подвести под општетеоријска (слично поступку примењеном у овом поглављу о другом разреду или о трећем у претходном поглављу):

- Симултано усвајање и употреба књижевних и функционалних појмова.<sup>138</sup>

Међу прописаним појмовима за трећи разред од версификацијских стоје *ритам – наглашени и ненаглашени слогови и рима*. Видимо да је број версификацијских термина додатно проширен, у односу на први и други разред, и то важним одликама поезије, ритмом и римом, а такође и односом наглашених и ненаглашених слогова, што је предуслов за нови искорак у проучавању версификације у овом, и у наредним разредима.

У четвртој разреду од оперативних задатака можемо издвојити:

- Оспособљавање за изражајно читање и казивање,<sup>139</sup>

док у делу „Читање текста“ наилазимо на још конкретније упућивање:

- Читање усклађено с врстом и природом текста (лирски, епски, драмски, научно-популарни, новински итд.). Подстицање ученика на варијације у темпу, јачини и интонацији гласа и на логичко паузирање при читању.
- Казивање напамет научених поетских и прозних целина и одломака.<sup>140</sup>

У овако исказане задатке свакако можемо сместити и версификацијска знања, неопходна за правилно и изражајно читање и казивање текста. Такође, „варијације у темпу“ и „логичко паузирање“ у уској су вези са ритмичношћу поезије.

У „Тумачењу текста“ ниједан захтев ни у најширем смислу не можемо довести у везу са версификацијом.

У одељку који чине књижевни појмови од версификацијских се налазе *дужина стиха према броју слогова*, са назнаком да је у питању ниво

---

<sup>138</sup> Исто, стр. 9.

<sup>139</sup> „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2006, број 3, стр. 4.

<sup>140</sup> Исто, стр. 6.

препознавања, и *понављања* у *стиху*, *строфи*, *песми*, прецизније уочавање функције ових понављања. Уношење дужине стиха у програм је важно, јер наглашава рад са ученицима на упознавању различитих стихова, од четверца и осмерца, до десетерца и дужих стихова. Ова могућност је значајна из више разлога: њоме се снажи усвајање појма ритам (који је највише одређен употребом дугих и кратких стихова), стварају се услови за потпуније разумевање појединих песама (од оних брзих, разиграних, кратког стиха, попут „Плавог зеца“ Душана Радовића, до песама са атмосфером мира и меланхолије Војислава Илића) и за разумевање десетерца као стиха наше народне поезије, али и основног стиха српске културе. Исту могућност наставнику пружа и одређење улоге понављања у стиху, строфи и песми. Понављања су основ за многобројне стилске фигуре, као што су асонанца, алитерација, анафора, епифора, полисиндетон, а, такође, важна су понављања исте или различите дужине стихова, као и употреба рефрена. Наведена понављања се у овом контексту превасходно сагледавају са становишта ритма, али се она не могу одвојити ни од стилских и смисаоних аспеката тумаченог текста.

## ***Версификација у читанкама***

У свим читанкама за млађе разреде које су данас у употреби основни версификацијски термини дефинисани програмом добили су одређен простор. У односу на стилистику можемо рећи чак знатан простор.

У овом делу рада пратиће се увођење појмова *стих, строфа, рима, ритам*, кроз методичку апаратуру, и то, сходно програмима, стих и строфа првенствено у читанкама за прва два разреда, а рима и ритам у трећем, са, наравно, неизбежним погледом унапред и уназад, јер се стих и строфа јављају у свим разредима млађешколског узраста, док се рима у појединим читанкама уводи већ на почетку школовања. Нагласак ће бити на наведеним појмовима, јер су они језгро око којег се окупљају и други версификациони термини, и веома су добар увод у ученичко разумевање ове књижевнотеоријске проблематике у старијим разредима. Уз четири основна сагледаће се и два изведена термина из програма: уз стихове дужина (*дужина стихова према броју слогова*), односно врста стихова, а уз ритам понављања (*повнављања у стиху, строфи, песми – функција*).

У делу рада који следи испитује се место ових појмова у уџбеницима, њихово дефинисање и улога у анализи појединачних текстова, са истим циљем као и у претходном поглављу – да ученици упознају, разумеју и усвоје књижевнотеоријске појмове саме по себи, али, за наставу књижевности још битније, да схвате значај њиховог познавања и разумевања у анализи конкретних уметничких текстова. Овако се још једном показује како је при усвајању књижевнотеоријских појмова тешко одвојити базична од функционалних знања: нема функционалних знања у која нису уграђена основна.

Прва два термина, стих и строфу, посматраћемо заједно, јер су међусобно испреплетани, па би свако њихово раздвајање било нефункционално. У свим одобреним читанкама за први разред које се данас користе у школама у Србији налазе се ови појмови. Иако су програмом за овај узраст предвиђени само на нивоу препознавања, аутори уџбеника су увидели скученост програма и дате појмове су у потпуности (укључујући и њихово дефинисање) увели на самом

почетку. Све и да наведеног програмског пропуста нису били свесни, не знамо како би аутори другачије поменули ове версификацијске елементе.

Аутори читанки стих и строфу врло слично објашњавају. На пример, у читанци Мирољуба Вучковића, *Румена свитања* (Завод за уџбенике) након песме „Лептир и дете“ Добрице Ерића каже се: „Речи и реченице у песми сложене су у краће или дуже редове. Сваки такав ред зове се **стих**. Стихови се најчешће сврставају у мање или веће целине које су међусобно одвојене. Једна таква целина или слика зове се **строфа**.“<sup>141</sup>

Аутор на истом тексту уводи оба појма.<sup>142</sup> Његове дефиниције су јасне и једноставне за памћење. Објашњење стиха укључује у себе и визуелни моменат, јер полази од оног што се види, од реда који не иде до краја стране, него се прекида и прелази на нови ред (што је, као што знамо, основна дефиниција стиха). Строфе се поимају као целине што је у овом тренутку сасвим довољно, јер се опкорачење учи знатно касније. И овде је укључен визуелни моменат, али на сасвим други начин. Можемо рећи да је у првом случају реч о ономе што се непосредно види, дакле о спољашњем виђењу, а у другом се активира песничка слика, дакле унутарња слика коју ученик добија читајући песму. Наравно, да ли свака строфа садржи песничку слику или слике, и да ли се то исто може рећи и за стих, изузетно је сложено питање које умногоме превазилази тему овог рада, али је за нас овде битно нешто друго: да чак и најједноставнија дефиниција, као што је ова за први разред, има своју дубину и свој невидљиви, али подразумевајући подтекст. У овом случају, обе дефиниције додат је и визуелни аспект, али сасвим динамизован и „присиљава“ дете да у два суседна реда укључи и спољашњи и унутарњи поглед.

---

<sup>141</sup> Мирољуб Вучковић, *Румена свитања, читанка за први разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2006, стр. 55.

У нешто измењеном издању ове читанке из 2011. године, дефинисање наведених појмова налази се на самом почетку уџбеника и готово је остало исто, само се доноси на другом примеру, уз песму „Ау, што је школа згодна“, Љубивоја Ршумовића. Будући да је у овом уџбенику методичка апаратура конципована на три нивоа сложености, аутор уз ову песму уводи и тријаду *песник – песма – читалац*, што је са једне стране добро, а са друге, брзо скреће пажњу са основних версификацијских појмова.

<sup>142</sup> У још три уџбеника је то урађено на исти начин (Eduka, Нова школа, Епоха), док је у осталим усвајање ових појмова раздвојено (Креативни центар, БИГЗ, Klett).

Од седам истражених читанки (од којих је једна у два релативно различита издања)<sup>143</sup> у шест се полази од појма стиха и иде се ка строфи. Само се у уџбенику Зорице Цветановић, Сузане Копривице и Данице Килибарде иде обрнутим, неубичајеним путем, али је, са друге стране, то учињено методички постепено. Строфу ауторке објашњавају уз Ршумовићеву песму „Ау што је школа згодна“, сачињену од четири катрена: од ученика се прво тражи да закључе колико песма има делова, а затим им се каже да је строфа одвојени део песме.<sup>144</sup> Док, уз песму Момчила Тешића „Сликовница“ од три катрена и једног дистиха, у оквиру методичке апаратуре стоји:

Колико строфа има ова песма?

По колико редова имају прве три строфе?

Колико редова има последња строфа?

Запамти:

**Строфа је састављена од стихова.**

**Стих је један ред у песми.**<sup>145</sup>

Ауторке у првом примеру полазе од песме и стижу до строфе, а у другом, од строфе да би стигле до стиха. Појмови се могу увести и на овај начин, тим пре што сам пут до дефиниције иде од анализе текста, од питања која се односе на целине у песми и на редове у строфи, да би потом сама дефиниција уобличила ученичке одговоре.

Поједини аутори желе да буду што конкретнији, да што очигледније деци овог узраста уведу појмове стих и строфа, па тако заокружују ове делове у самом тексту, често и различитим бојама, које потом употребљавају за њихово именовање и дефинисање (Симеон Маринковић и Славица Марковић; Моња и Иван Јовић; Милица Ћук и Зорица Петровић), или, пак, у сама објашњења појмова уносе конкретне стихове. Тако у читанци Ранка Симовића, уз Змајеву песму „Мати“ читамо:

---

<sup>143</sup> Миролjub Вучковић, наведене читанке из 2006, односно, 2011. године.

<sup>144</sup> Видети: Зорица Цветановић и други, *Читанка, за први разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 5.

<sup>145</sup> Исто, стр. 46.

Један ред у песми зове се **стих**. Први стих овде је „Лабудићи мали“, а други „још не могу знати“.

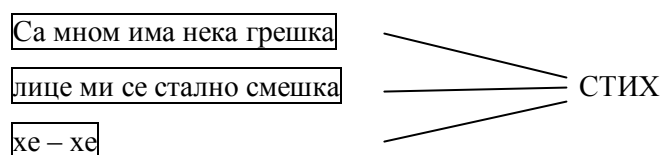
Група стихова, у овој песми четири стиха, то је строфа. Колико песма **Мати** има стихова, а колико строфа? Пребројте!<sup>146</sup>

Аутор у само објашњење уграђује стихове из песме, а након дефинисања тражи од ученика закључивање на целом тексту.

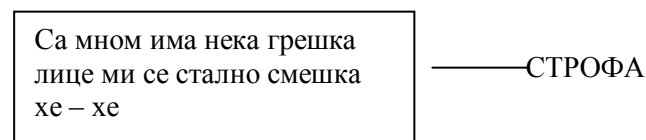
У две читанке, Моње и Ивана Јовића (Eduka) и Симеона Маринковића и Славице Марковић (Креативни центар), ови појмови су објашњени у опозицији *песма – прича*, односно *стих – проза*. У првом случају на почетку уџбеника, добро повезујући шаљиву песму Владе Стојиљковића „Са мном има нека грешка“ и „Смешну причу“ Драгана Лукића, аутори прво ученике упућују на размишљање, а потом дају одговоре:

Прочитали смо песму и причу о смеху. По чему се песма и прича разликују?

Песма се састоји од **стихова**. **Стих** је један ред у песми:



Када се више стихова удружи они чине **строфу**:



Већ погађаш, кад се више строфа удружи, они чине **песму**.

Песме и приче пишу **писци**. Кад писац пише песме, за њега кажемо да је **песник**.

Када пише приче, зовемо га **приповедач**.<sup>147</sup>

Аутори су овде уланчали више појмова и показали њихову међузависност, јер стих је оно што није проза и песник је писац, који није романијер или приповедач. Можда се ученици суочавају са превише термина на једном месту,

<sup>146</sup> Ранко Симовић, *Заједничка улазница, читанка за први разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 7.

<sup>147</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за први разред основне школе*, Eduka, Београд, 2007, стр. 8. Управо због постављене супротности између песме и приче, и кроз ту призму унетих појмова стих и строфа, пренели смо и остале појмове, који излазе из версификационих оквира и којима ћемо се бавити у наредном поглављу.



упркос томе што су они међусобно условљени и ни не прихватају се као независни. С друге стране, и саме дефиниције нису формално савршене. Ако занемаримо разлику између писца и приповедача, као лика или тачке гледишта са које се одвија приповедање, остаје дефиниција о више удружених строфа које чине песму. Наиме, није свака песма састављена из више строфа (о чему ће у овом поглављу касније бити више речи).<sup>148</sup>

У другом примеру, у читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић на левој, парној страни уџбеника, уз песму Петра Стокића „Пада снег“ дефинисан је стих: „Ово је **песма** под називом **Пада снег**. Један ред у песми зове се **стих**.“<sup>149</sup> На суседној, непарној страни, уз народну причу „Пас и кућа“ каже се: „Ово је **прича** која се зове **Пас и кућа**. Она је писана у **прози**.“<sup>150</sup> Већ уз следећи текст у уџбенику, уз неауторизовану кратку причу „Први снег“, одштампану тако да на први поглед делује да је у питању песма, од ученика се тражи да одреде да ли је у питању песма или прича и да образложе на основу чега су то закључили.<sup>151</sup> Наиме, због ширине илустрације на страници, текст је одштампан као да је у стиховима и ученици читајући, из самог приповедања, треба да закључе да је графички облик заправо један лажан сигнал. Дobar је то задатак, јер се у њему не подударaju графички и жанровски аспект текста, али није примерен ученицима првог разреда, а поготово не у тренутку у ком се први пут упознају са терминима стих и проза.

Нешто другачији случај имамо у читанци Весне Алексић (Завод за уџбенике). Након песме „Патак и жабе“ Јована Јовановића Змаја стоји:

---

<sup>148</sup> И у својој читанци за трећи разред ови аутори су се са пренаглашено аутоцитатношћу ослонили на дефиницију стиха и строфе из читанке за први разред. Примењујући исти поступак, они су сада укрестили песму Слободана Станишића „Прича из дворишта“ и причу Ђанија Родарија „Чаробни штап“ из другог разреда. Потом су употребили готово идентична питања и иста објашњења за стих, строфу, песму, песника, писца и приповедача као у наведеној читанци за први разред. Ако оставимо по страни одсуство трагања за новим решењима, ако је логично да аутори читанки имају право да се ослоне на оно најбоље што су сами урадили у претходним уџбеницима и ако поновимо да је природно да се стих разликује тек у односу на прозу, онда се њихова апаратура у трећем разреду (с обзиром на узраст ученика) може прихватити као боље решење него у првом. (Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 5.)

<sup>149</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за први разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2007, стр. 18.

<sup>150</sup> Исто, стр. 19.

<sup>151</sup> Видети: Исто, стр. 20.

По чему знаш да је *Патак и жабе* песма?

Какав би ти наслов дао овој песми?

Песма се састоји од **стихова**. Изброј колико стихова има у овој песми.

Покушај да ову песму претвориш у причу. То би могла да буде прича о особинама које поседују људи а које се у песми или причи приписују животињама, у овом случају патку и жабама.<sup>152</sup>

Конкретна песма се састоји од стихова и од осам строфа. Ученицима се нигде раније не указује на један од ова два појма, а онда се после песме која има и строфе тражи да изброје само стихове, што ученике може да наведе на погрешан одговор, на поистовећивање стихова и строфа. У налогу: „Покушај да ову песму претвориш у причу“, активира се опозиција песма – прича, јер се ученику заправо каже: *ово је песма, а ти направи да буде прича*. Као што ауторка уз термин *стихови* не даје њихову дефиницију, чак ни оном, за овај узраст, довољном реченицом да су то редови у песми (што опет, укључујући графички изглед песме, значи да се не пишу до краја стране, јер то нису редови у прози), тако претходно ни не дефинише песму и причу, осим што их именује у различитим задацима и питањима за ученике.

Аутори читанки за први разред, након увођења стиха и строфе, са различитом пажњом прилазе њиховом даљем активирању у методичкој апаратури: од тога да ниједан налог овог типа не постоји у читанци, па готово чак ни именоване ових термина у питањима за разумевање текста (Ранко Симовић), преко једног (Милица Ћук и Зорица Петровић; Зорица Цветановић, Сузана Копривица и Даница Килибарда) или два задатка (Радмила Жежељ Ралић), до версификацијских задатака уз седам различитих текстова (Симеон Маринковић и Славица Марковић).

У већини уџбеника примена стеченог знања односи се на пребројавање стихова и строфа у песмама. Аутори траже да ученици закључе колико стихова имају поједине строфе, односно колико строфа постоји у песми. Ту су и слични задаци који подразумевају опет квантитативни приступ, али се у њима, на пример, тражи да ученици нађу строфу од најмање стихова. Такви су и налози у читанци

---

<sup>152</sup> Весна Алексић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 94.

Мирољуба Вучковића. У издању из 2006. године два основна версификацијска термина саставни су део методичке апаратуре у више песама (именују се обично у питањима у којима се проверава разумевање текста – на пример: *Погледај први стих..., О чему се говори у првој строфи...*), али, само једанпут, након песме „Ветар сејач“ Мире Алечковић, налазе се у чисто версификацијском налогу. Од ученика се тражи да пронађу у песми строфу од два стиха.<sup>153</sup>

У новом издању овог уџбеника сличан налог се сада даје уз песму Добрице Ерића „Лептир и дете“, али уместо да нађу најмању строфу, од два стиха (што само по себи није толико битно, јер се на овом узрасту не усваја појам *дистих*), овде ученици треба да уоче и најкраћу и најдужу строфу, односно, мораће да уоче дужину сваке дате строфе. На учитељу је да ово питање, по могућству даље развије и искористи у складу са приступом песми на школском часу.

Ови задаци, и у првој и у другој читанци, дају се ученицима тек пошто је завршен разговор о песми, као нека врста додатка, који се своди на пребројавање стихова и строфа, али, будући да је реч о првом разреду, сматрамо да је овакав квантитативни приступ, у садејству са графичким изгледом песме, сасвим довољан.

У читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић основни версификациони појмови обнављају се уз више текстова. Као и у претходном уџбенику и у овом се од ученика тражи да одговоре колико конкретна песма има стихова или строфа. Рецимо, уз добро одабрану песму Арсена Диклића „Игра“, сачињену од стихова и строфа различите дужине ученици ће морати да размисле да ли је и стих од две речи такође стих, као и да ли је строфа и скупина од шест и само од три стиха:

Потребан ти је комад креде  
Да кредом нацрташ круг.  
Потребан је и један твој друг  
Који се зове Мића.

Подигни једну ногу,  
А на другу ускочи у круг.  
То исто да уради и онај твој друг

---

<sup>153</sup> Видети: Мирољуб Вучковић, *Румена свитања, читанка за први разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2006, стр. 57.

Који се зове Мића.  
Онда раменом у раме туп  
И раменом у раме буп.  
Све док не избаци из круга  
он тебе  
или ти оног свог друга  
ако се он зове Мића.

Зашто баш мора да буде Мића?  
Не мора.  
Игра се зове: бој петлића.<sup>154</sup>

Ученици читајући песму, посматрајући њену графичку структуру и бројећи стихове увиђају разноликост дужине стихова у једној строфи (песма је сачињена од стихова са три слога до дванаестерца) и дужине строфа у целом тексту (од три до шест стихова), и на тај начин увиђају и ово версификационо својство поезије.

На још два примера у читанци треба обратити пажњу. Први се односи на сложенији задатак дат уз разбрајалицу „Ен ден доре“. Ученицима се у апаратури уз текст даје и нова разбрајалица, са састављеним речима (*Један, два, волим те ја. Један, два, три, волим мети.*) са задатком да је препишу правилно и у облику стихова.<sup>155</sup> Вежба је добро осмишљена и двоструко корисна. Прво, ученици се упознају са савременим разбрајалицама и сугерише им се да је ова књижевна врста још увек жива и друго, развија им се осећај за стих, ритам и риму.

Другачије је са следећим примером. Уз песму „Љубичица“ Станка Раките (доносимо је у целини: „Љубичице, лепотице / Дигни главу из травице! / Лепа ти је боја плава / И круница мирисава. / Подигни се, не стиди се!“) стоји питање: „Колико ова песма има строфа?“<sup>156</sup> Не знамо шта је била идеја аутора читанке и на који начин су желели ученике да подстакну на размишљање. Наиме, ученици могу одговорити да песма нема ниједну строфу, јер није подељена на строфе, али, исто тако, да се дата песма састоји од једне једине строфе (једна строфа или монострофа), јер строфу чине стихови груписани у једну целину. Пошто се теорија књижевности не бави сасвим прецизно овом проблематиком, сматрамо да

---

<sup>154</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за први разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2007, стр. 118.

<sup>155</sup> Видети: Исто, стр. 36.

<sup>156</sup> Исто, стр. 44.

питања на која нема општеприхваћеног одговора треба избегавати или их можда формулисати тако (ако је то уопште могуће) да књижевнотеоријска неодређеност не утиче на квалитет одговора.

Стих и строфа су у анализи конкретних књижевних текстова присутни готово на исти начин и у читанци Радмиле Жежељ Ралић *Игра речи*. Тако ученици на песни „Цртанка“ Стевана Раичковића треба да одреде укупан број стихова и строфа, а затим се у делу апаратуре под називом „Хајде да стварамо“ доноси нека врста креативног задатка који је веома добар за развијање осећања за стих, али и за риму:

Покушајте уз помоћ учитеља/учитељице да свакој строфи додате још један стих и добијете нову песму, на пример:

Дај ми две-три чисте  
Хартије ал' исте  
Да нацртам глисте<sup>157</sup>

Иначе, Раичковићева песма је веома добра за уочавање још једне особености стиха: сачињена је од четрнаест дистиха, али распоређених у седам реченица, које почињу великим словом и завршавају се тачком:

Дај ми две-три чисте  
хартије ал' исте

и једну оловку  
да нацртам пловку.

Дај ми жуту боју  
да обојим проју

па чу њоме затим  
Сунце да позлатим.

И плава ми треба  
за комадић неба

она ће да дода  
воду ради брода. ...<sup>158</sup>

---

<sup>157</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Игра речи, читанка за први разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 19.

<sup>158</sup> Исто, стр. 18.

Прецизно речено, Раичковићева песма показује како синтаксичке и стиховне целине не морају да се подударају и како се овим неподударањем стварају изузетно динамизовани односи у песми. Ученици то не могу да знају, али свакако на неки начин осећају; на учитељу је да ову синтаксичко-стиховну напетост приближи ученицима, макар изражајним читањем песме.

Стих и строфа су основни појмови са којима се аутори читанки суочавају и у другом разреду. Будући да су програмска ограничења (препознавање – именоване) већ превазиђена у читанкама за први разред, занимљиво је видети како су се аутори са овим питањем суочили у читанкама за други разред. Јер, што се тиче самих појмова, ученицима није остало ништа ново да науче. То је посебно занимљиво када су у питању исти аутори читанки и за први и за други разред, али ништа мање ни када су у питању нови аутори који треба да се наслоне на своје претходнике.<sup>159</sup>

Тако су Симеон Маринковић и група сарадника аутори читанке за први и други разред истог издавача. Они су се определили за комбинацију примене знања из претходног разреда, као и његовог обнављања кроз дефиниције и стављања строфе и стиха насупрот прози. На три места у методичкој апаратури (уз песме „Еј, како бих“ Драгомира Ђорђевића, „Болесник на три спрата“ Бранка Ћопића и „Добри пријатељи“ Јована Јовановића Змаја) наилазимо на задатке у којима се од ученика тражи да преброје стихове, односно строфе.

На једној од страна ове читанке налази се песма Андре Франичевића „Позив на кречетање“:

Јутрос жаба жабама  
упутила писмо:  
„Целе зиме, рођене,  
кречетале нисмо.

Па нервозу због тога  
добила сам јаку,  
те вас зовем: Дођите  
на жур у врбаку!

---

<sup>159</sup> У школском животу ствар је још сложенија јер су у различитим школама допуштене различите комбинације уџбеника од разреда до разреда. Тако да аутор читанке, на пример за други разред, не треба само да се наслања на свој претходни уџбеник, или уџбеник исте издавачке куће, него на све објављене за први разред.

Изволите, молим вас,  
моје госпе fine,  
да се искрекећемо,  
да нас жеља мине!“

Након песме дат је мали подсетник као увод у питање и добар задатак:

Да се подсетимо: ово је **песма**. Она се састоји од **стихова**.

Колико строфа и стихова има у овој песми?

По овој песми напиши **причу**. Твоја прича не треба да буде у стиху, већ у **прози**.

Ако желиш, причу можеш и да прошириш.<sup>160</sup>

Овај подсетник стоји у другој половини читанке, а вероватно би било функционалније да се налази на њеном почетку, тим пре што су уз неке текстове версификацијска питања постављена на претходним страницама. Уз мало строгости треба рећи да би било прецизније да објашњење из друге реченице треба да гласи: *Она (песма) се састоји од стихова и строфа* или *Свака песма се састоји од стихова*, при чему би се затим прешло на конкретни план, речима да се песма „Позив на кретање“ састоји од стихова и строфа, а потом би следило питање за ученике. Задатак у коме се од ученика тражи да примене знање о поезији и прози је веома добар, јер поред јасне дистинкције коју ученик мора да прави између ова два рода, од њега се тражи и такозвани *стваралачки ниво* примене. Чини нам се једино да је у ту сврху могла да се искористи боље нека друга песма из читанке, или бар још нека песма, уз коју би ученици имали још више *наративног материјала* за састављање приче.

Овај уџбеник не нуди никакав искорак у погледу дефинисања стиха и строфе у односу на претходни истог ауторског тима, али је добро што се са именовањем, обнављањем појмова и применом знања у њему наставља. Са друге стране, много је мање версификацијских налога у овој читанци него у претходној, а и они се свде на већ виђено пребројавање.

Ни у читанци за други разред Милице Ђук и Вере Петровић Периц није направљен битан искорак. Сличним поступком као и у њиховој претходној читанци, у „Песми за мамине очи“ Мире Алечковић, уоквирена је једном бојом

---

<sup>160</sup> Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 74.

прва строфа, а другом бојом маркиран је један њен стих. Потом следи дефиниција која се много не разликује од оне коју су ученици добили у читанци за први разред: „Ова песма састоји се од две строфе. **Свака строфа** представља једну целину – слику мајке. Све слике су међусобно повезане. Сваки ред строфе називамо **стихом**.”<sup>161</sup> Што се методичког пута тиче, ако је дефиниција већ уведена у првом разреду не треба је понављати у другом, већ од ученика треба тражити примену у конкретном тексту и одговор на питање шта је стих, а шта строфа. Ако се већ аутор определио да поново донесе дефиницију, онда она треба да се развија, то јест да се знање проширује из разреда у разред.

Занимљив је случај у читанкама за други разред Славице Јовановић. У издању из 2006. године појмови стих и строфа дају се уз песму „Школа“ Драгана Лукића:

У песмама песници сликају природу, људе и предмете око нас. Песме су састављене од речи које се дуго траже, бирају и слажу у низове који се зову **стихови**. Више стихова чини **строфу**. Строфа је једна целина у песми – једна слика или више повезаних слика. (...) Шта је насликано у четвртој строфи?<sup>162</sup>

Строфа је и овде дефинисана као једна целина у песми са једном или више повезаних слика, из чега је и произашло наведено питање. Дефиниција није сасвим прецизно дата. Она јесте тачна ако се под *низом* подразумева *ред*, али ако се подразумева просто *низање речи* ова дефиниција покрива и реченицу.

У издању из 2011. године објашњење је померено ка самом почетку уџбеника, и стоји уз песму Добрице Ерића „Чуо сам“: „У песми су речи нанизане у стихове. Стих је један ред у песми, строфа може бити састављена од два стиха или више њих.”<sup>163</sup> Стих је и овде низ речи, али сада и ред у песми. Будући да је конкретна песма испевана у дистисима логична је и ауторкина дефиниција строфе која почиње управо од строфе са два стиха. Штета што се ова знања нигде касније

---

<sup>161</sup> Милица Ђук и Вера Петровић Периц, *Срећни дани, читанка за други разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 8.

<sup>162</sup> Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2006, стр. 21.

<sup>163</sup> Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр. 7.



стваралачки не активирају, јер је читанка препуна народних и ауторских песама, погодних за врло инспиративна версификацијска питања.

Анализа осталих читанки за други разред креће се у оквиру већ описаних координата, са методичким садржајем који је стандардан, али и без битнијих новина које би посебно привукле пажњу истраживача, и што је још важније пажњу учитеља и ученика.

\*\*\*

У једном другом погледу, неколико читанки првог и другог разреда направиле су занимљив искорак. Аутори подстакнути одређеним одликама књижевноуметничког текста су упоредо са стихом и строфом уводили и риму предвиђену програмом за трећи разред.

У читанкама за први разред Ранко Симовића (Епоха), Моње и Ивана Јовића (Eduka), Симеона Маринковића и Славице Марковић (Креативни центар) ученици се сусрећу са римом, и то у првој без директног именовања, а у другој и трећој употребљавају се термини *рима* и *римовање*. Ранко Симовић даје веома добар задатак кроз који се вежба рима на интуитивном нивоу (ученици не знају овај појам, нити га именују). Од ученика се тражи да доврше стихове:

Кад школице игра .... тресе јој се плава .... .	(Коса, коса)
Кад се смеје наша ..... свима нам је мила ..... .	(драга, Драга)
Кад из школе дође .... Румена је као .... .	(Ружа, ружа)
Ових дана мали ..... Постао је вредан ..... .	(горан, Горан)
Шта то плаши нашег .... ? Да не сретне негде .... .	(Вука, вука) <sup>164</sup>

---

<sup>164</sup> Ранко Симовић, *Заједничка улазница, читанка за први разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 57.

У свакој од строфа смењују се хомоними, од којих је један властита, а други заједничка именица. Овај задатак вежба развијање риме, хомонимије као и сличности и разлике у акцентовању.

После песме „Цртанка“ Стевана Раичковића, у читанци Моње и Ивана Јовића читамо:

Понекад песници, да би песма била лепша, пронађу речи које садрже неке исте гласове, па зато кажемо да се гласовно подударају. На пример: јелен-зелен, снег-брег, сан-дан, круг-друг. Такву појаву зовемо **рима**.

Погледај још једном песму и препиши речи које се римују, а потом у њима подвуци гласове који се подударају!

<u>чисте</u> – <u>исте</u>	оловку –
боју –	затим –
треба –	дода –
плаве –	триста –
нову –	лица –
белу –	њега –
црну –	мачку – <sup>165</sup>

Одабрана је погодна песма, испевана у дистисима, са јасним римама које се брзо смењују, грађеним од двосложних, тросложних и четворосложних речи, које динамизују сам задатак. Једино што бисмо замерили ауторима јесте дефиниција у првој реченици. Да би била потпуна, требало је нагласити да се гласови подударају на крају речи, јер гласовно подударање јесте *сан – дан*, али исто тако и *сан – Анка*, али је само први пример рима.

Симеон Маринковић и Славица Марковић не објашњавају риму, али траже од ученика да пронађу у песмама речи које се римују. Уз песме Воје Царића „Пролеће“ и Богдана Поповића „Апотека“ стоје готово истоветни налози у којима ученици полазећи од првих рима у текстовима које доносе аутори, треба да доврше започети низ, да пронађу и препишу остале речи које се римују.<sup>166</sup>

Ове задатке, иако иду испред програма, не сматрамо преурањеним. Једино се отвара питање да ли налог који садржи реч *рима*, односно *римовати*, нужно подразумева њихово претходно објашњење. Сматрамо да подразумева и да је

<sup>165</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за први разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 107.

<sup>166</sup> Видети: Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за први разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2007, стр. 46. и 90.

објашњење сваког новоуведеног термина важно, или треба у задацима избећи именоване и тражити од ученика да пронађу речи на крају стихова које слично звуче, дати им пример, односно започети низ, на основу кога ученици треба даље да наставе. Односно, треба бити доследан у интуитивном увођењу појма или његовом именовану и дефинисању.

У старом издању Маринковићеве књиге за други разред налазимо задатке истог типа уз песме „Једнога дана“ Љубивоја Ршумовића, „Пролећно јутро у шуми“ Момчила Тешића и уз Змајеву „Стара бака“.<sup>167</sup> У односу на први разред, ни у овом случају наведени аутори нису направили никакав искорак. Међутим, у новом издању из 2011. године као да су аутори схватили овај недостатак, па су у методичкој апаратури уз Змајеву песму „Мрак“ донели и објашњење риме: „Рима је подударане слогова на крају стихова. На пример: мрак – јак.“<sup>168</sup> Стиче се утисак да су се овом дефиницијом аутори ослободили, па се задаци засновани на проналажењу римованих речи, осим уз ову дају још уз седам песама: „Хвала“ и „Пера као доктор“ Јована Јовановића Змаја, „Чуо сам“ Добрице Ерића, „Нестрпљење“ Русомира Арсића, „Једнога дана“ Љубивоја Ршумовића, „Пролећно јутро у шуми“ Момчила Тешића и уз шаљиву народну песму „Смешно чудо“.<sup>169</sup>

Риму у другом разреду уводе још и Миланка Јузбашећ и Натали Тркуља (БИГЗ). Уз песму „Лепо је све што је мало“ Душана Радовића даје се дефиниција риме: „На крају неких стихова речи се слично завршавају. Кажемо да се такве речи **римују**.“<sup>170</sup> Чини се да овакав начин увођења риме није довољно прецизан, јер одређење *слично се завршавају* не мора ученицима да буде јасно без неколико правих примера. Најпрецизније одређење би ипак било да је рима подударане једног или више слогова у последњим речима у стиховима. После ове дефиниције риму и римовање не сусрећемо у читанци у било ком контексту. Просто се намеће питање сврхе оваквог увођења једног појма. „Граматички и књижевнотеоријски

---

<sup>167</sup> Видети: Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 79, 116. и 126.

<sup>168</sup> Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 16.

<sup>169</sup> Исто, стр. 20, 26, 44, 48, 55, 73, 78.

<sup>170</sup> Миланка Јузбашећ и Натали Тркуља, *Читанка, за други разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2008, стр. 27.

појмови који се једном уведу никада више не би требало да „нестану“ из читанке. То значи да их треба стално користити у новим контекстима.<sup>171</sup>

При првом сусрету са одобреним читанкама за трећи разред основне школе јасно је да аутори поклањају пажњу увођењу рима, али и да се њихова усредсређеност на овај програмски задатак знатно разликује. Од осам читанки у једној се овај појам не објашњава, али се именује и од ученика се тражи примена. У питању је читанка Радмиле Жежељ Ралић (Klett) у којој се уз чак седам текстова помиње рима, и то у задацима за ученике у којима се углавном тражи да у конкретним песмама пронађу речи које се римују.<sup>172</sup> У осталих седам читанки рима се дефинише, али је у уџбеницима Вука Милатовића (Завод за уџбенике) и Весне Шојић и Мире Касаповић (БИГЗ) то учињено само у појмовницима на крају књиге, а не и у методичкој апаратури уз погодне текстове.<sup>173</sup> Разлика је и што се у другој поменутој читанци од ученика тражи и примена на три места у самој књизи.

У читанци Вука Милатовића дат је „Мали речник појмова“ на крају књиге, у којем је објашњено деветнаест књижевнотеоријских појмова. Уз поједине термине дати су стихови и прозни одломци, ради конкретности и очигледности. Појам рима објашњен је на следећи начин:

Човјекова околина

Вода ваздух земља шума  
Скупа живе од давнина.  
У двије речи то се зове  
Човјекова **околина**.

---

<sup>171</sup> Зона Мркаљ, Дијана Плут, „Квалитет читанки за млађе ученике основне школе“, *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд, 2007, стр. 55.

<sup>172</sup> У песмама „Септембар“ Душана Костића, „Уторак вече ма шта ми рече“ Љубивоја Ршумовића, „Први снег“ Војислава Илића, „Христов сан“ Крстивоја Илића, „Децо будите“ Момчила Тешића, „Дрангулије“ Владимира Андрића, „Шта је највеће“ Мирослава Антића. (Радмила Жежељ Ралић, *Река речи, Читанка за трећи разред основне школе*, Klett, Београд, 2010, стр. 21, 25, 35, 76, 98, 104. и 123.)

<sup>173</sup> „Значење сваког новог стручног термина који се први пут употребљава у некој лекцији мора бити објашњено на истој страници на којој је термин први пут употребљен, али и у речнику на крају уџбеника. Аутор се мора придржавати тог значења стручног термина у целом уџбенику.“ (Иван Ивић, Ана Пешикан, Слободанка Антић, *Водич за добар уџбеник, општи стандарди квалитета уџбеника*, Завод за уџбенике, Београд, 2009, стр. 92.)

Човјек дивна чуда прави  
Снагом свога бистрог **ума**  
Само када су му здрави  
Вода ваздух земља **шума**.

Душко Трифуновић

Ова песма, примећујеш, има две строфе, а свака строфа има по четири стиха. Примећујеш, сигурно, и да се у овој песми гласовно подударују последње речи у стиховима. На пример, **давнина** – **околина**, **прави** – **здрави**, **ума** – **шума**. Рима је подударење речи на крају два стиха. У песми *Моја мама* римују се стихови на овај начин: **постеље** – **жеље**, **хлади** – **глади**, **брише** – **понајвише**, **вама** – **мама**.<sup>174</sup>

Објашњење је дато врло прецизно и у њега су укључени парови речи које се римују из саме песме. У њој је заступљена укрштена рима, те је Милатовић још могао ученицима да каже да се не римују суседни стихови. Малу забуну може да унесе и одабрани пример (и поред тога што је у образложењу појма аутор уџбеника издвојио сва три пара риме), зато што у првој строфи имамо риму *abcб*, а у другој *abab*. Сматрамо да је било боље узети песму у којој се доследно извело укрштено римовање.

Аутор потом на истој страни у читанци, уз песму Николе Вујчића објашњава стих и строфу предвиђене програмом за претходни разред. Очигледно је желео да на једном месту групише основне версификацијске појмове. Стих и строфа објашњени су на следећи начин:

#### Моја мама

У болести, крај <b>постеље</b> Ко ми с лица чита <b>жеље</b> ?	(прва строфа)
Ко ми знојно чело <b>хлади</b> ? Ко ме нежно руком <b>глади</b> ?	(друга строфа)
Ко ми тужној сузе <b>брише</b> ? Ко ме воли <b>понајвише</b> ?	(трећа строфа)

---

<sup>174</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 158.

Сад ћу одмах рећи **вама**;                   (четврта строфа)  
Нико други – него **мама**.

Никола Вујчић

Ова песма се састоји од четири дела. Сваки тај део одвојен је један од другог и назива се строфа. Значи, песма се састоји од строфа. У свакој строфи има неколико мањих делова или неколико редака. Тај један редак у строфи или у песми назива се стих. Значи, строфа се састоји од стихова. У овој песми свака строфа има по два стиха.

Строфа може имати два, три, четири, пет, шест или више стихова.<sup>175</sup>

Објашњење је потпуно и конкретизовано је повезивањем са песмом. Још нешто је на овом примеру занимљиво. Иако не говори о рими, аутор је нагласио последње речи у стиховима. Оне су му биле потребне за следећи пример у уџбенику, за објашњење риме, о којем смо претходно говорили. Зато је у дефинисање риме укључено и њено графичко наглашавање у песми „Моја мама“.

Ово је добар пример како се термини међусобно повезују и узглобљују и како се показује њихова међузависност (јер нема риме без стиха и строфе), али није добро што се рима у овој читанци сусреће само у појмовнику, а нигде претходно у уџбенику, ни уз један песнички текст. А било је више прилика за то.

Врло је занимљив пример у читанци Весне Шојић и Мире Касаповић (БИГЗ), јер се на њеном самом почетку, уз песму „Септембар“ Душана Костића од ученика тражи да примене знање о стиху и строфи, а потом их ауторке упућују на „Ковчежић знања“, појмовник на крају књиге: „Свака строфа у песми је једна мала слика. Више о песничкој слици пронађи у *Ковчежићу знања*“. У овом завршном делу уџбеника потом стоји: „Стих је сваки ред у песми. Строфу чини неколико стихова који заједно доносе нову слику или мисао. Строфа се састоји од више повезаних песничких слика које заједно чине целину.“<sup>176</sup>

Међутим, песничка слика даје се само у наведеном упућивању, а даље се не помиње. Може се, узгред, приметити да и само њено помињање није прецизно, јер песничка слика може да се успоставља у једној строфи, а може бити дата у једном једином стиху (што се може видети и у овој песми). Што се риме тиче, на

<sup>175</sup> Исто, стр. 158.

<sup>176</sup> Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 146.

три места се у уџбенику тражи њено одређивање на конкретним текстовима („Вожња“ Десанке Максимовић, „Циц“ Бранка Радичевића, „Како се пишу песме“ Бране Црнчевића), али се овај појам уз текстове нигде посебно не објашњава, нити се ученици упућују на њено објашњење у појмовнику на крају књиге. (За риму се у појмовнику каже: „Рима је гласовно подударане речи на крају стиха.“<sup>177</sup>) Произилази да су ауторке више пажње посветиле обнављању појмова из претходног разреда, а сасвим је занемарено оно ново што ученици треба да науче на овом узрасту, за који је читанка и писана.

Од пет читанки у којима се рима дефинише у само једној немамо каснију примену знања (Бранко Илић – Епоха), док у осталима примена варира од једног примера (*Водено огледало*, група аутора – Едука и *Радост дружења*, Милица Ћук и Вера Петровић Периц – Нова школа), преко три (Моња и Иван Јовић – Едука) до седам (Симеон Маринковић и Славица Марковић – Креативни центар).

Бранко Илић риму дефинише уз песму Воје Царића „Сунчани коњи“, а у објашњење уноси конкретне примере из стихова, као и податак који други аутори не дају – да рима може да се јави у средини и на крају стиха: „Рима се постиже када се речи на крају стиха завршавају истим слогом или слоговима. На пример: грива – њива, поткова – мостова, непроходне – подне итд. Рима може да постоји и у средини и на крају стиха.“<sup>178</sup> Било је боље да је аутор још навео и конкретне стихове за оба типа риме које помиње, поготово што на примеру наведене песме ученици не могу да се упознају са унутарњом римом.

У читанци Милована Цветковића и сарадника *Водено огледало* након песме „Дрангулија“ Владимира Андрића дефинисана је рима:

Стихови у некој песми могу бити римовани и неримовани. Када се тако каже мисли се на гласовно подударане или неподударане завршних слогова у стиховима песме. **Рима** је подударане завршних слогова у некој песми. У песми *Дрангулије* имамо римовање (подударане) првог и другог, односно трећег и четвртог стиха у свакој строфи. На пример, у првој строфи: први стих се завршава са *старудије*, а други са *рије*. Трећи се завршава речју *кутије*, а четврти *дрангулије*.

---

<sup>177</sup> Исто, стр. 146.

<sup>178</sup> Бранко Илић, *Чаролија читања, читанка за трећи разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 127.

Надаље, у свим строфама можеш уочити римовање првог и другог, као и трећег и четвртог стиха.

Подудараре завршних слогова у стиховима може бити различито. Може се подударати први и трећи, а други и четврти стих или први и четврти, а други и трећи. Када читаш неку песму, обрати пажњу на римовање (подудараре) завршних слогова у стиховима.<sup>179</sup>

Ово је једна од најдеталнијих дефиниција риме и римовања у прегледаним уџбеницима, при томе методично дата. У њој су објашњени и различити системи римовања. Парна, укрштена и обгрљена рима су описане прецизно, наравно без именована, али довољно да их ученици уоче и препознају. Ако би се нешто могло замерити то би можда био недостатак бар једне реченице о улози риме, на пример, да она утиче на звучно дозивање и повезивање стихова, и појачање ритма. И прва реченица: „Стихови у некој песми могу бити римовани и неримовани.“, можда би могла да буде прецизнија. Јер, у *некој песми* стихови су *или* римовани *или* неримовани. Значи, реченица би требало да гласи: „Стихови у песми могу бити римовани или неримовани.“

Што се методичког пута увођења новог појма у уџбенику тиче, нелогично је што аутори раније, пре дефинисања, на песми Драгана Лукића „Балада о руменим векнама“ траже примену риме, а објашњавају је тек знатно касније.<sup>180</sup>

Моња и Иван Јовић готово на почетку књиге, уз песме „Растанак“ Спасоја Лабудовића и „Септембар“ Душана Костића, дају следеће објашњење:

Прошле године упознали смо се са речима које се **римују**. Сети се речи попут снег – брег, млад – хлад, цвет – свет и још многих других, које, када стоје заједно у песми, доприносе томе да песма тако лепо звучи када је изговарамо. И у овој песми неке речи се римују. Наведи које су то речи.<sup>181</sup>

Као ни у својој претходној читанци (за први разред), аутори ни овде нису објашњавали појам риме, већ су само од ученика тражили да пронађу речи које се римују.

---

<sup>179</sup> Милован Б. Цветковић и други, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 72.

<sup>180</sup> Видети: Исто, стр. 31.

<sup>181</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 11.



Након текста Бране Црнчевића „Како се пишу песме“, који се састоји од десет строфа различите врсте (дистиси, терце, катрени, квинте), од ученика се тражи примена до тада стеченог знања из версификације:

Погледај још једном пажљиво песму „Како се пишу песме“. Она се састоји од десет строфа у којима се налази различит број стихова. Напиши у својој свесци колико стихова садржи прва, друга, трећа..., десета строфа. Пронађи у овој песми речи које се римују и запиши их у свеску.<sup>182</sup>

Понавља се исти налог који се тиче риме, опет без дефиниције. Тек неколико страница касније у уџбенику читамо:

До сада смо из песама преписивали речи које се римују. Шта је заправо **рима**?

Тече–рече, јелен–зелен, ребра–сребра...

Понекад се песник, да би песма била лепша, потруди да пронађе речи сличног гласовног састава. Погледај речи које смо навели. Подвучени гласови су у њима исти, и зато кажемо да се *подударују*. **Рима је, дакле, подударање гласова у речима у песми.**<sup>183</sup>

Као и у другим случајевима, уочава се извесно неслагање између саме дефиниције и објашњења у целини. Јесте рима подударање гласова у речима у песми, али не у било којим речима, него у речима на крају стихова. Наравно, када ученици виде примере, они ће сами схватити о чему је реч, али је много боље и прецизније да им се то у дефиницији каже: *Рима је, дакле, подударање гласова у речима на крају стихова*, а касније у уџбенику, уз нови текст, могло би да се донесе и проширивање знања које, уствари, доприноси прецизнијем објашњењу и, сматрамо, што бољем разумевању новог појма – да стихови са римом могу да буду суседни или веома близу један другог. (Рима се природно осећа у два суседна стиха, затим, зависно од врсте строфе, риму препознајемо и ако је удаљена три-четири стиха, али тешко да ће ко осетити риму ако се, рецимо, римују први и седми или девети стих.)<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> Исто, стр. 15.

<sup>183</sup> Исто, стр. 21.

<sup>184</sup> После песама „Врапчева жалост“ (Драган Кулићан) и „Зима“ (Душан Васиљев) налази се задатак:

Анализу риме у уџбеницима за трећи разред завршавамо читанком аутора Креативног центра. Уз песму „Жеља девојчица“ Бранка Халуса дата је дефиниција риме, на одређен начин *пролепшиана* у односу на дефиницију истих аутора у претходној читанци:

**Рима** је слагање речи на крају стиха. Рима помаже да песма лепо звучи, али и да се у песми нешто посебно нагласи. У овој песми римују се речи: **цвет – свет, свом – дом.**

Сети се речи које се римују с наведеним речима. Настави као што је започето: песма – чесма, мед - ..., трава - ..., крила - ..., жеља - ...<sup>185</sup>

Осим друге реченице којом се истиче значај и лепота риме, лепше је дата и сама дефиниција: *подударанье слогова* на крају стихова замењено је са *слагање речи* на крају стиха. У денотативном смислу реч је о истој дефиницији, али у конотативном *подударанье* је више механичко или неутрално, док *слагање* подразумева извесну блискост и привлачење, што рима заправо и чини. Као и у претходној читанци, рима се потом истражује уз више песама: „Стиго врапцу цењен гост“ Русомира Арсића, „Септембар“ Душана Костића, „Први снег“ Војислава Илића, „Љубавну песма“ Милована Данојлића, „Циц“ Бранка Радичвића, „Славуј и сунце“ Добрице Ерића, „Вожња“ Десанке Максимовић.<sup>186</sup>

---

Подсети се шта је то **рима**. Пронађи у овим песмама речи које се римују. Покушај онда да пронађеш речи које се римују са следећим речима. Слободно напиши оно што ти прво падне на памет!

Снег се римује са брег.

Мајка се римује са...

Тата се римује са...

Цвет се римује са...

Звезда се римује са...

Сила се римује са...

Мачка се римује са...

Страх се римује са... (Исто, стр. 71.)

Вежба је добро замишљена, али чини се да примери нису добро одабрани, јер, ако је на одређен начин већ ушло у језички осећај да се *снег* римује са *брег*, *мајка* са *бајка*, са чиме све може да се римује *тата* или *звезда* или *сила* или *страх*. Наравно, ови задаци се могу схватити као својеврсна асоцијативна вежба (какве све речи могу ученицима да дођу на памет), али нисмо сигурни да су аутори ово имали на уму.

<sup>185</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 4.

<sup>186</sup> Видети: Исто, стр. 5, 6, 56, 68, 112, 127. и 132.

Уз песму „Циц“ аутори још једном обнављају и знање о стиху и строфи из претходних разреда.

\*\*\*

Увођење појма ритам је са једне стране једноставно, јер су деца од свакодневног живота до уметности упућена на овај појам, а са друге стране, сложено јер у себе мора да укључи више чинилаца: наглашене и ненаглашене слоге, дужину стихова, број стихова у строфама, постојање рефрена, повезивање дужине стихова са врстом расположења у песми, али и оно што није непосредни предмет овога рада, изражајно читање књижевног текста и ученички доживљај. Ове сложености били су свесни и аутори програма када су ритам, спецификујући одређене његове особености, продужили на одређен начин и у четвртом разреду, а били су свесни и аутори читанки, тим пре, што је међу њима само мали број сачинио читанке за оба разреда.

Са ритмом ученици могу да се упознају још у другом разреду, уколико користе читанку Весне Поповић (Драганић). У читанци се на једном месту ученици уводе у знање из области версификације, тако што се од њих тражи да преброје слоге у сваком стиху у песми „Једнога дана“ Љубивоја Ршумовића, испеваној у десет катрена и у петерцима. Ученицима се сугерише да обрате пажњу на дужину стихова, да схвате да су сви стихови уствари исте дужине, да су кратки, а сугерише им се и да је реч о шаљивој песми из чега произилази и одређени тип дефиниције: „Прављење стиха одређене дужине је вештина коју знају песници. Песме тако добијају одговарајући ритам: неке су разигране, а неке делују споро, мирно.“<sup>187</sup>

Ауторка не каже да је ово песма разиграног ритма, али то није тешко закључити. У песми су се могли искористити још неки моменти. Навешћемо један. Као и неке друге Ршумовићеве и Радовићеве песме, и ова је заснована на ређалицама и добра је да ученици схвате, с једне стране ритам који произилази из примењеног поступка, а са друге, међусобну прожетост фолклорних и уметничких врста. Односно, да се најмодернији српски песници за децу друге половине двадесетог века увелико ослањају на народну традицију.

Од осам читанки трећег разреда ритам се не дефинише у две, у читанци Радмиле Жежељ Ралић (Klett) и Милице Ћук и Вере Петровић Периц (Нова школа). У осталим је појам уведен и кроз дефиницију, с тим што у читанци Весне

---

<sup>187</sup> Весна Поповић, *Читанка за други разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 45.

Шојић и Мире Касаповић она постоји само у речнику на крају књиге, док се у самом уџбенику налазе објашњења у вези са одређеним особеностима поезије које утичу и на ритам. Све ове уџбенике у којима постоји дефинисање појма можемо поделити на оне чији су се аутори строго држали програмских одређења – увођење ритма кроз смену наглашених и ненаглашених слогова (Вук Милатовић – Завод за уџбенике, Симеон Маринковић и Славица Марковић – Креативни центар и *Водено огледало*, група аутора – Eduka) и оне у којима се надилази програм (Моња и Иван Јовић – Eduka, Бранко Илић – Епоха, Весна Шојић и Мира Касаповић – БИГЗ).

На пола пута између риме и ритма стала је читанка Радмиле Жежељ Ралић за трећи разред (Klett). Уз песму „Шта је највеће“ Мирослава Антића испевану у строфама различите дужине стоје питања: „Да ли сви стихови имају једнак број слогова? Да ли све строфе имају једнак број стихова? Шта песник постиже овим изменама?“<sup>188</sup> Њима се обнавља градиво из претходних разреда о стиху и строфи, али се инсистирањем на различитом броју слогова у стиховима и питањем о учинку различите дужине стихова отвара могућност за увођење ритма. Та могућност нажалост није искоришћена, односно њу може да искористи једино инвентивни учитељ. Прва два питања спадају у сугестивна, која није најбоље постављати, јер не активирају ученике и не обезбеђују потпуне одговоре. Свакако је било боље тражити од ученика да поступно долазе до одговора, тако што ће избројати слокове у неколико стихова, а затим стихове у строфама, да би на крају дошли до одговора на треће питање. И сама реч *изменама* је неодређена: ако се под *изменама* мисли на смењивање стихова различите дужине, онда је то тако и требало назвати.

У уџбенику, након ових питања, следи задатак: „Пронађи риму у песми.“,<sup>189</sup> који се понавља још шест пута уз одговарајуће текстове (већ смо их у раду навели). Уз песму Десанке Максимовић „Вожња“ пажња ученика се додатно усмерава и на распоред риме, додуше само кроз једно питање: „Како је песникиња уклопила риму?“<sup>190</sup> Питање је веома добро јер је песма испевана у шест секстина

---

<sup>188</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Река речи – читанка за трећи разред основне школе*, Klett, Београд, 2010, стр. 123

<sup>189</sup> Исто, стр. 123.

<sup>190</sup> Исто, стр. 143.

са правилном римом. Увек је дата парна рима у прва два стиха (aa), а потом обгрљена у следећа четири (abba), при чему се римују трећи и шести, односно четврти и пети стих:

Возимо се. Покрај пута  
разасута  
села леже.  
Ко потоци после буре  
коњи јуре,  
лете, беже.

Гле, почињу и светлаци,  
лета знанци,  
да се пале,  
и из магле трепте сиве,  
као живе,  
звезде мале.

Врх потока и шипрага  
топла, блага  
вечер пада.  
Возимо се. Сања цвеће;  
мирис слеће  
са ливада.

По бескрајно нежно меком,  
и далеком  
небу плаву  
насмејани месец блуди,  
што на људи  
личи главу.

Гле, сеоске куће беле  
као стреле  
тек пролете.  
Поред пута стабла вита,  
шибље, жита  
лете, лете.

Возимо се. Покрај пута  
разасута  
села леже.  
Ко потоци после буре  
коњи јуре,  
лете, беже.

Корисно је ученике уводити и у природу риме у поезији, њену дистрибуцију и функцију, а не само да је ученици у разредној настави проналазе и на основу ње смишљају нове. Међутим, можемо рећи да се и овде стало само на првом кораку. Пред ученике је требало прво поставити захтев да речи које се римују у првој строфи подвуку и то различитим бојама. Да потом закључе како је рима распоређена на почетку песме. Затим да наставе и са осталим строфама, по истом принципу. На крају би их требало питати како је рима распоређена у целој песми. Потом би могло да следи и проширивање знања у следећем духу: *Примећујеш да је рима на исти начин распоређена у свих шест строфа. Понављање начина римовања у песми такође доприноси ритмичности поезије.*

Читанка за трећи разред Вука Милатовића показује доследност у придржавању програма када је реч о ритму, односно, показује добре и лоше стране тог придржавања. За усвајање ритма аутор је одабрао песму Добрице

Ерића „Моје село“, а ритам је добио место и у „Малом речнику појмова“ на крају књиге:

То ти је моје село,  
Ко још такав врт има?  
То није село, већ бело  
Стадо по воћњацима!

Сред села: Дом и школа  
Над кровом ружа плови.  
Нови пут, шарена кола.  
У дољи – јабланови.

Кроз село река хрли  
И носи сличице кућа.  
Мостић јој дрвени грли  
Обале пуне прућа.

Кад јутро румена лица  
Очи прозора отвори –  
У селу место фрулица  
Забрује транзистори.

У сумрак моје село  
Запали златне свице.  
Село је стадо бело  
А деца – љубичице!

Прочитај пажљиво прву строфу ове песме. Колико у њој има стихова? Колико сваки стих има слогова? Подвуци дуге и кратке наглашене и ненаглашене слоге. Прочитај песму лагано још једном. Шта си приметио (приметила)? У њој се равномерно измењују наглашени и ненаглашени, дуги и кратки слогови. Значи један слог наглашен, а други ненаглашен, један дуг а други кратак. Ритам у песми настаје равномерним смењивањем наглашених и ненаглашених, дугих и кратких слогова.<sup>191</sup>

Као што видимо, Милатовић је кренуо од дефиниције ритма у програму, од смењивања дугих и кратких, односно наглашених и ненаглашених слогова. Овакав поглед на ритам основ је за Милатовићева питања, као и за дефиницију. За одређење ритма у појмовнику на крају књиге аутор узима прву строфу

---

<sup>191</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод уза уџбенике, Београд, 2010, стр. 110.

Ршумовићеве песме „Ишли смо у Африку“, а питања су рађена по обрасцу датом уз Ерићеву песму, уз потпуно поновљену дефиницију. Тачно је да је аутор следио програм, али као што је у раду већ речено, то је једно непотпуно и за ученике теже одређење ритма, јер ритам не настаје само смењивањем дугих и кратких слогова, већ равномерним понављањем одређених својстава – дужине стиха, броја стихова у строфама, понављањем истоветних стихова, употребом рефрена, и управо је узимање у обзир ових лирских карактеристика приликом објашњавања ритма на млађем узрасту много јасније и функционалније.<sup>192</sup> Уколико би аутор уџбеника ипак доследно следио програм, сматрамо да би требало да ритам објасни на карактеристичном примеру и са одговарајућом методичком апаратуром, у којој би се, рецимо, маркирали различитим бојама наглашени и ненаглашени слогови, а потом се проговорила која реч о начину и темпу читања, и у којој би се размотрила улога дужине стихова у конкретном примеру: шта за ритам и начин читања песме значе краћи, односно дужи стихови. Без једног таквог јасног вођења ученика кроз песму и уочавања датих слогова, нови појам се објашњава уз помоћ тежих и за децу апстрактнијих појмова. Иако се у овом уџбенику покушало са њиховим јаснијим одређењем на једној од претходних страница, сматрамо да ученицима то није од велике помоћи.<sup>193</sup>

Вуку Милатовићу, као и другим ауторима, не може да се замери што се држао програма, али сматрамо да би за ученике било знатно функционалније да није остао само на њему.<sup>194</sup>

---

<sup>192</sup> „У античкој версификацији измјена дугих и кратких слогова, у силабичкој број слогова, у акценатској измјена наглашених и ненаглашених слогова бијаху тако пресудни елементи за остварење ритма стиха, а даља истраживања, и поступци прављења стихова у новијим књижевностима, укључише особито и риму и гласовна понављања у одлучујуће чиниоце пјесничког ритма. (...) Ритам стиха се гради на темељу неких проводних чинилаца ритма, тј. таквих организацијских елемената стиховног говора који се учестало понављају у читавој песми.“ (Миливој Солар, *Теорија књижевности*, Школска књига, Загреб, 2005, стр. 110–111.)

У временским, динамичним уметностима мање или више равномерно понављање неких феномена у релативно краћим интервалима које непосредно доживљавамо, као и уметнички валентна одступања од строге правилности тог понављања. (*Речник књижевних термина*, Нолит, Београд, 1992, стр. 706.)

<sup>193</sup> Након песме „Марко Краљевић и бег Костадин“ у методичкој апаратури објашњавају се *дуги и кратки самогласници*: „У следећим речима неке самогласнике изговарамо дуже од других: Марко, јунак, јесен, мајка, чаршија, вино итд. По дужини изговарања у речима самогласници, а самим тим и слогови, могу бити дужи и краћи. Подвуци дуже самогласнике у првих десет стихова ове песме.“ (Исто, стр. 80.)

<sup>194</sup> Слична читанци Вука Милатовића у погледу доследног придржавања наставног програма за трећи разред основне школе, уз све похвале и замерке за овакав однос, јесте и читанка Милована Б. Цветковића и сарадника *Водено огледало*. У њој је ритам такође дефинисан уз брзу песму

У читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић уз Змајеву песму „Пролећница“ уводе се појмови *рефрен* и *ритам*. Сама песма је веома погодна јер је остварена у кратким стиховима, петерцима, са (осим у два случаја) узастопном римом и са строфама од четири до дванаест стихова.<sup>195</sup> Дужина строфа је на први поглед у нескладу са краткоћом стихова, али само на први поглед, јер чини се да дужина строфа не успорава него убрзава ритам, надовезујући риму све једну на другу:

Пчелица зујка,	И све што гмиже
Ветрић лахори,	Живље се диже;
Поток у гори	Све се понавља:
Гласно жубори;	Пролеће с' јавља.
Лоза се вије,	
У роси мије,	Гле, деце мале
Птичице поје	Где се у гају
Песмице своје;	У загрљају
Шумица иста	Љубе и шале!
Помало листа,	Благо тој деци –
Пролеће с' јавља	Све се понавља:
(...)	– То је пролеће
	Блажене среће. <sup>196</sup>

У методичкој апаратури стоји:

У овој песми јавља се **рефрен**. То су стихови који се понављају, обично на крају сваке строфе. Рефреном се наглашава одређена мисао. У овој песми рефрен гласи:

*Све се понавља:*

*Пролеће с' јавља.*

---

кратког стиха „Вожња“ Десанке Максимовић, а за методичку апаратуру, дату у сасвим сажетом облику, може се рећи оно што је речено за приступ Вука Милатовића:

Ритам, уопште, значи неко кретање с понављањем у кратким размацима (дисање, ходање, када косач коси). Ритам може бити бржи – спорији, јачи – слабији, узбудљивији – мирнији. Најчешће се среће у музици и књижевности.

Ритам у песми је смењивање наглашених и ненаглашених, дугих и кратких слогова. Свака песма има свој, посебни, ритам јер се смењивање слогова врши на другачији начин.

(Милован Б. Цветковић и други, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 44.)

<sup>195</sup> Заправо, ова песма има четири строфе од дванаест, осам, четрнаест и седам стихова. (Јован Јовановић Змај, *Мала певанија*, Дечја књига, Београд, 1954, стр. 123. и Јован Јовановић Змај *Децо моја свеколика*, Просвета, Београд, 1971, стр. 72.) Међутим, у читанци Креативног центра оне су другачије преломљене. Нажалост, то се дешава и код других аутора. Стиче се утисак као да се аутори читанки много више угледају једни на друге, а знатно мање посежу за релевантним издањима.

<sup>196</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 87.



Сигурно запажаш да неке слокове у овој песми наглашавамо, а неке не, неке дуже изговарамо, а неке краће. То чини ритам песме. Ова песма по ритму подсећа на неку веселу игру у природи: на скакутање, трчкарање, летуцкање, ћарлијање.

Читај песму наглас и покретима руке прати њен ритам.

Упореди ритам ове песме са ритмом песме *Замислите*. Сигурно запажаш да се ритмови разликују. Песма *Замислите* је написана у лаганом ритму бајковитог приповедања.

Читај упоредо обе песме и упоређуј строфе једне песме са строфама друге, па изнеси запажања о њиховом ритму.<sup>197</sup>

Уз похвале ауторима што су оволико пажње посветили ритму, нека питања се сама намећу. У односу на претходно издање из 2006. године, у новом из наведеног цитата изостала је следећа дефиниција ритма: „**Ритам** је равномерно понављање стихова и рима у песми, захваљујући чему песма лепо звучи.“<sup>198</sup> Она је знатно прецизнија од нове у којој се само инсистира на краћим и дужим слоговима. Да не говоримо да на ритам утичу и друга понављања, а не само дужина стиха, већ и рефрен, честа равномерна рима, понављање гласова, речи, стихова. Уосталом, у овој песми се ритам пре постиже смењивањем краћих стихова, него наглашених и ненаглашених слогова, за које треба имати посебан осећај. Произилази да ритам, који је ближи термин дечјем искуству, објашњавамо нечим за шта треба више труда и више слуха, што није увек лако разазнати. Затим, сам рефрен је било боље обрадити на некој другој песми, тим пре што је понављање у стиху, строфи и песми предвиђено по наставном програму за четврти разред, па аутори нису морали да журе. Мали је проблем што се у овој песми рефрен не јавља после сваке строфе. За ученике би био бољи пример када би се рефрен јављао на крају или после сваке строфе. Такође, у дефиницији рефрена недостаје повезивање са ритмом, чиме би била јаснија његова версификацијска а не само смисаона улога. Исто тако, упућивање на спорији ритам у Радовићевој песми „Замислите“ јесте добро, али би било боље да је уместо ње узет „Први снег“ Војислава Илића.

---

<sup>197</sup> Исто, стр. 88.

<sup>198</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд, Креативни центар, 2006, стр. 132.

Понављање знања о стиховима, строфама, рими и ритму јавља се уз песму „Вожња“ Десанке Максимовић, уз задатак да се ритам ове песме упореди са ритмом песама „Пролећница“ и „Замислите“. Ритам вожње заиста по много чему одговара основној теми песме датој у наслову, са бројним четверцима: песма је испевана у шест секстина, у којима су први и четврти стих дужи (осмерци), а други, трећи, пети и шести краћи (четверци). Довољно је било ову песму упоредити са Змајевом. Радовићева је у овом случају била сувишна. Питање: „Која се строфа понавља у песми?“, мотивисано је потребом да ученици виде затворену композицију песме као симбол незаустављиве вожње, док је друго: „Како називамо строфе које се у стиховима понављају?“, нејасно. Ако се мислило: „Како називамо строфе које се понављају?“, онда је оно јасно, али не знамо шта би био одговор, јер теоријски одговор – *прстенаста строфа*, није примерен ученицима трећег разреда. Прва строфа у песми која се понавља на њеном крају, као шеста, свакако није рефрен. Неодређено је и питање: „Које се речи у песми римују? Шта запажаш?“, јер одговори могу бити широки, од распореда риме, до дужине речи и значења речи. Уз мало прецизнија питања, методичка апаратура уз ову песму могла би да има улогу обнављајуће и резимирајуће тачке у усвајању версификацијских појмова код ученика.<sup>199</sup>

Бранко Илић аутор читанке *Чаролија читања* одлучио се за другачији приступ ритму, а нама се чини знатно јаснији ученицима. Он је кренуо и методички ваљаним путем увођења ритма као новог појма, јер се прво обратио ученицима кроз питања и задатке којима би сами промислили и понешто закључили о овој карактеристици поезије. Аутор тражи да ученици упореде песму дугог стиха и спорог ритма са неком ритмичном песмом кратког стиха. На тај начин требало би да схвате разлику између ритма једног и другог текста. За овај пут он је одабрао „Први снег“ Војислава Илића и „Зиму“ Душана Васиљева, и инсистирао на начинима наизменичног брзог и спорог читања стихова:

---

<sup>199</sup> Похвално је што Маринковић и Марковић увиђају своје непрецизности и исправљају их у новим издањима, о чему је већ било говора. И у апаратури уз песму „Пролећница“ су термин *поема* (у издању из 2007) непознат ученицима заменили неутралнијим и познатим – *песма*.

### *Покушајте сами*

- Покушај да ову песму прочиташ на различите начине.
- Прочитај је спорије, са паузама. Затим је прочитај брже, одсечније. Покушај на још неки начин а онда оцени сопствено читање. Које читање ти се чини успешним? Да ли сматраш да песму на неки од испробаних начина не треба читати? Покушај да откријеш прави ритам песме. Упореди своје читање са читањем других ученика.
- Прочитај песму *Први снег* на 36. страни. Ове две песме су у нечему врло различите. Упореди како си се осећао док си читао. Покушај да објасниш по чему се оне све разликују.

### *Треба запамтити*

Више чиналаца одређује **ритам песме**: дужина стиха, распоред наглашених и ненаглашених, као и дугих и кратких слогова, римовање, брзина којом песму читамо итд. Свака песма има свој одговарајући ритам. Ритам морамо поштовати увек када читамо песму.<sup>200</sup>

Илићева дефиниција ритма спада међу потпуније у нашим уџбеницима за млађе разреде. У њеној завршној реченици види се сврха задатих начина читања. Свака песма има свој унутарњи ритам и не допушта неодговарајућу брзину читања. Али, ако је дефиниција добра, сами примери нису довољно пажљиво одабрани: „У освитку зоре, кроз сумрачак тавни, / покривене снегом почивају равни.“, односно: „Сва је природа обукла бело: / питоме долине и горди брег; / и једна грлица мала / у свом гнезду задрхтала. / Пао је први снег.“<sup>201</sup> Иако је песма Душана Васиљева испевана у стиховима различите дужине, мала је разлика између првих стихова ових песама. Десетерац иначе сам по себи није брз стих, нити се тај утисак може стећи ни када се стави поред дванаестерца. Ученици неће уочити битну разлику у ритмичности. Песме би требало и по расположењу и по дужини стихова да се разликују, да би се осетила разлика у ритму. Уместо песме Душана Васиљева пре би одговарале већ поменуте програмске песме „Вожња“ Десанке Максимовић или Змајева „Пролећница“, као и, наравно, нека друга песма ван програма, на коју је аутор читанке свакако имао право.

---

<sup>200</sup> Бранко Илић, *Чаролија читања, читанка за трећи разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 39.

<sup>201</sup> Исто, стр. 36. и 38.

Пример превазилажења програма сусрећемо у читанци Моње и Ивана Јовића за трећи разред. После Змајеве песме „Пролећница“ читамо:

#### РАЗГОВАРАМО О ... ПЕСМИ:

Пронађи и запиши у првој строфи речи које се римују: лахори – гори...

Да ли си приметио или приметила да се у песми неки стихови понављају?

Наведи који су то стихови.

Покушај да пребројиш слоге у стиховима прве строфе.

Ми ћемо ти помоћи: пче-ли-ца зуј-ка = 5 слогова. Настави како је започето!

Да ли речи у сваком стиху у првој строфи садрже исти број слогова?

#### УЧИМО ... РИТАМ ПЕСМЕ:

Надамо се да си добро одговорила или одговорио на претходна питања. Али питаш се зашто је све то важно? Важно је стога што све ове ствари доприносе лепоти песме. Приметио си да се ова песма састоји из веома кратких стихова, који садрже свега пет слогова. Такође, у њој је заступљена и рима. Одређени стихови се понављају на крају прве, друге и треће строфе. Овакве стихове, који се понављају на крају појединих строфа називамо **рефреном**. А све ово је важно за **ритам** песме. *Ритам је понављање одређених обележја у песми*. Погледајмо шта се све у овој песми понавља:

- Понавља се **број слогова у речима у стиху**;
- Понавља се **рима**;
- Понавља се **рефрен**.

Све ово доприноси томе да ова песма има брз, жив и весео ритам. Песник је одабрао баш овакав ритам јер је он у складу са песниковим доживљајем пролећа.

И у другим стварима око нас можемо уочити ритам. Погледај само како се смењују годишња доба. Сваке године се понавља исто: пролеће, лето, јесен, зима, пролеће, лето, јесен, зима... И тако вековима! Имаш ли пругасти џемпер или мајицу? Да ли и ту можеш уочити неко понављање?

Шта мислиш, какав би ритам песник одабрао да је желео да напише тужну песму?<sup>202</sup>

Аутори читанке су на изврстан начин надоградили програмска полазишта. Описујући понављања у песми, повезујући дужину стихова и ритам песме, а

---

<sup>202</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 116–117.

затим ритам са основним осећањем у песми, они су ученицима пружили све што би требало да знају о ритму. А затим, као да су имали на уму цитат Светозара Петровића, с почетка овог поглавља, повезали су ритам песме са ритмом годишњих доба и, још конкретније, везали га за непосредно животно искуство самих ученика. Понављања годишњих доба утиче, ако тако може да се каже, на ритам облачења: зима → лето = џемпер → мајица. Тако су аутори читанке, можда и не знајући, на најобичнијем примеру потврдили једну од најдубљих истина Милутина Миланковића, да ритам космичких дешавања непосредно утиче на наш свакодневни живот.

Аутори читанки за четврти разред по програму су имали задатак да кроз увођење дужине стиха и различитих врста понављања (у стиху, строфи, песми) прошире знање ученика првенствено о ритму, али и о карактеристикама поезије уопште. Аутори три читанке ова нова знања јасно издвајају и објашњавају уз довођење у везу са ритмом. То су Зорана Опачић и Даница Пантовић (Завод за уџбенике), Радмила Жежељ Ралић (Klett), Нада Тодоров и сарадници (Eduka). У читанци Милице Ћук и Вере Петровић Периц (Нова школа) на конкретној песми се уз помоћ одређених стихова и њихових карактеристика проширује знање о ритму. У две читанке Весне Поповић (Драганић) и Мирјане Ј. Аранђеловић (БИГЗ) то се чини кроз задатке за самостални рад ученика (с тим што се у првој наведеној читанци у појмовнику на крају књиге даје и кратка дефиниција ритма). У уџбенику Симеона Маринковића и Славице Марковић (Креативни центар) постоји кратко објашњење о дужини стихова и различитом броју слогова, као и задаци на ту тему, али се нигде ова лирска карактеристика не доводи у везу са ритмом. А у последњој читанци коју ћемо размотрити у овом делу рада (Миљивоје Трнавац – Епоха) све версификацијске карактеристике, укључујући и ритам, односно ритмичност, уопштавају се као жанровско знање о лирској поезији.

У једном броју читанки именовани су стихови сходно својој дужини. У читанкама Зоране Опачић и Данице Пантовић (Завод за уџбенике), Радмиле Жежељ Ралић (Klett), Миљивоја Трнавца (Епоха) уведен је појам десетерца, а само у читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић (Креативни центар) уз десетерац помињу се деветерац и једанаестерац.

У књизи Зоране Опачић и Данице Пантовић *Прича без краја*, након песме Душана Радовића „Плави зец“ у методичкој апаратури стоји и:

Које речи и стихови се у овој песми понављају? Подвуци их различитим бојама, сваку поновљену реч истом бојом. Размисли шта се постиже овим понављањима.

Поезија је ритмична. Ритам у песми остварује се: бројем слогова у стиху – дужином стиха, римом, понављањем гласова, речи и стихова. Песник нам њиме дочарава основно расположење у песми.

Прошле године сте научили да је рима понављање гласова или слогова на крају стиха или строфе. Који се стихови у овој песми римују?

Стихови у овој песми имају различит број слогова. Преброј слокове у неколико стихова и запиши колико их има. Размисли какав се утисак тиме постиже. Какав је ритам ове песме?<sup>203</sup>

Даље, уз песму „Јесен“ Војислава Илића карактеристичног дугог стиха („Ко горда царица и бајна, са снопом златног класја, / На пољу јесен стоји. Са њене дражесне главе / Лиснатих врежа сплет чаробно спушта се доле, / До саме мирисне траве. // Пухором посут грозд у једној подигла руци, / И слатко се смеши на њ’. Питоме и благе ћуди, / Припрема она сад спокојне вечери и дане, / И жетву богату нуди.“) налазе се и следећи задаци: „Упореди ову песму са песмом „Плави зец“. Какав је ритам у овој песми? Преброј слокове у стиховима песме. Размисли да ли дужина стиха утиче на атмосферу у песми.“<sup>204</sup>

Дефиниција ритма у овом уџбенику једна је од најпотпунијих и обухвата све што се, бар на овом узрасту, може рећи: дужину стиха, риму, понављање гласова, речи, стихова. Дакле, ритам се везује за стих, више стихова, строфу, песму у целини. Дужина стихова повезана је са ритмом, а ритам са основним расположењем у песми. Исту функцију има поређење Радовићевог „Плавог зеца“ са краћим стиховима разноврсне дужине (од три до осам слогова) и Илићеве песме „Јесен“ испеване у његовом хексаметру.

„Јетрвица адамско колена“ и „Стари Вујадин“ били су прилика да се ученици упознају са десетерцем. Та прилика је делимично искоришћена. У

<sup>203</sup> Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја*, читанка за четврти разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2008, стр. 9.

<sup>204</sup> Исто, стр. 28.

задацима који прате народну баладу „Јетрвица адамско колена“ налази се: „Преброј слоге у стиховима. Има их по \_\_\_\_\_ у сваком стиху. Ово је најчешћи стих наше народне поезије. Због броја слогова називамо га \_\_\_\_\_.“<sup>205</sup> Али, на следећој страници, у методичкој апаратури уз песму „Стари Вујадин“ нема сличних задатака. Било је много боље да су се и овде наша слична питања, односно да се од ученика тражило да преброје слоге и у стиховима друге песме, па да изведу назив ове врсте стиха. А након тога би следио логичан закључак: Ово је најчешћи стих наше народне поезије.

У наставним листовима истих аутора налази се вежба „Елементи ритма. Дужина стиха и рима“. Вежба се састоји из два дела. У првом се доносе одломци из шест песама, а ученици треба да преброје слоге у стиховима и да након сваке песме запишу у ком стиху (од колико слогова – без именованја) су оне испеване. Након тога следи коментар аутора као увод у следећи део вежбе: „У многим песмама дужина стиха може се мењати, као у песмама „Плави зец“, „Збогом граде Београде“ и др. Са променом дужине стиха мења се и \_\_\_\_\_. Погледај песме у *Читанци* па запиши шта се тиме постиже.“<sup>206</sup> Од ученика се тражи да погледају песме „Плави зец“ Душана Радовића, „Збогом граде Београде“ Александра Вуча, „Ко да то буде“ Стевана Раичковића и „Јуначку песму“ Мирослава Антића. Вежба је јако добро осмишљена јер се њом постиже да ученици утврђују врсту стиха у различитим песмама и да закључују да је код песама испеваних у целини истим стихом углавном исти и ритам, док, са друге стране, постоје песме у којима се дужина стихова мења, што утиче и на промену ритма.“<sup>207</sup>

У уџбенику Наде Тодоров и сарадника *Трешња у цвету* сви појмови и њихове дефиниције из версификације који се уводе у разредној настави налазе се на једном месту, у апаратури након песме „Друг другу“ Драгана Лукића:

---

<sup>205</sup> Исто, стр. 89.

<sup>206</sup> Рајна Драгићевић, Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Путокази, наставни листови за српски језик у четвртој разреду основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 33.

<sup>207</sup> У првом делу вежбе дошло је само до малог превида (кажемо превид јер претпостављамо да то није била свесна намера аутора, већ да су желели да овде буду заступљене песме строго истог стиха), јер су у последњем примеру – одломак из поеме Бранка Ћопића „Мјесец и његова бака“ – заступљени деветерци и десетерци.

**Строфа** је целина у песми. Она може имати два, три или више *стихова*. **Рима** представља гласовно подударане на крају стихова. **Ритам** у песми може бити **спор** или **брз**. Он зависи од **дужине стихова** и њиховог **смењивања**. Ако су стихови дугачки, ритам је спор, ако су кратки, ритам је брз.<sup>208</sup>

Након тога на чак девет места у књизи постоје питања и задаци за ученике у којима се тражи примена знања о ритму. Уз песме: „Трешња у цвету“ Милована Данојлића, „Мрав добра срца“ Бранислава Црнчевића, „Циганин хвали свога коња“ Јована Јовановића Змаја, „Свитац пшеничар и воденичар“ Добрице Ерића, „Ко да то буде“, Стевана Раичковића, „Плави зец“, Душана Радовића и „Мартовско сунце“ Милована Данојлића, јавља се увек исто питање: „Какав је ритам у песми?“<sup>209</sup> Посебно је занимљиво поменути да се уз две песме кроз питања за ученике ритам доводи у везу са оним о чему се пева. Тако се тражи од ученика да закључе да ли ритам „Јуначке песме“ Мирослава Антића прати радњу у њој, односно да ли ритам у народној песми „Наджњева се момак и девојка“ прати ток такмичења о којем песма говори.<sup>210</sup>

У читанци Милице Ћук и Вере Петровић Периц *Свет маште и знања*, након песме „Плави зец“ Душана Радовића, у делу апаратуре који је обележен сијалицом (сијалица означава да је то потребно запамтити) записано је следеће:

У песми има пуно речи и целих стихова који се понављају. Тиме се истиче посебност зеца који је приказан у песми, али и посебан ритам песме. Да бисмо изразили прави ритам песме, речи морамо изговарати на различите начине. Неке речи ћемо посебно нагласити, изговарати спорије, издвојити паузама испред и иза, дати им посебан значај. Те речи су носиоци осећања, стања или особина које желимо истаћи.<sup>211</sup>

Одмах испод наведен је и задатак за ученике:

Три сам земље ПРЕЛАЗИО – ТРИ САМ ЗЕМЉЕ прелазео,  
и три ГОРЕ прегазио – и три горе ПРЕГАЗИО,

<sup>208</sup> Нада Тодоров, Соња Цветковић и Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 5.

<sup>209</sup> Видети: Исто, стр. 35, 55, 78, 91, 103, 150. и 161.

<sup>210</sup> Видети: Исто, стр. 18. и 97.

<sup>211</sup> Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Свет маште и знања, читанка за четврти разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 69.



и три МОРА препловио – и три мора ПРЕПЛОВИО –

Прочитај написане стихове на различите начине. Нагласи речи које су написане великим словом и упореди значења стихова изговорених на један и други начин.<sup>212</sup>

Ауторке у поимање ритма укључују начин читања са паузама и са наглашавањем појединих речи. Задатак за ученике је веома добро осмишљен, јер се, зависно од наглашене речи, показују различити аспекти онога до чега је аутору или читаоцу стало. У првом стиху се наглашава или успешност преласка три земље, или величина простора који је пређен. Исти принцип наглашавања се примењује и у наредна два стиха. Ова вежба показује како су версификацијска умећа (односно версификацијске вежбе на часу) неразлучиво повезана са смислом песме, и како је добро да ученици што пре то интуитивно или рационално схвате.

Весна Поповић знање о ритму програмски проширује у читанци за четврти разред тако што на три текста тражи од ученика да закључе какав је ритам конкретне песме или да пореде ритам различитих песама. Тако уз песму Војислава Илића „Јесен“ стоји: „Ослушните ритам ове песме – избројте слоге у стиховима. Како би се могла бајна и горда царица дочарати са мало слога, брзим ритмом уметника? И у ритам песме В. Илић је унео јесен.“<sup>213</sup> На следећој страни доноси се песма под истим називом и сличним мотивима Десанке Максимовић, а у методичкој апаратури се ученицима каже: „Ево вам и Десанкине „Јесени“. Упоредите песме по: ритму, опису, оживљавању природне појаве; осећањима која буди јесен. Да ли је њена песма живахнија од претходне? Зашто?“<sup>214</sup> Такође, уз „Трешњу у цвету“ Милована Данојлића стоје слични налози:

Неки текстови, док их читамо, у својим сликовитим описима чине да нам пред очи израња позно јесење јутро или летње невреме праћено градом.

Ова песма такође описује. Али, поред слике трешњиног стабла које замишљамо, она као да у наше чуло слуха уноси звук роја пчела.

Како то песник постиже?

---

<sup>212</sup> Исто, стр. 69.

<sup>213</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 20.

<sup>214</sup> Исто, стр. 21.

Који гласови, које речи, личе на зујање?

Какав је ритам песме?

Бројте слокове и запишите број поред сваког стиха. Шта учавате?

Сетите се спорог ритма песме „Јесен“ В. Илића. Зашто се ритам песме о пролећу разликује?<sup>215</sup>

У речнику појмова на крају уџбеника ауторка дефинишући још једном риму спомиње одлике стиха које доприносе ритму песме:

Рима – подударане гласова и слогова у речима на крају стиха или строфе. Рима учвршћује структуру стиха и појачава његов ритам, на који утиче и број слогова у стиху, дужина стиха, понављање гласова и сл. Ритмом се дочарава основно расположење у песми.<sup>216</sup>

Ауторка, упркос бројним функционалним задацима који се односе на ритам не даје прецизну дефиницију ритма, већ она остаје да помало лебди у ваздуху. Штета, јер су набројани готово сви битни елементи ритма, па се може рећи да недостаје само завршна методичка прецизност.<sup>217</sup>

Уџбеник у којем се на највише места тражи од ученика познавање појмова из версификације и примена стеченог знања, а да се нигде ти појмови прецизно не дефинишу, јесте читанка за четврти разред ауторке Мирјане Ј. Аранђеловић (БИГЗ). У њој се рима помиње уз десет песама, односно у десет наставних јединица, увек кроз исти задатак да ученици сами пронађу речи које се римују или да сами закључе на који је начин распоређена рима у песми. У седам наставних јединица постоје различити налози у вези са ритмом песама. Међутим, ни у овом уџбенику (чак ни на крају, у појмовнику) не постоји јасно одређење појма ритма.

---

<sup>215</sup> Исто, стр. 35.

<sup>216</sup> Исто, стр. 158.

<sup>217</sup> Утолико је зачуђујући недостатак дефиниције ритма јер ауторка чак даје, за овај узраст ученика, преозбиљне дефиниције стиха и строфе, а потом и појединих жанрова, као и елемената структуре књижевног дела, о чему ће бити речи касније у раду. Уз строфу тако помиње и катрен и октаву, а уз стих стопу: „Стих – ритмичка целина која се у песми исписује у једном реду. За разлику од слободног стиха, везани стих се обликује по одређеним метричким принципима, и састоји се од строго одређеног броја метричких јединица (стопа). Ритам стиха зависи од начина на који се смењују дуги и кратки, односно наглашени и ненаглашени слогови.“ (Исто, стр. 159.)

„Строфа – скуп два или више стихова у песми који чине смисаону или ритмичку целину. Пауза између строфа се у тексту означава празним редом. Најчешће, строфа садржи четири стиха (катрен), али може имати и само два, три или више стихова. (Строфа од осам стихова, нпр., назива се октава.)“ (Исто, стр. 159.)

А како смо видели то није учињено ни у уџбенику за ранији узраст истог издавача иако се ритам именује на више места. У налозима се најчешће од ученика тражи да закључе какав је ритам неке песме. Али, постоје и следећи, врло добри и корисни задаци, донети уз илустративне примере: „Ритам песме је брз. Како песник постиже такав ритам?“ (уз песму „Плави зец“ Душана Радовића); „Какав је ритам ове песме у односу на ритам песме *Плави зец*?“ (уз песму „Друг другу“ Драгана Лукића); „Упореди ритам ове песме са ритмом песме *Јесен* Војислава Илића и песмом *Трешња у цвету* Милутина Данојлића. У чему је разлика?“ (уз песму „Ближи се, ближи лето“ Десанке Максимовић).<sup>218</sup> И овде може да се примети да се користе готово исте песме за версификацијске налоге, што с једне стране говори о природи самих песама, а са друге – не можемо се отети утиску о међусобном утицају и дослуху аутора читанки.

У читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић у методичкој апаратури уз песму „Ко да то буде“, Стевана Раичковића на почетку постоје питања и задаци у вези са версификацијом: од ученика се тражи да наведу број строфа у песми, број стихова у строфама, број слогова у стиху, као и да пронађу речи које се римују. Након свих задатака у апаратури, на њеном крају стоји објашњење строфе, риме, рефрена и каже се да број слогова у стиху може бити различит:

**Број слогова у стиху** (дужина стиха) може бити различит (деветерац, десетерац, једанаестерац и сл.). Стихови у овој песми различите су дужине.

**Строфа** је део песме састављен од два стиха или од више стихова.

**Рима** је подударање (поклапање) гласова или слогова на крају стихова (стане – бане; спусти – густи).

**Рефрен** је понављање једне или више речи, једног стиха или више стихова у песми после сваке строфе или после одређене групе стихова. Тиме се истиче основно посниково осећање или главна мисао. У овој песми понавља се *Да ли би волели* и *Ко да то буде*.<sup>219</sup>

<sup>218</sup> Исто, стр. 79, 113. и 127. (Јасно је да аутор прави омашку и да је у питању Милован Данојлић.)

<sup>219</sup> Симеон Маринковић, Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 13.

Поново се дефинише оно што је дефинисано у претходним разредима. Након тога, на више текстова у књизи активира се знање ученика о стиху, строфи и рими и тражи се његова примена на конкретним текстовима. Ако то није учињено у читанци за трећи разред, у овој је ритам могао да буде прожимајућа веза версификацијских дефиниција. То би била завршна тачка која би обухватила ову врсту теоријских знања из свих претходних разреда.<sup>220</sup>

У читанци Миливоја Трнаваца на више места обнавља се и примењује знање из версификације које су ученици до тада стекли. То знање се у свим питањима у овој читанци доводи у везу са конкретним текстовима, њиховом садржином и значењем, односно са знањем о лирској поезији уопште (од ученика се тражи да закључке о конкретном тексту уопштавају стварајуи свест о карактеристикама лирике уопште). Само један пример. У методичкој апаратури уз песму Стевана Раичковића „Ко да то буде“ читамо:

Шта ову песму чини лирском?

Какви су стихови у њој према дужини, односно према броју слогова?

Шта се тиме постиже?

Од колико су стихова сачињене строфе и који се стихови римују?

Које су персонификације најсликовитије?

Каква осећања песма изазива у нама? Зашто?<sup>221</sup>

Сликовитост, осећајност, звучност, ритмичност, мелодичност – аутор управо циљаним питањима иде на ове особине. Осим рада на конкретној песми, аутор тражи виши ниво закључивања. Ево како Трнавац уопштава знање о лирици на једном месту у читанци:

Лирска песма (*основна обележја*) Δ У нашем језику тако се зове сваки лирски текст у стиховима. То значи да је *стих* основно обележје лирске песме, а исписује се у једном реду. Δ Од стихова настају веће поетске целине (*строфе*), а стихови у

---

<sup>220</sup> На три места од ученика се тражи да увиде да ли се у песми понавља једнак број стихова у строфама или то није случај, као и да закључе, у песмама истоветног стиха, колико у сваком има слогова и да ли је то кроз целу песму исто. Међутим, у овим задацима не постоји следећи корак који би се односио на функцију оваквих понављања, односно она се не доводе у везу са ритмом, нити се овај појам именује. (Видети: Исто, стр. 31, 57. и 77.)

<sup>221</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 97.

њима се могу римовати, па је и то (*рима*) обележје лирске песме. Δ Међутим, и стих без риме и без истог броја слогова (*слободан стих*) обележје је лирске песме. Δ Друга обележја лирске песме су: *ритмичност* (постиге се одговарајућим бројем слогова, понављањем појединачних речи и сличним), *емоционалност* (изазивање снажних осећања у нама као читаоцима) и *сликовитост* (постиге се језичким изражајним средствима; једно од таквих средстава већ знаш: *персонификација*).<sup>222</sup>

Раичковићева песма послужила је аутору читанке да исприча малу причу о лирици. Иако дати троуглови означавају нове целине, они не прекидају ритам његовог казивања: поетичност која не слаби дефиницију, емоционалност која је у духу методичког обраћања саговорнику („већ знаш“). Веома леп и прецизан је сам почетак у којем се каже да се сваки лирски текст назива песма, било да је реч о уметничком тексту или, на пример, тексту музичке композиције. Миливоје Трнавац не да је само версификацијске појмове довео до границе одговарајућег жанра, него их је уградио у сам жанр: они су праг преко којег ученик улази у лирски простор.

---

<sup>222</sup> Исто, стр. 82.

## *Песнички поглед*

Прецизност методичке апаратуре у читанкама је веома битна. Ученици треба да разумеју одређене термине, а то значи да уоче битна својства књижевног текста која ти термини покривају. Читалачки доживљај је такође веома важан, али се не сме само остати на њему. Једна од тешкоћа са којом се ученици сусрећу приликом преласка у старије разреде и на предметну наставу не произилази само из тога што разредни старешина није, нити може бити копија учитеља, већ је она и резултат другачијег приступа предметној настави, а самим тим и настави књижевности. Зато је неопходно да се у прва четири разреда пређе читав пут од препознавања, преко именована, до дефинисања одређених основних књижевнотеоријских појмова. Другачије речено, пут од слутње, преко упознавања, до знања.

Сматрамо да то не може бити спорно, међутим, увек постоји опасност, на свим нивоима школовања, а посебно на раном, да се међу питањима, сугестијама, налозима и задацима у методичкој апаратури изгуби сам књижевни текст, а са његовим губљењем да некуд ишчили и љубав за читањем. То су најбоље осетили један песник за децу и два дечија писца-антологичара. У неколико читанки трећег разреда ученици се сусрећу са песмом Владе Стојиљковића „Како се пишу песме“ (*Видено огледало* – Eduka, *Река речи* – Klett, *Чаролија читања* – Епоха). Овде се нећемо бавити методичком апаратуром која стоји уз Стојиљковићеве стихове, већ ћемо се препустити њима:

Песме се пишу десном руком, а може и левом,  
ко воли,  
песме се пишу на папиру, а може и на  
кречном зиду,  
песме се пишу кад срце боли, а може и кад не  
боли,  
песме се пишу у Нишу, Бачком Петровом Селу,  
а може и у Шиду.

Песме се пишу с пролећа, а може и усред зиме,  
песме се пишу исцела, а може и у два дела,  
песме се пишу с римом, а може и без риме,  
песме се пишу на празан стомак, а може и после  
јела.<sup>223</sup>

Песма је врло занимљива и корисна за оно о чему је било речи у овом поглављу: од тринаест стихова осам почињу речју *песме*, односно у првој строфи сваки други са *песме се пишу*, а стихови су врло различите дужине (од два до петнаест слогова). Укључене су у њу и могуће теме, песничка расположења, подела песме на делове, рима, али пре свега песма је замишљена као једна ведрa игра која треба да привуче дете, а да му ипак и каже понешто од онога што се не може свести само на игру. То што се овде дају, а истовремено потиру различите могућности (десном руком, а може и левом; на папиру, а може и на зиду; кад срце боли, а може и кад не боли ...), што завршни стих зајми стил лекарског рецепта, говори нам да песма јесте лек, сложен, диван и разноврстан, али и да се песма (и уметност уопште) не ствара по рецепту, нити се исцрпљује у тумачењу. Да увек у њој постоји онај вишак који током читања може да се осети или не осети. Методичка апаратура и наставникова преданост ту су да ученицима помогну да скривену лепоту уметности осете; а најмање што од њих можемо очекивати јесте да им при томе не сметају.

Ту опасност су осетили и писци за децу млађе генерације Иван Коларов и Бранко Стевановић када су испред свог избора из савремене поезије за децу *Е баи то!* записали:

Погледајте горе и доле. Па лево и десно. Напред и назад. Шта видите?

Где год да завирите, пронаћи ћете песму. У телевизору, радију, мобилном телефону, видео игрици, књизи, новинама. У шерпи, у којој се кува ручак, или у телескопу кроз који се гледају звезде.

А шта је то песма?

Песма је посебан говор о свету око нас и тајни живота коју осећамо у себи.

---

<sup>223</sup> *Од Змаја до бескраја, избор из српске поезије за децу* (приредили Бранко Стевановић и Игор Коларов), Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 104.

Један ред у песми је стих. Два, три, четири и више стихова чини једну строфу. Песма може имати једну, две, три и више строфа.

У ствари, добра песма је као прозор. Кроз њу видимо да слон није само слон, већ још нешто. Као и цвет, љубав, шешир или начин на који жирафа једе лишће дрвета акације.

Слушајте... Чујете ли? Речи су играчке, а песма је игра. Од песме се расте, кикоће, певуши, намигује, размишља, ћути, скаче.<sup>224</sup>

Написали су својеврсну песму о песми која станује у сваком простору, у сваком тренутку. О песми која речи претвара у ствари, а стварима даје људску боју. Нису они одолели искушењу да понешто и објасне. Њихове реченице о песми, о стиху и строфи су прецизне и примерене узрасту, а опет лепо речене: „Песма је посебан говор о свету око нас и тајни живота коју осећамо у себи.“ Песма је, значи, окренута и нама самима, и нама у свету, и свету око нас. „Добра песма је као прозор“, кажу који ред касније. Треба само прићи прозору и погледати кроз њега. И, парафразирајући њихов стил, видећемо своје лице у одразу и кроз то прозирно лице свет испред нас. Готово да нису лепше један приповедач и један песник, на заједничком раду, могли да дефинишу песму. Тешко је замислити методичку апаратуру која би нас прецизно водила ка средишту овог предговора – својеврсне песме у прози, али је лепо веровати да би питања и налози испод овог текста раскрили песму-прозор и да не би спустили завесу на њега.

Стојиљковић, Коларов и Стевановић говорећи о стиху, строфи, о песничким деловима, о рими, све време су имали на уму песму као целину, која се без штете не може раставити на своје саставне чиниоце. Да би наше разумевање уметничког текста, његове организације и његовог смисла било потпуно, морамо га сагледати и кроз његова битна обележја, али увек имајући на уму његову целовитост и опирање било каквом редуковању. Тако смо природно дошли до теорије жанрова.

---

<sup>224</sup> Игор Коларов и Бранко Стевановић „Песме за децу, лавове, баобабе, сове, делфине и одрасле“, предговор у: *Е, баш то! - избор из савремене поезије за децу*, Завод за уџбенике, Београд, 2009, стр. 5–6.



КЊИЖЕВНИ ЖАНРОВИ  
СА ЕЛЕМЕНТИМА СТРУКТУРЕ ДЕЛА  
У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

## *Књижевни жанрови и елементи структуре дела у наставним програмима*

Књижевни родови и врсте су најзаступљенији део теорије књижевности у школским програмима. То није чудно, јер се око њих групишу појмови из других подручја. Све у теорији књижевности увире у њих. Зато се они и налазе увек на крају ових књига, или, евентуално, пре поглавља посвећеног могућностима проучавања књижевности, односно методологије науке о књижевности. Из истих разлога се уз жанрове у овом поглављу испитују и основни елементи структуре књижевног дела. Нема ниједног дела без теме, мотива и композиције; лирског дела без песничке слике, епског без приповедача и књижевног јунака.

Особености жанрова, слично ритму, присутне су још од првог сусрета детета са књижевним делима. Оно, прве текстове који му се читају, доживљава као песму или причу, са другачијим очекивањима и другим разумевањем. То је прва лекција из рецепције књижевног текста коју несвесно науче млади слушаоци. У школи, када науче да читају први сусрет ученика са сваким књижевним текстом јесте визуелни утисак и њега не смемо заобићи у методичком приступу, баш зато што полази од дечјег 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).

Јасно је зашто је тако, јер жанр није само скуп дела са заједничким особеностима, он је својеврсно њихово тумачење: кад за неко дело кажемо да припада одређеном жанру, ми смо га на најопштији начин већ и описали. Припадност жанру не поништава специфичност појединачног књижевног дела, али га умногоме одређује. Одређује пишчеву стратегију, начин на који дело настаје, усмерава читаочево разумевање. Када се, на пример, на часу каже да ће се обрађивати песма, бајка или роман, ученици, и пре него што виде текст, подешавају своје разумевање. То разумевање потом ступа у сложене односе са

конкретним текстом, потврђујући се у већој или мањој мери, као што нас учи теорија рецепције.

О томе је веома прецизно у својој познатој студији *Књижевна генологија* говорио Павао Павличић:

Припадност врсти онда, дакако, организира дјело на свим нивоима. Пише ли еп, пјесник знаде како то мора чинити, какав ће назив одабрати, коју строфу, какве јунаке, како распоредити пјевања итд. Исто вриједи и за роман и за друге врсте; ако изабере одређен тип фабуле, писац зна да ће је морати организирати 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.<sup>225</sup>

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.<sup>226</sup>

Слично важи и за читаоца:

И он, дакако, има становиту књижевну културу, и за 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 којег 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

---

<sup>225</sup> Павао Павличић, *Књижевна генологија*, СНЛ, Загреб, 1983, стр. 53.

<sup>226</sup> Исто, стр. 52.

графичком изгледу текста (*нјесме*), или по којему другом елементу. О тој процени припадности дјела врсти, овиси пак и начин на који ће га читатељ прихватити. Имам ће 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 процјени припадности врсти, дакле, овиси у крајњој линији и вриједносна процјена дјела.<sup>227</sup>

Исто то, само на други начин, каже Зденко Лешић, полазећи од једноставне истине да жанр у већој или мањој мери обликује конкретно књижевно дело:

Другим ријечима, идеја жанра се у извјесној мјери понаша као регулативна идеја, али она, за разлику од језичког система, управља само донекле, и то увјек само неким компонентама структуре књижевног дјела. Зависно од природе жанра, као и од његовог статуса у жанровском систему једног времена, али такође зависно и од интенције аутора, као и хоризонта очекивања читаоца, жанровска обиљежја се могу препознавати у свим структурним компонентама дјела, од теме до композиционе схеме, али она не морају на исти начин регулисати све те компоненте. Зато је, на примјер, један психолошки роман обично још и нешто друго него само „члан“ тог жанра: он је комплексна структура која се не своди на жанровска одређења, нити се може тумачити искључиво његовом жанровском припадношћу.<sup>228</sup>

Жанровске особености делују тек када се активирају, односно када их читалац постане свестан. За наставу је веома добро да учитељ обрађује поједине термине рода и врсте, функционално их укључујући у обраду конкретног текста у оној мери у којој они могу да допринесу бољем разумевању. Зато је битно да се ови књижевни појмови обрађују уз она дела која су илустрација, али и потврда одређеног рода или врсте.

---

<sup>227</sup> Исто, стр. 53–54.

<sup>228</sup> Зденко Лешић, *Теорија књижевности*, Службени гласник, Београд, 2010, стр. 327.

\*\*\*

Од двадесет и једног задатка прописаног за разредну наставу српског језика и књижевности уопште, само један се односи на жанровско тумачење и вредновање књижевноуметничког дела:

- Оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова.<sup>229</sup>

У ширем смислу, могу му се придодати још три која се односе на оспособљавање ученика за доживљавање и вредновање сценских остварења (позориште и филм), као и усвајање основних теоријских и функционалних појмова из позоришне и филмске уметности. Жанрови нису спецификовани у овим општим задацима, али упознавање са позоришним остварењима ученике нужно води ка драми и разноврсним драмским текстовима, дакле и ка жанровима.

Међу оперативним задацима за први разред налазе се и следећа два за наставу књижевности:

- Уочавање врста књижевних дела према захтевима програма.
- Усвајање основних књижевнотеоријских појмова према захтевима програма.<sup>230</sup>

У одељку „Књижевни појмови“ дати су следећи термини: *лирика*: песма; стих и строфа; основно осећање – на нивоу препознавања, *епика*: прича; догађај; место и време збивања; књижевни лик – изглед, основне етичке особине и поступци; пословица, загонетка – препознавање), *драма*: драмска игра, драмска радња – на нивоу препознавања.

Како се наведени оперативни задаци и књижевни појмови конкретизују и остварују, требало би да је прецизније изложено у делу програма под насловом „Тумачење текста“, али ту наилазимо на штуру информацију да ученици треба „систематично и поступно“ да усвоје задате књижевне појмове. Од оних који се

---

<sup>229</sup> „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2004, број 10, стр. 4.

<sup>230</sup> Исто, стр. 5.

односе на жанрове уочавамо *песму, причу, пословицу, загонетку* – на нивоу препознавања. Остале напомене у „Тумачењу текста“ углавном се односе на потребу да деца схвате садржину различитих текстова, његове формалне одлике (наслов, име аутора, илустрације), особине и поступке ликова и просторно-временске односе, али без потребе да их жанровски идентификују.

У одељку „Читање текста“ тек једно упутство:

- Читање дијалогског текста – индивидуално и по улогама.  
Систематско, доследно и критичко вредновање ученичког читања.<sup>231</sup>

може се довести у везу са жанровским особеностима дела, али по својој формулацији оно превасходно говори о квалитету читања текста.

Међу оперативним задацима за други разред налазе се, такође, само два од значаја за нашу тему:

- Уочавање и тумачење битних чинилаца текста према захтевима програма.
- Симултано усвајање књижевних и функционалних појмова.<sup>232</sup>

Дакле, оно што је у првом разреду било „систематично и поступно“ постаје „симултано усвајање“. Нажалост *симултано* се не односи на повезивање и систематизовање књижевних појмова, него на повезивање књижевних и функционалних појмова, а при томе се функционални појмови ни не дају у првом и другом разреду (да се више у овом раду не враћамо на функционалне појмове о којима је већ речено све што је за ову прилику требало да се каже).

У делу „Књижевни појмови“ дошло је до малог померања: у *лирском роду* остају исти термини, али сада и на нивоу именовања. Веће промене извршене су у друга два рода, па их овде доносимо у целини: *епика*: фабула – редослед догађаја – препознавање; главни и споредни ликови, њихове особине и поступци; поруке; епска песма, бајка, басна – препознавање, *драма*: драмски јунак, драмска радња, драмски сукоб, дијалог; позорница, глумац – на нивоу препознавања.<sup>233</sup>

---

<sup>231</sup> Исто, стр. 7.

<sup>232</sup> Исто, стр. 9.

<sup>233</sup> У *Педагошком лексикону* уз одредницу *препознавање* налази се следеће објашњење: „Степен научености неког садржаја довољан да га препознамо ако се с њим сретнемо, иако га не можемо самостално репродуковати. То је низак степен научености, недовољан да се садржај успешно примени у пракси.“ (*Педагошки лексикон*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996)

„Читање текста“ се са два задатка приближава жанровским особеностима:

- Усклађивање интонације и темпа читања са природом текста (приповедање, опис, дијалог).
- Читање дијалошког текста по улогама<sup>234</sup>

У „Тумачењу текста“ полази се од ученичких утисака, а посебна пажња усредсређена је на разумевање прозних дела: хронологије и повезаности догађаја у приповедању, детаља у описивању лика и амбијента (књижевног простора), намера и осећања садржаних у тексту (што се свакако односи на ликове), текстуалних порука итд. Упутство:

- Схватање важнијих целина у тексту (одељак) и одређивање подналова. Схватање одељка у целини и у његовим битним појединостима.<sup>235</sup>

може да подразумева и композицију епског дела, али састављачи програма вероватно нису хтели ученике да оптерећују овим знатно сложенијим термином.

Задатак:

- Уочавања различитих значења речи у тексту и тумачења њихове изражајне функције.<sup>236</sup>

односи се, по свему судећи, на лирику, мада то није експлицитно речено.

У оперативним задацима за трећи разред даје се само један који се односи на наставу књижевности:

- Постепено увођење у тумачење основне предметности књижевног дела (осећања, догађаји, радње, ликови, поруке, језичко-стилске карактеристике).<sup>237</sup>

---

<sup>234</sup> „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2004, број 10, стр. 10.

<sup>235</sup> Исто, стр. 11.

<sup>236</sup> Исто, стр. 11.

<sup>237</sup> „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“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2005, број 1, стр. 6.

У трећем разреду доносе се следећи књижевни појмови:

#### *Лирика*

Ритам; наглашени и ненаглашени слогови; рима. Песничка слика као саставни чинилац композиције лирске песме.

Поређење - препознавање стилског средства.

Породичне народне лирске песме, шаљива песма, родољубива песма - основна обележја.

#### *Епика*

Фабула: повезаност догађаја с местом, временом и ликовима.

Књижевни лик: изглед; говорна карактеризација књижевног лика; односи међу ликовима.

Пишчев говор и говор ликова.

Разговор, опис - на нивоу препознавања и именована.

Народна и ауторска бајка - препознавање.

#### *Драма*

Радња у драми. Развој драмског сукоба. Драмски лик и глумац. Сценски простор – на нивоу препознавања и спонтаног увођења у свет драмске/сценске уметности.<sup>238</sup>

Управо у трећем разреду кад погледамо „Лирику“ и термине који стоје уз њу видимо зашто су жанрови сума свих књижевнотеоријских подручја. Од лирских врста издвојене су три, различитог нивоа: *породичне народне лирске песме*, као подврста песама са више мотива, *шаљива песма*, која ваљда (у програму се то не наводи) припада народној књижевности и *родољубива*, која припада уметничкој књижевности.

Дати су основни елементи епске књижевности: фабула, лик, пишчев говор и говор ликова. Приповедач се у трећем разреду не именује. Отуда не сасвим прецизна одредница *пишчев говор*. И уводи се разлика између народне и ауторске бајке, на нивоу препознавања.

Захваљујући мањем броју битних термина драма је најзаступљенији род што се види и у овом разреду.

---

<sup>238</sup> Исто, стр. 9.



У одељку „Читање текста“ и даље из жанровског угла доминира читање и учење напамет драмског и драматизованог текста.

У делу „Тумачење текста“ први пут се помињу стилогене функције језика понајвише у лирској песми, као и композицијска међузависност делова текста.

У оперативним задацима уведена је основна предметност књижевног текста (у доста широком важењу од осећања – не каже се чијих, радње, ликова до језичко стилских карактеристика) која се поново јавља у делу који се односи на тумачење текста:

- Запажање и образлагање основне предметности прочитаног текста (осећања, песничке слике, фабула, радња, информација).<sup>239</sup>

Овде је садржај предметности дат у загради делом промењен, рецимо, изостала је *порука*, а уведена је *информација*. Књижевни ликови су дати у следећој реченици – да ли су они тако наставак *предметности* или засебна целина? Кратко речено, појам *предметности* је доста неодређен и не припада књижевнотеоријским појмовима. Нема га ни у једној релевантној теорији књижевности, нити у речницима књижевних термина. Логички гледано, он упућује на предмет књижевног дела у распону од теме или садржаја дела до слике света у делу, укључујући и слој схематизованих аспеката. Али, овако како је дат у програму може само да изазове забуну. Најближе његовом имену могао би да се односи на свет књижевног дела.

У програму за четврти разред налази се, такође, само један оперативни задатак усмерен на наставу књижевности:

- Поступно оспособљавање ученика за самостално тумачење основне предметности књижевног текста и сценских дела (осећања, фабула, радња, ликови, поруке, стилогеност сценског израза).<sup>240</sup>

Судећи по одредницама у загради које конкретизују „основну предметност“ овај задатак се превасходно односи на епска дела, а пажњу привлачи и посебно

---

<sup>239</sup> Исто, стр. 8.

<sup>240</sup> „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, 2006, број 3, стр. 4.

наглашавање сценских дела. Зар сценско дело није књижевни текст? Биће да је овде реч о ванстручним разлозима за велико логичко огрешење.

У „Књижевним појмовима“ читамо:

#### *Лирика*

Основни мотив и споредни мотиви у лирској песни.

Визуелни и аудитивни елементи у песничкој слици. Песничка слика као чинилац композиције лирске песме.

Дужина стиха према броју слогова – препознавање.

Понављања у стиху, строфи, песни – функција.

Персонификација као стилско средство.

Сликовитост као обележје песничког језика.

Обичајне народне лирске песме – основна обележја.

Лирска песма – основна обележја.

#### *Епика*

Тема и идеја у епском делу.

Фабула: хронолошки редослед догађаја, елементи фабуле (увод, заплет, расплет).

Односи међу ликовима; основни типови (врсте) карактеризације.

Приповедач, приповедање; дијалог, монолог, опис у епском делу.

Прича и роман – разлике.

Роман за децу – основна обележја.

#### *Драма*

Ликови у драмском делу. Ремарке (дидаскалије). Драмска радња – начин развијања радње. Драмски текстови за децу.<sup>241</sup>

Први пут се у четвртом разреду уводи појам *лирска песма*. Запажамо да се налази на крају пододелка „Лирика“ иако се на његовом почетку дају основни мотив и споредни мотиви у лирској песни, као и композиција лирске песме. Уместо *пишчевог говора* доноси се *приповедач* и *приповедање*, дају се и *основна обележја романа за децу*, а роман уопште дат је само у одређењу *прича и роман – разлике*. У „Лектири“ су дати и научнопопуларни и информативни текстови. Они се помињу и у упутствима за читање текстова, али се не дају као посебан појам или појмови.

---

<sup>241</sup> Исто, стр. 6.

У „Читању текста“ читање се коначно усмерава на све жанрове и учење напамет и поетских и прозних целина.

- Читање усклађено с врстом и природом текста (лирски, епски, драмски, научно-популарни, новински итд.).
- Казивање напамет научених поетских и прозних целина и одломака.<sup>242</sup>

У делу програма који се односи на тумачење текста наводи се низ корисних напомена наставнику, које ће му свакако помоћи када се нађе над текстом, али нема ниједне сугестије која се односи на књижевне врсте. Посебно се инсистира, а поводом описа природе, на улози чула у разумевању књижевног текста и његовог света:

- Уочавање значајних појединости у опису природе (откривање чулних дражи: визуелних, акустичких, кинетичких, тактилних, мирисних и других).<sup>243</sup>

Корисна је ово књижевноуметничка припрема за синестезијско доживљавање света, од значаја и за потоње разумевање сложенијих књижевних текстова.

---

<sup>242</sup> Исто, стр. 6.

<sup>243</sup> Исто, стр. 6.

## ***Књижевни жанрови са елементима структуре дела у читанкама***

Жанровске особености књижевног дела добиле су, аналогно програму, највише простора у читанкама за млађе разреде. У свих 45 истражених уџбеника дати су основни жанровски термини са елементима структуре књижевног дела, као што је назначено и у програму, а у многим читанкама уведени су и додатни термини. Њихово увођење је било двоструко мотивисано. Најпре, самим програмима у којима се као обавезна лектира дају дела одређене књижевне врсте, а у појмовима о њој нема ни помена. Друго, аутори су очигледно имали потребу да логички заокруже и попуне један терминолошки скуп. На пример, дати су термини *породичне* и *обичајне народне лирске песме*, али нема ни пре, ни после њих *народне лирске песме*. Исто тако, програм не тражи поделу лирске поезије на народну и ауторску/уметничку, што је са становишта логике програма и разумљиво (бајка у другом разреду, народна и ауторска у трећем), јер са одредницом лирска песма се ученик упознаје тек у четвртном разреду, пошто упозна све програмом предвиђене подврсте.

Због обима истраживачког материјала за ово поглавље (41 термин у програму и 27 које су увели аутори читанки, наспрам 2 у поглављу о стилистици и 6 о версификацији), у овом делу рада биће анализирани носећи термини *лирика*, *епика*, *драма*, са основним жанровима и уз њих одређени елементи структуре дела, као што је и у програму дато. Бајка, која је сама по себи довољна за докторску дисертацију, биће анализирани на карактеристичним примерима, у опозицији народна и ауторска бајка, како захтева програм за трећи разред. Наравно да ће за уопштавајуће судове о присуству и реализацији жанровских особености у читанкама бити узето у обзир целокупно истраживање.

Будући да у наставним програмима у делу „Лирика“ нису дате опште одлике народне лирске песме, већ одређене врсте, без уопштавајуће синтезе, у раду ћемо се усмерити на успаванке, а породичне песме, које су саме по себи разноврсне: од успаванки, до певања најнежнијих породичних односа између мајке и детета и брата и сестре, биће поменуте у оној мери у којој су присутне у

читанкама. Осим општих одлика лирске песме као жанра, опште жанровске одлике и одлике уметничке лирике разматраћемо на примеру родољубиве песме, јер је то једина врста уметничке лирике која је именована у програму (шаљива песма подједнако припада фолклорној и уметничкој традицији). Мотив и песничку слику анализираћемо у оним ситуацијама које су од значаја за тему овог рада.

Жанрови епске књижевности дати су у програму у делу „Епика“, али обједињујућег термина *епска књижевност* или *епска књижевност у стиху* и *епска књижевност у прози* нема. У програму су дати најпознатији жанрови (епске врсте и подврсте), као и термини везани за структуру епског дела. У овом раду усредсредићемо се на неколико основних термина: епску песму, бајку и њене основне врсте: народну и ауторску, и на роман. Уз њих ће бити анализирани: приповедач, приповедање, фабула и лик. Остали термини, било да се односе на жанрове или структуру књижевног дела, биће анализирани у зависности од начина обраде и присуства подстицајног за осветљавање основних термина у овом поглављу.

Делом ће пажња бити посвећена и терминима којих нема у програму, али су их аутори уџбеника увели или да би појаснили постојеће термине или ради бољег разумевања и боље анализе књижевног текста уз који стоје. Тако се, на пример, у појединим уџбеницима уз фабулу дају и појмови композиција и сиже.

Књижевни термини који се односе на драму у великој мери покривају овај књижевни род, па ће у раду бити праћени: драмски јунак, драмска радња, драмски сукоб, дијалог и монолог. Будући да и код овог рода нема у програмима за млађешколски узраст обједињујућег термина *драма* (јер одредница у програму *драмски текстови за децу* га сигурно не покрива), испитаћемо како су се аутори читанки суочавали са овако постављеним терминима и како су решавали ову нелогичност програма.

## Лирика

Одељак „Лирика“ у програмима, као и одељци о друга два жанра, окупља више појмова, почев од *песме*, *стиха* и *строфе* у првом разреду, до *основних обележја лирске песме* у четвртном. У првом и другом разреду *песма* (која је, чини се, употребљена као термин из свакодневног говора за лирику као род) је дата заједно са стихом и строфом: у првом разреду на нивоу препознавања, у другом на нивоу препознавања и именовања.

Аутори уџбеника за прва два разреда су сасвим следили програмске интенције. О песми говоре заједно са стихом и строфом или поредећи стих и прозу, односно песму и причу. Можемо рећи да песму одређују на основу њених формалних одлика, односно записивања у стиховима и строфама, о чему је више било говора у претходном поглављу.

Поменућемо тек три читанке за ове узрасте, чији приступ песми бар у нечему надилази версификацијске особености и/или води ка прецизнијем одређењу жанра. У читанци *Игра речи* Радмиле Жежељ Ралић за први разред, уз песму „Славујак“, доноси се неколико реченица о народним песмама: „**Народне песме** испеване су давно. Народ их је **усмено** преносио млађима. Вук Караџић је сакупио и **записао** велики број песама и прича.“<sup>244</sup> Иако је конкретна народна лирска песма била повод, ауторка ипак говори о народним песмама у целини, и то више поводом Вука Караџића и његових записа песама и прича.

Читанка Славице Јовановић већ својом тематском поделом и графичким решењима привлачи нашу пажњу. У првој читаначкој целини „Песма до песме“ методичка апаратура испод сваког текста насловљена је „Хајде да разговарамо о песми“, чиме се ученичка пажња одмах жанровски усмерава. На крају ове целине то усмеравање је додатно појачано резимирајућом страном, на којој су као подсетник издвојена следећа одређења и појмови:

Песма се рецитије, а може и да се пева.

Постоје народне песме.

---

<sup>244</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Игра речи, читанка за први разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 35.

Постоје песме које су песници писали за децу.

Песме говоре о свету око нас.

Песме нам поручују да будемо радознали, да се радујемо животу, да будемо вредни, добри...

Песма изражава осећања песника.

Песма у нама буди осећања.

Песме успаванке певају се беби да заспи.<sup>245</sup>

Ауторка постепено уводи систем у ученичко разумевање лирике, сугеришући да постоје народне и уметничке песме (које не именује на овај начин али их јасно издваја), потом помиње успаванке, песникова и читалачка осећања. Са друге стране, васпитна улога песама овде је до краја педагогизована, а и за стихове Мирослава Антића, који се доносе уз цитиране реченице, можемо рећи да нису у правом тренутку наведени („Песма је кад теча вози кола, па је то права песма. / Песме служе противно плакањима.“). И поред тога, овај пример, са становишта теорије књижевности представља мало освежење.

На крају читанке Симеона Маринковића и сарадника даје се подсетник са свим књижевним појмовима који су обрађивани у другом разреду. Овај резимирајући подсетник сугерише одређену систематичност и класификацију појмова, тако што почиње поделом на књижевност у стиху и у прози, што је веома важно за ученике. Затим следе два низа од по седам појмова: 1. песме, приче, бајке, басне, пословице, загонетке, драмски текстови; 2. епске (јуначке) народне песме, народне приче, народне приповетке, народне басне, шаљиве народне приче, шаљиве народне песме, народне успаванке.<sup>246</sup> У овим низовима губи се првобитна родовска подела, а не уводи се ни подела на народну и уметничку књижевност. Јесте да други низ чине врсте народне књижевности, али карактеристичне жанрове народне књижевности имамо и у првом низу. Сама идеја аутора је добра, али се нажалост не види да је у њеној реализацији коришћен било какав систем.

---

<sup>245</sup> Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр. 24.

<sup>246</sup> Видети: Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 97.

Без обзира на програмске интенције и ограничења, за ученике би било драгоцено да им је дата подела песама на народне и уметничке, а потом и подела народних песама на лирске и епске. (Поготово, што се програмом за други разред уводи епска песма, те би оваква подела дала ученицима бар један зачетак система помоћу којег би се лакше сналазили у разноврсним текстовима који им се у читанкама нуде.) Једино оправдање што аутори то нису учинили можемо наћи у чињеници да у тријади поезија – проза – драма, епска песма спада у поезију, а у тријади лирика – епика – драма, у епику.

Програм у трећем разреду се бави песничком сликом као чиниоцем композиције лирске песме и појединим врстама лирске поезије, од којих две припадају народној лирској поезији – породичне народне лирске песме и шаљиве песме, а једна, родољубива, уметничкој. Од осам читанки трећег разреда ни у једној се не говори о општим одликама лирике, односно лирске песме, а само у једној се именује и кратко у појмовнику дефинише *народна лирска песма* (Весна Шојић и Мира Касаповић<sup>247</sup>).

У четири читанке уводе се *обичајне народне лирске песме*, предвиђене програмом за наредни узраст. У једној се то чини уз песму „Женидба врапца Подунавца“.<sup>248</sup> Аутори Моња и Иван Јовић нигде не кажу да ова песма припада обичајним, али је ипак илустративно што појам доносе баш на овим странама. Осврнућемо се кратко на дату песму, јер и кроз овај пример видимо непрецизност и жанровска лутања састављача програма. Наиме, у програму за трећи разред прописани појам *шаљива песма* подржан је у лектири једино песмом „Женидба врапца Подунавца“. Тачно је да она жанровски припада шаљивим народним песмама, али би због своје специфичности можда више одговарала старијим разредима, јер је неспорно да је у питању пародија на народне песме о женидбама јунака, а то ученици могу да виде тек пошто су се сусрели и са овим песмама. По свему судећи конкретна песма изабрана је из два разлога. Најпре да задовољи

---

<sup>247</sup> Народна лирска песма се тек једном реченицом објашњава у читанци ових ауторки: „Народна лирска песма исказује осећања, расположење или мисли.“ Ова дефиниција је преширока јер се односи на лирску песму у целини, а ни на који начин ближе не одређује особености народне лирске песме. (Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 145.)

<sup>248</sup> Видети: Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 57.



критеријуме програма, јер она јесте шаљива, и друго, због подразумеваног, али и пренаглашеног, уверења да су песме и приче о животињама блиске ученицима млађег узраста. Међутим, сама природа ове песме ограничила је ауторе читанки и одредила методичку апаратуру. Већина налога од ученика тражи само препричавање песме или образложење мотивисаности доделе улога конкретним птицама. Оваква питања и задаци су можда највише што аутори уџбеника могу да извуку из дате песме за овај узраст, али се њима до суштине песме свакако не стиже.

У четврти разред се коначно програмом уводи лирска песма, која се на један или други начин подразумевала још од првог. Већина аутора читанки дефинише овај појам, а поред њега даје дефиниције не само програмом одређених обичајних народних лирских песама, него и народних лирских песама уопште, потом описних песама и посленичких народних песама. Дефиниције лирске песме су углавном сажете и прилагођене узрасту ученика. Такав је, на пример, случај и са читанком *Трешња у цвету*. Уз песму Милована Данојлића која зајми наслов уџбенику каже се: „Ово је **лирска песма**. У њој се дочаравају различита **осећања**: љубав, туга, срећа ... Песници у лирским песмама **описују** лепоту природе, љубав према мајци, домовини, деци, другарству. Таквих песама има много у твојој *Читанци*.“<sup>249</sup>

По ширини и амбициозности захвата у објашњењу лирске песме и њених врста издвајају се четири читанке и њима ћемо посветити нешто већу пажњу.

Мирјана Ј. Аранђеловић у својој читанци даје дефиницију која квантитативно није већа од уобичајених, али су у њу укључени снови и збивања у природи што није чест случај: „**Лирске песме** опевају осећања, размишљања, снове или сажето дате доживљаје људи, као и природу и збивања у њој.“<sup>250</sup>

У делу методичке апаратуре под називом „Сазнај више“, након народне песме „Наджњева се момак и девојка“, даје се поетска, па ипак и теоријски релативно прецизна „Прича о песмама“:

---

<sup>249</sup> Нада Тодоров, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 35.

<sup>250</sup> Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка за четврти разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 132.

Ханс Кристијан Андерсен је у целом свету познат као писац бајки Ружно паче, Снежна краљица, Царево ново одело. Давне 1838. године боравио је у нашим крајевима. Том приликом је оставио запис о народним лирским песмама. „На уснама људи су песме, безбројне као што су безбројни листови на дрвећу у овим шумама. Када Србин пева о Стојану који није могао да придобије горду сестру Иванову, нама се чини као да слушамо скандинавску баладу. Пловимо малим рукавцем Дунава, а изгледа као да пловимо кроз прекрасну шуму: сунчеви зраци се пробијају кроз гране и титрају по површини воде која брзо промиче“.

Наше лирске народне песме сматране су најлепшим у европи. „Те су песме изврсне! Неке између њих могу се ставити уз Песму над песмама, а то већ нешто значи“, рекао је највећи немачки песник Гете. Он је запазио да се девојци у песмама посвећује велика пажња. У лирској песми Српска девојка, чедна Милица девојка никад не подиже своје дуге трепавице. Своју љубавну тугу девојка поверава цвету, птици, или воћки, или поверљиво разговара са коњем вољеног момка, а коњ јој ниском одговара и одаје намере свога господара. Има лирских песама у којима се девојка жали ружи – ђулу због тога што намеравају да је удају за старог и недрагог, против њене воље. Народни певач је девојци каткад давао предност над момком, чак и у мушким пословима, истичући не само њену лепоту него и снагу и упорност.<sup>251</sup>

Читанка Весне Поповић издељена је на четири жанровске целине („Лирика“, „Епика“, „Драма“, „Научно-популарни и информативни текстови“) испред којих се налази објашњење жанра. За лирику се каже:

У старој Грчкој лирика је означавала само песму која је праћена музиком лире, отуда и име – лирика. Данас она обухвата краћа књижевна дела у стиховима у којима њихови аутори – песници изражавају своја осећања на непосредан начин. Према теми и врсти осећања о којима пева, лирика се дели на: љубавну, родољубиву, сатиричну, описну, идиличну, шаљиву, поучну... Народне лирске песме се најчешће деле на обредне (календарске, митолошке, религиозне, свадбене песме, тужбалице) и на необредне (песме о раду, успаванке, љубавне и друге песме). Твоја Читанка садржи народну и уметничку лирику.<sup>252</sup>

---

<sup>251</sup> Исто, стр. 118.

<sup>252</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 8.

Ово је једина одредница у постојећим читанкама за разредну наставу која лирику етимолошки прати од њених почетака, а уз то даје поделу по врстама и то како уметничке, тако и народне лирске поезије.

Уз народну песму „Наджњева се момак и девојка“ ауторка такође посеже за историјом жанра и подсећа нас на назив *женске песме* којим је Вук Караџић именован народну лирику. Уз ту песму, сасвим логично, објашњене су и обичајне песме, у које ауторка укључује и посленичке. Занимљиво је да иако ауторка нигде не помиње врсту дате песме, својим питањима је веома добро проникла у њен дух. То је песма о раду (жетелачка песма), али и љубавна песма у којој се шалјивим или полуозбиљним тоном говори о исказивању наклоности двоје младих:

Да ли сте „наджњевање“ схватили као озбиљно такмичење у коме један побеђује, а други губи? Разговарајте о овој врсти надметања.

Слутите ли враголију између двоје младих?

Покушајте да замислите како су се у то време млади упознавали, зближавали и исказивали наклоност једно према другом.<sup>253</sup>

Вреди издвојити и напомену Весне Поповић уз наративне песме Добрице Ерића „Свитац пшеничар и воденичар“ и Десанке Максимовић „Пауково дело“:

Лирске песме описују и преносе осећања. Али мајстори лирике Д. Ерић и Д. Максимовић умеју да нас проведу и кроз догађаје, посебним, лирским путем. Они умеју да нас увере да су дивна пријатељства могућа између најситнијих бића и човека.<sup>254</sup>

Као успут овде се ученицима сугерише да одлике лирике нису само осећања у песми, него су дата и у тону, приступу ономе о чему се пева. Нешто што је карактеристично за епску књижевност (догађај) може бити и саставни део лирике, ако му се приступи на лирски начин.

Текст „Свитац пшеничар и воденичар“ послужио је и Симеону Маринковићу и Славици Марковић да објасне појам лирске песме, а песма „Наджњева се момак и девојка“ да детаљно пишу о народним лирским песмама:

---

<sup>253</sup> Исто, стр. 13.

<sup>254</sup> Исто, стр. 39.

Сигурно запажаш да се у овој песми мање говори о догађајима, а много више о осећањима и расположењима ликова. Због тога она спада у лирске песме. У **лирским песмама** преовлађују осећања, расположења и размишљања песника. Основне одлике лирских песама јесу и сажетост, осећајност, сликовитост, мелодичност и ритмичност. Лирске песме, као и друге врсте књижевних дела, могу бити народне (ако их је народ стварао) и ауторске (ако су дело писца).

**Народне лирске песме** сажето казују у стиху о неком догађају. Прожете су дубоким осећањима. Такве песме обично су повезане с мелодијом и у народу се певају. О неким врстама народних лирских песама учили сте у претходним разредима. То су, на пример, **породичне** (*Двије сеје брата не имале*), **шаљиве** (*Женидба врапца Подунавца*) и **обичајне**.<sup>255</sup>

Дефиниција аутора је обухватна и укључује у себе све оне елементе које ученици треба да знају и на које су упућени и другим терминима у четвртном и у претходним разредима. Будући да се на овом месту ученици упознају са самим појмом лирска песма, добро је што је уведено и разликовање народних и ауторских/уметничких лирских песама. Мала замерка би можда могла да буде што се одлике лирских песама, међу којима и сажетост, дају уз наративну песму, састављену од шеснаест дистиха, али би, вероватно, одређене замерке овог типа могле да се кажу и за било коју другу песму.

Народне лирске песме су такође дефинисане на одговарајући начин и са одређеном поделом, која укључује за ученике овог узраста битне врсте. Наглашена је повезаност народних лирских песама са мелодијом. То су песме које се певају, па зато аутори читанке уз песму о наджњевању доносе и ноте. За ученике може бити инспиративно и лирски наглашено објашњење обичајних песама, песама о раду у прошлим временима, о моби. Оно је дато у једном културно-историјском контексту, који чини да ученик потпуније разуме ову песму, али и да је схвати и као израз културе живљења у којем је настала:

*Наджњева се момак и девојка* је народна лирска песма о раду. Једна је од оних које су певане док се жело или играло у колу.

---

<sup>255</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 19. и 27.

Замисли њиву у лето, кад се на њој таласа златно класје зреле пшенице. Домаћин, власник њиве, обично је позивао сељане да му помогну око жетве и да дођу на *молбу* или *мобу*. На мобу су најчешће одлазили момци и девојке. Облачили су се лепо. Радили су у друштву и певали, шалили се и задиркивали уз рад. Поред тога, такмичили су се и у томе ко ће више да пожње. Увече, кад су се жетеоци враћали кући, девојке би правиле од марама барјаке. Носиле су их и певале. После вечере песме и игре би се наставиле до дуго у ноћ.<sup>256</sup>

Иста песма послужила је и Миливоју Трнавцу да уведе лирску поезију као жанр у своју читанку: „Лирику (лирску поезију) чине кратка дела у стиховима (а могу бити и у прози). У њима се пева о људским осећањима, мислима и расположењима. Важне одлике (обележја) лирских песама још су и ритмичност и сликовитост.“<sup>257</sup> Као што је једина Весна Поповић сугерисала да саставни део лирике могу бити и догађаји обасјани лирским тоном или лирским приступом, тако и Миливоје Трнавац, у овој дефиницији једини сугерише постојање песме у прози. Можда је ово увођење за ученике сложено, па зато он не иде даље од овакве сугестије, која може бити корисна кад се ученик нађе пред кратким лирским записом у прози. Нажалост, он ни поводом ове песме, ни уз друге текстове не дефинише народну лирску песму.

Уз песму „Друг другу“ Драгана Лукића Трнавац даје шире објашњење лирске песме о којем је већ било говора на самом крају претходног поглавља. Његово уграђивање версификацијских особина у шири опис лирске песме послужило је као веза са овим поглављем. Трнавчеве анализе лирике и лирских обележја могу се схватити и као резиме онога што ученици треба да знају о лирској песми као жанру.

\*\*\*

Специфичан је положај успаванке у програмима за прва четири разреда основне школе. У њима се, у оквиру књижевних појмова, успаванка непосредно не именује. Дају се у трећем разреду породичне народне лирске песме и шаљиве

---

<sup>256</sup> Исто, стр. 27.

<sup>257</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008. стр. 11.

песме, а у четвртом обичајне народне песме. У оквиру лектире за трећи разред налази се породична песма „Двије сеје брата не имале“ и шаљива „Женидба врапца Подунавца“, као и избор обичајних народних лирских песама које, уствари, покривају термине у четвртом разреду, у којем се доносе песме „Наджњева се момак и девојка“ и „Јеленче“. Тако, лектира у трећем разреду у потпуности прати дате појмове, а у четвртом делимично, јер песма „Наджњева се момак и девојка“ спада у обичајне под условом да су посленичке песме и обичајне, док „Јеленче“ свакако не спада у ову групу песама.<sup>258</sup> Занимљиво је да програм у другом разреду доноси једну од најкарактеристичнијих наших успаванки „Мајка Јову у ружи родила“ и шаљиву песму „Смешно чудо“, а у задатом избору из стваралаштва, породичне и шаљиве народне песме (чиме се коначно и разрешава статус шаљиве песме у књижевним појмовима за трећи разред). Значи, лектира у другом не прати појмове у овом разреду, док добрим делом покрива појмове у наредном, као што избор обичајних песама у трећем претходи њиховом увођењу у четвртом.

По свом пореклу успаванка је древна лирска песма са најпре култном наменом, са елементима молитве или басме, што се види и у овој програмској песми, али се успаванка може свакако разумети и као породична песма коју најчешће мајка пева детету да га умири и уведе у сан. Зато су аутори читанки и посегли за појмом успаванка, свеједно да ли су мислили да она припада породичним песмама или су сами осетили недостатак програма.

Прву дефиницију успаванке налазимо већ у читанци за први разред Милице Ћук и Зорице Петровић, уз ванпрограмске песме „Иш, кикоте, шарено ти перо“ и „Нинај, нинај, Симана“: „Успаванке су тихе и нежне песмице које су намењене успављивању и чувању детета док спава.“<sup>259</sup>

Сама дефиниција води ка породичним песмама. И дефиниције успаванки у читанкама за други разред, које доносе сви аутори, сада уз песму „Мајка Јову у ружи родила“, иду у истом смеру:

---

<sup>258</sup> По свом тону и атмосфери овој песми о јеленчету које страда због своје радозналости, није место у програму за млађе разреде и само служи ауторима читанки да плаше и уцењују радозналу децу. Наравно, песма се може и другачије тумачити, али у том случају јеленчетовој радозналости и његовој опчињености природом требало би другачије приступати.

<sup>259</sup> Милица Ћук и Зорица Петровић, *Добро јутро, читанка за први разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 16.

Међу најлепшим песмама које су испеване у народу налазе се *успаванке*. То су песме које мајка певуши док успављује дете. Оне изражавају мајчину љубав и жеље да јој дете буде здраво, лепо, вредно и паметно.<sup>260</sup>

Или:

**Успаванке** су нежне песме које најчешће мајке певају деци пред спавање да би имала лепе и лаке снове. Пуне су љубави и искрених жеља да дете брзо порасте и да буде здраво, лепо и срећно.<sup>261</sup>

У читанци Ранка Симовића дефиниција успаванке уклопљена је у питања и задатке о самој песми:

Успаванка је песма којом се успављују деца.

У овој народној успаванки, уз сву нежност и љубав, изражена је жеља мајке какав да јој син буде Јова.

Препиши у своју свеску какав Јова треба да буде.

Које особине треба Јова да има?

Са чијим особинама су оне упоређене?

Препиши у своју свеску те стихове.<sup>262</sup>

У читанци Весне Алексић дата је, гледајући читанке за прва два разреда, најпотпунија дефиниција, која укључује и магијски аспект успаванке. Ауторка овај жанр сврстава у породичне песме, чиме је, вероватно, изрекла претпостављено мишљење и осталих аутора читанки за овај узраст.

Успаванке су песме које се деци певају пред спавање. Спадају у народне умотворине, и то у породичне песме. Носе у себи магијско значење. У време кад

---

<sup>260</sup> Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр. 6.

<sup>261</sup> Радмила Жежељ Ралић, *У царству речи, читанка за други разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 12.

Готово идентично објашњење овог појма доносе Марела Манојловић и Снежана Бабуновић: „Успаванке су тихе, нежне песме које су се одувек певале деци да би лакше утонула у сан и лепше сањала. Успаванке су пуне љубави, топлих речи и искрених жеља да дете расте здраво и срећно.“ (Марела Манојловић и Снежана Бабуновић *Читанка за други разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 108)

<sup>262</sup> Ранко Симовић, *Весела година, читанка за други разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 9.

су настале веровало се да имају моћ да растерају зле силе од детета и да му донесу здравље, миран сан и срећну будућност.<sup>263</sup>

Од осам читанки за трећи разред дефинисање успаванке сусрећемо у четири уџбеника. Радмила Жежељ Ралић доноси шири ванпрограмски избор успаванки. Уз поновљену „Мајка Јову у ружи родила“, иду још две народне „Склопи очи невинашце младо“ и „Иде санак низ улицу“, као и ауторска Милосаве Мијовић „Успаванка“, написана сасвим у духу народних:

Нина нана  
нина нана,  
зар још ниси  
успавана?

У сну тебе  
звезда чека  
већ ти стиже  
издалека.

Љуљашка се  
златна њише,  
спавај, нинај,  
тихо, тише.

Нина нана,  
нина нана,  
ти си мами  
успавана.<sup>264</sup>

Међутим, уз овај, вредан хвале избор, ауторка не иде ни корак даље у самој дефиницији, него преноси своју из претходне читанке: „Успаванке су нежне песме које певају о љубави према детету и о жељама да одрасте здраво и да буде срећно у животу. Највише их певају мајке, али и остали укућани.“<sup>265</sup>

И дефиниција у читанци *Водено огледало*, дата уз песму „Иде санак уз улицу“, ни по чему се не издваја од претходних, осим по израженој патетичности:

---

<sup>263</sup> Весна Алексић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 79.

<sup>264</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Река речи, читанка за трећи разред основне школе*, Klett, Београд, 2010, стр. 28.

<sup>265</sup> Исто, стр. 28.



„Од најранијих времена, малој деци (посебно бебама) певале су се успаванке. На тај начин, бебе би уз мио мајчин глас слатко заспале.“<sup>266</sup>

У читанци Весне Шојић и Мире Касаповић доноси се избор из народног стваралаштва, под заједничким насловом „Са извора“. Уз питалице, пословице, брзалице, здравице, дата је и успаванка „Склопи очи, невинашце младо“ и упутница за ученике да о успаванкама више сазнају у „Ковчежићу знања“, где о овом жанру пише:

Успаванке су песме које се певају деци приликом успављивања. Пуне су блакости и нежности и требало би да узнемиреном и плачљивом детету донесу спокојство и сан. Пријатне су за ухо и делују умирујуће.<sup>267</sup>

У дефиницију се непотребно уводи узнемирено и плашљиво дете, јер се успаванке не певају само овој, већ свој деци. А аутори, и то важи за већину претходних, не помињу језичке формуле, оноματοпеје, као што су *нинај* или *буји –паји*, ни певање у благом ритму, чиме је одређен умирујући тон успаванке.

Следећи програмску лектуру ауторке Милица Ћук и Вера Петровић Периц доносе избор обичајних народних лирских песама, и то три сватовске „Младожењи уз чашу“, „Кад се помоле сватови с дјевојком“ и „Кад полазе сватови по дјевојку“, као и успаванку „Санак иде низ улицу“. Ауторке успаванке сврставају у обичајне лирске песме: „Обичајне народне лирске песме везане су за најзначајније догађаје у људском животу: рођење, женидбу, удају и смрт. Према томе који догађај приказују могу бити успаванке, сватовске и тужбалице.“<sup>268</sup> Ако оставимо по страни ово разврставање, јер успаванке и јесу и нису обичајне песме, сама дефиниција: „У успаванкама се изражавају љубав, нежност и топлина, жеља за здравље и срећну будућност детета.“<sup>269</sup>, спада међу сиромашније од разматраних.

---

<sup>266</sup> Милован Б. Цветковић, Соња Цветковић, Татјана Живановић, Миодраг Плавшић, Борислав Првуловић, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 90.

<sup>267</sup> Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 146.

<sup>268</sup> Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Радост дружења, читанка за трећи разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2011, стр. 84.

<sup>269</sup> Исто, стр. 84.

И четири од осам читанки четвртог разреда баве се успаванкама. Уз понављање песме „Мајка Јову у ружи родила“ у једној од њих (Мирјана Ј. Аранђеловић), доноси се и „Успаванка за Д.“ Пера Зупца (Радмила Жежељ Ралић) и „Тиха, тиха пјесма“ Григора Витеза (Милица Ђук и Вера Петровић Периц), уз коју стоји сугестија ученицима: „Ову песму ћемо читати полако јер изгледа као успаванка. Својим стиховима нас уљујкује у спокојан сан.“<sup>270</sup>

У овом разреду треба издвојити, јер представља искорак у односу на претходне дефиниције, читанку Весне Поповић. У „Малом књижевном речнику“ на њеном крају читамо:

**Успаванка** – древна песма лирског карактера позната и у усменој и у писаној књижевности. Њену основу чине оноματοпеја: нинај, нанај, буји-паји..., које се тихо изговарају или певуше у ритму љуљања колевке. Намењене детету, успаванке исказују жељу да буде здраво и срећно, а њихова поетска снага је у лирској непосредности, топлини и сликовитости израза.<sup>271</sup>

Све што је замерано претходним дефиницијама овде је дато, уз две додатне напомене. Да је дефиницију, која је сама по себи добра, требало стилски прилагодити ученицима овог узраста, водећи рачуна и о другим појмовима са којима се сада први пут срећу, и друго, она је уз нужна сажимања преузета из *Речника књижевних термина*. Наравно да читанка није научно дело, већ представља пресек досадашњих знања на која се аутори по природи ствари ослањају, али и њени аутори морају да воде рачуна о степену и врсти преузимања цитата.

\*\*\*

Родољубива песма се као књижевнотеоријски појам програмски уводи у трећем разреду, а у лектури се потврђује познатом Ршумовићевом песмом „Домовина се брани лепотом“. У четвртог разреда нема родољубивих песама. Једина могућност да до њих ученици дођу у читанкама јесте избор из поезије

---

<sup>270</sup> Исто, стр. 18.

<sup>271</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 159.

Милована Данојлића или ванпрограмски текстови које аутори сами бирају. Иако је с правом издвојена као посебна књижевна врста родољубива песма у лектури није заступљена на прави начин. Ученици се не упознају ни са једном од наших најбољих родољубивих песама, почев од химне „Боже правде“, преко Змајевих, до родољубивих текстова савремених песника за децу Добрице Ерића и Момчила Тешића, да не говоримо о могућностима укључивања одређених песама (или бар њихових делова) аутора као што су Десанка Максимовић, Васко Попа, Љубомир Симовић, Милосав Тешић. Овај раскорак је тешко објаснити с обзиром да је једна од улога књижевности и неговање свести о припадности сопственом народу и култури, али и с обзиром на чињеницу да је родољубива песма једна од наших најзначајнијих песничких врста и да је урађено више добрих тематских антологија.

Било би добро да је Ршумовићева програмска песма дата заједно са неком од класичнијих родољубивих песама. Овако, дата је песма која представља искорак у односу на традиционалну, а ученици не могу да имају свест о том искораку. Та чињеница одредила је и приступ родољубивој поезији у читанкама за трећи разред. Од осам читанки за овај разред у четири се даје дефиниција родољубиве песме, а у остале четири нити се даје дефиниција, нити се термин помиње у методичкој апаратури. Тачније, налазимо га у читанци Радмиле Жежељ Ралић уз песму Драгана Радуловића „Немој ово ником рећи“:

Имам кућу немогућу,  
у њој ложим лед у пећи,  
смркне јој се при сванућу,  
немој ово ником рећи.

Прозори су на њој – врата,  
можеш лећи ал’ стојећи,  
мишеве нам псето хвата,  
– немој ово ником рећи.

А што нам је на плафону,  
дохвати га ко је већи,  
крава пасе на балкону,  
– немој ово ником рећи.  
Тата сједи, још на ноши,  
мама игра, ми смо већи,

бака само жваке троши,  
– немој ово ником рећи.

Помислићеш чудан стан,  
ил' измишља или баје,  
да си дошо и мој сан  
видио би – истина је!<sup>272</sup>

Од ученика тражи да закључе да ли је у питању „родољубива, шаљива, љубавна или немогућа песма“.<sup>273</sup> Сам термин је овде тек један у низу и више се нигде у уџбенику не користи, па ни уз Ршумовићеву песму.

Вук Милатовић у својој читанци не уводи појам родољубиве песме, али, на неки начин, питањима уз Ршумовићеву песму наводи ученике да о томе размишљају:

Наброј шта за тебе све значи бранити домовину (отаџбину). Шта о томе каже песник у овој песми? Како се домовина брани у рату? Како то чини у миру? Шта за песника значи **лепота домовине**? Пронађи стихове који то казују. Објасни како се лепотом природе, лепотом живљења, поштењем и знањем може бранити домовина. Како се домовина брани лепим васпитањем? На који начин ти исказујеш своју љубав према домовини? Повежи то с поруком ове песме.<sup>274</sup>

Као што видимо, питањима се долази на сам праг термина и штета је што се више у читанци нигде не помиње, па ни у Милатовићевом „Малом речнику појмова“. И још једно запажање. Ршумовић се, уместо за реч *отаџбина*, определио за реч *домовина*. На тај начин он један темељни српски термин замењује новијим и неутралнијим. Вук Милатовић је осетио потребу да бар у првом питању врати термин *отаџбина*, али у следећих девет питања, ваљда због наслова песме, јавља се искључиво назив *домовина*.

---

<sup>272</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Река речи, читанка за трећи разред основне школе*, Klett, Београд, 2010, стр. 103.

<sup>273</sup> Исто, стр. 103.

<sup>274</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 35.

Појам родољубива песма не уводи ни аутор читанке *Чаролија читања* Бранко Илић. Задржава се једино на питањима која се непосредно тичу песме и односа ученика према својој земљи.<sup>275</sup>

Као и у неким другим ситуацијама Моња и Иван Јовић у својим читанкама праве занимљиве и за ученике подстицајне искорак. Тако уз Ршумовићеву програмску песму доносе и његову „Отаџбину“:

Дедаџбина и бабаџбина,  
Мамаџбина и татаџбина,  
Братаџбина и сестраџбина,  
Сва родбина и постојбина,  
Пуна тајни и враџбина,  
И других лепотаџбина –

То је моја отаџбина!<sup>276</sup>

Као да је сам песник осетио потребу да се врати овој речи коју је избацио из своје познате песме, и која се појавила у једном тренутку потребе за новим поимањем родољубља. Уз ове текстове аутори су донели и црно-беле фотографије дечака и девојчице из прошлости и учетаља у разреду, такође из давних времена, а насупрот њима фотографију у боји деце испред водопада. Питања се баве једном и другом песмом, уз почетно: „Прочитај наслове песама. Да ли мислимо на исту ствар када кажемо *домовина* и када кажемо *отаџбина*?“ Питањима и напоменама уз песме аутори упућују ученике на њихове претке, што је јако добро, колико због осећања припадности породици, толико и припадности земљи, и заиста је штета што нису увели појам родољубиве песме. Рецимо, они у својим додатним коментарима кажу и следеће:

На неки начин и они који више нису са нама такође су наша отаџбина. Они чине нашу отаџбину невидљиво, у боји наших очију, у зидовима наших кућа, у нашим причама и песмама и свему осталом вредном што смо од њих наследили.

---

<sup>275</sup> Видети: Бранко Илић, *Чаролија читања, читанка за трећи разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 113.

<sup>276</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 96.

Наши преци присутни су у нашим животима јер нас не би било да није било њих. Све добро и лепо што је иза њих остало треба да нас подстакне да се и ми потрудимо да нешто вредно и добро остане и након нас.

Отаџбина је ланац који нас везује са онима који су на овом свету били пре нас, као и са онима који ће на њему живети након нас.<sup>277</sup>

Отаџбина је заједница свих људи који имају један језик, заједничку прошлост и будућност и свест о међусобној повезаности. То, примерено ученицима, стоји и у наведеном тексту. Да су аутори дефинисали и родољубиву песму био би то један од најлепше изведених књижевних појмова.

Дефиниција појма у остале четири читанке углавном је дата једном реченицом и може се свести на тврдњу да се родољубивом песмом исказује љубав према домовини, односно отаџбини. Нешто проширеније објашњење сретћемо у читанци *Водено огледало*:

Ако се у песми исказују осећања љубави о отаџбини, онда се таква песма зове **родољубива песма**. Исказујући своја осећања, песник у ствари, исказује осећања и других људи који живе у некој земљи. Ове песме највише настају у ратовима, али и у миру када се пева о лепотама земље и напретку у њој и о заслужним људима.<sup>278</sup>

Питања за обраду текста, која потом следе, издељена су на целине са поднасловима. У делу „Истражи, откриј“ налазе се следећа: „Знаш ли шта је то родољубље? Зашто је ова песма родољубива? Које су поруке послате стиховима ове песме?“<sup>279</sup>

Посебно је занимљиво што аутори у претходном издању свог уџбеника, из 2005. године, уз наведене реченице, додају и следећу, којом родољубиву песму повезују са епским народним песмама: „Родољубивих песама има више у јуначкој епској поезији где се опевају велики јунаци, чувене битке из времена устанка или ослободилачких ратова.“<sup>280</sup> Ово довођење у везу је корисно и тематско-мотивски

---

<sup>277</sup> Исто, стр. 97.

<sup>278</sup> Милован Б. Цветковић и сарадници, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 22.

<sup>279</sup> Исто, стр. 22.

<sup>280</sup> Милован Б. Цветковић и сарадници, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2005, стр. 22.

тачно, међутим, аутори су уствари изједначили родољубиву песму и родољубиве мотиве, чиме је створена мала термилошка збрка. С друге стране, готово да нема епске песме која није и родољубива. Читаве генерације су се училе родољубљу на епским песмама, али их не треба изједначавати са родољубивом песмом, која као жанр постоји само у уметничкој лирици.

У читанкама за четврти разред нема термина родољубива песма, осим у ранијем издању читанке Зоране Опачић и Данице Пантовић из 2005. године. Уз песму Добрице Ерића „Завичају“:

Цвете, лепши  
од руже и булке  
Цветале ти  
трпезе и љуљке!

Песма ти се  
до неба орила  
Свака чесма  
љубав жуборила!

Игле везле  
а вретена прела  
Комбајн жео  
воденица млела!

Хлебови ти нарасли  
ко брда  
Река млека  
поплавила крда!

Песници ти  
цветне венце вили  
А војници  
Воће калемили!<sup>281</sup>

уланчавају се два блиска термина. Будући да је дата песма превасходно здравица аутори дају сажето објашњење ове књижевне врсте, а затим, јер је Ерићева песма својеврсна химна завичају, али и отаџбини (што је посебно видљиво у завршној строфи), ауторке доносе и следећу одредницу: „Песма у којој се изражава љубав према отаџбини и свему што отаџбину чини (људима, култури, обичајима и

---

<sup>281</sup> Зорана Опачић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2005, стр. 14.

језику) назива се родољубива песма.<sup>282</sup> У овој песми сјединила су се два низа: један уметнички, завичај → отаџбина, и други, интерпретативни и методички, наздравити → здравица → родољубива песма. Штета што је у новом издању овај приступ родољубивој песми изостао, било да стоји уз Ерићеву или неку другу одговарајућу песму. Тим пре јер у читанкама истог издавача за претходне разреде нема овог појма.

\*\*\*

Мотив се наставним програмом уводи у четвртог разреда основне школе и везује се за лирску песму: „Основни и споредни мотив у лирској песми.“ Од осам читанки четвртог разреда у четири нема дефиниције овог појма, нити се он помиње у методичкој апаратури (Зорана Опачић и Даница Пантовић *Прича без краја* – Завод за уџбенике; Милица Ђук и Вера Петровић *Периц Свет маште и знања* – Нова школа, Радмила Жежељ Ралић *Речи чаробнице* – Klett, Мирјана Ј. Аранђеловић – БИГЗ).<sup>283</sup>

У остале четири читанке сусрећемо и дефиницију и коришћење термина у наловима за обраду песама. У појединим од њих мотив се уланчава у друге шире термине. Кренимо од читанке Наде Тодоров и сарадника *Трешња у цвету*. Уз „Новогодишњу песму“ Мире Алечковић у делу методичке апаратуре са поднасловом „Важно је да знаш“ пише:

Мотив је покретач у човеку, подстицај за неку активност, за неко стварање. Мотив је основна замисао у неком делу. У делима постоје главни и споредни мотиви. Прочитај песму *Јеленче*. У њој посебну целину чини слика јеленчета (његово понашање, одрастање, слика на ливади, смрт). То је главни мотив, а

---

<sup>282</sup> Исто, стр. 16.

<sup>283</sup> Тачније, у читанци Мирјане Ј. Аранђеловић на једном месту се јавља темин мотив, али се не објашњава нигде. „Колико мотива (деталја) има у свакој строфи?“, стоји уз „Луцкасту песму“ Фредерика Гарсија Лорке. (Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка за четврти разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 84.) А у „Ковчежићу знања“ уместо мотива стоји реч из заграде *деталј*, односно *појединост*, у значењу „нека упечатљива црта књижевног лика, истакнута појединост у опису лика, догађаја, пејзажа“. (Исто, стр. 132.) Кратко речено, ауторка је преименовала књижевни термин и заменила га некњижевном речју: мотив може бити детаљ или појединост у тексту, али у теорији књижевности детаљ никад не може да буде синоним за мотив.



споредни мотиви су описи коштуе, младог ловца и природе. Покушај да сам/а одредиш у овој *Новогодишњој песми* главне и споредне мотиве.<sup>284</sup>

Аутори полазе од двоструког значења мотива. Најпре психолошког, као покретача и подстицаја за неку радњу, а затим од ужекњижевног, овде доста широко дефинисаног. *Речник књижевних термина* дефинише мотив као „најмању тематску целину која се даље не може разлагати и која може имати разне функције: да употпуњује слику (опис) личности или предмета (*статички мотиви*), да креће радњу напред (*динамички мотиви*), да изазива одређено расположење (*асоцијативни мотиви*) итд.“<sup>285</sup> Ширина и улога мотива зависи од жанра. На један начин он функционише у краћој лирској песми, на други у балади, на трећи у роману или драми. Дефиниција коју дају аутори поменуте читанке осим што је преширока јесте и непрецизна. Мотив никако не може бити основна замисао у неком књижевном делу. То пре може бити тема или фабула. Ако је мотив основна замисао, како га, што стоји и у наредној реченици објашњења, делимо на главни и споредне? Иначе, сам задатак за ученике у апаратури је у реду. И касније аутори знање активирају на песми „Мартовско сунце“ Милована Данојлића, тражећи од ученика да у њој пронађу мотиве и песничке слике.<sup>286</sup>

По први пут се са мотивом у читанци Весне Поповић сусрећемо на једанаестој страни у налогу: „Размишљајте о мотиву одрастања детета које жели да само одлучује о својим поступцима. Разговарајте о томе у одељењу, али и са родитељима.“<sup>287</sup> Налог долази после песме „Јеленче“ и жели да повеже поступке кажњеног радозналост младунца са могућим поступцима ученика. Овако формулисан мотив је пре из психолошког, него књижевнотеоријског подручја. Испод тога дат је издвојени део апаратуре са елементима песме на које ваљда треба обратити пажњу:

---

<sup>284</sup> Нада Тодоров, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 84.

<sup>285</sup> *Речник књижевних термина*, Нолит, Београд, 1992, стр. 488.

<sup>286</sup> Нада Тодоров, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић, наведена читанка, стр. 161.

<sup>287</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 11.

## Тема песме

288

Мотиви у песми  
Расположења у песми  
Распоред рима у стиховима

Судећи по графичком представљању, у разумевању песме иде се од теме ка мотивима, расположењу у песми и распореду рима и стихова (мада четврти елемент логички не припада овде).

На следећем месту у читанци мотив се помиње уз песме истог назива „Јесен“ Војислава Илића и Десанке Максимовић.<sup>289</sup> Ученици у њима треба да упореде мотиве. Штета што ученици на овом месту нису бар усмерени на „Мали књижевни речник“ на крају уџбеника и одредницу мотив:

Мотив – најмања тематска целина књижевног дела који има самостално значење у оквиру теме. Садржи опис једног лица, једног предмета или једне ситуације. У књижевном делу мотиви имају различите функције: да покрећу радњу, да опишу неки предео или ситуацију у којој су се нашли јунаци дела, да упознају читаоца са почетном ситуацијом итд. Више мотива образују сиже.<sup>290</sup>

Мотив је доста прецизно, мада у појединим аспектима и прешироко, формулисан (на пример, он не *садржи* него *употпуњује* опис једног лица, односно лика), што у још већој мери важи за одредницу *сиже* која се такође доноси у речнику и која умногоме премашује разумевање ученика четвртог разреда.<sup>291</sup>

Аутори Симеон Маринковић и Славица Марковић мотив објашњавају уз песму „Свитац пшеничар и воденичар“ Добрице Ерића. Након увођења појма лирска песма, и њене поделе на народну и ауторску, следи дефиниција мотива:

<sup>288</sup> Исто, стр. 11.

<sup>289</sup> Исто, стр. 21.

<sup>290</sup> Исто, стр. 157.

<sup>291</sup> „**Сиже** је редослед догађаја како га писац износи, начин на који се у књижевном делу компунују догађаји. Обично означава тему, предмет и садржину дела. Будући да је фабула књижевног дела укупност догађаја у њиховој унутрашњој повезаности, сиже представља уметнички саграђен распоред тих догађаја. Писац може прво описати крај фабуле, а онда се, током приповедања, вратити почетку збивања. У сваком случају, термин сиже треба употребљавати за ознаку фабуларног материјала у епици, драми и епско-лирским врстама, док за лирику више одговара термин **тема**.“ (Исто, стр. 158.)

„Мотив је најмања тематска јединица у књижевном делу. Главни или основни мотив водећи је мотив у песми.“<sup>292</sup>

Потом следе питања за анализу песме међу којима се прва два односе на уведени појам:

1. Који је основни мотив ове песме?
  - љубав ▪ пријатељство ▪ храброст ▪ срећа
2. Ову песму можемо поделити на три дела (тематске целине).  
Пронађи и одреди тему сваке целине.<sup>293</sup>

Песма се може поделити на три целине, мада то тешко ученици могу да ураде без помоћи учитеља. Ученике може помало да збуни и однос основног мотива песме и три тематске целине: да ли је основни мотив шири од једне тематске целине и ако јесте, како јесте, јер је он најмања тематска јединица у књижевном делу. И само одређење *најмања тематска јединица*, које није спорно, тражи додатно објашњење, примерено узрасту ученика.

Након песме „Наджњева се момак и девојка“, аутори су конкретизовали тему и основни мотив песме, иако оваква одређења увек носе ризик и могу се и нешто другачије исказати, али су, уз сва упрошћавања, методички корисна и оправдана. Аутори су тај ризик овде преузели: „У овој песми говори се о наджњевању момка и девојке. То је тема песме. Тему песме народни певач искористио је да опише међусобну наклоност између момка и девојке. То је основни мотив песме, исказан описом наджњевања.“<sup>294</sup> Тако су прецизирали претходно дати појам и довели су га у непосредну везу са конкретном песмом. Поставивши и објаснивши ученицима опозицију тема – мотив смањили су могућност мешања ових појмова што није баш редак случај.

Потоње активирање појма мотив сусрећемо у апаратурама уз песме „Аждаја своме чеду тепа“ Љубивоја Ршумовића и „Трешња у цвету“ Милована Данојлића.<sup>295</sup>

---

<sup>292</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 19.

<sup>293</sup> Исто, стр. 19.

<sup>294</sup> Исто, стр. 27.

<sup>295</sup> Видети: Исто, стр. 68. и 107.

И на примеру мотива Миливоје Трнавац показује систематичност и озбиљност у поступном увођењу књижевнотеоријских појмова. После текста Исидоре Секулић „Позно јесење јутро“ он најпре у делу апаратуре „Разговор о тексту“ рашчлањује текст на одељке, слике, предмете, лица или ситуације, а потом, примењујући исти поступак у тумачењу текста, полази од пејзажа, сликовитих израза и слика, да би стигао до мотива:

Појединости од којих су сачињене слике у неком књижевном тексту можемо звати *мотивима*.

Колико предмета, лица или ситуација приказује сваки мотив?

Може ли се он разлагати на мање целине?

Уочи разлике међу појединим мотивима у овом тексту. Који приказују нешто у покрету (*динамични мотиви*), а који оно што мирује (*статични мотиви*)?<sup>296</sup>

Као и у другим ситуацијама, Трнавац комбинује питања са објашњењима тако да се ученик готово неосетно увлачи у саму срж онога што треба да научи. Дефиниције и примена знања су међусобно повезани, а на тај начин и доживљај уметничког дела бива целовит. Овакава апаратура неосетно долази до *описа* и *описивања*, појмова који колико се односе на текст Исидоре Секулић у истој мери се односе на сваки други добар опис, али и на учеников доживљај природе и спољног света уопште.

**Опис и описивање** ▪ За добар опис каже се да је добра слика. Описати нешто значи насликати то речима. Описују се предели, природне појаве, људи... ▪ Да би опис био што уверљивији и живописнији, треба бирати занимљиве детаље, користити се различитим чулним опажајима (вид, слух, додир, мирис) и стварати сликовите изразе.<sup>297</sup>

Исте ауторове поступке сусрећемо и у делу апаратуре „Провери своје знање“, у којем завршни налог: „Разврстај мотиве из текста *Позо јесење јутро* на статичне и динамичне, а затим их одреди и према чулним опажајима.“, спада међу најдрагоценије које можемо срести у прегледаним читанкама.<sup>298</sup> У решавање овог

<sup>296</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Београд, 2008, стр. 24.

<sup>297</sup> Исто, стр. 24.

<sup>298</sup> Исто, стр. 24.

задатка укључено је разнолико учениково знање и искуство – од познавања књижевних термина, преко познавања човекових чула, до њиховог сензибилитета и моћи опажања.

\*\*\*

Од свих књижевнотеоријских појмова у програмима можда је песничка слика најзахтевнији и најнеодређенији. У *Речнику књижевних термина* нема њене одреднице, али наилазимо на одредницу *слика*. Она је тематски везана за прозу и то за приповедање одређених ситуација, а често и приповедна дела имају у свом називу слика, на пример, „слика из паланачког живота“ или „слика из сеоског живота“.<sup>299</sup> Одмах после слике долази *сликовитост*. Одредница од десет редова у Речнику и схвата се најпре као особеност лирског песништва, у ширем значењу од метафоричности до истицања афективне улоге и снаге речи.<sup>300</sup> Песничкој слици, у ужем смислу речи посвећена је студија Тихомира Брајовића *Теорија песничке слике* у којој је први пут код нас систематично приступљено овом књижевном питању.<sup>301</sup>

Обраду песничке слике наставни програм је предвидео у два разреда. У трећем: „Песничка слика као саставни чинилац композиције лирске песме“, и у четвртном: „Визуелни и аудитивни елементи у песничкој слици; песничка слика као чинилац лирске песме“.<sup>302</sup> Запажа се да је одредница из трећег разреда готово идентично пренета у четврти (изостаје једино атрибут „саставни“, који је и сам по себи сувишан), а уведени су још визуелни и аудитивни моменти. Будући да је реч о лирској песми, визуелно и аудитивно овде може бити тек метафорично, оно што се конституише речима, па се поставља питање зашто нису укључени и други елементи, тактилни пре свих.

Песничку слику први пут сусрећемо у две читанке за други разред (Весна Поповић – Драганић; Натали Тркуља и Весна Јузбашић – БИГЗ). У обе се

---

<sup>299</sup> *Речник књижевних термина*, Нолит, Београд, 1992, стр. 786.

<sup>300</sup> Исто, стр. 786.

<sup>301</sup> Видети: Тихомир Брајовић, *Теорија песничке слике*, Завод за уџбенике, Београд, 2000.

<sup>302</sup> „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“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2005, број 1, стр. 9. и „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, 2006, број 3, стр. 6.

песничка слика тек спомиње. У првој у питањима уз песму „Мајка Јову у ружи родила“: „Читајте првих пет стихова. Као да је сваки стих једна слика. У свакој слици је понешто лепо, нежно и нестварно. Коју песничку слику бисте издвојили?“<sup>303</sup> У другој се за песму „Лепо је све што је мало“ каже: „Песник пева о свему што је мало, али не и неважно. Он тепа бубама, послушкује птице, храбри цвеће и гледа у звезде. Све то описује **песничким сликама**.“<sup>304</sup> Ученицима се тако непотребно и нефункционално доноси појам на једном месту у уџбенику, без било каквог објашњења и даљег помињања.

Међу читанкама за трећи разред у две се овај појам не јавља (Милица Ћук и Вера Петровић Периц – Нова школа; Вук Милатовић – Завод за уџбенике). Ипак, Милатовић у питања укључује појам *слика*, као слика којом се песник служи и слика у песми. Први пут после Змајеве „Пролећнице“: „Издвој неколико слика којима је песник насликао пролеће. Које појединости су нарочито значајне у тим сликама? Пронађи слике у којима је песник најснажније изразио осећање радости.“<sup>305</sup> И други пут након „Вожње“ Десанке Максимовић: „Издвој слике које ти се највише свиђају?“<sup>306</sup>

У читанци Радмиле Жежељ Ралић песничкој слици се приступа корак по корак: од појма слике, преко слика које је песник створио речима, до песничке слике. Међутим сама дефиниција изостаје. Ти кораци, уз делимично поједностављивање, изгледају овако: Уз песме „Септембар“ Душана Костића стоји питање које може бити увод у песничку слику: „Издвој слику из песме која ти се највише допада?“<sup>307</sup> Слично питање јавља се и након песме „Зима“ Душана Васиљева: „Које слике у песми највише заокупљују твоју пажњу?“<sup>308</sup> Док у апаратури за „Пролећницу“ читамо: „Песник нам описује неколико слика. Наведи их.“<sup>309</sup>

---

<sup>303</sup> Весна Поповић, *Читанка за други разред основне школе*, Драганић, Београд, 2007, стр. 68.

<sup>304</sup> Миланка Јузбашић и Натали Трукуља, *Читанка за други разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2008, стр. 27.

<sup>305</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 21.

<sup>306</sup> Исто, стр. 23.

<sup>307</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Река речи, читанка за трећи разред основне школе*, Klett, Београд, 2010, стр. 21.

<sup>308</sup> Исто, стр. 27.

<sup>309</sup> Исто, стр. 81.

У другом кораку, уз песму Војислава Илића „Први снег“ није именован појам, али је све припремљено за његово именовање: „У песми има више слика. Песник их је створио помоћу речи. Сlike својом снагом привлаче читаочеву пажњу и побуђују његова осећања. Нећемо погрешити ако кажемо да песници сликају својим речима.<sup>310</sup>

И на крају, са песмом „Славуј и сунце“ Добрице Ерића коначно се стиже до пеничке слике: „Опиши својим речима прва два стиха у другој строфи. Како разумеш ову песничку слику: *у кљуна славуја свиће песма пролећа*“?<sup>311</sup>

Слично је и са читанком Симеона Маринковића и Славице Марковић, у којој се у више наврата појам помиње врло функционално у приступу конкретним песмама, али се нигде не дефинише. Осим ако под дефиницијом не подазумевамо следећу реченицу уз песму „Септембар“ Душана Костића: „Свака строфа ове песме је песничка слика.“<sup>312</sup> Ипак, ово не може бити ни почетна дефиниција. Са друге стране, сама питања за обраду текстова су врло конкретна и наводе ученике да се усредсреде на визуелне моменте у песмама. Тако се уз „Љутито мече“ Бране Црнчевића ученицима задаје да пронађу песничку слику у следећим стиховима: „*Месећ обуо чизмице жуте, / Облаци обукли плаве капуте.*“<sup>313</sup> Исто конкретизовање дато је и уз песму „Први снег“ Војислава Илића:

Замисли да сваку строфу ове песме треба да насликаш.

Како би појединачно насликао сваку песничку слику?

Које би детаље истакао?

Које би боје употребио?

Дај наслов свакој слици.<sup>314</sup>

У малом индексу појмова, који се јавља након сваког текста у читанци, за песму „Пролећница“, тачније за апаратуру која је прати, налази се и појам песничка слика, али се она у самим питањима и задацима претходно не помиње. Налози за ученике јесу конкретни и упућују на овај појам, али његовог именовања

---

<sup>310</sup> Исто, стр. 35.

<sup>311</sup> Исто, стр. 142.

<sup>312</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 6.

<sup>313</sup> Исто, стр. 15.

<sup>314</sup> Исто, стр. 56.

нигде нема. Сликovitост као одлика песничког текста и песничка слика као вербално (речима) конституисана визуелна представа вероватно су овде замењене. Иначе сама питања и овде, као и на другим местима у читанци, врло су добро постављена и методично воде ка песничкој слици:

1. Којим је речима у првој строфи насликано пролеће у шуми?
2. Како је насликана Фрушка гора под сунцем?
3. Шта значе стихови:

*А жарко сунце*

*Злати врхунце?*

4. Којим је детаљима у трећој строфи насликана ливада у пролеће?
5. Објасни значење стихова:

*Лептирак шари*

*Цвећем летари.*<sup>315</sup>

Занимљив је случај са читанком Весне Шојић и Мире Касаповић. Наиме, после већ помињане песме „Септембар“ Душана Костића, ученици се упућују и на слику и на *песничку слику*: „Свака строфа у песми је једна мала слика. Више о песничкој слици пронађи у **Ковчежићу знања**.“<sup>316</sup> Слично је и уз песму „Вожња“ Десанке Максимовић: „Која од песничких слика ти се највише допала? Опиши је својим речима и илуструј.“<sup>317</sup> Песничка слика дата је у оквиру термина *строфа* у „Ковчежићу знања“, што може да отежа ученицима тражење, али ни ту она није дефинисана. Штавише, оно што о слици читамо уз песму „Септембар“ не подудар се са оним што читамо у речнику на крају књиге. У првом случају пише да је свака строфа у песми једна мала слика, а у другом да се строфа састоји од више повезаних песничких слика, које заједно чине целину.<sup>318</sup> Наравно да може бити тачно и једно и друго, али се не могу у једном уџбенику дати две, ипак, различите дефиниције.

---

<sup>315</sup> Исто, стр. 88.

<sup>316</sup> Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 7.

<sup>317</sup> Исто, стр. 9.

<sup>318</sup> Видети: Исто, стр. 146.



Песма „Септембар“ била је погодна и Бранку Илићу за прво помињање овог књижевног појма, који лепо уграђује у питања уз седам текстова, а уз песму „Циц“ даје дефиницију:

Песничка слика је важан део песме. То није обична слика. Песник је ствара речима. Таквом сликом се приказује нешто на посебан начин, живописан, песнички начин. Она преноси и како је песник доживео то о чему пева и шта о томе мисли.<sup>319</sup>

Похвално је што аутор каже да се песничка слика ствара речима, а још је похвалније што ову одлику наглашава и у питањима, рецимо за Змајеву „Пролећницу“: „Шта је све речима насликано?“, или за „Ноћ у пољу“ Слободана Р. Вујачића: „Песник је приказао свој доживљај ноћи у пољу. Он песничком маштом ствара предивне песничке слике. Која ти се од њих највише допада?“<sup>320</sup>

На сличан начин песничку слику дефинишу Милован Б. Цветковић и сарадници у читанци *Водено огледало*. Након песме „Зима“ Душана Васиљева, аутори пишу:

Уочио си да је ово описна песма у којој је дочарана слика зиме. Песник се у овој песми служи језиком који се одликује сликовитошћу и живописношћу. Тај језик се назива песнички језик. Помоћу тог језика писац приказује личности, предмете, појаве тако да их читалац доживљава као да гледа и јасно види слике свега оног шта је у песми или причи описано. Те, речима изазване слике зову се **песничке слике**. Оне делују на наша осећања и уз помоћ маште стварамо нове слике.<sup>321</sup>

Ако опет занемаримо употребу појма *личност* уместо *лик*, онда овој дефиницији, сходно узрасту ученика, нема шта да се замери. Нажалост она се након дефинисања не користи уз одговарајуће текстове у овој читанци.

Карактеристично је за ауторски поступак Моње и Ивана Јовића да упоредо са програмским доносе и ванпрограмске текстове, тачније да ове текстове стављају једане уз друге, са заједничком апаратуром. То им пружа могућност за поређења, шири круг питања и лакше извођење закључака. Заједно са песмом

---

<sup>319</sup> Бранко Илић, *Чаролија читања, читанка за трећи разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 69.

<sup>320</sup> Исто, стр. 84. и 34.

<sup>321</sup> Милован Б. Цветковић и други, *Водено огледало*, Eduka, Београд, 2011, стр. 67.

„Септембар“ Душана Костића тако дају и „Растанак“ Спасоја Лабудовића. Методичка апаратура прво се односи на сваку песму посебно, а потом долазе питања и задаци за обе. За Лабудовићеву песму питања су усмерена на различите одлике јесени као годишњег доба, док се уз Костићеву превасходно односе на боје у јесен. У одељку „Шта мислиш о ...“, у коме се тражи закључивање о обе песме, читамо:

Песник је у својим песничким сликама користио боје које су честе у јесен да би нам дочарао ово годишње доба. Да си песник, и да пишеш песму о пролећу, које би боје у њој помињао? Зашто?<sup>322</sup>

Након свих ових питања аутори стижу до песничке слике:

#### УЧИМО... ПЕСНИЧКА СЛИКА

Песници се речима служе да би створили одређене слике, у којима читаоци уживају док их читају. Погледај још једном ову песму. Колико лепих слика! Пред очима наше маште створила се јесен са својим бојама, плодовима, ластвама које се селе на југ и ђацима који крећу у школу.

Када нам песник неки предмет, догађај, појаву или збивање дочарава речима, онда то називамо **песничком сликом**.<sup>323</sup>

Полазећи од конкретних песама и раскошних боја јесени које нам нуде, аутори су у последњој реченици дали једну уопштавајућу дефиницију песничке слике. Пажњу привлачи реч *дочарава* која у себи садржи древни, чак и митски тон, али је овде, по свему судећи, употребљена у свом својем изворном значењу: стварати лепотом / магијом речи.

Будући да је песничка слика већ обрађивана у трећем разреду, у четвртом је по програму додатно конкретизована визуелним и звучним елементима, са чим су ученици већ раније морали да се сретну, помињањем боја и звукова у већини објашњења у читанкама. Уз нужна понављања поједини аутори су се трудили да прошире појам песничке слике увођењем и других момената, највише описне песме, која иначе није дата програмом. То је још један од његових недостатака,

---

<sup>322</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 11.

<sup>323</sup> Исто, стр. 11.

јер песничка слика се природно продужава у описну песму, а у програмској лектури постоји више текстова са преовлађујућим дескриптивним својствима.

У читанци Весне Поповић не помиње се песничка слика, а у две читанке се она именује у питањима, али њена дефиниција изостаје.

Аутор са можда најинвентивнијим решењима за наставу теорије књижевности Миливоје Трнавац зачудо се не бави овим појмом. Помиње га само на једном месту у читанци, у питањима за драмски текст „Чик да погодите због чега су се посвађала два златна брата“ Добрице Ерића:

Обрати пажњу на песничке слике па их објасни: Како то жедан бумбар шара  
златну тишину око бунара?

Како први свитац пали пшенично поље?

Ко су цветови златни?

Шта то чине два златна брата? Какви су кад их *жеђ ко коприва ожаеао изнад  
пшеничних њива?*<sup>324</sup>

Милица Ћук и Вера Петровић Периц нису дале одређење појма у трећем разреду, а то не чине ни у четвртом. Термин се користи уз два текста „Јесен“ Војислава Илића и „Трешња у цвету“ Милована Данојлића, без дефинисања. Са друге стране, уз прозни текст „Позно јесење јутро“ објашњава се *описивање у књижевности*. С обзиром да се ауторке нису бавиле песничком сликом у трећем разреду морале су то да надокнаде у четвртом.

Тумачење песме „Јесен“ Војислава Илића почиње питањима: „Шта песник описује? Која осећања испуњава песника? Из колико песничких слика се састоји ова песма?“<sup>325</sup> Затим се каже: „*Јесен* је лирска описна песма. Песник је речима сликовито описао јесен и кроз те слике природе приказао своје унутрашње доживљаје, мисли и осећања.“<sup>326</sup> После прозног текста „Позно јесење јутро“ у методичкој апаратури пише:

Описивање је сликање речима. Описани предели, појаве и бића изгледају као да су пред нама. Они су језички изражени сликовито и живописно. Та живописност и

<sup>324</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 132.

<sup>325</sup> Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Свет маште и знања, читанка за четврти разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 4.

<sup>326</sup> Исто, стр. 4.

сликовитост нас подстиче на маштање и замишљање онога о чему читамо. Речи подстичу наша чула и ми свестрано доживљавамо описе.<sup>327</sup>

Дефиницију песничке лике Мирјана Ј. Аранђеловић даје у свом уџбенику, али једино у појмовнику „Ковчежић знања“: „Песничка слика је заокружен целовит приказ неког дела, стварности или неког личног доживљаја.“<sup>328</sup> Дефиниција је и нејасна и неодређена. Нејасна јер се не зна шта је песничка слика, а неодређена, јер се не види шта су аутори мислили њеном формулацијом. Шта значи *заокружен целовит приказ неког дела или стварности*? Стварности у целини или неког исечка стварности? На које се дело мисли: људско у смислу поступака или уметничко дело? А нејасно је и шта значи *целовит приказ* и где се он даје. Да ли у књижевном делу, извештају, говору ... Питања има још. Дефиниција је толико чуднија што уз песму „Мрав добра срца“ Бранислава Црнчевића стоје и питања: „Да ли је свака строфа у песми једна песничка слика? Објасни на примеру.“<sup>329</sup> Питање је логично постављено али тешко да ће ученици одговорити на њега полазећи од дате дефиниције. Исто тако је тешко одговорити на још једно питање о овом појму у читанци, уз Змајеву „Циганин хвали свога коња“: „Колико песничких слика има песма?“<sup>330</sup> Најпре, зато што је песма веома дуга, а и зато што се песничке слике не одређују тако једноставно.

Група аутора читанке *Трешња у цвету* даје одређено објашњење овог појма, али у њему не казује шта је тачно песничка слика. Након песме Добрице Ерића „Свитац пшеничар и воденичар“ у делу методичке апаратуре насловљеном као „Важно“ пише:

Песник дочарава своја осећања помоћу песничких слика. Док читаш прву строфу, покушај да замислиш слике које су дочаране; слику коју би могао да илуструјеш на основу песникових речи. То би била воденица, свитац и воденичар. Та целина чини једну песничку слику. У неким строфама има више песничких слика, а

---

<sup>327</sup> Исто, стр. 6.

<sup>328</sup> Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка за четврти разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 133.

<sup>329</sup> Исто, стр. 8.

<sup>330</sup> Исто, стр. 89.

понекад је цела песма једна песничка слика. Читај пажљиво, замишљај слике и тако ћеш пронаћи пут до лепоте песникових речи.<sup>331</sup>

Објашњење је веома сликовито дато: о самој песничкој слици говори се помоћу конкретних песничких слика. Међутим у овом распеваном објашњењу недостаје бар једна чврста реченица на коју ученици могу да се ослоне.

Да би појам песничку слику што јасније приближили ученицима млађешколског узраста аутори следеће три читanke су, слободно можемо рећи, исказали највише труда, а за њих је заједничко и то што су покушали да увежу више појмова.

Полазећи од задатака програма Радмила Жежељ Ралић након песме „Јесен“ Војислава Илића, у делу методичке апаратуре „Да се подсетимо“ каже: „Песничке слике граде визуелни (видни), звучни и мирисни елементи. Пронађи их у песми.“<sup>332</sup> Уз исти текст она дефинише и описну песму: „Описна песма помоћу слика природе приказује унутрашњи доживљај песника, његова осећања и мисли.“<sup>333</sup>; да би након текста „Позно јесење јутро“ Исидоре Секулић дефиницију допунила објашњењем описивања: „Описивање је сликање речима. Речима се могу сликати предели, људи, природне појаве догађаји ... Што је у опису више детаља и различитих чулних доживљаја, то је он живописнији и снажнији.“<sup>334</sup> Ауторка је непрестано наглашавала различитост чулних доживљаја и описну песму и описивање схватила је као низ уланчаних песничких слика.

И у својој читанци за четврти разред ауторски тим Креативног центра наставља традицију добрих и конкретних питања. Тако уз песму „Ко да то буде“ читамо: „Свака строфа ове песме представља песничку слику. Изабери једну песничку слику и пронађи у њој речи којима песник дочарава звук.“<sup>335</sup> И уз Данојлићеву „Трешњу у цвету“ долазе питања која имају везе са песничким сликама, али се помиње само термин *слика*:

---

<sup>331</sup> Нада Тодоров, Соња Цветковић и Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 91.

<sup>332</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Речи чаробнице, читанка за четврти разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 28.

<sup>333</sup> Исто, стр. 28.

<sup>334</sup> Исто, стр. 31.

<sup>335</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 13.

Које је боје трешња у овој песми? О ком је годишњем добу у песми реч? Којом је сликом песник описао то годишње доба?

Осим боје, песник је увео у песму и звук. Какав је то звук? Шта је постигнуто увођењем звука?<sup>336</sup>

Дефиницију песничке слике коју су аутори пропустили да дају у читанци за претходни разред, доносе овде, уз први наведени текст: „**Песничка слика** је опис који у себи садржи скривен смисао. Њом се постиже **сликовитост песничког језика**. Свака строфа у овој песми је једна песничка слика.“<sup>337</sup>

Део ове дефиниције касније понављају. Наиме, на крају сваке целине у читанци доноси се на по једној страни мали речник књижевнотеоријских појмова који су помињани у тој целини. Тако на двадесет и четвртој страни овај појмовник носи назив „Шта смо досад научили о лирским песмама“ и у њему се налази готово идентично објашњење песничке слике: „**Песничка слика** је опис који у себи садржи скривен смисао“.<sup>338</sup> Уз наведен Данојлићев текст дефинише се сликовитост: „**Сликовитост језика** постиже се песничким сликама и коришћењем стилских средстава (поређење, персонификација и др.).“<sup>339</sup>

Објашњење сликовитости је само обрнута дефиниција песничке слике, допуњена још стилским средствима, међутим, сама дефиниција песничке слике изазива забуну. Шта тачно значи када се каже да је песничка слика опис који у себи садржи скривен смисао. Скривен смисао није исто што и пренесени смисао, а опет, не мора свака песничка слика да има скривен смисао. Трагајући за њим ученици могу да пропусте лепоту песничке слике, а до смисла да не стигну.

Песничку слику у свој уџбеник за четврти разред уводе и Зорана Опачић и Даница Пантовић. Након песме Десанке Максимовић „Пауково дело“ у апаратури прво стоје питања која су припрема за објашњење:

Неке речи употребљене су у **пренесеном** значењу. На пример, каже се да је паук  
*срце у танане нити прео*  
*у мрежу га створио свега.*

Како разумеш ове стихове? Шта је паук уградио у своје дело?

---

<sup>336</sup> Исто, стр. 107.

<sup>337</sup> Исто, стр. 13.

<sup>338</sup> Исто, стр. 24.

<sup>339</sup> Исто, стр. 107.

Свака реч има своје **основно (право) значење**, али се може употребити и у **пренесеном значењу**. Лепота песме почива управо на новим и необичним спојевима речи.

Песник се труди да ствари представи из другачијег угла, да уочи нове везе међу појавама. Овако настају **песничке слике**.<sup>340</sup>

Међутим, овде је реч више о настанку песничких слика, а конкретна, макар и радна дефиниција, изостаје. Јесу песничке слике, између осталог, представљање ствари из другачијег угла са уочавањем нових веза међу појавама. Често имају и пренесена значења, али су шире од свега реченог.

Након овог увођења појма *песничка слика* он се нигде више непосредно не помиње, али неколико термина, који се потом објашњавају, могу се довести у везу са њим и тако чине један ланац појмова: основно/пренесено значење → песничка слика → описивање → описна песма → сликовитост књижевног језика. Мада са пуно права овај ланац може да има и супротан смер, али и другачији распоред.

Након дескриптивног текста Исидоре Секулић „Позно јесење јутро“, ауторке кажу:

Позно јесење јутро описано је на основу утисака који потичу од различитих чула. Пронађи описе мириса, боја, облика, звукова... Како тишина доприноси атмосфери?

**Описивање** је сликање речима; представљање изгледа и особина предела, природних појава, људи... Док описујемо, трудимо се да створимо што уверљивију и живописнију слику. Зато бирамо занимљиве детаље и користимо различите чулне опажаје.<sup>341</sup>

Следећи текст у читанци је песма Војислава Илића „Јесен“. У апаратури се доноси:

Ова песма садржи две слике јесени. Како песник замишља јесен? Шта је њено царство? Како изгледа? Можеш ли да је замислиш?

---

<sup>340</sup> Зорана Опачић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2007, стр. 19.

<sup>341</sup> Исто, стр. 27.

Сваки пејзаж је једна слика душе, рекао је један уметник. Песма која помоћу слике природе приказује унутрашњи доживљај песника, његова осећања и мисли, назива се **описна песма**.<sup>342</sup>

Одмах потом налазимо занимљив задатак за стваралачки рад ученика. У њему се доносе две илустрације, уметничке слике јесени Алексеја Саврасова „Пољски пут“ и Густава Климта „Брезова шума“, а ученицима се каже:

Како да речима насликаш јесен?

Пред тобом су две слике – пејзажи. На обема је представљена јесен. Одабери једну! Да би сликао речима, потребно је да пробаш да замислиш да, попут Алисе, улазиш у слику. Онда се осврни око себе. Замисли шта све чујеш (замисли звук), осећаш (замисли мирисе, ветар, додир...), видиш (замисли облике, боје, светлост, сенке, бића...). Опет су најважнија твоја осећања, твој доживљај. Опиши слику!

Уочи што више појединости. Посматрај шта ти је најближе (крупно) а шта удаљено (ситно). Замисли шта би могло да се креће а шта да мирује.<sup>343</sup>

Дефиниција описа конкретизована је овако увођењем две уметничке слике и сходно концепцији читанке, по узору на *Бескрајну причу*, усмеравањем ученика да уђу у простор слике и да је доживе изнутра. Посебно подстицајно за ученике и за неговање њихове осећајности јесте упућивање на читав низ чулних утисака, заправо на активирање свих чула. По инвентивности дати задатак и њему слични које срећемо у овој читанци спадају међу најподстицајније за ученике млађих разреда.

Пратећи замишљен низ дошли смо и до дефиниције сликовитости у уџбенику, која стоји уз одломак из приповетке „Град“ Јанка Веселиновића:

Књижевни језик је **сликовит**. **Сликовит израз** нас подстиче да помоћу маште замислимо оно што је насликано речима. На пример, реченица: „ветар се напео, дува, па коси све као оштра коса“ у нашој свести изазива слику ветра као страшног бића чији снажан дах брише све пред собом.<sup>344</sup>

---

<sup>342</sup> Исто, стр. 28–29.

<sup>343</sup> Исто, стр. 29.

<sup>344</sup> Исто, стр. 35.



И овом дефиницијом се активира ученичка машта, једино су аутори можда могли да је вежу за сам књижевни текст. Да би показали да је сликовит израз својство књижевног дела које нас подстиче да помоћу маште замислимо оно што је речено, односно насликано речима. Али то су само нијансе.

Тешко је до краја дефинисати песничку слику и њену улогу у лирској песми, али из методолошких и методичких разлога треба увек тежити сажетим и једноставним дефиницијама. Оне не могу бити у потпуности тачне, јер не обухватају све аспекте, али су веома добре за основно разумевање самог појма. Једна од таквих дефиниција, а која се односи на песничку слику, могла би да гласи: *Песничка слика је језички конституисана представа у књижевном делу*. За ученике у млађим разредима основне школе *језички конституисана представа* је ипак нешто апстрактнији исказ, те би дефиниција могла да се преведе у њима ближе одређење: *Песничка слика је речима створена и дата представа у књижевном делу*. Ако бисмо овој *представи* (дакле опет слици: пејзажу, лику, предметима) додали и одређена емоционална својства, онда би кроз овакву дефиницију могла да проговори цела лирика.

## Етика

Готово упоредо са првим доживљајем ритма и са стихом, у живот детета улази и прича. Читање и препричавање првих сликовница, басни, бајки или чак слушање причања о породичним и другим догађајима – све то чини да се у дечије искуство уграђује приповедање и његове особености. Дубље гледано, свака прича је понављање исконске потребе за причом и приповедањем, и обнављање древне ситуације у којој најстарији породични члан преноси неке догађаје из искуства и одређену мудрост својим потомцима: у томе се и састоји чар приповедања, али и његова васпитно-образовна улога. О томе је код нас готово сигурно најбоље говорио Иво Андрић, у свом чувеном говору приликом доделе Нобелове награде 1961. године у Штокхолму. А тај говор је потом тако и назван „О причи и причању“.<sup>345</sup>

Морални значај наших епских песама, односно нашег приповедања у стиху, језгровито је сажео један од најуниверзалнијих стваралаца српске културе Станислав Винавер, када је рекао да су српске народне песме наше јеванђеље.

У данашњем времену се ова древна улога приповедања не види, али на један или други начин она је свакако присутна. На пример, шта је изражајно читање ако не обнављање древне магије речи и обнављање и оживљавање приповедачке ситуације – начин да прича која се преноси делује на ученике. У изразу *унео се у читање*, или *занео се читањем/књигом*, чува се древна везаност слушалица и приче, присутна како би Андрић рекао, у свим временима и свим просторима.

---

<sup>345</sup> „На хиљаду разних језика, у најразноличнијим условима живота, из века у век, од древних патријархалних причања у колибама, поред ватре, па све до дела модерних приповедача која излазе у овом тренутку из издавачких кућа у великим светским центрима, испреда се прича о судбини човековој коју без краја и прекида причају људи људима.“ (Иво Андрић, „О причи и причању“, *Историја и легенда* (сабрана дела, књига XII), Просвета, Београд, 1997, стр. 60.)

\*\*\*

Епска песма као појам дата је у програму за други разред основне школе, заједно са бајком и басном, и то на нивоу препознавања. И поред тога што се даље у програмима, оно што се даје у вези са структуром епског дела (*повезаност догађаја са местом, временом и ликовима, опис у епском делу*) и са версификацијом (*дужина стиха према броју слогова*), односи и на епску песму, у програмима након другог разреда се не помиње директно и не прати овај жанр. Иако је реч о једној од најзначајнијих књижевних врста у српској књижевности, програм не стиже ни до њеног именовања, а камоли до дефинисања. Да не говоримо да би требало да се један термин, упоредо са програмским текстовима који му припадају, из разреда у разред шири и усваја на што вишем нивоу, сходно својој природи, али и природи књижевноуметничких текстова датих програмом. То је још чудније што су у програмима од другог до четвртог разреда дате три епске песме: „Марко Краљевић и орао“, „Марко Краљевић и бег Костадин“ и „Стари Вујадин“.

Овим избором аутори програма су се определили да, сходно узрасту ученика, донесу три краће епске песме, заправо, гледајући њихову дужину, три нетипичне епске песме. Желели су и да ученицима представе морални и образовни значај који пружа наша епика. И треће, да у епским песмама у разредној настави не буду присутне експлицитно дате теме насиља, у чему су успели, осим у неколико стихова песме о старом Вујадину. На извештајан начин можемо рећи да је ученицима дата наша сведенија и очишћенија епска песма (у петом разреду се сусрећу са неупоредиво дужим епским песмама и за ову врсту карактеристичним двобојима): питање о природи епских песама у млађим разредима и о раскораку између прва четири и петог разреда превазилази оквире овог рада.

Епска песма се у лектури у млађим разредима уводи текстом „Марко Краљевић и орао“. Од девет читанки другог разреда у три се појам не дефинише, а негде ни не именује (Марела Манојловић и Снежана Бабуновић – Едука, Ранко Симовић – Епоха, Миланка Јузбашевић и Натали Тркуља – БИГЗ); у пет се дефинише: од тога се у две именује као јуначка песма (Милица Ћук и Вера Петровић Периц – Нова школа, Славица Јовановић – Завод за уџбенике), а у три

као епска, односно епска и јуначка (Радмила Жежељ Ралић – Klett, Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић и Славица Марковић – Креативни центар, Весна Алексић – Завод за уџбенике). На средокраћи између прве и друге групе сместили смо једну читанку (Весна Поповић – Драганић) у којој се појам именује, али се јасно не дефинише, иако се питањима сугеришу нека од битних својстава епске пеме: архаичност језика, певање уз гусле, као и рад Вука Карацића на њиховом записивању.

У читанци Мареле Манојловић и Снежане Бабуновић дата је прво информација о нашем познатом епском јунаку: „Марко Краљевић је чувени српски јунак и заштитиник народа. О њему су спеване многе народне песме које ћеш упознати током свог школовања.“<sup>346</sup> А потом и легенда о Марковом одабирању свог чувеног коња. Питања која прате песму свде се на њено препричавање. Доносе се једино још три добро одабране пословице, од којих само једна може да се односи на песму („На муци се познају јунаци, Ко добро чини добрим му се враћа, Кад се будеш смејао, смејаће се с тобом сви, а кад будеш плакао, плакаћеш сам“<sup>347</sup>). У одељку „Откривамо нове речи“ налази се објашњење углавном архаичних речи из песме, чиме се ученицима омогућава њено несметано разумевање. Иако је песма добро контекстуализована (објашњењем за ученике непознатих речи, легендом, пословицама) недостаје њено сврставање у систему жанрова и дефинисање.<sup>348</sup>

У читанци Ранка Симовића дата је песма „Марко Краљевић и соко“, потписана са *народна јуначка песма*. Одмах након песме аутор пише:

Скоро сви народи имају у својој прошлости неког стварног или измишљеног јунака који је храбар, праведан, јак, који штити народ, који се успешно бори против ропства и неправде.

Марко Краљевић је такав јунак у нашим народним песмама. Његовој снази нико није био раван. Народна песма каже да је живео триста година, да су му

---

<sup>346</sup> Марела Манојловић и Снежана Бабуновић, *Читанка за други разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 96.

<sup>347</sup> Исто, стр. 98.

<sup>348</sup> Ауторке су песму потписале само као *народна песма*.

виле биле посестрима, а он њихов заштитник, да су му соколи били помагачи, да је имао чувеног коња Шарца и убојито оружје – тешку топузину.<sup>349</sup>

Иако у овом објашњењу све води ка Марковом јунаштву и потреби народа да ствара епске јунаке који ће га штитити, као и ка традицији, аутор није осетио потребу ни да једном реченицом (која би у попуности могла да буде заснована на ономе што је већ наведено) дефинише оно што је именовао – народну јуначку песму.

Миланка Јузбашић и Натали Тркуља за конкретну песму из програма, у питањима за ученике кажу да је то *народна песма*. Пошто песму жанровски тачно не именују, оне је ни дефинишу, али вреди поменути да се овде, на примеру првог стиха у песми, објашњава и уводи десетерац: „**Ле-жи Мар-ко крај дру-ма ца-ре-ва**. Наведени стих има десет слогова. Зато се каже да је песма „Марко Краљевић и орао“ испевана у **десетерцу**.”<sup>350</sup> Штета је што недостаје уопштавање знања, тачније ауторке нису рекле да су готово све наше епске песме испеване овим стихом, а не само ова.

Весна Поповић даје за наведену песму обимну методичку апаратуру, из које издвајамо тек три момента:

Епска народна песма о Марку Краљевићу настала је давно, у време када се говорило другачије него сада. И сами сте учили речи за које тек нагађате шта би могле значити.

Кад су народни певачи стварали песме о овом јунаку, обасипали су га многим врлинама. О њему, као стварном лику из историје српског народа сазнаћете више у старијим разредима. Ако сте нестрпљиви и жељни знања, позовите у госте професора историје да вам понешто исприча о том времену.

Овакве песме дуго су од заборава чували гуслари – певали су их свирајући на гулама. Вук Караџић их је записао и објавио у књигама, и сачувао их од заборава. Научите неколико стихова, па их посебно чувајте и спомињите, **као**

---

<sup>349</sup> Ранко Симовић, *Весела година, читанка за други разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 19.

<sup>350</sup> Миланка Јузбашић и Натали Тркуља, *Читанка за други разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2008, стр. 85.

добар данак у години. А о животу Вука Караџића прочитајте у стрипу из часописа *Велико двориште*, на следећој страни.<sup>351</sup>

У питањима и објашњењима истичу се понеке од одлика епске народне песме, али се она не дефинише нигде конкретно. Тако да почетак треће наведене целине: „Овакве песме дуго су од заборава чували гуслари“, делује као празан скуп, јер ученици не знају какве су то песме. На малу упитаност подстиче и препорука да позову професора историје. Најпре, тешко ће га позвати сами ученици. Друго, о Марку Краљевићу и његовом времену и више него што је потребно ученицима зна учитељ, као и аутор читанке.

У следећих пет читанки се епска песма дефинише, с тим што је у две то само јуначка песма. Именујући песму као јуначку аутори су можда водили рачуна о сензибилетету ученика (њима је појам *јуначки* ближи него *епски*), док су у другом случају следили програмски налог. Будући да су у српској књижевности епске песме исто што и јуначке, најпотпуније је рећи *епска јуначка песма*, односно, *епска или јуначка песма*. *Речник књижевних термина* доноси овај жанр као *народне епске песме*, са напоменом да је још од Вука Караџића уобичајена њихова подела на неисторијске и историјске, као и њихов најчешћи назив јуначке песме.

Дефиниција епских песама у читанкама за други разред даје се најчешће са или уз објашњења о Марку Краљевићу, која су опет међусобно слична: он је најпопуларнији или највећи јунак у нашим епским песмама, јахао је коња Шарца, заштитник је слабих и живео је триста година. У складу са природом песме и, вероватно, због политичке коректности, ни у једној читанци не помиње се да се борио против Турака. За дефиниције је карактеристично да су сажете и знатно краће од података о Марку. Можда најширу дефиницију даје Весна Алексић, али уз басну „Лисица и гавран“:

Ова басна је само један драгуљ из ризнице народног стваралаштва, које је Вук Стефановић Караџић пажљиво и са пуно љубави записао и сачувао за нас. У тој ризници се налазе и народне епске песме, као што је и наредна песма. Поред њих постоје и народне лирске песме. Вук Стефановић Караџић је народне песме делио

---

<sup>351</sup> Весна Поповић, *Читанка за други разред основне школе*, Драганић, Београд, 2007, стр. 71.

на мушке и женске. Епске народне песме говоре о догађајима, величају храброст и јунаштво па су зато мушке, а лирским се исказују осећања па их Вук назива женске.<sup>352</sup>

Епске народне песме смештене су овде у контекст укупне народне књижевности и Вукове бриге за целокупан фолклор. Корисно је ауторкино упућивање на мушке и женске народне песме. Можда је само требало додати да их је, осим по тематским својствима (догађаји и осећања), Вук делио и по томе ко их пева – мушке су певали углавном мушкарци гусалари, а женске су приписане женским гласовима, мада је у стварности било вероватно другачије. *Наредна песма* из цитата јесте управо „Марко Краљевић и орао“ која се налази на следећој станици, тако да је ово ауторкино објашњење и увод у њено читање.

Овако кратке жанровске дефиниције се у читанкама касније и не могу много активирати у питањима, па зато често иду независно од саме песме, али је занимљиво да се и иначе кратка епска песма у два читанкама не доноси у целини. У читанци Весне Алексић налази се само завршних шеснаест стихова, тако да ученик и не зна шта све орао ради за Марка и у каквом је Марко стању. А, што је најважније, губи се целовит доживљај песме. У читанци Весне Поповић изостаје, од укупно шездесет и пет стихова, средишњи тридесет и један стих, дакле, половина песме. И то, да ли случајно, управо они стихови који веома сликовито певају о Боју на Косову, и који упечатљиво описују подвиг Марка Краљевића:

кад изгибе војска на Косову  
и обадва цара погинуше,  
цар Мурате и кнеже Лазаре,  
паде крвца коњу до стрмашца  
и јунаку до свил' на појаса, –  
по њој плове коњи и јунаци:  
коњ до коња, јунак до јунака,  
(...)  
ја остадо насред поља равна,  
те ме газе коњи и јунаци.  
Бог донесе Краљевића Марка,  
узе мене из крви јуначке,

---

<sup>352</sup> Весна Алексић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 35.

па ме метну за себе на Шарца,  
односе ме у гору зелену,  
па ме метну на јелову грану;  
из небеса ситан дажд удари,  
те се моја крила поопраше,  
и ја мого с крил'ма полетети,  
полетети по гори зеленој,<sup>353</sup>

О самој песми „Марко Краљевић и бег Костадин“, њеној композицији и градацији, јеванђеоским мотивима и моралним начелима, било је речи у поглављу о стилистици. Овде ћемо се усредсредити само на приступ песми са становишта жанра. Нажалост, недостаци на које је указано анализом за претходни разред, овде су увећани. Наиме, требало би да се појам епска песма у овом разреду проширује новим карактеристикама и, по могућству, да се сагледава у контексту народне књижевности, али, све је то изостало. Ни у једној читанци за трећи разред епска песма није шире дефинисана у односу на други, а у појединим читанкама решења су још слабија. Навешћемо два примера. У читанци Радмиле Жежељ Ралић за други разред се каже:

У **епским** или **јуначким народним песмама** описани су јунаци или догађаји из далеке прошлости. Јунак о коме је испевано највише народних песама је **Марко Краљевић**. У песмама, он је велики јунак, праведан судија и заштитник слабих и сиромашних. По народном веровању живео је више од три века, није умро, већ спава и у одређеном часу ће се опет појавити.<sup>354</sup>

Док, у њеној читанци за трећи разред нема ни речи о епској песми. Уз песму о Марку и његовом побратиму стоји тек напомена о Вуковом бележењу и чувању од заборавља дела наше народне књижевности. Ако оставимо по страни питања за ученике која су уобичајена у свим читанкама (без инсистирања на градацији нечовештава бег Костадина), пажњу привлачи задатак да ученици напишу разговор између два пријатеља, савременим језиком, а на основу ове народне песме, па да затим одиграју скеч. Ауторка превиђа да у овој песми нема дијалога управо због тога што бег Костадин нема шта да одговори Марку. Наравно,

---

<sup>353</sup> Војислав Ђурић, *Антологија народних јуначких песама*, Српска књижевна задруга, Београд, 1992, стр. 288–289.

<sup>354</sup> Радмила Жежељ Ралић, *У царству речи, читанка за други разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 45.



ученици би то својом инвентивношћу могли да надограде, али питамо се каква је функција таквог задатка. Са друге стране, оваква врста њихове надоградње подразумевала би врхунско разумевање песме и знатно квалитетнија питања у читанци. Поред свега треба додати да разговор о највишим моралним питањима тешко да можемо назвати скечом (сценским делом заснованим на анегдоти и са најчешће комичним ефектом).

Вук Милатовић у својој читанци превиђа увођење појма епска песма код претходника из исте издавачке куће (читанке Славице Јовановић и Весне Алексић). Иако су његова питања о песми, као што смо раније у раду видели, веома подстицајна, аутор не дефинише сам жанр, ни овде, ни у „Малом речнику појмова“ на крају уџбеника.

Само у три читанке трећег разреда се помиње термин епска песма (Весна Шојић и Мира Касаповић – БИГЗ, Симеон Маринковић и Славица Марковић – Креативни центар, Милан Б. Цветковић и други – Eduka). У читанци *Водено огледало* након песме „Марко Краљевић и бег Костадин“ стоји: „Каква је ово песма? Упореди неку лирску народну песму са епском. Шта закључујеш?“<sup>355</sup> Претходно нису уведени ни појам лирска песма, нити епска, као што то није учињено ни у читанкама за први и други разред овог издавача. При томе, ово је први задатак испод текста, без иједног претходног који би се тицао њених жанровских карактеристика.

Песма о Марку и његовом побратиму бегу није типична епска песма и пре би била добар текст за увођење појма епски јунак, полазећи од његових моралних особина. Међутим, за опис епских јунака карактеристична су и његова физичка својства која овде изостају, као што ни претходна програмска песма не инсистира на физичком својству Марка Краљевића, него на његовим људским особинама.

У овој читанци од четири питања у вези са самом песмом („Опиши лик Марка Краљевића. Опиши бега Костадина. На колико целина можеш поделити песму?“), последње гласи: „За кога наш народ каже да *живи као бег*?“<sup>356</sup> И прва три питања су релативно непрецизна, јер се могу односити само на морални лик

---

<sup>355</sup> Милован Б. Цветковић, Соња Цветковић, Татјана Живановић, Миодраг Плавшић, Борислав Првуловић, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 64.

<sup>356</sup> Исто, стр. 65.

оба јунака, а не на епски лик уопште. Последње питање се може схватити као једна инспиративна фразеолошка вежба, али је веома мало подупрта самом песмом. Није предмет ове песме раскошан и лагодан живот бега Костадина, него одсуство моралних начела код њега. При томе би требало за питање овог типа проверити порекло речи *бег*, и како се једна турска титула придодала српском јунаку Константину Дејановићу, а да песма уопште не говори о турским временима.

Многи текстови у којима су књижевни јунаци и личности из наше историје и културе веома су погодни за разликовање термина *лик* и *личност*, као и зашто се у савременим програмима српског језика, и уопште у науци о књижевности, користи термин лик, а не личност. Таквих текстова у програмима за млађе разреде нема много. То су, на пример, песме о Марку Краљевићу, или ликови из *Књиге за Марка* Светлане Велмар Јанковић, као и поједини одломци из аутобиографских дела. Ову прилику за песме о Марку нису искористили аутори читанки за други и трећи разред. У читанци Моње и Ивана Јовића управо на тексту на коме би требало ове појмове раздвојити, они се мешају: „Који су ликови у овој народној песми? Шта Марково понашање говори о Марку? Опиши Маркове поступке и објасни каква је он личност.“<sup>357</sup> (Последње питање би имало смисла тек уколико би ученици били упућени на стварног Марка Краљевића и његову историјску судбину.)

За разлику од трећег, у свим читанкама четвртог разреда је дефинисана епска песма, било уз текст програмске песме „Стари Вујадин“, било само у појмовнику на крају уџбеника, а негде и на оба места. У седам од осам читанки инсистира се и на десетерцу. (Овај стих се не помиње једино у читанци *Трешња у цвету* – Едука). У две читанке, објашњењем ко су хајдуци, песма се ставља у шири историјски контекст (*Речи чаробнице* – Klett, *Кућа у разреду* – Епоха), а у једној се од ученика тражи да испричају шта знају о хајдуцима (Креативни центар). Аутори ових читанки су то добро урадили, јер тешко да се песма може разумети ако ученици не знају ништа о животу хајдука, њиховој борби са Турцима, о јатацима, као и о положају хајдука у нашим епским песмама.

---

<sup>357</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 105.

Била је ово прилика да ученици на крају првог циклуса образовања допуне своје знање о епским песмама навођењем најзначајнијих историјских догађаја и личности о којима оне често певају. Као и о најочигледнијим својствима њене композиције (на пример о епским понављањима), и најпознатијим певачима, а да се при томе не оптерећују Вуковом поделом епских песама и каснијом поделом на циклусе, односом историје и легенде у њима (што иначе предвиђају програми за старији основношколски узраст). И то би можда за ову прилику било доста. Та прилика није искоришћена, тачније све је остављено за наредна четири, или наредних осам разреда.

У читанци *Трешња у цвету* дата је једна сажета, али добра дефиниција епске песме: „*Стари Вујадин* је **епска песма**. У епској или јуначкој песми, како се још назива, описује се неки **значајан догађај** из прошлости, **позната личност** или **јуначки подвиг**.“<sup>358</sup> Међутим, то се не може рећи за друга питања и објашњења уз ову песму. Тако, пре текста аутори пишу: „Песма, коју ћеш прочитати, потиче из Ливна које се налази у **Херцеговини**. Народни стваралац описује положај српског народа под турском влашћу.“<sup>359</sup>

У питањима за ученике након песме активира се знање о дијалогу: „У чему је значај дијалога? Уочи разлике и сличности између дијалога у овој песми и прича *Бела и жута девојчица* и *Виолина*.“<sup>360</sup> Ту су још питања која обухватају различите књижевне појмове и жанрове: „Када је могла настати песма *Стари Вујадин*? Које **особине** има стари Вујадин, а које његови синови? Прочитај пословице и кажи понешто о свакој од њих.“<sup>361</sup>

По уграђивању епских песама у најшири жанровски контекст издвајају се читанке Миливоја Трнавца (Епоха) и Зоране Опачић и Данице Пантовић (Завод за уџбенике).

Народну песму „Стари Вујадин“ у читанци Зоране Опачић и Данице Пантовић прати методичка апаратура од пуне три стране, која обухвата питања,

---

<sup>358</sup> Нада Тодоров, Соња Цветковић и Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 43.

Песма говори о Ливну, али нема података о томе како је испевана и од кога је забележена. Иако је Вук Караџић давао „рачун о песмама“, није за све навео певаче, записиваче и околности бележења. Са друге стране, овако дато објашњење појма епска песма требало би да већ познају из ранијих разреда, а да се сада оно више конкретизује и веже за песму уз коју се доноси.

<sup>359</sup> Исто, стр. 40.

<sup>360</sup> Исто, стр. 42.

<sup>361</sup> Исто, стр. 42.

дефиницију епског дела, речник мање познатих речи, кратку Вукову биографију, упућивање на речи из Вуковог *Рјечника*, и песму Душка Радовића о Вуку. Прилог је још и ликовно и графички веома лепо уређен. Питања ауторки прате текст песме и усмерена су на њена битна места, почев од упућивања ученика на почетне стихове о девојачким очима, па до моралних начела главног јунака, која му омогућавају да поднесе телесне муке. Можда је у питањима још понешто требало разјаснити. Прво, једно од датих питања односи се на раскошну одећу хајдука, о чему песма иначе детаљно говори. Ако оно указује, не само на њихово јунаштво, него и на богатство, можда га је требало повезати са завршним стиховима песме („Гледајући доље на друмове / куд пролазе Турци и трговци“). И друго, у хијерархији делова људског тела очи спадају међу највредније. О томе говори и народна песма „Највећа је жалост за братом“. Код старог Вујадина очи су на последњем месту: у читанци недостају питања о том вредносном обртању.

Део апаратуре са налозима за ученике наставља се на дефиницију народне епске песме: „Због тога што ове народне песме певају о јунацима и њиховим подвизима, Вук Караџић их је назвао **јуначке** народне песме. Ове песме зовемо **епске народне песме**.“<sup>362</sup> Након тога следи свеобухватнија дефиниција епског дела коју у целини преносимо у следећем цитату. Ове две дефиниције, уз додаток десетерачког стиха, систематизоване су на крају уџбеника у „Књижевним појмовима“:

**Десетерац** – стих од десет слогова; најчешћи стих народне епске поезије.

**Епске народне песме** – Вук Стефановић Караџић их је назвао јуначке народне песме. Народне песме су певали гуслари. Дуге су, у њима се приповеда о мегданима (двобојима и борбама) јунака.

**Епско дело** – књижевно дело у којем се занимљиво приповеда о ликовима који учествују у некој радњи. Обимно је зато што се приповедач труди да буде што детаљније. Може бити прозно (бајка, прича, роман) или у стиху (епска песма).<sup>363</sup>

---

<sup>362</sup> Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 91.

<sup>363</sup> Исто, стр. 172. и 173.

У претходним анализама у овом раду, видели смо да су дефиниције Миливоја Трнавца спој прецизности и лепоте. Следећа спада у његове сажетије, али не губи ништа од наведених својстава:

Епика – Епску поезију (епику) чине дуга приповедна дела у стиховима (*епске песме*) и проза (*приповетке и романи*). Епске народне песме – По обиму су дуге. У њима се пева о догађајима и личностима. Наше народне епске песме у ствари су наша народна историја. Најчешће су испеване у стиховима од по десет слогова (*десетерац*).<sup>364</sup>

Можда овој дефиницији треба додати који су то најзначајнији догађаји и личности о којима песма пева и, у бар једној реченици, шта би то била наша народна историја. (Најпознатије личности и догађаји виђени не онаквим какви су стварно били, него како их је сагледао и разумео народни певач, односно сам народ: иако може бити фактографски погрешна, народна историја у себи садржи једну дубоку истину и дубоки смисао.)

Треба на овом месту поменути и Трнавчеве реченице о хајдуцима, које се доносе пре саме песме, чиме је остварено шире (историјско) локализовање песме. У питању је готово једна мала енциклопедијска јединица, али примерена узрасту ученика:

**Хајдуковање и хајдуци.** У годинама робвања наших предака под Турцима хајдуковање (одметање у борбу) значило је један вид отпора према поробљивачима. Хајдуци су били неустрашиви борци за слободу, осветници и заштитници народа. Њихов дом била је шума. Окупљали су се у *дружине*. Свака дружина имала је старешину. Он се звао *харамбаша*. Турке су нападали из *заседе* (*бусије*). Били су способни да издрже и највеће муке на које су их Турци стављали када их ухвате. (Најчешће су их набијали на колац, али тако да што дуже остану у животу како би друге одвратили од намере да се одметну у гору.) Хајдуци су се састајали о *Бурђевдану* (када гора озелени), а растајали о *Митровдану* (када са горе лист опадне). Зиме су проводили код *јатака* (људи који су их чували и хранили их). Међусобно су били одани. Не памти се да је хајдук издао хајдука или јатака. У нашим народним песмама пева се о многим хајдуцима. Најпознатији

---

<sup>364</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 36.

међу њима су: *Старина Новак, Стари Вујадин, Бајо Пивљанин, Мијат Томић и Мали Радојица*.<sup>365</sup>

Исто тако његова питања у „Разговору о тексту“ воде ученике ка дубљем разумевању песме. Као и код Зоране Опачић и Данице Пантовић и Трнавац се усмерава на мотив очију на почетку песме, на скупоцено хајдучко одело, на срце удовичко, на етичке мотиве достојне сваке жртве, на народну пословицу о мукама у којима се познају јунаци, као и читав низ питања о главном лику, укључујући и његов ругалачки тон у обраћању Турцима („Не лудујте, Турци Лијевњани!“). Са становишта наше теме подстицајна су и питања о дужини песме, као и питања о својствима по којима ова песма не може бити део лирске поезије, а може бити део драмске књижевности.

\*\*\*

Бајка је најприсутнији жанр у настави књижевности у млађим разредима. У програму је у појмовима сусрећемо у другом разреду, заједно са епском песмом и басном на нивоу препознавања. Сусрећемо је и у трећем разреду у одређењу народна и ауторска бајка – препознавање. Програм не захтева дефинисање ових појмова, што је минималан захтев, јер се са бајком и басном сусрећу и јасно их препознају још на предшколском узрасту. И овде морамо да укажемо на основни проблем препознавања: на основу чега ће ученик препознати бајку, ако не зна ништа о њој. Изостанак ових захтева је утолико чуднији јер се ученици у сва четири разреда кроз обавезну лектуру сусрећу са њом: „Бајка о лабуду“ Десанке Максимовић у првом разреду; „Шаренорепа“ Гроздане Олујић, „Три брата“ браће Грим и „Бајка о рибару и рибици“ Александра Сергејевича Пушкина у другом; народна бајка „Чардак ни на небу ни на земљи“, „Стакларева љубав“ Гроздане Олујић, избор из бајки браће Грим, „Бајка о белом коњу“ Стевана Раичковића, „Себични цин“ Оскара Вајлда у трећем; народна бајка „Пепељуга“, „Олданини вртови“ и избор из бајки Гроздане Олујић, „Ружно паче“ Андерсена и „Трнова Ружица“ браће Грима у четвртном. Треба напоменути да у програму има још

---

<sup>365</sup> Исто, стр. 34.

текстова који једним делом имају својства бајке, на пример, приче из *Књиге за Марка* Светлане Велмар Јанковић.

Кад видимо да је у програму дато четрнаест бајки (то је минимум и важи уколико *избор из бајки* ограничимо на само једну бајку, што у настави не би требало да је случај), онда је још чудније одсуство програмског захтева за дефинисањем бајке и истицањем њених основних жанровских особености.

Сходно уводној напомени у овом поглављу, размотрићемо однос народне и уметничке бајке, на примерима народне бајке „Чардак ни на неби ни на земљи“ и „Себични цин“ Оскара Вајлда, кроз апаратуру која их прати и ради контекстуализације, видећемо како су се аутори уџбеника снашли у процепу између минималних програмских захтева и најзаступљенијег прозног жанра у лектири.

Од осам читанки првог разреда, бајка се дефинише у две (Klett и Eduka). Сви остали издавачи именују овај жанр у методичкој апаратури. Занимљиво је да у читанци Мирољуба Вучковића из 2011. нема дефинисане бајке, а оно је постојало у издањима из 2004. и 2006.<sup>366</sup>

Прву од две дефиниције сусрећемо у читанци Моње и Ивана Јовића, уз „Бајку о лабуду“ Десанке Максимовић: „Бајке су приче у којима се појављују бића која не постоје у стварности, као што су змајеви, патуљци и виле. У бајци добро увек побеђује.“<sup>367</sup> Потом следе питања која се на дефиницију ослањају:

Због чега је писац одлучио да ову причу назове бајком? Која се чудесна бића у њој појављују? Можда знаш назив познате бајке о једном лабуду који је био веома несрећан док је био мали, зато што је био ружан... видиш, и он је био различит од пачића у језеру, али је напослетку постао лепши од свих. Како се зове та бајка?<sup>368</sup>

У објашњењу појма, да би оно било прецизно и тачно, недостају *бића која постоје у стварности* (краљеви, њихове кћери и синови, јунаци итд.). Оваква дефиниција није могла да буде узрокована ни самим текстом уз који стоји, пошто

---

<sup>366</sup> О дефиницији бајке у претходним издањима ове читанке више у: Валерија Јанићијевић, *Родови и врсте у настави књижевности (у млађим разредима основне школе)*, Учитељски факултет, Београд, 2007.

<sup>367</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за поукама о језику за први разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 113.

<sup>368</sup> Исто, стр. 113.

и лабуд и девојчица Снежана о којима бајка говори могу заиста да постоје. Питања за ученике допуњују и конкретизују објашњење појма, а на посебан начин то чини и задатак: „Колико добро познајеш своје омиљене јунаке из бајки? Реци о њима нешто чега у бајкама нема! Оиграј игру број 21!“ Игра захтева да ученици осмисле пут више различитих ликова бајки и да запишу шта сваки јунак носи на тај пут. Оваквим задатком ученици су подстакнути да размишљају о бајкама и да домишљају поједина својства и поступке задатих ликова. Задатак се креће у просторима између познавања основних одлика бајки и слободног, па и произвољног стварања нове приче.

Даље се у читанци више бајка не помиње и не тражи се примена наученог. Занимљиво је чак да аутори уз текст истог жанра, одломак из „Црвенкапе“, објашњавајући шта је *одломак* из неког дела, бајку ни не именују, већ само кажу да је у питању прича.<sup>369</sup>

У читанци Радмиле Жежељ Ралић налазимо готово истоветну дефиницију, уз исти текст: „**Бајке** су приче о чудесним, измишљеним, нестварним бићима и појавама (виле, змајеви, чаробњаци...). У бајци на крају увек победи добро.“<sup>370</sup> За ову дефиницију се може рећи исто што и за претходну, али питање које следи: „Зашто је ова прича **бајка**?“, може да доведе ученике у заблуду, јер главни ликови у овој бајци нису нестварна бића, али јесте реч о нестварним догађајима.

Поменућемо још удбеник Симеона Маринковића и Славице Марковић јер се уз два текста доносе питања у којима је бајка именована и готово је припремљена њена дефиниција, која ипак изостаје: „Препричај ову бајку по следећем подсетнику: (...) Који је главни лик у овој бајци? Други ликови су ... Ово је бајка. Објасни по чему се бајке разликују од других прича. Које бајке још знаш?“<sup>371</sup>

Након бајке „Принцеца на зрну грашка“, Ханса Кристијана Андерсена, у методичкој апаратури пише: „Ово је **бајка**. По чему се бајке разликују од других прича? Који је твој омиљени лик из бајке? Зашто?“<sup>372</sup>

---

<sup>369</sup> Исто, стр. 116.

<sup>370</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Игра речи, читанка за први разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 51.

<sup>371</sup> Симеон Маринковић, Славица Марковић, *Читанка за први разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2007, стр. 27.

<sup>372</sup> Исто, стр. 113.



Од девет читанки другог разреда бајка је дефинисана у седам. У једној од њих (Klett) овај појам није јасно објашњен, али су истакнуте неке одлике овог жанра, а у другој (Славица Јовановић, Завод за уџбенике) имамо одређење *народне бајке*. У трећој (Весна Алексић, Завод за уџбенике) помиње се савремена бајка. А у четвртој (Нова школа) се дефинише народна и уметничка бајка. У две читанке (Драганић и Епоха) немамо дефинисану бајку ни у једном смислу, али се она именује у питањима и задацима за ученике.

Аутори три читанке настављају дефиницију из претходног разреда, по којој су јунаци бајки нестварна бића (Eduka, Креативни центар и БИГЗ). Међу њима је најопширнија, па и најлепша дефиниција Миланке Јузбашић и Натали Тркуље (БИГЗ):

**Бајка** је прича у којој се говори о нестварним и измишљеним бићима и појавама. У њој ћеш наћи златну рибицу, чаробни сточић или змаја са седам глава. Легећеш на ћилиму или крилатом коњу са краја на крај света. У бајци се стално боре добро и зло. На крају, уз бројна искушења, добро увек заслужено победи.<sup>373</sup>

Овој дефиницији, да би била потпуна, недостаје само преобликовање прве реченице. Недостатак у дефиницији је утолико чуднији што аутори у методичкој апаратури уз четири бајке („Шаренорепа“, „Бајка о рибару и рибици“, „У цара Тројана козије уши“, „Три брата“) именују овај жанр или указују на његове битне одлике, а у свим овим бајкама као главни јунаци јављају се управо људи.

Велики број различитих одлика бајке као врсте је ушло у ово објашњење, потпуно ненаметљиво, као да није дефиниција. Аутори, чак, стављају дете у положај главног јунака бајке, што је веома карактеристично за дете предшколског и најранијег школског узраста – да се поистовети са јунацима приче, да буде он сам део приче. Дете, наравно не мора да се поистовети само са људима јунацима бајки, зато су на пример погодни и виле и змајеви, али одабране бајке га управо упућује на поистовећивање са бићима која су у дефиницији изостала.

Радмила Жежељ Ралић допуњује своју дефиницију из претходног разреда, а уводи и појам бајке у стиховима. Уз Пушкинову „Бајку о рибару и рибици“ читамо: „За разлику од бајки које смо до сада упознали, ова је написана у облику

---

<sup>373</sup> Миланка Јузбашић, Натали Тркуља, *Читанка за други раред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2008, стр. 93.

песме. Зато кажемо да је ово **бајка у стиху**“,<sup>374</sup> а после бајке Десанке Максимовић „Сликарка зима“, на почетку методичке апаратуре даје се дефиниција: „Бајке су приче у којима је све могуће. У њима се преплићу стварни и измишљени ликови и могући и чудесни догађаји.“<sup>375</sup>

Ауторка се касније уз четири текста колеба између коришћења термина бајка и прича. У апаратури уз „Три брата“ браће Грим уместо термина *бајка* искључиво користи *прича*, иако се текст доноси након увођења дефиниције у читанку. Међутим, пре самог текста, као вид емоционалне припреме, стоји питање: „Које су твоје три омиљене бајке?“<sup>376</sup> Даље, „Три кројача“ су потписана као *народна прича*, а у апаратури се појам бајке допуњује упућивањем на најчешће коришћене бројеве: „Број **три**, као и бројеви **седам** и **девет**, најчешће се помињу у бајкама.“. И уз бајке „Шаренорепа“ Гроздане Олујић и „Петоро браће“ Андерсена једино се користи термин *прича*.<sup>377</sup>

Развијене дефиниције бајке и народне бајке сусрећемо у читанци Славице Јовановић. Занимљиво је да ауторка своју основну дефиницију бајки непрестано допуњује и шири уз одговарајуће унете текстове:

Приче у којима је немогуће и чудесно сасвим обично и могуће називају се бајке. У бајкама се, поред стварних, појављују и натприродна бића као ликови.

У бајци је све живо, све има људске очи, осећања, моћ говора.

У бајци је могуће пријатељство између људи и дивљих звери.

У бајкама се јављају чудесна претварања: жаба се претвара у принца, девојка у змију, тигар у шаренорепу мацу.

У бајкама често зачуђују снага, спретност, брзина и моћ ликова.

Неке бајке написане су у стиховима.<sup>378</sup>

---

<sup>374</sup> Радмила Жежељ Ралић, *У царству речи, читанка за други разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 61.

<sup>375</sup> Исто, стр. 66.

<sup>376</sup> Исто, стр. 72–73.

<sup>377</sup> Видети: Исто. стр. 72, 74, 80. и 83.

<sup>378</sup> Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр. 79, стр. 47, 48, 51–52, 54. и 58.

Пре народне приповетке „Биберче“ као нека врста мотивације за њено читање доноси се текст о нашим народним бајама, који је истовремено и допуна ученичких знања о бајкама уопште:

*Наше народне бајке су међу најлепшим на свету. Према речима Вука Стефановића Карацића, који их је с пажњом сакупљао, бајке причају о нечему „што не може бити“. У њима се појављују натприродна бића – змајеви, аждаје, крилати коњи, дивови, патуљци, али и људи често имају натприродну снагу и моћ. У бајкама се сукобљавају добро и зло. Бајке се завршавају победом добра, али се до срећног краја долази уз велике напоре. Победа се остварује храброшћу, упорношћу и праведношћу.<sup>379</sup>*

У делу апаратуре под називом „Хајде да разговарамо о бајкама“ у добро постављеним питањима и задацима ауторка врло функционално користи термин бајка:

Шта је чудно и необично у овој бајци?

Шта из бајке не можемо срести у стварности?

Шта ти је у бајци било најузбудљивије?

Ко је главни лик (јунак) бајке?

Наброј његове особине. Потврди их његовим поступцима.

Откриј поруку бајке.<sup>380</sup>

Весна Алексић у својој читанци уводи и појам савремене бајке. Бајку дефинише уз одломак из „Принцезе на зрну грашка“ Ханса Кристијана Андерсена:

Бајке су приче о чудесним догађајима. Место и време радње у њима нису одређени. У њима је важна борба добра и зла. Почињу са: „Био једном...“ и обично имају срећан крај. У бајкама се појављују необична бића: виле, аждаје, патуљци, чаробњаци, вештице, а ту су и принчеви и принцезе.<sup>381</sup>

---

<sup>379</sup> Исто, стр. 79.

<sup>380</sup> Исто, стр. 82.

<sup>381</sup> Весна Алексић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 18.

Жанровске одлике бајке активира потом уз данску бајку „Принцеца која се није смејала“, уз одломак из „Бајке о рибару и рибици“ (овде насловљен „Рибар и рибица“) и уз „Сликарку Зиму“ Десанке Максимовић.<sup>382</sup>

Након текста „Нова прича о Пепељуги“ Лидије Николић, уводи појам савремена бајка, у питањима који иду уз овај текст, али и графички јасно наглашено:

#### САВРЕМЕНА БАЈКА

Да се подсетимо шта су бајке!

Ово је шаљива савремена прича написана на основу познате бајке о \_\_\_\_\_ .

С чиме се у причи упоређује замак из бајке?

Ко је мами поправио штиклу на ципели?

И ко је по мишљењу дечака измислио причу о Пепељуги.

Пепељуга и принц по његовом мишљењу су \_\_\_\_\_ 383

Иако ауторка не даје класичну дефиницију савремене бајке, на основу њених питања и сугестија види се да савремена бајка може да настане прерадом познатих мотива из бајки, да може да укључи савремени простор (стан, школу), савремене мотиве (штикла на ципели, савремену породицу, школску приредбу). Весна Алексић се више усмерила на савремену бајку, него на ауторску бајку у целини, о којој ништа не говори. Уланчавање појмова било би потпуно када би ланац изгледао овако: бајка → ауторска бајка → савремена бајка.

У две читанке другог разреда аутори на одговарајућим примерима активирају нетипичан завршетак бајки. Најпре, Весна Алексић, након одломка из „Бајке о рибару и рибици“: „Ово је бајка у стиху. Она нема срећан крај као већина бајки. Иако се није завршила срећно, она има праведан крај. Где је баба погрешила? Како је ова бајка могла да се заврши? Смисли њен срећан исход. Прочитај целу бајку.“ Ауторка раздваја срећан и праведан крај и као да јој је било жао даје задатак ученицима да преправе бајку и учине је срећном. Затим, Милица Ђук и Вера Петровић Периц након бајке „Девојчица са шибицама“ дају следеће: „Ова бајка је међу ретким које имају тужан крај. Како се осећаш после читања ове

<sup>382</sup> Видети: Исто, стр. 58, 61. и 72.

<sup>383</sup> Исто, стр. 108.

бајке?<sup>384</sup> Иако је крај ове приче изузетно сложен, напомена и питање су драгоцене за ученике јер их на један посебан начин уводе, не само у свет ауторских бајки, него и у свет модерне литературе за децу у којој трагички моменти нису ретки.

Програм за трећи разред налаже да се ученици упознају са народном и ауторском бајком на нивоу препознавања. У четири од осам читанки дата је дефиниција бајке уопште (БИГЗ, Епоха, Нова школа, Завод за уџбенике), у две читанке дате су дефиниције народне и уметничке бајке (Епоха, Креативни центар), а у једној (Моња и Иван Јовић – Eduka) дефиниција народне бајке. Ове дефиниције дате су најчешће уз народну бајку „Чарак ни на небу ни на земљи“ и „Себични цин“ Оскара Вајлда.

Од четири дефиниције бајке у општем смислу поменућемо три (четврта Весне Шојић и Мире Касаповић по својој ширини не превазилази дефиниције из претходних разреда). У читанци Вука Милатовића у „Малом речнику појмова“ даје се дефиниција бајке:

Бајка је врста приче у којој се говори о нестварним или измишљеним бићима и појавама. У њима се прича о змајевима, аждајама, дивовима, ђаволима, вилама и другим измишљеним бићима. У њима се такође прича о царевима и краљевима. У бајкама има доста сукоба, нестварних догађаја и невероватних ситуација. У њима наилазимо на чаробни штапић којим можемо да решимо сваки проблем, на летеће ћилиме помоћу којих веома брзо прелетимо с једног на други крај света, на чаробну лампу, на дворце у облаку итд. Бајке често почињу реченицом „Био једном један...“. Прочитај бајку *Чардак ни на небу ни на земљи* и покушај да одговориш зашто је тај текст бајка.<sup>385</sup>

У овој дефиницији у првој реченици се говори о нестварним или измишљеним бићима као јунацима бајки, а у трећој реченици се уводе цареви и краљеви. Требало је ове реченице ускладити. Вративши се на ауторово упућивање из завршне реченице на народну бајку „Чардак ни на небу ни на земљи“, наилазимо на читав низ питања, кроз која се на одређен начин појам и дефинише, или бар

---

<sup>384</sup> Милица Ђук и Вера Петровић Периц, *Срећни дани, читанка за други разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 39.

<sup>385</sup> Исто, стр. 159.

постоји, да тако кажемо, његово преддефинисање. Питања се овде укрштају са објашњењима, тако да смо добили слику бајке која је у речнику на крају књиге стилизованија и сведенија:

Шта је стварно, а шта нестварно у овој бајци? На које препреке наилази најмлађи брат? Како их савлађује? У овој бајци се говори о односу добра и зла. Како је представљено добро а како зло? Добро побеђује, а зло се кажњава. У бајци је дат сукоб змаја, као натприродне силе, и човека. Човек побеђује натприродну силу, страшног змаја. Старија браћа су била лакома и превртљива и због тих мана су кажњена. Је ли то праведно? Колико пута у овој бајци побеђује добро?

Који је главни а који су споредни ликови у овој бајци?

Бајка је прича у којој има фантастичних, нестварних бића, појава и догађаја. По чему све можеш да препознаш бајку? У овој бајци можеш по следећем: у њој има нестварних бића (змај и крилати коњи), има чудних предмета, чудесних догађаја, ликови немају имена, већ су неодређени, добри лик на крају бива награђен а лоши ликови кажњени. Шта још? Наставник ће ти испричати нешто више о бајци.<sup>386</sup>

Нажалост, аутор у читанци ни овде, ни на њеном крају не уводи појмове народна бајка. Касније не уводи ни ауторску бајку иако је то било неопходно уз једну од три дате бајке у читанци, посебно уз „Себични цин“. У нешто другачије конципованом раду можда би ова бајка могла да добије и посебно поглавље, али овде, и у следећа три примера ваља дати неколико напомена. Оскар Вајлд, који је имао буран и скандалима праћен живот, аутор је неколико бајки, поред „Себичног цина“ то је пре свих „Срећни принц“, са снажно наглашеним хришћенским/јеванђеоским мотивима. Без њих је немогуће разумети ове приче. Зачудо, од осам читанки само у две се приповетка доноси у целини (Моња и Иван Јовић, Вук Милатовић) и само у ове две постоје питања која се односе на хришћанске мотиве. У осталих шест (уз напомену да има неких питања која иду у том правцу) социјалистичка цензура ове приче и даље узима свој данак.<sup>387</sup>

---

<sup>386</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 77.

<sup>387</sup> Сав срећан, Див потрча низ степенице и изађе у врт. Претрчао је преко травњака и пришао дечаку. Међутим, када му је пришао сасвим близу, његово лице поцрвене од беса и он повика: „Ко се усудио да те повреди?“ Јер малишанови дланови и стопала били су прободени клиновима.

Вук Милатовић је веома добро разумео хришћанске мотиве, без којих „Себицини цин“ постаје бесмислена прича и својим питањима је усмерио ученике на њихову природу и улогу у причи:

Зашто је цин на крају приче поцрвенео од беса када је угледао дечака? Шта га је упитао? Како је дечак изгледао? На кога те подсећају његови дланови и стопала прободени клиновима? Поразговарај с вероучитељем о томе зашто је дечак рекао да су његове ране – ране љубави. Кога овај дечак оличава? Зашто је цин био обузет чудним страхопоштовањем? Шта је он то схватио? Шта је дечак на крају приче с осмехом рекао цину? Зашто је малишан позвао цина да с њим пође у рај? Који су хришћански елементи у овој причи?<sup>388</sup>

Дефиницију бајке налазимо и у читанци *Радост дружења*:

Бајке имају сви народи. Оне су творевина разигране, бујне и непресушне маште. Међу јунацима бајки има много измишљених бића: чаробњака, дивова, патуљака, змајева, вила... Нека од тих необичних бића помажу људима, а нека им чине зло. У бајкама се често нађу и необични предмети, чудесни догађаји...<sup>389</sup>

Ово одређење стоји уз народну бајку „Чардак ни на небу ни на земљи“, која је потписана као *народна приповетка*. Међутим, нема објашњења ни термина народна приповетка, ни народна бајка, као што уз „Стаклареву љубав“ Гроздане Олујић или Вајлдовога „Себициног цина“ нема никаквог објашњења ауторске бајке.

У читанци Бранка Илића сусрећемо све три дефиниције. Прва од њих, дефиниција бајке уопште, даје се уз наведену програмску народну бајку и веома добро је припремљена питањима за ученике (која доносимо у изводу):

---

„Ко се усудио да те повреди, реци ми, да узем свој страшни мач и да га казним!“ , повика поново Див.

„Не!“, одговори му дечак, „јер ово су ране љубави.“

„Ко си ти?“, упита Див. И обузет чудним страхопоштовањем, он клекну пред дететом.

А малишан се осмехну и рече: „Ти си ме једном пустио да се играм у твом врту, а данас ћеш ти поћи са мном у мој врт који се зове Рај.“

(Оскар Вајлд, *Бајке*, Нолит, Београд, 1991.)

<sup>388</sup> Исто, стр. 93.

Више о овој бајци и изостављању хришћанских мотива видети у тексту Александра Јовановића, „Од разумевања ка знању, од знања ка оцењивању“, *Методичка пракса*, Учитељски факултет, Београд, број 3, 1999.

<sup>389</sup> Милица Ћук, Вера Петовић Периц, *Радост дружења, читанка за трећи разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2009, стр. 64.

Бајке увек приказују борбу добра и зла. Ко у овој бајци представља добро? А како је представљено зло? Ко на крају побеђује? Да ли ти се допада овакав крај? Колико пута је у овој бајци добро победило?

Најмлађи брат је морао да савлада неколико препрека. Које су то препреке? Кога је све морао да победи? Како је то учинио? Размисли о особинама најмлађег брата и неведи их.

У бајкама бројеви имају магичну вредност. Обично се појављују бројеви три или седам. Који се број понавља у овој бајци? Чега све има три на броју? Колико пута је најмлађи брат ударио змаја?<sup>390</sup>

Након тога се бајка дефинише:

Бајка је прича у којој поред стварних има и нестварних бића и догађаја. У бајци се описује борба између добра и зла. У тој борби увек добро побеђује и бива награђено, а зло кажњено. Често се у бајци ликови, појаве и радње понављају одређени број пута – најчешће три или седам.<sup>391</sup>

Нејасно је зашто на овом месту аутор не даје и дефиницију народне бајке, тим пре што након ове долази ауторска бајка „Стакларева љубав“ Гроздане Олујић и захтев да се ове две бајке пореде, и то по ономе по чему се разликују. Претходно имамо и питање: „По чему овај текст можемо назвати бајком? Који су то нестварни догађаји у њему? Шта у њему јесте стварно?“<sup>392</sup> Видимо и да аутор није инсистирао на прецизном разликовању: да ученици упореде почетак и завршетак бајке, простор и време, тип јунака, и да тако, самим наложима, сугерише одређене жанровске разлике између ова два текста.

Дефиниције народне и ауторске бајке аутор је увео након бајке „Себични цин“ Оскара Вајлда. Претходно, у апаратури, у делу „Разговарајмо о тексту“ нема ниједног жанровског питања, нити питања о хришћанским мотивима, јер нема ни целовите бајке у читанци. Тако да су дефиниције одсечене од оног што им претходи:

---

<sup>390</sup> Бранко Илић, *Чаролија читања, читанка за трећи разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 53.

<sup>391</sup> Исто, стр. 53.

<sup>392</sup> Исто, стр. 58.



Народне бајке су приче које од најстаријих времена постоје у једном народу и преносе се са једне генерације на следећу. Не знамо ко их је први испрчао јер су настале веома давно.

Уметничке бајке су новије приче и њихов је писац познат. То су приче које су писци написали тако да личе на народне бајке.<sup>393</sup>

Дефиниције су веома оскудне и исцрпљују се на питању ауторства, што их чини на одређен начин таутолошким. Требало је поменути макар елементарне разлике у могућим почецима и завршецима прича, простору и времену, јунацима, ширењу мотивских кругова у уметничким бајкама, у врсти описа – бар онолико колико су три унете приче пружале основа.

Сажете дефиниције народне и уметничке бајке дају и Симеон Маринковић и Славица Марковић уз „Чардак ни на небу ни на земљи“:

Ово је српска **народна бајка**. Њен аутор није познат. Настала је у народу и преносила се с колена на колена усменим путем, причањем. Аутори неких бајки су познати писци. Због тога те бајке зовемо **ауторским бајкама** (пример: *Пчелиња матица, браћа Грим*)<sup>394</sup>

За ову дефиницију може се рећи потпуно исто што и за претходну. Једино у питањима уз поједине бајке оне се конкретизују и допуњују али не свуда на исти начин. Можда се понајбоље то чини уз народну бајку уз коју стоји и дефиниција (разликовање млађег брата од старије браће, природа змаја, мотив победе правде и добра на крају и тако редом). Уз бајку „Стакларева љубав“ даје се занимљив задатак: „Наведи два разлога због којих је ова прича ауторска бајка.“<sup>395</sup> До одговора ученици морају да дођу уопштавањем, пошто се у дефиницији не даје ниједна одлика ауторске бајке. Даље се најмање ове скромне дефиниције примењују уз бајку „Себични цин“. Аутори као да нису ни сигурни да је реч о бајци: „По чему ова приповетка личи на бајку? По чему се разликује?“<sup>396</sup>

А на крају читанке у делу „Шта смо научили у овој школској години“ као примери ауторске бајке дају се „Пчелиња матица“ браће Грим и „Стакларева

---

<sup>393</sup> Исто, стр. 106.

<sup>394</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 63.

<sup>395</sup> Исто, стр. 75.

<sup>396</sup> Исто, стр. 55.

љубав“ Гроздане Олујућ, а „Себичног цина“ не налазимо ни уз овај, ни уз друге жанрове. При томе, у читанци не само што су изостављени врло битни хришћански мотиви с краја приче, него је приповетка дата у одломку и прекинута је на месту пуне хармоније у дружењу цина и деце, тако да ученици, који се ни на који начин не упућују да прочитају причу у целини, заправо не знају о чему је у њој реч.

Народне бајке дефинишу Моња и Иван Јовић такође уз програмску бајку. У одељку методичке апаратуре „ПОДСЕЋАМО СЕ ...“, читамо:

Бајка коју смо прочитали је **српска народна бајка**. Приче *Ветар и Сунце* и *Свијету се не може угодити* су српске народне приповетке.

#### **ПОДСЕЋАМО СЕ ... НАРОДНА КЊИЖЕВНОСТ**

**Народне бајке, приче и песме** су књижевна дела код којих не знамо тачно ко их је и када измислио, па стога кажемо да их је измислио народ. Највероватније се то збивало тако што би неко измислио неку причу или песму, испричао је неком другом, а онда би тај други додао причи нешто своје и испричао је неком трећем, па би овај додао нешто своје ... И тако, погађате, прича и песма би расле и постајале све лепше!<sup>397</sup>

Народне бајке дате су у збирној дефиницији и више су наглашене њихове заједничке одлике са народном књижевношћу уопште, него што су издвојене посебне карактеристике ове прозне врсте. Питањима уз приповетку, која претходе овој дефиницији сугерисане су основне одлике народне бајке које учитељу могу помоћи у допуни наведене дефиниције:

Покушај да у свесци напишеш ко су у овој бајци добри, а ко зли ликови и зашто!

Помоћи ћемо ти примером:

Најмлађи брат је добар зато што је храбро спасао сестру и зато што је желео да оно што је нашао у чардаку подели са браћом.

Да ли у овој бајци на крају побеђује добро или зло?

Шта је са другим бајкама које су ти познате од раније?

Ко је по твом мишљењу **главни лик** у овој бајци?<sup>398</sup>

---

<sup>397</sup> Исто, стр. 41.

<sup>398</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 40.

Моња и Иван Јовић не дефинишу ауторску бајку, али програмске захтеве примењују уз „Пчелињу матицу“ браће Грим: „Упореди ову бајку са бајком *Чардак ни на небу ни на земљи*. Како се у бајци *Чардак ни на небу ни на земљи* старија браћа односе према најмлађем? Знаш ли још неку бајку у којој су старија браћа зла, а најмлађи брат добар?“<sup>399</sup> Међутим, да би ученици стигли до потпуније разлике између ауторске и народне бајке било би неопходно да аутори поставе још неколико конкретних питања.

Уз бајку Оскара Вајлда нема именована жанра, нити питања о жанровским карактеристикама, те, наравно, нема ни дефинисања појма ауторска бајка. Али аутори зато донесе целовит текст, а у апаратури питања која посредно осветљавају хришћанске мотиве: „Да ли је дечак који је пољубио цина обичан дечак? Ко је, по твом мишљењу, тајанствени дечак? Где је он одвео цина?“<sup>400</sup>

Аутори читанки за четврти разред немају програмски налог да се баве појмом бајке, али их на то усмерава прописана лектира. Од осам читанки шест садрже дефиницију бајке која је, у мањој или већој мери, укључена и у именоване или објашњење појмова народна и уметничка бајка. При томе, тешко је извести доследно класификовање ових читанки на оне које имају потпуно дефинисање бајке и њених подврста, и оних које немају, на пример, каже се: „Поред народних бајки, постоје и оне које пишу појединци“ (*Трешња у цвету* – Едука). Дефиниције су углавном проширене у односу на претходни разред, а исто тако, поједина питања из методичке апаратуре доприносе карактеризацији бајке; на пример: „У бајкама бројеви имају велики значај. Какву улогу је овде одиграо број дванаест?“ (читанка Завода за уџбенике).

У појединим читанкама бајке су потписане као народне приповетке („Пепељуга“ у уџбенику Миливоја Трнаваца), што није нетачно, јер бајка јесте врста приповетке, али без ове напомене ово двоструко именоване приповетка – бајка може да створи забуну код ученика.

У више читанки (Зорана Опачић и Даница Пантовић, Миливоје Трнавац, Мирјана Ј. Аранђеловић) бајка се одређује као фантастична приповетка, чиме се занемарује разлика између чудесног и фантастичног. Симеон Маринковић и

---

<sup>399</sup> Исто, стр. 51.

<sup>400</sup> Исто, стр. 45.

Славица Марковић употребљавају оба термина. Наводимо три њихове дефиниције, од којих су друге две допуна основне:

**Бајка** је врста приповетке која говори о чудесним догађајима и ликовима и о борби добра и зла у којој добро побеђује. Може бити **народна** (ако ју је стварао народ) и **ауторска** (ако је дело познатог писца) (*Пепељуга* – српска народна бајка, *Трнова Ружица* – браћа Грим).

**Народне бајке** говоре о чудесним догађајима и личностима, о борби добра и зла у којој добро побеђује (*Пепељуга* – српска народна бајка).

**Ауторска бајка** је прича фантастичне садржине чији је аутор познат.<sup>401</sup>

Као што у дефинисању видимо, народне бајке су пуне чудесних догађаја и ликова, а ауторске фантастичне садржине.<sup>402</sup> Мада је разлика између фантастичног и чудесног условна, и мада је фантастично свеобухватнији појам, ипак због природе бајке и односа слушалаца и читалаца према догађајима у њој, не би требало губити из вида ову разлику.

Од дефиниција бајки у четвртном разреду издвојићемо две најопширније. У читанци Зоране Опачић и Данице Пантовић се на три места доносе мале теоријске приче, од којих се прва односи на бајку уопште:

**бајка** – фантастична прича у којој се приповеда о борби добра и зла и у којој, после много препрека, добро побеђује. Заснована је на бројевима 3, 7, 9, 12. У њој главни јунак савладава и немогуће препреке и задатке. У томе му помажу бића које је својом добротом задужио. Бајка обично почиње: „Био једном један...“, а завршава се срећно. Време и место дешавања нису одређени. Осим народних, постоје и ауторске бајке за које се зна ко их је написао. Оне могу имати другачије

---

<sup>401</sup> Симеон Маринковић, Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 42, 74. и 86.

<sup>402</sup> „**ЧУДЕСНО**, означава фикцију у којој се приказивање невероватних, натприродних, или магијских појава прихвата као потпуно нормално у једном замишљеном свету који се сасвим разликује од стварности.

**ФАНТАСТИЧНО** – У ужем значењу означава врсту фикције у којој је могућно и немогућно, природно и натприродно, стварно и нестварно, испреплетано тако да читаоца (али често и наратора или главног јунака) оставља у недоумици око праве природе.“

(Тања Поповић, *Речник књижевних термина*, Logos Art / Edicija, Београд, 2010, стр 119. и 210.)

ликове па чак и тужан завршетак. Најпознатији писци бајки су браћа Грим, Ханс Кристијан Андерсен и, данас, Гроздана Олујић.<sup>403</sup>

Ово је једна свеобухватна дефиниција, која укључује сталне почетке, срећне завршетке, улогу бројева, препреке које јунаци бајки треба да савладају, однос добра и зла. Ако прихватимо да фантастична прича може да приповеда о чудесним догађајима, онда овој дефиницији недостаје шире објашњење ауторске бајке (о том ширем објашњењу које недостаје у нашим читанкама претходно је већ било говора). Овај недостатак у дефиницији ауторке делом исправљају доносећи текст Гроздане Олујић о јунацима данашњих бајки:

У краљевству бајке, али и у краљевству детињства отац и мајка су краљ и краљица, солитер је некадашња прерушена кула, а свака непријатељски расположена одрасла особа – вештица или зли цин. Нажалост, у нашем времену све чешће се рађају мали принчеви и принцезе који себе осећају као уклете, заслужене принчеве из бајки. Само затвор више није камена кула, већ солитер налик на „чардак ни на небу ни на земљи“.<sup>404</sup>

Текст Гроздане Олујић донет је уз бајку „Олданини вртови“ и великим делом се односи на њу, али и на њене друге бајке. Корисно је њено поређење градског солитера који је простор ове бајке, са чардаком ни на небу ни на земљи. На уметнички начин Гроздана Олујић је овим објашњењем своју бајку наслонила на једну од наших најпознатијих народних бајки.

Након српске народне бајке „Пепељуга“ ауторке доносе причу о једној од најраспрострањенијих бајки у свету. Историја „Пепељуге“ је добар повод да ученици, уз помоћ наставника, схвате да многи познати бајковни мотиви путују кроз простор, од Египта до Холандије, од Рима до Србије, али истовремено путују и кроз време: од античког доба, преко француског класицизма, немачког и српског романтизма, до модерног времена и филмских студија Волта Дизнија:

Бајка о Пепељуги једна је од најраспрострањенијих бајки на свету. Чак су и стари Римљани имали причу у којој фараон тражи девојку уз помоћ малене сандале. Сваки народ има своју верзију Пепељуге. На пример, холандсака

---

<sup>403</sup> Исто, стр. 173.

<sup>404</sup> Исто, стр. 74.

Пепељуга носи клонпу, кинеска папучицу, литванска има месец и звезду на челу итд. Ово је бајка коју је Вук Караџић записао од народног приповедача.

Прича о Пепељуги живи кроз време па је и данас многи писци обрађују. Неке од тих писаца знаш. На пример: цртани филм Волта Дизнија прављен је по бајци француског писца Шарла Пероа, а ову бајку записали су и браћа Грим.

Вероватно су те неки догађаји из ове приче изненадили. На пример, наша Пепељуга уопште не одлази крадом на бал. Ако желиш, упореди друге приче о Пепељуги са овом.<sup>405</sup>

Ову целокупну причу о бајкама у нашим програмима и уџбеницима, можда је најбоље завршити са два цитата, дефиницијама из читанки за завршни разред млађег узраста. Обе су лепе и прецизне. Прва коју ћемо навести је прецизнија и припада Миливоју Трнавцу, а друга је лепша и припада Милицы Ћук и Вери Петровић Перич:

**Бајке** ▲ То су приче о борби између добра и зла. Оне су пуне фантастичних (нестварних, измишљених) ликова. Ипак, свака бајка садржи и по неко зрнце истине. Та истина се огледа у човековој жељи да победи силе зла и мрака и да живи боље и лепше. ▲ Ликови у бајкама се деле на позитивне (оличавају добро) и негативне (представљају зло), а имена име се (осим надимака: Трнова Ружица, Снежана, Пепељуга...) не помињу зато што је све измишљено. ▲ Највећа вредност бајки је у томе што се у њима огледа вера у човекову снагу. Главни јунак побеђује све противник, савладава све препреке, и остварује свој циљ или задовољава неки морални принцип. ▲ Поред народних постоје и уметничке бајке. Најелпше уметничке бајке писали су Ханс Кристијан Андерсен и Браћа Грим.<sup>406</sup>

**Бајке** имају сви народи. Оне су творевине разигране, бујне и непресушне народне маште. Међу јунацима бајки има много измишљених бића: чаробњака, патуљака, вила, дивова, змајева... Нека од њих су добра и помажу људима, а нека су лоша. У бајкама се често нађу и необични предмети: летећи ћилим, папуче за ходање по води, чизме од седам миља, капа која власника чини невидљивим, свирала чији звук приморава присутне да играју... Време и место догађаја нису одређени јер се

---

<sup>405</sup> Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 55.

<sup>406</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 45.

у бајкама говори о доброту и правди које побеђује у свим временима и на свим просторима.<sup>407</sup>

Утисак који добијамо читањем ових дефиниција, у којима се тачност описа укршта са лепотом казивања, желели бисмо да буде и основни утасак ученика кад на крају четвртог разреда заврше своје путовање кроз бајковни простор и време.

\*\*\*

Роман је први жанр који се не може дати у целини у читанци. Осим њега то важи и за приповетке и драме, али већина приповедака у програму су таквог обима да се дају целовито, а могу се наћи и краћи драмски текстови. Иако је обрада појма роман предвиђена за четврти разред, ученици се са одломцима из најдужих прозних дела сусрећу од другог разреда. Те целине се у читанкама не именују као романи него као *дела*, *књиге* или *дуже приче*, а често аутори само кажу да је реч о *одломку*, али не и из каквог дела, или чак не кажу ништа. Једини изузетак сусрећемо у Епохиној читанци за други разред где уз одломак (трећа глава) из књиге *Доживљаји мачка Тоше* Бранка Ћопића стоји: „Ово је одломак из веће књиге, романа за децу, Бранка Ћопића. У њему су дивни доживљаји чика Трише и његовог мачка Тоше. Књига је подељена на поглавља, главе.“<sup>408</sup>

У читанци за трећи разред Моње и Ивана Јовића доносе се одломци из више познатих романа за децу (*Леси се враћа кући*, *Мали принц*, *Робинсон Крусо*) и сви су потписани са *одломак из књиге* или само *одломак*. Али, они су једини аутори који су нашли за потребно да дефинишу *одломак*. После текста Бранка Ћопића „Цврчак тражи сунце“ доносе следеће дуже објашњење:

Прича коју сте прочитали је само одломак једне дуже приче о цврчку који је тражио сунце.

**Одломак** је део неке веће целине, и у нашој Читанци пронаћи ћеш много одломака из прича које су веома дугачке, те отуда нису у целини стале у ову лепу књигу.

---

<sup>407</sup> Милица Ћук, Вера Петовић Периц, *Свет маште и знања, читанка за четврти разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2009, стр. 31.

<sup>408</sup> Ранко Симовић, *Весела година, читанка за други разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 62.

Али постоји, међутим, место на којем их можеш пронаћи. Знаш ли како се зову места у којима се чувају књиге? Погађаш већ да је реч о **библиотекама**. На пример, ако желиш да сазнаш како се ова прича завршава, потражи је у школској библиотеци. Тамо ћеш наћи и многе друге, занимљиве и узбудљиве приче за децу које је такође написао Бранко Ћопић.<sup>409</sup>

Ако се ученику даје одломак из неког дела, логично је да се он упути где може да прочита целу књигу. Наравно, остаје отворено питање од када ученике ваља упућивати на одговарајуће сајтове, тим пре што се уз многе уџбенике иначе штампају њихови садржаји (па и са одређеним додацима) на дисковима, те су ученици готово од првог разреда упућени и на овакав вид учења.

Уз обраду појма роман, програм за четврти разред доноси у „Лектири“ и неколико романа, било да су прописани само њихови одломци или да нису даље прецизирани, па се може схватити да је у питању целовито дело. Тако закључујемо да су *Алиса у земљи чуда* и *Бела грива* дати као романи у целини, а *Мали принц* и *Бескрајна прича* као одломци.

Роман се као појам у програму даје два пута. У првом реду стоји *прича и роман – разлике*, а у реду испод *роман за децу – основна обележја*. Логички гледано, овде се имплицитно тражи дефинисање романа (јер како разликовати два појма ако не знамо шта су) и експлицитно одређење романа за децу. Ова неодређеност програма као да је мало збунила ауторе читанки. Једни су дефинисали само роман, други су од романа неосетно склизнули и у роман за децу, трећи су дефинисали роман за децу, али су се бар полуреченицом осврнули и на роман, а четврти су дефинисали засебно роман и роман за децу.

Дефиниције романа крећу се у распону од једве или две реченице, до ширег објашњења која обухвата оба термина. Сажете дефиниције налазимо у читанкама Радмиле Жежељ Ралић (Klett) и Милице Ћук и Вере Петровић Периц (Нова школа):

Књижевно дело обимнијег садржаја, са више ликова, описа и догађаја назива се роман. „Пчелица Маја“ је роман за децу.<sup>410</sup>

<sup>409</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011, стр. 9.

<sup>410</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Речи чаробнице, читанка за четврти разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 52.



Роман је најдуже прозно књижевно дело. Теме романа су разнолике. Њихови јунаци пролазе кроз занимљиве пустоловине, било да се ради о стварним или измишљеним догађајима.<sup>411</sup>

Најпотпунију и најпрецизнију дефиницију дају Зорана Опачић и Даница Пантовић уз одломак из романа *Владимир из чудне приче* Гордане Тимотијевић:

**Роман** је најобимније дело у прози. Он садржи узбудљиву причу (неку пустоловину, авантуру) у којој учествује више ликова. Обично садржи више догађаја у којима учествују исти ликови. Да би лакше пратио радњу, у роману су догађаји често подељени на поглавља или главе, које су обично означене бројевима или насловима.

**Романи за децу** могу бити смешни, фантастични, авантуристички; догађаји у њима могу се дешавати данас, али и у прошлости или будућности; у школи сличној твојој, али и на далеком острву или међу гусарима; у њима су јунаци обично деца или животиње.<sup>412</sup>

Дефиниција обухвата могућност поделе романа на поглавља или главе, начине на које су поглавља означена, а такође, даје шири тематски круг романа за децу, као и јунаке који су најчешће различити у односу на јунаке романа за одрасле. У попису књижевних појмова на крају уџбеника доноси се нека врста резимеа ових дефиниција:

Роман – најдуже прозно дело. У роману се детаљно приповеда о догађајима, учествује више ликова у односу на причу. Романи за децу обично говоре о пустоловинама, авантурама јунака, а ти јунаци су често деца или животиње.<sup>413</sup>

Ширу дефиницију, али следећи програм у смислу разлике приче и романа, даје Миљивоје Трнавац, након одломка из *Малог принца* Антоана де Сент Егзиперија:

---

<sup>411</sup> Милица Ђук и Вера Петровић Периц, *Свет маште и знања, читанка за четврти разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 98.

<sup>412</sup> Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 17.

<sup>413</sup> Исто, стр. 173.

**Прича и роман.** То су епска (приповедна) дела у прози. Радња у *причи* претежно се заснива на неком догађају. У њој може да буде више ликова, али је пишчева пажња усредсређена на један или два. *Роман* је по обиму знатно већи од приче и заснива се на већем броју догађаја и ликова, али се међу њима увек издвајају главни догађај и главна личност. Споредни догађаји и споредне личности помињу се само ако су и колико су у вези са главним догађајем и главном личношћу. Према основној теми романи се деле на: пустоловне (авантуристичке), детективске, друштвене, историјске, сеоске, породичне, научно-фантастичне. Према једној другој подели романи могу бити: забавни, дечји, омладински.<sup>414</sup>

Разлика између краће и најдуже епске врсте у прози добро је уочена, можда се само у одређењу да се *прича* заснива „на неком догађају“ могло додати „често само на једном догађају“. Роман за децу није посебно дефинисан у овој читанци, мада се дефиниција назире у завршне две цитиране реченице. Штета што оне нису доведене до краја.

Занимљиво је да и овде Миливоје Трнавац у првом делу дефиниције користи термин лик, а у другом личност. (Лик се помиње два, а личност три пута.) Ову зачуђујућу недоследност (коју смо већ приметили код више аутора, а у наредним деловима рада ћемо јој посветити већу пажњу), сусрећемо још у четири читанке четвртог разреда, и то у дефиницијама које су, попут Трнавчеве добро осмишљене.

Термине лик и личност меша и Весна Поповић у својој иначе веома садржајној дефиницији. Након текста „Бела Грива“, одломка из истоименог романа Рене Гијоа, дефинисан је роман за децу:

РОМАН ЗА ДЕЦУ је књижевно дело дуже од приповетке, бајке, легенде... У роману се, обично, приказује живот неке личности (стварне или измишљене) и важни догађаји из њеног живота. О једном или више ликова, о њиховом изгледу, окружењу, поступцима говори приповедач као посматрач са стране који види све догађаје. Приповедач може бити и сам главни лик који говори у првом лицу. У зависности од тога за који угао посматрања се определио, писац примењује разне књижевне поступке. Тако у романима налазимо дијалоге, монологе (гласно

---

<sup>414</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 92.

размишљање, разговор са самим собом), тумачење поступака неке личности у роману или само опис догађаја...<sup>415</sup>

Ауторка у објашњење појма уводи дијалог, монолог, однос према поступцима ликова у роману, приповедача у првом и трећем лицу. Што се тиче личности, у први мах изгледа да Весна Поповић разликује ванкњижевну од књижевне стварности, и када каже „приказује живот неке личности“, онда се може разумети да роман прати судбину која постоји и ван романа, али када се потом у загради каже „стварне или измишљене“, онда је јасно да је реч о омашци, јер је *измишљена личност* заправо лик. У другом случају, јасно је да и за овакво, макар и краткотрајно оправдање, нема основа: „тумачење поступака неке личности у роману“.

Лик и личност су потпуно заменили места у дефиницијама романа и романа за децу у читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић (иначе, уз читанку Завода за уџбенике, још једино ауторски тим Креативног центра дефинише оба појма из програма). Аутори доследно погрешно употребљавају термин личност. Након првог одломка из романа у читанци, који је јасно локализован (*Бела Грива* Рене Гијо), читамо:

**Роман** је најобимније књижевно дело, обично у прози. У њему је описан читав живот једне личности или низ важних догађаја из њеног живота. У **роману за децу** писац дочарава свет догађаја и личности који су блиски деци. Приповетка је много краћа од романа.<sup>416</sup>

Потом, на страници са резимеом научених појмова („Шта смо досад научили о епским делима“), о роману пише: „Роман је најобимније књижевно дело, обично у прози. У њему је описан читав живот једне личности или низ важних догађаја из њеног живота. У **роману за децу** писац дочарава свет догађаја и личности који су блиски деци (*Бела Грива* – Рене Гијо, *Алиса у земљи чуда* – Луис Керол).“<sup>417</sup> Да би се након текста „Низ зечју рупу“, који представља одломак из познатог романа *Алиса у земљи чуда*, обнављало знање о роману за децу: „Ово

<sup>415</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 103.

<sup>416</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 16.

<sup>417</sup> Исто, стр. 42.

је одломак из романа за децу *Алиса у земљи чуда* Луиса Керола. У **романима за децу** главни јунаци су обично деца, а догађаји су узбудљиви, необични, а понекад и невероватни.<sup>418</sup> Ако би аутори некњижевни термин заменили књижевним (лик), све три дефиниције би биле прецизне, а при том су поступно и лепо исказане.

Термин личност користи и Нада Тодоров са сарадницима.

*Бела грива* је **роман за децу**. **Романи за децу** су дужа књижевна дела у којима се приказује живот или део живота неке личности. У њима, поред главних, има и споредних ликова. У романима писци описују, приповедају, користе дијалог и **монолог**. **Монолог** је гласно размишљање, разговор са самим собом.<sup>419</sup>

Дефиниција је шире заснована и једино недостаје макар и сажето усмерење на врсте романа.

Мирјана Ј. Аранђеловић у својој читанци доноси одломке из четири изузетно позната романа која се нису нашла у програму: *Хајди* Јохане Шпири, *Петар Пан* Џејмса Метјуа Бариа, *Робин Худ* Александра Диме и *Леси се враћа кући* Ерика Најта, што је за сваку похвалу.<sup>420</sup> Ова читанка је повод да се каже која реч о локализовању текста кад су у питању одломци из романа. Наиме, уз друге појмове разматрали смо и њихову функционалност у анализи текстова уз које стоје. Уз одломке из романа овакво разматрање просто није могуће, најпре због сажетих дефиниција једног сложеног жанра, а друго зато што је овде искључиво реч о одломцима и њиховој апаратури.

У методици наставе српског језика и књижевности као једна од првих методичких радњи при обради одломака из романа, јесте локализовање текста. Међутим, да би се ученицима олакшало локализовање, без обзира да ли је реч о ужем или ширем, неопходно је да аутори читанки испред одломка из романа донесу краћи текст који би садржао основне податке о роману, његовој фабули, ликовима (и стварним прототиповима ликова ако их има) и да сместе донети одломак у контекст приче. Аутори читанки нису у овоме били доследни. Већина

---

<sup>418</sup> Исто, стр. 98.

<sup>419</sup> Нада Тодоров, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 21.

<sup>420</sup> Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка за четврти разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 16, 38, 52. и 80.

њих нема никакву претходну контекстуализацију. Други имају за поједина дела али не за сва. Најдоследнија у потреби да се ученици уведу у фабулу романа и место одломка у њој јесте Мирјана Ј. Аранђеловић. Овде, као пример две добре котекстуализације, доносимо примере Зоране Опачић за *Бескрајну причу* Михаела Ендеа и Мирјане Ј. Аранђеловић за *Робина Худа* Александра Диме:

Читајући књигу са насловом *Бескрајна прича*, Бастијан полако постаје и њен учесник, један од ликова. Становници земље Фантазије захтевају од њега да спаси њихову владарку, Детињу Царицу, и царство које нестаје. Једини пут да то учини јесте да уђе у свет Фантазије и створи га изнова, дајући свему, и свакоме, ново име.<sup>421</sup>

Александар Дима описао је у свом роману „Робин Худ“ легендарног енглеског хајдука, заштитника сиротиње од номадских властодржаца. Претпоставља се да је Робин Худ живео у 13. веку. Пореклом је Саксонац и јунак је циклуса енглеских народних песама, као што је код нас Марко Краљевић. Пред вама је одломак из романа у коме је приказана борба Робина Худа и његовог најбољег пријатеља Малог Џона са норманском војском.<sup>422</sup>

\*\*\*

Основни појмови везани за структуру дела епске књижевности доносе се у програмима сва четири разреда. У првом је то књижевни лик, у другом фабула као редослед догађаја и главни и споредни ликови. У трећем фабула као повезаност догађаја са местом, временом и ликовима, потом књижевни лик (особине, говорна карактеризација и односи међу ликовима), пишчев говор и говор ликова, а у четвртном фабула – хронолошки редослед догађаја и елементи фабуле, основни типови ликова и врсте њихове карактеризације, док, уместо пишчевог говора и говора ликова стоји приповедач и приповедање. Ово су заиста најбитнији термини везани за епска дела и није неопходно уводити нове у млађим разредима. Остаје питање до ког их нивоа упознавати и где стати са њиховом

---

<sup>421</sup> Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 37.

<sup>422</sup> Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка за четврти разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 52.

карактеризацијом и поделом. Као ретко који други термин у програмима, фабула је уведена на три нивоа, са постепеним усложњавањем.

Са приповедањем и приповедачем се ученици у читанкама сусрећу још у првом разреду. Радмила Жежељ Ралић уз народну причу „Голуб и пчела“ каже: „**Ликове** препознајемо по њиховим поступцима и особинама. **Приповедање** је када другима причамо оно што смо видели, чули да је неко други видео или доживео или оно што смо ми доживели или прочитали.“<sup>423</sup> Одређење појма се у овој дефиницији преплиће са облицима говорног изражавања и не спецификује се као приповедање у прозном делу. Можда у првом разреду и не треба ићи у детаље, али једна додатна реченица би могла бити од користи, и то о разлици између приповедања у књижевном тексту и причања у ужем смислу речи као облику говорног изражавања ученика.

На овом узрасту приповедача уводе и Моња и Иван Јовић после песме Владе Стојиљковића „Са мношћом има нека грешка“ и текста Драгана Лукића „Смешна прича“: „УЧИМО ... ПИСАЦ, ПЕСНИК, ПРИПОВЕДАЧ: Песме и приче пишу писци. Када писац пише песме, за њега кажемо да је песник. Када пише приче, зовемо га приповедач.“<sup>424</sup> Дата разлика се потом активира уз више текстова у читанци. На одређен начин, и сходно узрасту ученика, ово одређење је логично. Писац може бити песник, приповедач, драмски писац. Али, с друге стране, овако одређен приповедач није књижевни термин него занимање. У књижевном смислу приповедач је онај ко приповеда, ко прича причу. Лик или инстанца чија тачка гледишта одређује радњу, простор, време. Невоља је што овде имамо хомониме и што је ученику, бар у прва два разреда, тешко да схвати оба смисла.

Вежбајући називе стваралаца према жанровима у којима стварају, аутори ове читанке су већ у првом разреду увели једну од подела на родове. Након песме Душка Трифуновића „Два јарца“, од ученика се тражи да допуне:

Писци пишу песме, приче и драме.

Када пишу песме, називамо их ...

---

<sup>423</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Игра речи, читанка за први разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 41.

<sup>424</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за први разред основне школе са поукама о језику*, Eduka, Београд, 2011, стр. 12.

Песме су писане у стиху. Таква књижевна дела придају (одговор напиши у свесци):

- а) прози
- б) поезији

Када писци пишу приче, зовемо их ...

За приче кажемо да припадају:

- а) прози
- б) поезији

Зато таквог писца можемо звати и ...

Писце који пишу драме називамо ...<sup>425</sup>

Ово су добре вежбе, којима се систематизује знање ученика, и већ на почетку школовања омогућава јасно раздвајање жанрова.

Са појмом приповедање касније се срећемо у читанкама за трећи разред. Најдетаљније објашњење писца, приповедача и приповедања даје у својој читанци Вук Милатовић. Након песме „Септембар“ Душана Костића у методичкој апаратури под насловом „Писац, песник, приповедач“ стоји: „Човек који пише песме и приче зове се **писац**. Писац који пише песме зове се **песник**. Писац прича зове се **приповедач**. А ко је **читалац**? То је онај ко чита песме и приче, односно текстове које напишу писци. Значи, и ти си читалац.“<sup>426</sup> У „Малом речнику појмова“ на крају читанке, о приповедачу читамо:

Ако си научио (научила) ко је писац, није ти тешко да знаш ко је приповедач. Једноставно, писац који пише песме назива се песник, а писац који пише приче назива се **приповедач**. Значи, писац који пише приче или приповетке, бајке, басне назива се приповедач. Зашто се он тако назива? Зато што нам нешто **прича** или **приповеда**. А шта значи причати или приповедати? То значи излагати догађаје по одређеном редоследу.

Приповедач може да **приповеда у првом лицу**, тј. да прича: „Ја сам једног миришљавог пролећног дана... итд.“ Приповедач, такође, може да **приповеда у трећем лицу**, тј. да прича: „Он се једног дана нашао у шуми... итд.“ Ти можеш да

---

<sup>425</sup> Исто, стр. 67.

<sup>426</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 7.

причаш о нечему у првом лицу, као да се то теби догодило, али можеш да причаш и у трећем лицу, тј. као да се некоме другоме нешто догодило.<sup>427</sup>

И Милатовић писца прича зове приповедачем. Али, већ кад пређе на термин приповедање, његова тачка гледишта се помера ка самом уметничком тексту. И ако то не каже, онај који приповеда се одваја од конкретног аутора и следи логику приповедања. У једној реченици, без именованја, даје се и објашњење фабуле: приповедати „значи излагати догађаје по одређеном редоследу“. Мада, у последњој реченици, ради дијалога са ученицима, укида разлику између говорне ситуације и књижевног текста.

Остали аутори читанки углавном следе интенције програма, разликујући пишчев говор и говор ликова (Симеон Маринковић и Славица Марковић, Милован Б. Цветковић и сарадници). У осталим читанкама се помиње или приповедач или приповедање, врло ретко и једно и друго. Нешто детаљнија дефиниција приповедања дата је у читанци Бранка Илића уз два текста „Ветар и Сунце“ и „Свијету се не може угодити“:

Приповетка је прича у прози у којој се описује неки занимљив догађај. У приповеци се јавља само неколико ликова. Реч *приповетка* је настала од речи *приповедати*, што значи причати причу.

**Редослед приповедања** је ток догађаја једне приче. Писац нам догађаје из приче приповеда по одређеном редоследу како би постигао да радња буде прегледана. Ликови уверљиви а утисак који прича оставља што јачи.<sup>428</sup>

У пет читанки четвртог разреда се јасно издвајају и дефинишу појмови приповедач и приповедање (Зорана Опачић и Даница Пантовић, Миливоје Трнавац, Нада Тодоров и сарадници, Мирјана Ј. Аранђеловић, Симеон Маринковић и Славица Марковић). Дефиниције су сажете али разрађеније у односу на претходне разреде и слободно се може рећи, дате у складу са природом књижевности. Приповедач се дефинише не више као аутор (мада таква могућност није увек у потпуности избегнута), него као саставни чиналац дела: „Онај ко

---

<sup>427</sup> Исто, стр. 164.

<sup>428</sup> Бранко Илић, *Чаролија читања, читанка за трећи разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 72. и 91.



приповеда у књижевном делу зове се **приповедач**.<sup>429</sup>; „**Приповедач**. Онај ко приповеда радњу у делу.<sup>430</sup>; „**Приповедач** је особа која у књижевном делу приповеда о догађајима.<sup>431</sup> У четвртог случају дефиниција је блиска претходним трима, једино недостаје оно „у делу“: „**Приповедач** је особа која приповеда, прича. Он приказује и своје судове о ликовима и њиховим поступцима.<sup>432</sup> Једино се у дефиницији Симеона Маринковића и Славице Марковић („**Приповедач** је писац приповедних прозних дела; онај који усмено приповеда; онај који излаже радњу романа или приповетке.<sup>433</sup>) задржава старо одређење да је приповедач заправо прозни писац, али се њеним трећим делом ипак и сугерише да се приповедач налази у делу, а не изван дела.

Одређење приповедања и приповедача је најпотпуније дато у читанци Зоране Опачић и Данице Пантовић, па га зато овде доносимо у целини:

**Приповедање** је представљање догађаја на занимљив и необичан начин, при чему онај ко приповеда не мора да се држи оног реда како су се догађаји одиграли. Низ догађаја који се приповедају чини радњу приче.

Онај ко приповеда у књижевном делу зове се **приповедач**. Писац је личност која пише дело, али у њему говори приповедач. Најчешће се приповеда у **3. лицу**, као у овој причи.

Приповедач може да буде један од ликова. Тада целу причу он приповеда из свог угла, у **1. лицу**. Такво приповедање постоји у тексту *Грџд*.

Када ликови између себе разговарају, њихов говор није приповедање – означен је наводницима и назива се **дијалог**.<sup>434</sup>

---

<sup>429</sup> Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 40.

<sup>430</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 54.

<sup>431</sup> Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка за четврти разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 133.

<sup>432</sup> Нада Тодоров, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић, Трешња у цвету, *читанка за четврти разред основне школе*, Educa, Београд, 2011, стр. 75.

Овде наилазимо и на реченицу која је на први поглед обухватна и тачна: „**Приповедање** је причање догађаја према **месту, времену и начину** дешавања.“ Међутим, начин на који је исказана чини је неразумљивом: догађаји се не причају према месту, времену и начину, него приповедање у себе укључује ова три момента.

<sup>433</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 10.

<sup>434</sup> Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 40.

У делу читанке „Књижевни појмови“ читамо:

**приповедање** – представљање догађаја на занимљив начин, при чему се онај ко приповеда не мора држати оног реда како су се догађаји одиграли. Низ догађаја у причи чини **радњу**.

**приповедач** – онај ко приповеда у књижевном делу. Најчешће се приповеда у **3. лицу**. Приповедач може да буде један од ликова. Тада целу причу он приповеда из свог угла, у **1. лицу**. Такво приповедање постоји у тексту **Грд.**<sup>435</sup>

Ауторке су експлицитно и на врло једноставан и леп начин раздвојиле писца и приповедача, приповедање и говор ликова, као и хронолошки и нехронолошки низ у фабули.

\*\*\*

Приповедање је увек приповедање неког догађаја, тако да појам фабуле нужно произилази из приповедања. Фабула се и дефинише као низ догађаја, основа или окосница радње. Као термин на нивоу именовања и/или дефинисања она је присутна у читанкама за други, трећи или четврти разред. И у већини читанки за други разред у којима се не именује (Марела Манојловић и Снежана Бабуновић, Ранко Симовић, Милица Ћук, Симеон Маринковић и сарадници), инсистирањем на препричавању битних догађаја и на времену и месту радње, све је припремљено за њено увођење и разумевање. У две читанке за овај узраст она се и именује. У читанци Славице Јовановић, уз текст Бранка Ћопића „Мачак отишао у хајдуке“, појам се уводи без претходних налога за ученике:

У причама су догађаји испричани одређеним редом. Тако се у овој причи мачак наљутио на деду, па је због тога отишао у хајдуке. У камењару је срео јазавца и ступио у њихову дружину. После неуспеле крађе кукуруза, бежећи испред паса, мачак се вратио у воденицу. **Редослед догађаја у причама назива се фабула.**<sup>436</sup>

---

<sup>435</sup> Исто, стр. 172.

<sup>436</sup> Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр. 44.

А у читанци Весне Поповић се задатак за ученике, а потом и објашњење овог појма, даје после Андерсенове бајке „Царево ново одело“: „Поделите текст на целине и сваком делу дајте наслов, према догађајима које садржи. Низ догађаја у причи, бајци, басни, зове се **фабула**.“<sup>437</sup>

У читанкама за трећи разред фабула је у три читанке шире и систематичније дефинисана. По обичају то чини и Вук Милатовић:

У бајкама, причама и приповеткама говори се о више догађаја. Ти догађаји су међусобно повезани: једни изазивју друге, једни се дешавају због других, једни се дешавају пре а једни после других. Та повезаност догађаја у јединствени ланац назива се фабула.

Приче често имају занимљиву фабулу – догађаји се живо смењују један за другим и чврсто су међусобно повезани. Песме немају фабулу зато што се у њима не прича о догађајима, већ о осећањима. Истина, неке песме су приче у стиховима и оне имају своју фабулу – јединствени, целовити ланац догађаја.

Када сажето препричавамо неки текст, ми у ствари износимо његову фабулу. И план за препричавање садржи управо тај ланац повезаних догађаја.<sup>438</sup>

Аутор је фабулу везао за прозу и објаснио зашто песме немају фабулу. Ограничио је фабулу на окосницу радње и сажето препричавање текста, а за међусобну зависност елемената радње користи термин *ланац*, тачније *ланац догађаја*. Међутим, дефиниција је дата само у „Малом речнику појмова“, на крају читанке, а ни не активира се уз текстове у читанци.

Метафору ланца и сажето препричавање као синоним за фабулу такође користе Милован Б. Цветковић и сарадници. После текста „Врапчић“ Максима Горког уводе фабулу.

У току читања приче уочавамо више догађаја о којима се говори. Међу њима постоји одређена повезаност. На пример, један догађај изазива дешавање другог. Један се догађа пре, а други после.

Ипак су сви догађаји у неком тексту повезани. Значи да имају нешто заједничко. Та повезаност догађаја која чини јединство зове се **фабула**. Фабула се

---

<sup>437</sup> Весна Поповић, *Читанка за други разред основне школе*, Драганић, Београд, 2007, стр. 99.

<sup>438</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 162.

може појаснити ланцем. Ланац је састављен из карика које су међусобно повезане и чине целину (ланац). Ако имаш задатак да неки дужи текст сажето препричаш, другачије се може рећи да имаш задатак да изнесеш фабулу тога текста.

Пре почетка препричавања неопходно је да сачиниш план по којем ћеш нешто препричати. План треба да садржи: место догађања, време у које се догађа нека радња и ликове који учествују у том догађају.<sup>439</sup>

Дефиниција је испреплетана са налозима за ученике, што је прилика за доброг наставника да појам конкретизује на задатом тексту, да би ученици, бар на једном примеру видели како фабула делује, али и схватили да се она може и шире и уже одређивати. Тачније, да схвате да један термин не може и не треба да се примењује механички, али да постоје границе које разграничавају тачно од нетачног коришћења једног појма.

Свеобухватније дефиниције фабуле сусрећемо у две читанке четвртог разреда. Прву од њих дају Симеон Маринковић и Славица Марковић уз текст „Босоноги и небо“, упоредо са појмовима приповедање, приповедач, опис, дијалог и монолог:

Ова прича састављена је од низа догађаја. Сви међусобно повезани догађаји који чине радњу књижевног дела називају се **фабула**. Она се састоји од: **увода, заплета и расплета**.

**Увод** је део књижевног дела у којем се обично упознајемо с временом и местом радње, догађајима и ликовима. **Заплет** је део књижевног дела у којем радња постаје замршена и напета. **Расплет** је завршни део радње у књижевном делу у којем долази до разрешења напетости и сукоба.<sup>440</sup>

Сходно узрасту ученика пет елемената композиције своде на три: увод, заплет и расплет. Оно што су ученици усвојили о фабули, треба стваралачки да искористе на другим текстовима, најпотпуније након бајке браће Грим „Трнова Ружица“. Задатак гласи: „Ова бајка има развијену фабулу. Одреди којим деловима фабуле (тока радње) одговарају наведене реченице.“<sup>441</sup> У дужим правоугаоницима

---

<sup>439</sup> Милован Б. Цветковић и други, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 19.

<sup>440</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 10.

<sup>441</sup> Исто, стр. 73.

су са једне стране дате четири реченице које ученици треба да повежу са елементима фабуле на другој страни, именоване као: увод, почетак заплета, заплет расте и расплет. Занимљиво је да су аутори овде због природе текста заплет поделили на два дела, па уместо три елемента фабуле из дефиниције, овде имамо четири.

Ширу дефиницију налазимо и у читанци Весне Поповић у „Малом књижевном речнику“:

**Сиже** је редослед догађаја како га писац износи, начин на који се у књижевном делу компоњују догађаји. Обично означава тему, предмет и садржину дела. Будући да је фабула књижевног дела укупност догађаја у њиховој унутрашњој повезаности, сиже представља уметнички саграђен распоред тих догађаја. Писац може прво описати крај фабуле, а онда се, током приповедања, вратити почетку збивања. У сваком случају, термин сиже треба употребљавати за ознаку фабуларног материјала у епици, драми и епско-лирским врстама, док за лирику више одговара термин **тема**.

**Фабула** – скуп догађаја који су се одиграли у временском следу. Фабула обухвата догађај у његовом току од почетка до краја кроз низ ситнијих збивања, о којима читалац сазнаје преко сижеа.<sup>442</sup>

Ово је једина читанка у којој се издваја и дефинише сиже. Похвално је увођење и овог појма, али није за похвалу ауторкино превелико ослањање на *Речник књижевних термина*.<sup>443</sup> Но, и то би било у реду да је текст учинила примереним узрасту ученика. Свакако је тешко схватити да је сиже ознака фабуларног материјала у епици, драми или епско-лирским врстама, јер, по чему га онда ученици разликују од фабуле. И реченица у којој се говори о разликовању фабуле и сижеа: „Будући да је фабула књижевног дела укупност догађаја у њиховој унутрашњој повезаности, сиже представља уметнички саграђен распоред тих догађаја.“, на одређен начин је конфузна, поготово за ученика млађешколског узраста. Ауторка је могла једноставније да каже да је фабула низ догађаја у епском делу испрличаних логичким/хронолошким редоследом, онако како су

---

<sup>442</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 158. и 159.

<sup>443</sup> Видети: *Речник књижевних термина*, Нолит, Београд, 1992, стр. 782.

могли да се догоде, а сиже је редослед догађаја какав нам даје приповедач у књижевном делу, који не мора да се држи стварног редоследа догађаја.<sup>444</sup>

\*\*\*

Са ликом се ученици сусрећу у све четири године било да га именују, било да се подразумева. Од додатних обележја инсистира се на изгледу ликова, њиховим особинама и поступцима, говорној карактеризацији, главним и споредним ликовима, и на односима међу њима. Инсистирањем програма на разлици између пишчевог говора и говора ликова, појам лик је доведен у везу са приповедањем, а по својој природи и са фабулом, јер су у питању носиоци радње.

Зато је врло важно да се ученицима понуди функционална и прецизна дефиниција књижевног лика, да не би дошли у ситуацију да, не само на завршетку првог и другог циклуса основног образовања, него и на крају средње школе, не знају да дају макар основну дефиницију оних појмова који их прате од самог почетка школовања (што важи и за друге обрађене појмове у овом раду).

Најсажетије дефиниције су по природи у првом разреду. Навешћемо два примера. У читанци Радмиле Жежељ Ралић за први разред ауторка дефинише лик на Толстојевој причи „Два друга“: „**Ликови** су учесници догађаја у причама. Постоје **главни** и **споредни ликови**.“<sup>445</sup> А одмах затим, на следећој страни, уз народну причу „Голуб и пчела“ дефиницију допуњује: „**Ликове** препознајемо по њиховим поступцима и особинама.“, и тражи примену знања од ученика, јер треба да именују главне јунаке у причи.<sup>446</sup>

Слично дефинисање налазимо и у читанци Зорице Цветановић и сарадника: „Учесници догађаја у причи називају се ликови. Неки ликови су главни, а неки споредни.“<sup>447</sup>

---

<sup>444</sup> Фабула је у самој читанци активирана у налозима уз причу „Виолина“ Мирослава Демака: „Наведите низ догађаја из фабуле овог текста. Запишите их као план текста да би вам служио као подсетник за препричавање.“ (Исто, стр. 69.)

<sup>445</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Игра речи, читанка за први разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 39.

<sup>446</sup> Исто, стр. 41.

<sup>447</sup> Зорица Цветановић, Сузана Копривица и Даница Килибарда, *Читанка 1, уџбеник за први разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 11.

У уџбенику Моње и Ивана Јовића није експлицитно речено шта је књижевни лик, али је дато једно описно одређење. Након Езопове басне „Лав и миш“ читамо:

У овој басни говори се о лаву и мишу. У причи **Два друга** говори се о два друга и о њиховој невољи са медведом. Све њих називамо **ликовима** у причи.

Када се о неком лику у причи највише говори, онда за њега кажемо да је **главни лик**, док остале ликове називамо **споредним ликовима**.<sup>448</sup>

Главном лику је посвећено највише простора у делу (по томе и јесте главни), али сама формулација није најбоља: када се о неком лику највише говори онда то може да значи да је он носилац радње, дакле главни лик, али може значити и да други ликови говоре о њему, а да је он у причи мало или нимало присутан.

Примену наученог касније срећемо на неколико места у читанци, па тако и кроз задатак уз текст „Голуб и пчела“ у којем ученици треба сами да осмисле причу, а дати су им место радње, време, главни и споредни ликови.<sup>449</sup> И овај задатак показује међусобну зависност различитих чинилаца књижевног текста.

У неколико читанки првог разреда налазе се веома добра питања уз текстове која се односе на ликове, време и место радње у делу, али се сами ликови не дефинишу (Симеон Маринковић и Славица Марковић; Ранко Симовић).

У читанци Симеона Маринковић и сарадника, као и Радмиле Жежељ Ралић за други разред, уз више текстова, дата су функционална питања која обухватају главне и споредне ликове, њихове особине и понашања, али се објашњење појма лик, односно главни или споредни ликови не даје.

Са читанком Ранка Симовића још је занимљивији случај. Он уводи ликове у својој претходној читанци, али их у читанци за други разред ниједном не помиње. Не постоји било какав налог за ученике који укључује овај термин, а камоли некакво даље ширење знања о њему.

Од свих аутора читанки за други разред једино Славица Јовановић појму лик поклања већу пажњу и дефинише га. Најпре уз народну приповетку „Седам

---

<sup>448</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за први разред основне школе са поукама о језику*, Eduka, Београд, 2011, стр. 57.

<sup>449</sup> Видети: Исто, стр. 59.

прутова“: „Учесници у догађају о коме говори прича називају се *ликови*. Отац и његових седам синова су *ликови* у овој причи.“<sup>450</sup> Касније се овај појам проширује објашњењем уз народну причу „Старо лијино лукавство“: „Ликови у причама могу бити главни и споредни. У причама се поред људи појављују и животиње као ликови.“<sup>451</sup> Знање о књижевном лику се потом сумира на једној од страна у читанци, на којој се доносе различити појмови и њихова објашњења, као мали подсетник на оно што је научено:

Учесници у догађајима о којима говоре приче називају се **ликови**. Ликови су најчешће људи, али могу бити и животиње, биљке, натприродна бића. Ликови могу бити **главни** и **споредни**. Главном лику писац поклања највише пажње, а за њега се и читалац највише интересује.<sup>452</sup>

У читанци се касније на неколико места у апаратури ученици упућују да одреде ликове, односно главни лик у неком тексту.

У читанкама за трећи разред ликовима се поклања знатна пажња. Дефиниције су шире и са више додатних објашњења. У методичкој апаратури дефиниција је неретко дата заједно са питањима за ученике, која је додатно осветљавају. Пример за овакве дефиниције видећемо у три читанке. Најпре у уџбенику Вука Милатовића у „Малом речнику појмова“:

Да ли бисте могли да замислите неку бајку у којој нема ликова? Свакако да не би јер свака прича има ликове. Писац одређује њихов **спољашњи изглед** и њихове поступке. Ликови могу бити **главни** и **споредни**.

Ликови међусобно разговарају или воде дијалог. Они се договарају, свађају, заједнички решавају неки проблем, сукобљавају се, помажу један другоме, међусобно се односе као људи у свакодневном животу. То све значи да постоји **однос међу ликовима**. Прочитај једну причу и утврди како се ликови односе један према другоме. Такође утврди који су ликови у тој причи главни а који споредни.<sup>453</sup>

---

<sup>450</sup> Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр. 29.

<sup>451</sup> Исто, стр. 33.

<sup>452</sup> Исто, стр. 60.

<sup>453</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 162.



Ученицима се сугерише да не може бити бајке, односно приче без ликова. Мада је ово један мали текст о књижевном појму, ни у једној реченици се не даје јасно одређење лика. Такође, ни уз један текст у целој читанци ученици се не упућују ка овој дефиницији, иако је за то било више прилика, јер се сам термин активира уз неколико текстова у питањима и задацима за ученике.

Као пример јединства дефиниције појма књижевног лика и упућивања на конкретни текст уз који се дефиниција доноси, издвојићемо две читанке. Прво Радмиле Жежељ Ралић, у којој уз причу за дечаке „Сребрни кључ и шарени хлеб“ из књиге Милорада Павића *Шарени хлеб* стоји:

Људи о чијем животу приповедају писци називају се ликови или јунаци. О томе какви су, сазнајемо на основу њиховог описа, односно спољашњег изгледа и унутрашњих особина, односно навика и поступака. О спољашњем изгледу младе Руже не знамо много, али њени поступци указују на то да је била храбра, одана, упорна, мудра и правична. Подвучи речи које ближе одређују чувеног пекара: лажљив, зао, духовит, крупан, неискрен, бестидан, поштен, шкрт, крезуб, љубоморан. Организујте у разреду суђење чувеном пекару. Поделите се у две групе. Једни нека бране, а други нека осуђују његове поступке.<sup>454</sup>

Ученицима се сугерише да се до издвајања ликова, њихових поступака и особина долази анализом самог текста. То им се и тражи да примене на једном од ликова, односно да макар и скромно теоријско знање повежу са оним што су у тексту прочитали. Последње три реченице у цитату односе се на задатак који је у нашој наставној пракси веома популаран последњих година, али који са самом наставом књижевности има мало везе. То су пре вежбе толеранције (треба бранити бестидног пекара) и културе комуницирања, али и са штетним последицама по изграђивање вредносног система ученика.

Ауторка дефинише појам *главни јунак* на другом месту, уз истоимену песму Душка Трифуновића: „Главни јунак је лик о коме се највише говори у неком тексту.“<sup>455</sup> Било би много боље да је и ова реченица део претходне дефиниције, која би тиме била целовитија.

---

<sup>454</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Река речи, читанка за трећи разред основне школе*, Klett, Београд, 2010, стр. 32.

<sup>455</sup> Исто, стр. 101.

Сличну, узглобљену дефиницију сусрећемо у читанци Милована Б. Цветковића и сарадника, уз бајку Гроздане Олујић „Стакларева љубав“:

У бајци, причи, приповеци срећемо се са **ликовима**. Писац је одредио како ће они изгледати, шта ће говорити, ко ће се и са ким сукобљавати и око чега. Такође, писац је одредио ко ће бити главни лик, а ко споредни, позитиван и негативан и сл.

Да би се лик добро уочио и све сазнало о њему, потребно је пажљиво и са удубљивањем читати сваки текст. Ако желимо било шта да кажемо о неком лику или да закључимо, морамо за то имати оправдања у тексту. Међу ликовима постоји одређен однос. Као и у животу, они међусобно разговарају, сукобљавају се, помажу и сл.

У причи *Стакларева љубав* утврди ко је главни, а ко су споредни ликови. Како се они односе једни према другима? Ко су позитивни ликови? Има ли негативних ликова?<sup>456</sup>

И у овом опису, као и у случају Вука Милатовића, дато је све о ликовима, осим јасне дефиниције у једној реченици. Међутим, треба похвалити упућивање ученика да пажљиво и са удубљивањем читају сваки књижевни текст и да се тек тако могу уочити особине ликова. Значи, не примењује се научено знање о ликовима на уметнички текст, него се кроз сам текст конкретизује и допуњује иницијална дефиниција лика.

У четвртој разреду дефиниција овог појма постоји у пет од осам читанки: *Прича без краја* Зоране Опачић и Данице Пантовић, *Речи чаробнице* Радмиле Жежељ Ралић, *Свет маште и знања* Милице Ћук и Вере Петровић Периц, *Кућа у разреду* Миливоја Трнавца и у *Читанци* Симеона Маринковића и Славице Марковић.

Ове дефиниције су, као што је и са претходно анализираним појмовима случај, најсвеобухватније. Занимљиво је да се у четири од пет дефиниција инсистира на разлици између лика и личности, у три веома јасно, а у четвртој половично.

---

<sup>456</sup> Милован Б. Цветковић и други, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 42.

Уз одломак из Толкиновог романа *Хобит* Зорана Опачић и Даница Пантовић кажу:

Из ове узбудљиве приче можеш да видиш на који начин настаје **књижевни лик**. Лик Билба Багинса обликован је **споља** (изглед његовог дома, физички изглед, начин на који се одева, поступци) и **изнутра** (његове мисли, осећања, реакције). Лик се представља и својим говором и понашањем према другим ликовима, али Билбо је у овој авантури сам.<sup>457</sup>

Након тога уз „Златно јагње“ из *Књиге за Марка* Светлане Велмар Јанковић, где се говори о Растку Немањићу, додају: „Писац може за **лик** своје приче узети **личност** из свакодневног живота или историје. У књижевном делу **лик** може бити сличан, али и другачији од личности у животу.“<sup>458</sup>

Уз причу о одрастању деспота Стефана Лазаревића, „Стефаново дрво“ из исте књиге, ову разлику у појмовима издваја и Радмила Жежељ Ралић: „Главни лик ове приче је историјска личност. У књижевном делу дозвољено је да лик буде сличан, али и другачији од стварне (историјске) личности.“<sup>459</sup>

У уџбенику *Свет маште и знања* се уз „Причу о дечаку и месецу“ Бранка В. Радичевића креће од личности и стиже до књижевног лика:

Личност је скуп индивидуалних особина које чине појединца. По тим особинама једна личност се разликује од друге. Сваки човек може имати добре и лоше особине. Добре особине називају се врлине, а лоше особине су мане.

Личности у књижевним делима називамо ликовима. С обзиром на значај који имају развој приче, ликови могу бити главни и споредни. Главни лик је носилац радње и идеје дела. Споредни ликови учествују у радњи, али не морају бити присутни у целом току приче.<sup>460</sup>

Све наведене дефиниције су веома добре и саджајне. Можда би једино Радмиле Жежељ Ралић могла да буде опширнија, јер она *личност* везује само за

---

<sup>457</sup> Зорана Опачић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 47.

<sup>458</sup> Исто, стр. 82.

<sup>459</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Речи чаробнице, читанка за четврти разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 79.

<sup>460</sup> Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Свет маште и знања, читанка за четврти разред основне школе са основним појмовима из књижевности, граматике и правописа*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 87.

историјску личност, за разлику од Зоране Опачић и Данице Пантовић које, уз текст из исте књиге, дају потпуније разјашњење, по којем личност може бити из историје, али и из свакодневног живота. Исто разликовање лика и личности истичу и ауторке Милица Ђук и Вера Петровић Периц („Личности у књижевним делима називамо ликовима.“).

Кад видимо наведене изводе тешко је објашњиво, а у овом раду смо о томе писали у делу о епској песми, односно роману, мешање појмова лик и личност у читанкама за четврти разред. Није оправдање ни то што углавном није реч о истим ауторима, јер је важно да постоји неопходни ниво знања који је за све ауторе обавезан.

Један од аутора који је био непрецизан у дефинисању ових појмова у апаратури читанке која се односи на роман јесте и Миливоје Трнавац, а то исто понавља и у дефинисању самог појма књижевни лик.

**Књижевни лик** – Свестрано описана личност. Стварајући књижевни лик, писци приказују и спољашње (физичке) особине свог јунака (*портрет*), али и његове поступке, размишљања, однос према другим личностима (унутрашње особине – *карактер*). Личности за своја дела писци могу сами узимати из свакодневног живота или из историје, а могу их стварати и сами. Књижевни лик може бити сличан, али и другачији од личности у животу.<sup>461</sup>

Штета што се ово дешава, јер је очигледно, и из једног и из другог примера, да се у подтексту лик везује за књижевно дело, а личност за живот. Међутим, формулације су тако дате да раздвајање није јасно, поготово не може бити јасно врло младим ученицима. Рецимо, први део реченице: „Личности за своја дела писци могу сами узимати из свакодневног живота или из историје“, може и да се брани тиме да су личности само грађа за књижевно дело, али њен други део: „а могу их стварати и сами“, такву одбрану обесмишљава.<sup>462</sup>

---

<sup>461</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 68.

<sup>462</sup> И у наведеним дефиницијама запажамо, као што смо и раније, међусобну сличност појединих формулација: „У књижевном делу **лик** може бити сличан, али и другачији од личности у животу.“ (Зорана Опачић и Даница Пантовић, *Прича без краја*, стр. 82.); „У књижевном делу дозвољено је да лик буде сличан, али и другачији од стварне (историјске) личности.“ (Радмила Жежељ Ралић, *Речи чаробнице*, стр. 79.); „Књижевни лик може бити сличан, али и другачији од личности у животу.“ (Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду*, стр. 67–68.)

Циљ овог рада није да даје готове дефиниције, то је посао аутора уџбеника, већ да промишља различите аспекте наставе теорије књижевности у млађим разредима. Међутим на основу искуства са дефиницијом лика, а и полазећи од добре дефиниције из *Речника књижевних термина*, намеће се могућност за почетном дефиницијом овог појма, која се после може допуњавати и конкретизовати. Та дефиниција условно би могла да гласи: Лик је представник личности и носилац радње у књижевном делу.<sup>463</sup> Можда би *представник личности* могло да се замени са *скуп одређених особина*, али то су већ питања за неку другу расправу и за евентуалну теорију књижевности са примерима за млађе разреде, или за целу основну школу. Оваква размишљања добар су увод и у надпрограмски део овог рада који се управо бави неискоришћеним могућностима и који долази након разматрања о драмској књижевности у читанкама.

---

<sup>463</sup> „**ЛИК** – Скуп извесних моралних, мисаоних и осећајних својстава, одређених особености реаговања, говора и понашања које представљају људску личност у књижевном делу.“ (*Речник књижевних термина*, Нолит, Београд, 1992, стр. 423–424.)

## Драма

Драмска књижевност је веома важна у млађим разредима јер у себе укључује наставу књижевности, говорне културе и драмску секцију. Зато је важно да се ученици од почетка упознају са различитим драмским појмовима, који су присутни у програмима за сва четири разреда. Можемо рећи да они (уз можда само две битне допуне) чине целовит систем. Прва допуна се односи на недостатак основног термина *драма*, а друга на то да се тек у четвртом разреду ученици упућују на природу драмског текста, и то не драмског текста уопште, већ текста за децу.

У оквиру појмова *драмска игра* и *драмска радња*, које програм доноси у првом разреду, аутори читанки могу да призову и друге неопходне термине (па и драму и драмски текст), а они су то и учинили уз два програмска текста „Тужибаба“ Душана Радовића и „Цар и скитница“ Лазе Лазића. У појединим читанкама доносе се и додатни драмски текстови, као „Опклада“ Гвида Тартаље или „Час земљописа“ (шаливи дијалог) Десанке Максимовић.

У три читанке првог разреда (Креативни центар, БИГЗ, Нова школа) сусрећемо благо упућивање на одлике драмског текста, без именована одговарајућих појмова. Рецимо, у читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић, уз текст „Тужибаба“ стоји напомена: „Овај текст је написан тако да се по њему глуми. Речи у загради показују како глумци треба да се понашају. Подвучи те речи.“<sup>464</sup> Сличну напомену налазимо и уз други Радовићев текст у овој читанци, „Две руке“: „Овај текст је написан тако да можеш да га одглумиш, као и текст „Тужибаба“ са страна 68–69. Одглуми га с неким.“<sup>465</sup>

Исто интуитивно, али знатно детаљније, ученици се уводе у елементе драмске књижевности у читанци Зорице Цветановић и сарадника:

Читајте текст по улогама, запамтите га и одглумите.

1. Поделите улоге.

---

<sup>464</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за први разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2007, стр. 69.

<sup>465</sup> Исто, стр. 89.

2. Не читајте ко говори текст.
3. Пратите упутства која су у заградама.
4. Спремите позорницу.
5. Одглумите.<sup>466</sup>

У овим инструкцијама дати су многи елементи драме: улоге, ликови, дидаскалије, позорница.

У осталим читанкама дефинише се један или више појмова. Тако Радмила Жежељ Ралић дефинише драмски текст, Славица Јовановић драмски текст и драмску игру, Моња и Иван Јовић драму и драмског писца.

Највише термина сусрећемо у читанкама Ранка Симовића (Епоха) и Мирољуба Вучковића (Завод за уџбенике).

Симовић даје објашњења и активира их питањима уз оба програмска текста. После текста „Тужибаба“ Душана Радовића каже: „Драмски текст се разликује од песме или приче. У њему ликови, као што су Тужибаба, Учитељица и Дечак, говоре.“ Затим, ученицима даје задатак: „Поделите улоге и читајте овај драмски текст по улогама. Пазите и на пишчева упутства у заградама!“<sup>467</sup>

Уз текст „Цар и скитница“ Лазе Лазића доноси ширу дефиницију:

„На крају овог текста стоји реч „завеса“. То значи да је он написан за **позорницу**, да га изводе (играју) **глумци**, лица која **глуме** цара, скитницу и стражара. Позорница се другачије зове **сцена**, а ово је **сценска игра**. Овакви текстови се зову и **драмски текстови** или **драмске игре**. Ова се може играти и на школској приредби, па и у учионици.<sup>468</sup>

Можемо рећи да дефиницију даље продужава задатком и његовим прецизирањем на истој страни. Задатак се саопштава у првој реченици, док остале представљају објашњење:

<sup>466</sup> Зорица Цветановић, Сузана Копривица и Даница Килибарда, *Читанка 1, уџбеник за први разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 28.

<sup>467</sup> Ранко Симовић, *Заједничка улазница, читанка за први разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 42.

<sup>468</sup> Исто, стр. 55.

Договорите се ко би најбоље могао да игра лик цара, ко скитнице, а ко стражара. То ће бити **глумци**. Остали ће бити **публика**. Глумци не треба да читају и говоре оно што је у заградама. То су упутства за понашање ликова (глумаца).

Догађај који се одиграо на двору у овој драмској игри, а између њених ликова, је **драмска радња**.<sup>469</sup>

Кроз причу и обраћење ученицима Ранко Симовић је готово ненаметљиво ученике упознао са девет драмских термина. Од основних недостају још само дидаскалије.

Мирољуб Вучковић је поступно додавао појмове из драмске књижевности у сваком новом издању своје читанке. У издању из 2006. године једино жанровско одређење из овог рода сусрећемо у представљању Душана Радовића: „И Душан Радовић је познати српски песник за децу. Али он је написао и многе **драмске текстове** о деци и за децу.“<sup>470</sup> Аутор графички истиче овај појам, али је контекст у коме се помиње потпуно небитан за сам жанр.

У читанци из 2011. драмски термини су много заступљенији. Уз текст „Опклада“ аутора Гвида Тартаље, осим драмске игре и драмске радње, аутор уводи и појмове глумац и позорница. Уводи их најпре уз програмски текст „Говори да би те разумели“:

Које све особине испољавају драмски јунаци у овом тексту? Наброј најважније. (...)

Ток збивања у драмском тексту назива се **драмска радња**. Учесници драмске радње су ликови или јунаци као и у причи. Они се понашају и говоре као да су на **позорници** или сцени.

Драмски текст постаје **драмска игра** када га **глумци** прикажу на позорници гледаоцима.<sup>471</sup>

У читанци је након сваке целине, на посебној страници под називом „Да се подсетиш“, направљен резиме као подсетник за одређене појмове. Тако се на једној од страна дефинишу драмска радња, позорница, драмска игра, глумац,

---

<sup>469</sup> Исто, стр. 55.

<sup>470</sup> Мирољуб Вучковић, *Читанка за први разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2006, стр. 10.

<sup>471</sup> Мирољуб Вучковић, *Читанка за први разред основне школе*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2011, стр. 53.



делом и главни лик, а у истој рубрици касније и лица и учесник у догађају. Дефиниције се делом понављају, али их треба издвојити због њихове сажетости и прецизности:

**Драмска радња** је ток догађања у драмском тексту.

**Драмска игра** је позоришно, сценско приказивање драмског текста.

**Позорница** или сцена је простор на коме се приказује драмска радња.

**Главни лик** у причи и драмском тексту заузима најважније место.<sup>472</sup>

**Лица** у драмском тексту су учесници драмске радње.

**Учесник догађаја** у причи или драмском тексту је исто што и лик.<sup>473</sup>

Програм за други разред на нивоу препознавања уводи следећих шест књижевних и театролошких термина: драмски јунак, драмска радња, драмски сукоб, дијалог, позорница, глумац. Лектиром су задата три драмска текста: „Зна он унапред“ Гвида Таратаље, „Стара слика на зиду“ Драгана Лукића и „Два писма“ Александра Поповића.

Већина аутора читанки за овај узраст дефинише задате појмове, али не све. Кад погледамо статус драмских појмова у овим читанкама уочавамо доста неуједначености. Чак се може рећи (ако се читанке по годинама посматрају заједно) да је више термина дато у читанкама у првом разреду него у другом.

У читанци Весне Поповић се кроз питања уз текст Гвида Таратаље „Зна он унапред“ именују: ликови, драмски текст, глума, упутства у заградама, а објашњава се дијалог као разговор два лица.<sup>474</sup> Исти поступак примењује се и уз текст „Стара слика на зиду“ Драгана Лукића. У методичкој апаратури за текст „Два писма“ Александра Поповића доноси се читав низ театролошких термина: сцена, сценограф, костимограф, шминкер, глумац. Ауторка је увела појмове везане за позориште, али не и оне који су програмом задати.

Славица Јовановић један део своје читанке именује као „Школско позориште“. У њему се налазе сва три програмска драмска текста. У методичким

---

<sup>472</sup> Исто, стр. 54.

<sup>473</sup> Исто, стр. 84.

<sup>474</sup> Видети: Весна Поповић, *Читанка за други разред основне школе*, Драганић, Београд, 2007, стр. 10.

апаратурама уз њих, као и у малом подсетнику на крају ове целине, уводе се и објашњавају сви прописани појмови из драмске књижевности за други разред:

**ДРАМА:** Драмски текст је намењен извођењу на сцени. У целини је написан у дијалогу, у облику разговора два лица. О свему што се дешава, сазнајемо из дијалога и понашања глумаца на позорници.

*Драмска радња* је оно што се дешава пред гледаоцима. Ликови у драми, у жељи да остваре своје циљеве, долазе у *сукоб*.

Драмски ликови су увек у *сукобу*. Драмску радњу одликује напетост и узбудљивост.

Ликови у драми могу бити бројни. *Драмски јунак* је лик за који се везују симпатије и саосећања гледалаца.<sup>475</sup>

Ауторка веома добро дефинише појмове полазећи од рода којем припадају. Зато је било неопходно да у дефиниције укључи и *драмски текст*, којем је пре место у овом, него у четвртом разреду. Целину употпуњују и подаци о позоришту, сцени и глумцима који се налазе на истој резимирајућој страници. Ова страна-подсетник је добар пример за објашњење драмских појмова, али и пример како аутори морају да изађу и изван програма да би на прави начин дефинисали оно што је програмом задато.

Од објашњења појма драмски текст полазе и аутори читанки Креативног центра и БИГЗ-а:

**Драмски текст** је писан у дијалозима и намењен је извођењу на позорници, на филму, радију или телевизији. **Дијалог** је разговор између ликова. Између драмских јунака у драмском тексту постоји **драмски сукоб**. **Глумац** је лице које изводи драмски текст.<sup>476</sup>

Ово дефинисање након текста „Зна он унапред“ Гвида Тартаље припремљено је претходно датим питањима: „Који су главни јунаци овог драмског текста? Који сукоб постоји између драмских јунака – учитеља и Мише?“<sup>477</sup> Појмови се потом

---

<sup>475</sup> Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр. 72.

<sup>476</sup> Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић, Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 47.

<sup>477</sup> Исто, стр. 47.

активирају у методичкој апаратури уз текст „Два писма“ Александра Поповића, а посебно уз текст „Стара слика на зиду“ Драгана Лукића: „Због чега овај текст припада драмским текстовима? Ко је главни јунак овог драмског текста? О ком драмском сукобу у овом тексту је реч?“<sup>478</sup>

На резимирајућој страни „Сети се шта смо научили“ поновљене су дефиниције драмског текста, дијалога, драмског сукоба и глумца.

Иако се драмски јунак помиње у дефиницији драмског сукоба, овај појам није посебно објашњен и није истакнут графички (болдиран) као остали, што је штета, јер би на тај начин били обухваћени и систематизовани сви програмски појмови за други разред.

Ауторке БИГЗ-а, Миланка Јазбушић и Натали Тркуља, на следећи начин објашњавају драмски текст: „**Драмски текст** је написан у облику разговора два или више лица. Такав разговор се зове **дијалог**. Ликови драмског текста могу бити главни и **споредни**, баш као и у причама.“<sup>479</sup> Дефиниција се даје уз Тартаљин текст, међутим она се не активира уз друга два програмска текста. Уз њих нема ниједног питања за ученике које се тиче жанра, нити се уводе нови појмови.

Није случајно што се претходна дефиниција завршава *баш као у причама*, јер се драмско и драмски термини активирају у овој читанци на недрамским текстовима:

- Након народне приповетке „Седам прUTOва“ у делу методичке апаратуре под називом „Стварам“, ученици примењују нека знања о драми: „Прочитај причу по улогама. Поделите улоге и направите малу позоришну представу.“<sup>480</sup>
- Дијалог се дефинише на страници испуњеној питалицама, брзалицама, бројалицама и изрекама: „Питалице су писане у **дијалогу**. Садрже питање и оштроуман одговор.“<sup>481</sup>
- Након бајке „Три брата“ браће Грим, у делу методичке апаратуре „Учим“, стоји: „Драмски текст можемо написати у облику приче, па тако и причу

---

<sup>478</sup> Исто, стр. 53.

<sup>479</sup> Миланка Јазбушић и Натали Тркуља, *Читанка за други разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2008, стр. 61.

<sup>480</sup> Исто, стр. 39.

<sup>481</sup> Исто, стр. 70.

можемо претворити у драмски текст. Дакле, свака прича са два или више ликова може да се напише у **дијалозима**.<sup>482</sup>

Ауторке не дефинишу све појмове из програма и не дају објашњења везана за позориште и позоришну сцену. Мало је чудно да су посегле за појмом из четвртог разреда, што није наравно спорно и готово је неопходно да се учини, али није добро што су заобишле програмом предвиђене појмове за овај узраст. Са друге стране добро је што се драмски термини користе и у прозним текстовима, да би се сагледала њихова динамичност, драматичност радње и дијаложка структура. Мала замерка везана за налог уз текст браће Грим: не може се драмски текст написати у облику приче, већ се прича може драматизовати, а драмски текст преобликовати тако да постане прича.

У програму за трећи разред готово да се понављају термини из претходна два разреда: „Радња у драми. Развој драмског сукоба. Драмски лик и глумац. Сценски простор – на нивоу препознавања и спонтаног увођења у свет драмске/сценске уметности.“<sup>483</sup> Неки од термина су само стилски преобликовани драмска радња → радња у драми; позорница → сценски простор, а други се проширују, на пример драмски сукоб → развој драмског сукоба. Уз *глумца* је сада додат *драмски лик*. Није спорно да термини могу и треба да се понављају, јер постоје различити нивои учења, али програм нам не сугерише који је то виши ниво који ученици треба да досегну у трећем разреду. У „Лектири“ се дају три драмска текста (не рачунајући „Допунски избор“ у који могу бити укључени и драмски текстови): „А зашто он вежба“ Душана Радовића, „Лед се топи“ Александра Поповића, „Никад два добра“ Јованке Јоргачевић.

Примећујемо да се у избору драмских текстова, а тај утисак ће потврдити и лектира за четврти разред, понављају иста имена Александар Поповић, Драган Лукић, Душан Радовић, Гвидо Тартаља, уз још нека која се јављају једном, као Лаза Лазих, Добрица Ерић и Јованка Јоргачевић (потпуно непознато на нашој књижевној сцени).

---

<sup>482</sup> Исто, стр. 75.

<sup>483</sup> „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“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2005, број 1, стр. 9.

Аутори читанки за трећи разред, осим у два случаја (Klett и делимично Нова школа) веома детаљно обрађују програмом задате појмове, прелазећи у појединим случајевима границе разреда. Дефиниције су углавном коректне, уз напомену да су могућа побољшања у неким од њих. Такве налазимо у читанци *Водено огледало*. Након првог унетог драмског текста „А зашто он вежба“ Душана Радовића каже се:

У драмском тексту (драми) личности откривају себе и своје особине путем разговора (дијалога) који међусобно воде. На тај начин драмски писац ствара радњу у драмском делу. Та радња се зове **драмска радња**. У свакој драми постоји почетак, ток и завршетак драмске радње.<sup>484</sup>

Док се уз текста Јованка Јоргачевић доноси следеће:

У драмском тексту постоји главна личност (главни јунак драми) који поседује и исказује неке своје одређене особине. Поред њега су и споредне личности такође са својим особинама. Те друге личности најчешће се не слажу са мислима и поступцима главног јунака. Због тог неслагања главног јунака драме са споредним личностима (по најразличитијим питањима) долази до њиховог сукоба. Тај сукоб се зове **драмски сукоб**.<sup>485</sup>

Већ је више пута речено да *ликове*, односно, у драмским делима *лица*, треба разликовати од *личности*. Аутори читанки за резредну наставу су очиглено навикли да се слободније односе према овој разлици. Тако и у овој читанци, одмах после наведеног другог примера читамо: „Прочитај овај текст по улогама. Шта ти је прво привукло пажњу? Зашто се дело тако назива? Говор између два или више лица назива се дијалог.“<sup>486</sup> Видимо да на истој страни аутори употребљавају термине личности и лица, што је грешка која је свакако могла да буде избегнута.

---

<sup>484</sup> Милован Б. Цветковић, Соња Цветковић, Татјана Живановић, Миодраг Плавшић, Борислав Првуловић, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 25.

<sup>485</sup> Исто, стр. 48.

<sup>486</sup> Исто, стр. 48.

Међу веома разубђеним драмским појмовима у својој читанци, Симеон Маринковић и Славица Марковић дају и елементе композиције, и то уз текст Сергеја Михалкова „Камен“:

Свака радња у причи има свој ток од почетка до краја. Тај ток смо у овој причи означили овако:

- први део је **увод** – упознавање с ликовима, временом и местом радње
- други део је **почетак заплета** – место у тексту на којем радња постаје замршена и напета
- у трећем делу **заплет расте** – радња постаје све више напета
- четврти део је **врхунац заплета** – тада је напетост у делу највећа
- пети део је **расплет** – завршни део радње; место у тексту на којем се радња расплиће, а напетост попушта
- на крају може постојати **порука**.<sup>487</sup>

Корисно је и што аутори након објашњења активирају ове елементе: „Када почиње заплет? Који су његови узроци? Зашто заплет почиње да расте? Када се радња још више заплела? Шта је посебно утицало на напетост радње? Када је заплет био на врхунцу? Када долази до расплета радње?“<sup>488</sup>

Аутори су добро дефинисали елементе драмске радње. Дат је и *врхунац заплета*, који аутори тако именују не желећи с правом да уведу термин *кулминација*. Међутим, није добро што се елементи драмске радње уводе на прозном тексту, односно, ученицима треба нагласити да су елементи радње/композиције исти и за прозна и за драмска дела. Једном реченицом би се избегле недоумице код ученика.

Аутори потом примену знања о елементима композиције траже на драмским текстовима. Са књижевнотеоријског аспекта то није спорно, али са методичког јесте. И ту је могла да се нађе реченица о истоветности елемената композиције у прозном и драмском тексту.

У већини читанки се уз драмске текстове дају и појмови у вези са позориштем и извођењем текста на сцени: од редитеља, преко глумаца, до

---

<sup>487</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011, стр. 114.

<sup>488</sup> Исто, стр. 115.

сценографа, костимографа и композитора. Тако се прати двоструки живот драме: као књижевног текста и као позоришне представе. Ова двострукоост ушла је и у већину дефиниција појма драма, односно драмски текст, тако да оне углавном почињу на сличан начин: „Драмски текст је текст написан у дијалогу, по улогама, с циљем да се игра у позоришту.“<sup>489</sup> Или: „**Драма** је текст који је писан по улогама, са циљем да се игра на позорници.“<sup>490</sup> Односно: „Позоришни комад је прича која се реализује у позоришту кроз глуму.“<sup>491</sup> Што се последње дефиниције тиче, она није прецизна јер *прича* ученике асоцира на други жанр. У позоришту се *игра* драмски комад, односно драмски текст.

Као пример успешног споја књижевног знања и методичког приступа издвајамо објашњење драмских појмова у читанци Вука Милатовића, у којој се ученици питањима и задацима воде до дефиниција уз драмске програмске текстове. Уз „Лед се топи“ Александра Поповића аутор објашњава појмове лик и глумац:

#### **Драмски лик и глумац**

Драмски лик није ништа друго него лик у некој драми. Писац драмског текста не мора увек да прикаже његов спољашњи изглед. У том случају он оставља читаоцу, да га замисли на свој начин. Глумац глуми одређени лик, и то на свој начин, како он мисли да је најбоље. Један исти лик различити глумци глуме на потпуно различите начине.<sup>492</sup>

Док након текста Душана Радовића „А зашто он вежба“ доноси питања и објашњење појма *радња у драми*:

Шта је драмска радња овога текста? Које су одлике драмског дијалога у њему?

Зашто Миле вежба? А Риста? Када си открио (открила) да би могао настати сукоб између њих? Оправдаваш ли Милетове поступке? Шта је требало да ураде ова два друга уместо да вежбају? Како би ти решио (решила) проблем

---

<sup>489</sup> Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 145.

<sup>490</sup> Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 34.

<sup>491</sup> Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 146.

<sup>492</sup> Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010, стр. 48.

који постоји између њих? Шта би се све могло догодити да је Риста препознао да је он то писао а не Жиле? Претпостави какав су дијалог њих двојица водили после Ристиног признања.

### **Радња у драми**

Радња у драми је низ међусобно повезаних догађаја који чине целину драмског текста. Ти догађаји теку један за другим чинећи одређени редослед. Док читамо драмски текст, пратимо како се драмска радња одвија, тј. шта се све догађа у њему.<sup>493</sup>

На тексту „Никад два добра“ Јованке Јоргачевић кроз питања у методичкој апаратури примењују се стечена знања о драмском тексту и дијалогу: „По чему се овај текст разликује од других текстова? Ко води дијалог у драмском тексту *Никад два добра*? Колико има слика у овом драмском тексту?“<sup>494</sup>

На крају читанке се у „Малом речнику појмова“ систематизују знања из драмске књижевности:

За разлику од прозног текста где писац приповеда, или за разлику од песме која је написана у стиховима, драмски текст је замишљен као разговор одређеног броја људи. Прозни текст можемо да читамо и да га препричамо, песму речитујемо, а драмски текст изговарамо као да смо глумци, као да глумимо у позоришту.

Драмски текст је написан у дијалозима. А шта је дијалог? **Дијалог** је разговор између два лица. Када два глумца разговарају на позорници, кажемо да воде дијалог. Вероватно сте били у позоришту, а и на телевизији сте могли да видите позорницу и гледалиште. **Публика** седи у **гледалишту**, а **позорница** је место где глумци разговарају.<sup>495</sup>

Специфичност Милатовићевих објашњења у речнику на крају књиге је у томе што се не мења поступак из методичких апаратура, јер се и овде укључују ученици питањем: „А шта је дијалог?“ и обраћањем: „Вероватно сте били у позоришту...“ Кроз ову дефиницију аутор је ученицима указао на разлике у сва три рода, а затим их је повео од драмског текста, преко позорнице, до гледалаца.

---

<sup>493</sup> Исто, стр. 63.

<sup>494</sup> Исто, стр. 141.

<sup>495</sup> Исто, стр. 162.



У програму за четврти разред ученици треба да усвоје следеће драмске појмове: „Ликови у драмском делу. Ремарке (дидаскалије). Драмска радња – начин развијања радње. Драмски текстови за децу.“<sup>496</sup> Први и трећи термин готово да су поновљени из ранијих разреда: ликови у драмском делу се тако уведе после драмског јунака (други разред), односно драмског лика и глумца (трећи разред), а драмска радња након драмске радње – на нивоу препознавања (први разред), драмске радње и драмског сукоба (други разред), као и радње у драми и развоја драмског сукоба (трећи разред). Ремарке (дидаскалије) и драмски текстови за децу су нови појмови у програму, а аутори читанки су се на њих позивали и раније. Чак су на то били принуђени.

Лектиром су предвиђена три драмска текста: „Подела улога“ Гвида Тартаље, „Пепељуга“ Александра Поповића и „Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата“ Добрице Ерића. Не спорећи значај прописаних текстова, ученици у завршном млађем разреду неће се сусрести ни са једним новим драмским ствараоцем. Што се ванпрограмских текстова тиче једино се у читанци *Свет маште и знања* Милице Ђук и Вере Петровић Периц доноси и један драмски текст. У питању је одломак из дела Бранка Стевановића *Прича о принцу јединцу: бајка за извођење*. У читанци *Прича без краја* Зоране Опачић и Данице Пантовић текође се из овог дела доноси одломак, али у облику песме „Глас принца јединца који кроз векове телефоном алу на обрачун зове“.<sup>497</sup>

Пре него што, на илустративним примерима из уџбеника, видимо како су ови појмови дати, још једна напомена. У програму за први разред у одељку „Драма“ даје се појам дијалог, а у програму за четврти, у оквиру „Епике“ дијалог и монолог. Аутори читанки за четврти разред ове појмове дефинишу уз жанровски различите текстове: лирске („Циганин хвали свога коња“ Јована Јовановића Змаја), епске („Босоноги и небо“ Бране Црнчевића, „Бела грива“ Рене

---

<sup>496</sup> „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2006, број 3, стр. 6.

<sup>497</sup> Песма је уствари завршни монолог у драми Бранка Стевановића (Бранко Стевановић, *Прича о принцу јединцу: бајка за извођење*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2004, стр. 53.), који долази после *завесе* и којем ауторке читанке мењају име: прави назив је „Телефонски позив који нам открива шта се у далекој будућности збива“. Оне то чине највероватније да би Стевановићеву песму (монолог) мотивски наставиле на Ршумовићеву „Аждаја свом чеду тепа“, која се налази на претходној, парној страни уџбеника. Оба текста доносе се у читаначкој целини „Прича без краја и почетка“, испуњеној, осим алама, хобитима, вилама, суђајам и другим чудесним бићима.

Гијоа), драмске („Чик, да погодите због чега су се посвађала два млађа брата“ Добрице Ерића и „Подела улога“ Гвида Тартаље), као и у речницима појмова на крају читанки. Дакле, на разне начине.

У појединим објашњењима не наглашава се жанровска припадност монолога и дијалога („Дужи говор једног лика називамо монолог“ и „Дијалог – разговор два лика у делу. Њихове речи се означавају управним говором.“<sup>498</sup>; „Дијалог је разговор између два лика или више ликова у неком књижевном делу.“<sup>499</sup>). У другим случајевим они су жанровски одређени („Монолог је облик приказивања драмске радње у којој се једна личност не обраћа другој већ себи, односно публици.“<sup>500</sup>; „Драмски текстови подељени су на улоге, а носиоци улога су лица. Та лица кроз *дијалог*е (разговоре удвоје) откривају своје карактере и тако развијају радњу. У неким драмама радња се приказује у *монологима*, а то значи да се једна личност не обраћа другој личности већ себи, односно публици.“<sup>501</sup>).

Будући да су дијалог и монолог веома битни за драму као књижевни род, а програм за четврти разред усмерио их је само на епска дела, логично је што аутори имају овако разнолика решења. Они просто нису били сигурни за које текстове треба да вежу ове појмове. У појединим случајевима, у једном истом уџбенику имамо различита решења. Нада Тодоров и срадници уз песму „Циганин хвали свога коња“ дефинишу монолог, не везујући га за жанр: „**Монолог** је излагање једног лица када говори оно само, без учешћа саговорника (када само поставља питања и одговара на њих).“<sup>502</sup> Док, уз Ерићев програмски текст, дијалог и монолог стављају у жанровске оквире: „У драми се користе: а) **монолог** – то је говор само једног лица на позорници, б) **дијалог** – то је разговор два или више лица. Да би детаљно описао шта треба да чини глумац на позорници, писац користи **дидаскалије** – напомене у драмском тексту које су написане у заградама.“<sup>503</sup> Штавише, ни први наведени цитат из ове читанке није жанровски

---

<sup>498</sup> Зорана Опачић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 107. и 172.

<sup>499</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 10.

<sup>500</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 157.

<sup>501</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 18.

<sup>502</sup> Нада Тодоров, Соња Цветковић и Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*, Едука, Београд, 2011, стр. 78.

<sup>503</sup> Исто, стр. 31.

чист. Монолог се не везује ни за једно дело, али се дефинише као излагање једног лица (не лика), а знамо да лица припадају драмској књижевности, иако их ауторка помиње уз лирски текст.

Сличан случај је и са читанком Симеона Маринковића и Славице Марковић. Уз Црнчевићеву причу дату програмом дијалог је, већ смо видели, одређен ван жанрова, док се уз „Пепелјугу“ Александра Поповића дефиниција усмерева на драму: „**Драмска радња** одвија се кроз дијалог ликова.“<sup>504</sup> Овако се, као и у претходној читанци, понавља двострука тачка гледишта: „**Монолог** је облик казивања у којем се једна личност не обраћа другој особи већ себи, односно публици.“<sup>505</sup> Аутори у методичкој апаратури као синонине користе термине лица, ликови, личности, особе, али сада није реч о томе. Монолог је овде дефинисан уз прозно дело, уз ненаглашавање његове жанровске припадности, али одређењем да се личност не обраћа другој особи, већ себи, односно *публици*, указује на драму. Закључак је логичан, јер тешко да ћемо читаоце лирских или прозних текстова назвати публиком.

Не бранећи недоследност аутора читанки, сматрамо да је програм овде морао да буде прецизнији, бар у толико да се у њему нагласе особености монолога и дијалога у различитим родовима.

Аутори читанки у трећем разреду полазећи од програмских појмова посветили су знатну пажњу радњи у драми и развоју драмског сукоба. Поједини од њих, као што смо већ видели (Симеон Маринковић и Славица Марковић), дали су и све елементе композиције. Будући да се у програму за четврти разред јасно налаже упознавање ученика са развојем драмске радње, одређени аутори инсистирају на њених пет основних елемената, а истовремено уводе и поделу драме на чинове и сцене (Зорана Опачић и Даница Пантовић, Миљивоје Трнавац, Симеон Маринковић и Славица Марковић). Код осталих аутора присутна је ова друга, сценско-техничка подела.

Најпрецизније дефиниције драме дате су у читанкама *Прича без краја* и *Кућа у разреду*. Зорана Опачић и Даница Пантовић ученике до знања о овом

---

<sup>504</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 67.

<sup>505</sup> Исто, стр. 10.

књижевном роду воде комбиновано објашњењима на крају одређених текстова и кроз попис књижевних појмова на крају уџбеника:

**Драма** је врста књижевног дела које настаје да би се изводило на позорници. Заснива се на сукобу ликова. У њој глумци изговарају оно што говоре ликови. **Драма** је подељена на чинове и сцене. **Чин** је део драмске радње (од подизања до спуштања завесе на позорници). **Сцена** је део чина у ком се број ликова (глумаца) не мења. Сцена значи **позорница**.

Свака драма, па и она најкраћа, има одређени ток, начин на који се догађаји развијају. Покреће је неки неспоразум, проблем или сукоб ликова (*заплет*). Шта га овде изазива?... Какада настаје промена у понашању ликова (*обрт*)?... Чиме се завршава (*расплиће*) ова згода?...<sup>506</sup>

Ова два објашњења налазе се после драмских текстова „Пепељуга“ и „Подела улога“, и наслањају се на конкретна питања за обраду. У речнику на крају уџбеника налазимо читав низ термина који припадају драмској књижевности:

**Дијалог** – разговор два лика у делу. Њихове речи се означавају управним говором.

**Драмска радња** – свака драма, па и она најкраће, има одређени ток, начин на који се догађаји развијају. Драму покреће неки неспоразум, проблем или сукоб ликова (*заплет*), а њен завршетак је разрешење драмске радње (*расплет*.)

**Монолог** – дужи говор једног лика означен као управни говор.

**Позоришна представа** – драма која се изводи на позоришној сцени.

**Ремарке (дидаскалије)** – упутства писца глумцима и редитељу у драми.

**Сцена** – део чина у ком се број ликова (глумаца) не мења. Сцена значи и **позорница**.

**Чин** – део драмске радње (од подизања до спуштања завесе на позорници)

**Драма** – врста књижевног дела које настаје да би се изводило на позорници. Заснива се на сукобу ликова. У њој глумци изговарају оно што говоре ликови.<sup>507</sup>

---

<sup>506</sup> Зорана Опачић, Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 59. и 127.

<sup>507</sup> Исто, 172–173.

Термини су прецизно формулисани, мада би поједине, због узраста ученика, требало додатно појаснити. На пример, за ремарке (дидаскалије) је требало поменути да се обично дају на почетку драме или чина (ако је реч о општим напоменама, простору, изгледу ликова, опремљености сцене). А за *чин* да је део драмске радње који се, наравно, одређује подизањем и спуштањем завесе, али и представља и одређену целину у радњи. Сцена јесте део чина у којем се број ликова (глумаца) не мења, али је требало додати и да сваки улазак и излазак неког лица доводи до нове сцене.

Миливоје Трнавац дефинише драмске термине у једном ширем тексту након „Поделе улога“ Гвида Тартаље:

**Драма** – Дразу (драмску поезију) чине дела у стиховима или прози која су намењена за извођење на *позорници (сцени)*. У њима долази до сукоба супротности. Драмски текстови подељени су на улоге, а носиоци улога су лица. Та лица кроз *дијалоге* (разговоре удвоје) откривају своје карактере и тако развијају радњу. У неким драмама радња се приказује у *монолозима*, а то значи да се једна личност не обраћа другој личности већ себи, односно публици. Драма се дели на *чинове* (део од дизања до спуштања завесе), а чинови на *појаве* (означавају промене које настају на позорници уласком или изласком појединих лица). У драмској радњи постоје ове етапе (фазе): 1. *експозиција* (увођење гледалаца или читалаца у радњу), 2. *заплет* (део у коме се успоставља напетост), 3. *кулминација* (врхунац драмске напетости), 4. *перипетија* (нагли обрт радње у једном правцу) и 5. *расплет* (разрешење сукоба).

**Дидаскалије (ремарке)** – осим дијалога драмски текстови садрже делове који се стављају у заграду или истичу другим типом (врстом) слова. Они се зову *дидаскалије (ремарке)*, а имају улогу да редитеља или глумце (или читаоце) упознају са изгледом позорнице (сцене) и да објасне поступке који прате дијалоге или мнологе.<sup>508</sup>

Ако занемаримо већ помињано мешање лица и личности, можемо рећи да је објашњење свих наведених појмова јасно и прецизно. Њих касније аутор примењује у обради сва три програмска драмска текста.

---

<sup>508</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 18.

Осим у ове две читанке, сви наведени појмови дефинисани су и у читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић, али су разасути уз неколико драмских текстова и на крају су, углавном, поновљени на резимирајућој страници, насловљеној „Шта смо до сада научили о драмским делима“.

На крају бисмо издвојили дефиницију драме Весне Поповић, пре свега због краћег осврта на њен настанак:

Драма је књижевно дело намењено пре свега извођењу на сцени. У њој се радња развија кроз говор и поступке глумаца. Настала је у старој Грчкој (на грчком, реч *драма* значи радња) из лирских песама посвећених богу Дионису (дителирамба) које је изводио један глумац. Потом је успостављен дијалог између њега и хора, а касније је у драму уведен још један глумац. Њихов број се временом повећавао, али су све улоге глумили мушкарци. Касније се раздвојила на две драмске врсте – комедију и трагедију. Драма може бити и самостална књижевна врста која није намењена приказивању на позорници.<sup>509</sup>

Аутори су најмање пажње посвећивали четвртом програмском захтеву – драмском тексту за децу, који строго гледано и није књижевни термин. Очигледно су сматрали да је довољно дефинисати драму и драмски текст, а овај термин је посредно био присутан у методичкој апаратури после предвиђених драмских текстова, кроз питања и задатке типа: *Замислите децу да се свакодневни живот преселио у бајку*, или: *У ком облику је ова бајка; Упореди овај драмски текст са народном бајком Пенелуга и кажи по чему се разликују*. У истом смеру иду и напомене о ђачком/разредном позоришту у читанци Весне Поповић.<sup>510</sup>

Једина дефиниција драмског текста за децу налази се у читанци Креативног центра и гласи: „**Драмски текст за децу** је врста драмског дела које је прилагођено дечјим интересовањима.“<sup>511</sup> Можда овој дефиницији фали додатно прецизирање – која су то дечја интересовања (теме и мотиви која привлаче децу). Забуну може да изазове и реч *прилагођено*. Да ли је то дело писано за одрасле које се прилагођава деци (односно, текст адаптиран у складу са развојним карактеристикама деце одређеног узраста) или је оно писано за децу, али ако је

<sup>509</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 124.

<sup>510</sup> Видети: Исто, стр. 126.

<sup>511</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 67.

тако онда није *дело* прилагођено, већ *писачева намера*. Међутим, ова дефиниција колико је у својој сажетости и таутолошком кругу непотпуна, толико је и тачна. Њене врлине и мане су и врлине и мане самог овог „термина“.

## *Надпрограмски поглед*

Лектира у програмима од првог до четвртог разреда доноси више текстова или групе текстова, који нису покривени или подупрти књижевнотеоријским појмовима. Популарни и информативни текстови се доносе у првом и другом разреду, научнопопуларни и информативни у трећем и четвртом разреду. Док се у прва два разреда сугерише избор из енциклопедија и часописа за децу, у трећем се додају и књиге (избор из књига, енциклопедија и часописа за децу), а у четвртом уз исту сугестију стоје и прописана конкретна дела, односно одломци: Милутин Миланковић *Кроз васиону и векове* и Михаило Пупин *Од пашњака до научењака*. Како програм и у овом сегменту, а и иначе даје могућност избора из књига и енциклопедија, аутори читанки доносе краће енциклопедијске одреднице, легенде, одломке из путописа. Такође, у програму за четврти разред налази се песма „Јетрвица адамско колено“ и народна приповетка „Међед, свиња и лисица“, а у појмовима нема баладе и приче о животињама. Примера има још.

Сматрамо да би било неопходно да у књижевним појмовима за четврти разред буду унети термини научнопопуларно дело, аутобиографија/мемоари, балада и прича о животињама. Аутори уџбеника су осетили ову празнину и попуњавали су је додатним дефиницијама.

Научнопопуларно дело од осам читанки дефинисано је у пет, а у шестој је готово дата дефиниција, само без именовања појма. Сва ова објашњења се дају уз одломак из програмског дела Милутина Миланковића, што је и разумљиво.

Читанка Весне Поповић, као што је већ речено, подељена је, сходно интенцијама програма, на четири жанровска сегмента и завршни је посвећен научнопопуларним и информативним текстовима. На почетку овог одељка даје се свеобухватна дефиниција научнопопуларног дела и наводе се његове најзначајније врсте:

Научнопопуларно дело је заједнички назив за текстове у којима неки научник на популаран и занимљив начин износи своје теорије или замисли и говори о својим или туђим научним открићима. У остале прозне врсте, поред научних и информативних текстова спадају и биографије, аутобиографије, путописи и др. У



биографији аутор описује живот неке значајне личности, а када описује сопствени живот онда пише аутобиографију. Дневник је дело у коме се описују дневни догађаји, са обележеним данима и датумима, било да се то учини за себе (вођење дневника сопствених доживљаја) или за неку значајнију личност.<sup>512</sup>

Иако је одломак из дела *Кроз васиону и векове* донет у овом сегменту уџбеника, ауторка га у Миланковићевој биографији одређује као роман: „Објавио је мемоаре *Успомене, доживљаји и сазнања*, а роман *Кроз васиону и векове* постао је његов заштитни знак.“<sup>513</sup>

Већина дефиниција овог жанра дата је кроз реченицу или две, и у њима се повезују научна знања и приповедање. Тако, рецимо, Миливоје Трнавац дефинише Миланковићев текст на следећи начин: „Научнофантастично дело – дело у коме писац уз помоћ научних сазнања и маште о нечему приповеда сликовито и занимљиво.“<sup>514</sup>; Зорана Опачић и Даница Пантовић: „Дело у којем научник користи своје знање и искуство да на сликовит и занимљив начин приповеда зовемо **научнопопуларно**.“<sup>515</sup>; Симеон Маринковић и Славица Марковић: „Научнопопуларни текст на јасан, разумљив, популаран начин приближава науку читаоцу.“<sup>516</sup>

Вероватно најлепшу дефиницију научнопопуларног дела дају Милица Ћук и Вера Петровић Периц: „*Кроз васиону и векове* је занимљива и забавна књига којом нас научник Милутин Миланковић проводи кроз далеку прошлост и на занимљив начин тумачи природне законитости и научна открића везана за њих.“<sup>517</sup> Када би се наслов књиге заменио са именом жанра, била би ово изврсна дефиниција.

---

<sup>512</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 140. Ауторка доноси и исцрпне биографије Тесле, Пупина и Миланковића, а у „Мали књижевни речник“ укључене су и одреднице аутобиографија и биографија.

<sup>513</sup> Исто, стр. 150.

<sup>514</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 28.

<sup>515</sup> Зорана Опачић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 165.

<sup>516</sup> Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012, стр. 110.

<sup>517</sup> Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Читанка за четврти разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 136.

Карактеристично је да су аутори у своје уџбенике донели готово исте текстове. Укупно шесторо аутора, односно ауторских тимова, посегли су за само два одломка из Миланковићевог дела. Први од њих се налази у читанкама *Свет маште и знања* (Нова школа) и *Речи чаробнице* (Klett), а други у *Причи без краја* (Завод за уџбенике), *Кући у разреду* (Епохи) и читанкама издавачких кућа Драганић и Креативни центар. Управо у овом одломку велики научник, да би објаснио путовање кроз космос и Млечни пут, посегао је за древним грчким митом о Аријаднином концу и Тезеју, и то је била прилика да се у њима објасни и појам мита или се мит укључи у налоге за ученике. Миливоје Трнавац и Зорана Опачић, односно Даница Пантовић дају тако и дефиницију мита:

Митови – приче у којима су стари народи објашњавали постанак света, природне и друге појаве. Једна од таквих прича је прича старих Грка о *Лавиринту и Аријаднином концу*.<sup>518</sup>

Приметио си да приповедач говори о **Аријаднином концу**, који му помаже да се не изгуби у васиони. Вероватно се питаш какав је конач у питању. Да би то разумео мораш знати и ко су уопште, Аријанда и Тезеј. Прича о Лавиринту и Аријаднином концу само је једна од прича којима су Грци објашњавали постанак света и природне појаве. Такве приче постоје у свим народима, и зову се **митови**. Митови могу бити веома занимљиви јер личе на бајке и у њима се описују авантуре богова и људи.<sup>519</sup>

Нажалост ово повезивање модерне науке са древним митом у наведеним читанкама није детаљније искоришћено у методичкој апаратури, односно у питањима у анализи текста. Једино га Симеон Маринковић и Славица Марковић активирају питањем: „Зашто писац упоређује ово путовање са митом о Тезеју и Аријадни?“, али је питање тако формулисано да ученицима ни благо не сугерише правац у којем треба да траже одговор.

---

<sup>518</sup> Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008, стр. 28.

<sup>519</sup> Зорана Опачић и Даница Пантовић, наведена читанка, стр. 165. У овој читанци се, уз Миланковићев текст поред дефинисања два књижевнотеоријска појма, даје и сам старогрчки мит о Тезеју и Аријадни („Мит о Лавиринту“). Исто чини и ауторка издавачке куће Драганић, Весна Поповић.

\*\*\*

У читанкама четвртог разреда у којима се помиње аутобиографија, у три се ова књижевна врста именује и њене одлике се сугеришу питањима (Симеон Маринковић и Славица Марковић; Миливоје Трнавац; Милица Ћук и Вера Петровић Периц), а у три се доноси и њено дефинисање, бар на основном нивоу (Радмила Жежељ Ралић; Весна Поповић; Зорана Опачић и Даница Пантовић). У свима се то чини уз одломак из дела Михаила Пупина *Од пашњака до научењака*. У једном уџбенику прави се и разлика између аутобиографије и мемоара (*Прича без краја*).

У навођењу ових дефиниција можемо поћи од читанке *Речи чаробнице*: „Аутобиографија је опис сопственог живота од рођења до тренутка писања или само одређених етапа живота (детињство, младост).“<sup>520</sup> Сличну дефиницију даје и Весна Поповић. У самој читанци, уз текст, објашњење се изводи из описа Пупиновог дела: „Пупиново аутобиографско дело „Са пашњака до научењака“ (Immigrant to Inventor), у коме је описао свој живот од детињства у Идвору до америчког периода, награђено је Пулицеровом наградом 1924. године.“<sup>521</sup> А у „Малом књижевном речнику“ доноси се жанровска дефиниција, по много чему слична претходно наведеном одређењу: „Аутобиографија – опис сопственог живота од најранијих сећања до тренутка писања или само одређених етапа живота (детињство, младост).“<sup>522</sup>

Најпотпунију дефиницију, која сада претходи Пупиновом тексту, налазимо у читанци Зоране Опачић и Данице Пантовић *Прича без краја*:

Када човек по нечему значајан за свој народ (научник, уметник, државник и сл.) напише дело у којем се сећа важних, смешних, или занимљивих догађаја који су обележили његов живот, то дело називамо **аутобиографијом**. А ако у свом делу опише и време у којем је живео, важне историјске догађаје или личности са којима се сретао, онда то његово дело називамо **мемоарима**.<sup>523</sup>

---

<sup>520</sup> Радмила Жежељ Ралић, *Речи чаробнице, читанка за четврти разред основне школе*, Klett, Београд, 2011, стр. 147.

<sup>521</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 147.

<sup>522</sup> Исто, стр. 156.

<sup>523</sup> Зорана Опачић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 141.

Ауторке заправо објашњавају да аутобиографију могу да пишу људи који су значајни за свој народ и говоре о могућем тону оваквог дела (смешни, занимљиви догађаји...). Истовремено, разлику између аутобиографије и мемоара дефинишу ширином захвата самог писца: уколико се усмери на свој живот, онда је у питању аутобиографија, а ако је окренут и времену, односно културно-историјским приликама у којима је живео, онда су у питању мемоари. Овакво разликовање јесте тачно, али и релативно, јер усмерење на свој живот свакако подразумева и описе људи са којима се писац сусретао, док мемоари, вероватно не стављају, или не увек, његову приватну личност у први план. Ипак, рекли бисмо да је одређење дато у овој читанци довољно за ученике четвртог разреда, тачније за прво сусретање са делима овог жанра.

\*\*\*

У програмској лектури за четврти разред налази се једна од наших најпознатијих балада „Јетрвица адамско колена“, именована као народна песма, а у књижевним појмовима се ни на који начин не уводе лирско-епске песме, још мање њихова подела. Као и у случају научнопопуларне књижевности, односно биографских дела, и овде су лектира и књижевни појмови у раскораку. То је чињеница са којом су се суочили и аутори читанки.

У две од осам читанки четвртог разреда балада, односно епско-лирска песма, се и именује и дефинише. У осталима немамо ни именовање.

Иако има веома добра питања, која се тичу садржине и ликова у овој песми, и добра објашњења архаичних речи и израза Миливоје Трнавац не помиње ни једном речју сам жанр, нити једно питање усмерава на било коју одлику народне поезије. За ову песму је веома добар део методичке апаратуре и у читанци Симеона Маринковића и Славице Марковић, у којем се пажња ученика усмерава на формалне одлике народне поезије, на дужину стиха, као и на ликове у овој песми (главни лик је женски, а споредни су мушки, што је одлика лирско-епских песама), међутим нигде се не активирају жанровске одлике песме. У индексу књижевних појмова на крају уџбеника стоји *балада* и упућивање управо на ове странице, али на њима се балада нигде не спомиње. Нешто слично

налазимо и у читанци Мирјане Ј. Аранђеловић. Након песме „Јетрвица адамско колено“ нема питања која би откривала жанровску особеност овог дела. Ауторка нигде не дефинише, нити именује ову врсту. На крају читанке, налази се шематски приказ поделе целокупне књижевности, без икаквог додатног одређења било ког наведеног жанра.<sup>524</sup> У овом приказу народна (усмена) књижевност подељена на епску, лирску и лирско-епску поезију, уз помињање баладе и романсе. Уметничка књижевност је подељена на лирику, епику и драму, али су овде изостављене лирско-епске врсте. Након ове песме, објашњења непознатих речи и питања за ученике, Милица Ћук и Вера Петровић Периц дају једно додатно објашњење: „У овој епској песми има пуно осећања. Тиме се она разликује од већине епских песама у којима се пева о догађајима и јунацима.“<sup>525</sup> Песма је, сходно програму одређена као епска, али свиме што је речено после тога она више није само епска. Питања у апаратури се углавном усмеравају на препричавања, а готово нимало на уочавање и описивање о којима говори и ова дефиниција.

„Јетрвица адамско колено“ послужила је Зорани Опачић и Даница Пантовић на подсећање о броју слогова у нашој народној епској поезији као и на назив њеног најчешћег стиха – десетерца. Уз песму се доноси сажета дефиниција лирско-епских песама: „**Лирско-епске народне песме** су песме које приповедају о драматичним догађајима у породицама или између заљубљених, али су опширне, дуге. Вук Караџић их је назвао *песме на међи* (граница).“<sup>526</sup> Дефиниција је у основи тачна, али са становишта ученика недоречена. Најпре, кад се каже да су лирско-епске песме опширне и дуге, ученици не могу да претпоставе да ли су дуге од лирских, или и од класичних епских. Лирско-епске песме су веома различите дужине, али оне најпознатије, попут „Хасанагинице“ и „Јетрвице адамско колено“, релативно су кратке. И треће, изразом „драматични догађаји у породици или између заљубљених“, обухваћена су лирска својства песме, а само одређење више води ка драмским својствима, са којима се ученици такође

---

<sup>524</sup> Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка за четврти разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011, стр. 134.

<sup>525</sup> Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Читанка за четврти разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012, стр. 34.

<sup>526</sup> Зорана Опачић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 89.

уознају у разредној настави. Изостало је и именовање баладе, као и поткрепљивање дефиниције конкретним елементима лирског и епског у песми. Рецимо, рат је судбински чинилац и у овој песми, али се одвија далеко изван ње и видљив је само кроз трагедију главне јунакиње која није дочекала сина.

За похвалу је истицање Вуковог назива за овај мешовити жанр, јер ученике упућује на оца наше народне књижевности, а и терминолошки је прецизан.

У читанци Весне Поповић након песме следи објашњење:

У овој песми прожимају се мотиви жртвовања – Ковиљкина душевна чистота родила је љубав и моћ огромног страдања, а тиме и разумевање најболније трагике. Ковиљка је симбол великодушја и жртве (адамско колено, каже народни песник). Да ли је то тако, казују потресна збивања када она прима завет од своје јетрве: *Аманет ти сиротице моје/ сиротице и моје и твоје.*<sup>527</sup>

Ако оставимо по страни питање примерености овог објашњења ученицима четвртог разреда, оно није до краја прецизно. Главна јунакиња Ковиљка се не односи према синовцу ни са каквим осећањем жртве, него са неизмерном добротом и племенитошћу, а затим и сама дефиниција *адамско колено* може се везати за великодушје (да ли у објашњењима треба користити архаичне речи), али не и за жртву.<sup>528</sup>

Затим следи дефиниција лирско-епских песама са додатним конкретизовањем на примеру ове песме.

Лирско-епске песме обухватају песме у којима су лирске теме развијене на епски начин. Најзначајније су баладе, у које спадају неке од најлепших наших народних песама, као што су: у целом свету позната *Хасанагиница*, потресна судбина жене у муслиманском друштву; *Омер и Мерима*, у којој љубав односи победу не само над благом него и над лепотом; *Предраг и Ненад*, песма о два

---

<sup>527</sup> Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008, стр. 47.

<sup>528</sup> У готово свим читанкама јавља се питање у којем се тражи објашњење насловне синтагме *адамско колено*. У појединим од њих дају се и објашњења типа: особа неизмерне доброте; у једној читанци (Мирјана Ј. Аранђеловић) стоји Адамово (адамско) колено, а претходно се даје објашњење ко је био Адам, али се само у читанци Зоране Опачић и Данице Пантовић делимично повезује Адамова чистота пре пада у грех и сам израз адамско колено: Адам – први човек у рајском врту, створен по божјем лику; у овој песми означава човекољубивост, племенитост. (Зорана Опачи и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 89.) Будући да ученици већ од првог разреда имају и веронауку, ово повезивање било би и функционално и примерено узрасту.

брата који се траже и кад се нађу страдају због трагичног неспоразума; *Женидба Милића барјактара*, о трагичној коби лепоте; *Јетрвица адамско колена*, о доброты и племенитости која не зна за границе.

Песма *Јетрвица адамско колена* има фабулу какву имају епске песме, али говори пре свега о осећањима (као у лирским песмама) и зато припада групи лирско-епских народних песама.<sup>529</sup>

Добро је што је ова дефиниција поткрепљена са пет лирско-епских песама, али је почетна дефиниција превише апстрактна (делом и нетачна) за овај узраст ученика. Заправо, завршна реченица о програмској балади је тачнија, и прецизна конкретизација уводне реченице.

Ауторка, као што смо већ помињали, на крају књиге доноси „Мали књижевни речник“ и у њему се даје одредница лирско-епске песме, сажета и тачна, без помињања баладе. У тој дефиницији, коју доносимо у целини, једино би реч *згодама* требало заменити другом, или избацити:

Лирско-епске песме су старије и од епских и од лирских песама. У ту групу се обично свратавају оне десетерачке песме које се казују без певања и не говоре о јуначким подвизима, већ о љубавним, породичним и другим згодама и о људским судбинама. Њима има више лиризма него у јуначким песмама, али се као и у овима нешто приповеда, тј. постоји фабула.<sup>530</sup>

\*\*\*

Било да аутори читанки само именују или и дају дефиниције научнопопуларног дела, мемоара, аутобиографије, легенде, баладе, путописа и других, веома је важно што су аутори осетили потребу да ставе конкретни текст у одређене жанровске оквире. Класификација књижевности и служи да би обезбедила боље разумевање појединачних дела и олакшала приступ у њиховом тумачењу. Без ње би се ученици кретали кроз књижевни простор без путоказа, или, парафразирајући Милутина Миланковића, без Аријадниног конца.

---

<sup>529</sup> Исто, стр. 48.

<sup>530</sup> Исто, стр. 157.

## ЗАКЉУЧАК



Један од основних задатака наставе књижевности јесте неговање и развијање читалачке културе ученика. Она се стиче читањем и разумевањем књижевних дела. Али истовремено са упознавањем појединачних књижевних дела ученици стичу и свест о књижевности уопште, о њеној природи и разноврсности. Уче језик књижевности. То између осталог значи да се настава књижевности на одређен начин супротставља наивном читању, у којем између свакодневног језика и језика књижевности нема разлике. Тачније, она емоционалном припремом за читање, питањима о утисцима и првом доживљају текста, полази од наивног читања, да би га допунила и надоградила, као што је књижевни језик другостепени језик у односу на свакодневни говор.

У изградњи језика књижевности књижевни термини имају изузетну улогу. Они су први показатељ да се књижевном делу приступа као књижевном. Указују на његова битна својства, начине на које је грађено, на жанровске особености. Без термина не бисмо били свесни многих одлика књижевности, нити бисмо могли да се крећемо кроз њене тематске, композиционе и жанровске просторе. Без књижевних термина немогућа је класификација књижевности, а без класификације ни разумевање појединачног дела не би било могуће. Зато се књижевни термини усвајају од самог почетка наставе књижевности. Сходно узрасту ученика дају се основни термини и то у почетку на нивоу препознавања, па се усложњавају. Без њих би се настава књижевности свела на причање лепих прича без њихове међусобне повезаности.

У овом раду се полази од значаја књижевне терминологије и њене улоге у доброј настави књижевности на млађешколском узрасту. Историја наших познатих методичких текстова показује стално присуство књижевне

терминологије у самом средишту методике наставе књижевности. То показују радови нашег првог великог теоретичара и естетичара књижевности Богдана Поповића, који је не случајно знатан део свог познатог есеја „Теорија реда по ред“ посветио настави књижевности и књижевној терминологији.

Познавање термина је неопходно у свим случајевима, било да је реч о конкретном књижевном делу, књижевном образовању или књижевном васпитању. Рад полази од живе наставне ситуације, која обухвата целину и сложеност наставног процеса и његових битних чинилаца: програме (са избором текстова, књижевном терминологијом, задацима), уџбенике/читанке (са обавезним и од аутора додатим текстовима, са методичком апаратуром, њеним питањима, наложима, дефиницијама), наставнике и ученике. Неуважавањем конкретне наставне ситуације не могу се сагледати сви чиниоци наставе у потпуности, нити се може видети њихова улога и права природа. Тек анализом свих ових момената долази се до одређених увида о могућим решењима којима би се појачало место и улога наставе теорије књижевности, почев од општих начела до рада на конкретном књижевном тексту. О два чиниоца која битно утичу на наставу – сензибилитету ученика и личности наставника, говори се делом у уводним сегментима рада, али није могло бити даљих разматрања због ширине, сложености и интердисциплинарности ове теме, која превазилази оквире наше дисертације.

Основни приступ у раду заснивао се на иманентној методици у настави књижевности. Иманентна методика, сходно иманентном/унутарњем приступу уметности/књижевности, јесте виђење методике по којем методички поступци произилазе из наставних садржаја и њихове природе. Иманентан приступ у средиште изучавања ставља предмет рада, наставне садржаје, знање и способности до којих треба довести ученике, док структура часа, методе, облици рада и наставна средства произилазе из природе онога што се предаје и зависни су од ње. Међусобна условљеност *шта* се предаје и *како* се предаје (садржаја и метода) основна је карактеристика иманентне методике. За овакав приступ од пресудног значаја је стручност наставника у области коју предаје, као и његово методичко умеће којим проналази путеве да што примереније пренесе знање ученицима. Називом иманентна не сугерише се подела (како би на први поглед

могло да се чини) на спољашњу и унутрашњу методикку, него на превладавање ове поделе: она је иманентна природи наставе књижевности и, шире узев, иманентна је својој методичкој природи.

Полазећи од иманентне методике, њена начела (која су заправо истоветна приступу теми и примењеном поступку у њеној обради) у овом раду су остварена на следећи начин. Најпре се у другом поглављу уочава и описује статус теорије књижевности у програмима и начин на који је она изнета. Теорија књижевности је у програмима за млађе разреде дата не сама по себи, не као целовит систем (што је и разумљиво), него као низ појмова које ученици треба да препознају, именују и (или) дефинишу. Затим се тумачи веза између задатих појмова – јесу ли они макар и имплицитно груписани тако да покривају битна подручја теорије књижевности (стилистика, версификација, родови и врсте, анализа књижевног дела) или се у програму сугерише њихово појединачно усвајање. У раду се пошло од најновијих програма овог предмета, али се даје и дијахронијски преглед, од битног значаја за увођење књижевних појмова у програме, као и измене и допуне програма у последњих шест деценија српског школства. Може се закључити да су аутори програма у периоду од 1952. до 2006. године имали јасну, мада понекад недовољну свест о значају књижевне терминологије и свест о потреби да се она усваја још од првог разреда основне школе, а посебно у трећем и четвртном.

Потом се у наредном поглављу и потпоглављима истраживање усмерило на читанке као једине уџбенике за наставу књижевности у млађим разредима. Читанка је, као што знамо, специфичан уџбеник. Она је пресек лепе уметности и методике. И ма колико је сматрала уџбеником, она то и јесте и није: по употребљивости она је уџбеник, а по ученичком односу према њој, који је другачији од односа према било ком другом уџбенику, она је књига лепе књижевности. По својој природи најпре је хрестоматија, а уџбеником је чини методичка апаратура (подаци о писцу, објашњење непознатих речи, питања и задаци о тексту и поводом текста, објашњења књижевнотеоријских појмова, упућивања ученика на шири књижевни и културни контекст). Зато се у раду посебна пажња усмерава на овај методички апарат и на његову примереност конкретним текстовима које прати.

Посебне целине овог рада посвећене су стилистици, версификацији и књижевним жанровима са елементима структуре књижевног дела. Термини као што су тема, мотиви, приповедач, композиција, ликови, фабула, песничка слика, анализовани су у склопу књижевних родова, јер је њихова улога у програмима да боље опишу природу рода, односно природу конкретних књижевних текстова. Иако многи од ових термина прелазе границе родова (тема, мотив, композиција), они су у раду обрађивани уз оне књижевне родове уз које је било најлогичније, а и сам програм их је често сврставао на такав начин.

У раду се најпре пошло од стилистичких елемената, преко изучавања версификацијске терминологије до књижевних жанрова. Из поглавља у поглавље растао је и број термина, од два у првом поглављу, преко четири, односно шест у другом до двадесет у трећем (укључујући жанровске подврсте и елементе структуре књижевног дела). Логично је што највећи број термина припада књижевним родовима, јер је опис родова заправо опис целокупне књижевности. Не само термини који припадају структури књижевног дела, него, истовремено и версификацијски и стилистички, воде ка књижевним родовима. Зато је веома важно, а на више места је о томе говорено у овом раду, да програми укључују у себе књижевну терминологију као подразумеван целовит систем. И то из два разлога. Прво, да би ученици могли да изграђују целовиту слику о књижевности, и друго, да би аутори читанки и наставници имали неопходне елементе за опис предвиђених књижевних дела. Тако се не би дешавало да програм нуди, и то у више разреда, дела одређене књижевне врсте, али не предвиђа термин за ту врсту.

У односу програмом прописани термини – дата лектира – аутори читанки – истраживач одвијало се рад на овој тези у којем је све било унапред дато, али ништа до краја уобличено. Са сваким новим истраживањем, отварају се нови увиди и нова питања, указивали простори за нова решења. Иако наизглед тема ограниченог обима, у њој се преламају сва битна питања наставе књижевности, однос књижевних дела и знања о књижевности, повезаност наставе у млађим и старијим разредима, обим и нивои учења књижевних појмова, прилагођеност конкретних текстова ученицима. Од тога како започне са учењем језика књижевности зависи учеников однос према књижевности и овом наставном

предмету до краја школовања. То су била питања пред којима су претходно стајали и аутори читанки.

Рад је заснован на повезивању наставних програма, природе књижевног текста и методичке апаратуре. У оквиру тога једно од основних питања је било на који су начин аутори читанки уводили књижевне термине и да ли отворено или подразумевано позивање на књижевне термине органски проистиче из природе обрађиваног текста и његових својстава које ученици треба да уоче и опишу. Анализа методичке апаратуре је веома важна јер тек њоме можемо утврдити у којој је мери одређена читанка уџбеник и да ли је добар уџбеник. Али, ова анализа има још један циљ, да сугерише нова и потпунија решења за апаратуру уз поједине текстове и примеренију употребу књижевних појмова у њој. Као и да се на основу ових анализа препоруче нови, конкретни текстови погодни да се на њима препознају и схвате одређени књижевни појмови. Тачније, рад се бави наставом теорије књижевности у читавом распону, од њеног статуса у програму, преко избора текста на коме ће одређена књижевнотеоријска проблематика бити приказана, до методичке апаратуре у читанкама. Треба напоменути да се овај рад не бави читанкама самим по себи, него могућностима које пружају за јачање књижевне самосвести код ученика. За нас је била од користи у начелу мање добра читанка ако има занимљивих и карактеристичних примера за ову тему, него изузетно добра читанка, али која се у својој апаратури ни на који начин не дотиче књижевнотеоријске проблематике. Због тога се из овог рада не могу изводити закључци о читанкама у целини, већ о наведеној проблематици, о неискоришћеним и искоришћеним могућностима које су ауторима пружали конкретни књижевни текстови.

У обради грађе коришћена је метода теоријске анализе. Будући да је рад заснован на обимном истраживању корпуса програма и уџбеника најпрецизније би се њихово изучавање могло назвати књижевном и методичком интерпретацијом. Да би се уочили поједини аспекти програма и методичке апаратуре, морале су да се врше бројне наизглед ситне анализе. Оне су подразумевале детаљно ишчитавање методичке апаратуре у свим њеним сегментима, испитивање односа између питања, налога, објашњења, непознатих речи, одређених културних појава и процеса, и њихову везу са подразумеваним

или дефинисаним књижевним појмовима. У појединим случајевима морало је да се узме у обзир и графички излед стране, однос парне и непарне стране у уџбенику, ако су се међусобно допуњавале. Јер, то је такође део живог наставног процеса, будући да термини до ученика стижу у одређеном семантичком и графичком контексту. Затим су, ради повезивања и уопштавања резултата, морале да се праве одређене синтезе. Оне су се у једном слчају односиле на уопштавање анализе методичке апаратуре, у другом, на логику избора и распореда текстова аутора читанки, у трећем на груписање термина у оквиру одређеног подручја или начина на који су дати. У четвртном на одвајање и преливање термина по разредима, а све су се уграђивале у основну тему рада и целовит поглед на наставу теорије књижевности у млађим разредима. Резултати до којих се дошло у раду овом аналитичко-синтетичком метода су двоструки: опис стања и увиђање могућности за побољшање положаја теорије књижевности и њено функционалније коришћење у настави.

Опис стања. У програмима је дато доста основних књижевнотеоријских појмова које ученици у прва четири разреда треба да знају, али је њихов избор требало да буде шири и логичнији. Тако је свакако требало да се ученици упознају са више стилских фигура, јер су дате само две, а недостају и термини чије би присуство нужно допринело разумевању конкретних програмских књижевних текстова (на пример, научнопопуларна књижевност, аутобиографија, легенда). Понекад би појмови требало да буду међусобно уланчани и да се чвршће групишу уз носеће термине – лирику, епику и драму. У уже методичком смислу, програм није довољно прецизан – поједини појмови имају назнаке типа *ниво препознавања, именована* и друго, док други немају, чиме се отвара простор за креативна, али и некреативна решења учитеља и аутора читанки.

Што се уџбеника тиче, након детаљне анализе 45 уџбеника може се закључити да су се аутори умногоме држали програма и програмских текстова, а у самој реализацији решења су врло разнолика и са неколико основних недостатака: из угла ове теме види се да су аутори често узимали појмове ради програмског налога, а мање да их учине функционалним у разумевању текста уз који стоје. То је основни недостатак јер се тиме и сам програм не остварује као целина, а његови делови губе неопходну међусобну зависност. И, што је важније,

губе се могућности за потпуније разумевање књижевног текста. Друго, аутори читанки не воде довољно рачуна о повезивању знања из разреда у разред, односно изостаје континуирано ширење знања о појмовима. Парадоксално, са друге стране, а то је и трећи уочени недостатак, постоји превелико угледање аутора једних на друге (а не на изворну научну и књижевноуметничку литературу) по питању дефинисања појмова, избора текстова уз које се дефиниције доносе, преузимања истих лоше преломљених песама – што битно утиче на њихово тумачење и/или на исти начин скраћених текстова.

Из описа стања се већ слуте нове могућности потпунијег статуса теорије књижевности у настави. Најпре, требало би програме учинити целовитијим и прецизнијим, усагласити његове књижевне и методичке аспекте. Са друге стране, неопходна су квалитативна побољшања уџбеника у смислу наглашеног али ненасилног укључивања књижевнотеоријских знања у интерпретацију књижевног текста. Сложен је то и суптилан посао за који нема унапред задатих решења (чак сваки текст тражи нова решења), али циљ овог рада је, између осталог да појача стручну свест о значају наведене проблематике. Заправо, основни циљ овог рада, заснованог на књижевнотеоријским, књижевноинтерпретативним и методичким истраживањима, јесте да појача свест о настави књижевности као живом процесу и теорији књижевности као једном од битних чиналаца тог процеса.

## Литература

### I

1. Иво Андрић, „О причи и причању“, *Историја и легенда*, Просвета, Београд, 1997.
2. Љиљана Бајић, *Одабране наставне интерпретације*, Друштво за српски језик и књижевност Србије, Београд, 2004.
3. Анте Бежен, *Методика – знаност о поучавању наставног предмета (Епистемологија методике у односу на педагогију и едукологију – с примјерима из методике хрватскога језика)*, Учитељски факултет, ПРОФИЛ, Загреб, 2008.
4. Gisela Beste, *Deutsh Methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Cornelsen scriptor, Berlin, 2007.
5. Тихомир Брајовић, *Теорија песничке слике*, Завод за уџбенике, Београд, 2000.
6. Татјана Михайловна Воителева, *Теория и методика обучения русскому языку*, Дрофа, Москва, 2006.
7. Милан Вујаклија, *Лексикон страних речи и израза* (допуњено, проширено и редиговано III издање), Просвета, Београд, 1980.
8. Ново Вуковић, *Увод у књижевност за децу и омладину*, ИТП УНИРЕКС, Подгорица, 1996.
9. Јован Деретић, *Српска народна епика*, Филип Вишњић, Београд, 2000.
10. Драгиша Живковић, *Теорија књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1988.
11. Иван Ивић, Ана Пешикан и Слободанка Антић, *Водич за добар уџбеник, општи стандарди квалитета уџбеника*, Завод за уџбенике, Београд, 2009.
12. Валерија Јанићијевић, *Родови и врсте у настави књижевности (у млађим разредима основне школе)*, Учитељски факултет, Београд, 2007.
13. Валерија Јанићијевић, „Стилске фигуре у млађим разредима основне школе – прилог иманентној методици наставе књижевности“, *Иновације у*



- основношколском образовању – вредновање*, зборник радова, Учитељски факултет, Београд, 2009.
14. Валерија Јанићијевић, „Похвала нормалности или Поезија Драгомира Ђорђевића у разредној настави“, *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, зборник радова, Педагошки факултет у Јагодини, Јагодина, 2010.
  15. Валерија Јанићијевић, „Прича која не престаје да се понавља – методички приступ бајкама Гроздане Олујић“, *Бунтовници и сањари – Књижевно дело Гроздане Олујић*, зборник радова, Учитељски факултет, Београд, 2010.
  16. Александар Јовановић, „Од разумевања ка знању, од знања ка оцењивању“, *Методичка пракса*, Учитељски факултет, Београд, 1999, број 3.
  17. Волфганг Кајзер, *Језичко уметничко дело*, превео Зоран Констадиновић, СКЗ, Београд, 1973.
  18. *Како предавати књижевност*, зборник радова, приредио Александар Јовановић, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1984.
  19. *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд, 2007.
  20. Милош Ковачевић, *Стилистика и граматика стилских фигура*, Кантакузин, Крагујевац, 2000.
  21. Игор Коларов и Бранко Стевановић, „Песме за децу, лавове, баобабе, сове, делфине и одрасле“, предговор у *Е, баш то! – избор из савремене поезије за децу*, Завод за уџбенике, Београд, 2009.
  22. Светозар Кољевић, *Постање епа*, Српска академија наука и уметности, Огранак, Нови Сад, 1998.
  23. Зденко Лешић, *Теорија књижевности*, Службени гласник, Београд, 2010.
  24. *Метафора, фигуре и значење*, зборник радова, приредио Леон Којен, Просвета, Београд, 1986.
  25. Вук Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности (у разредној настави)*, Учитељски факултет, Београд, 2011.
  26. Зона Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Друштво за српски језик и књижевност, Београд, 2008.
  27. Зона Мркаљ, „Имплементација стандарда у наставне планове“, *Књижевност и језик*, година LIX, Београд, 2012, број 1–2.

28. Зона Мркаљ, Дијана Плут, „Квалитет читанки за млађе ученике основне школе“, *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*, Институт за психологију Филозофског факултета, Београд, 2007.
29. „Наставник као агресивни љубавник“, интервју Умберта Ека дат Аделиди Лопез и Марителми Коста, текст приредила Слађана Стојановић (Јаћимовић), *Оаза*, Београд, новембар 1990.
30. Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике, Београд, 2009.
31. Миодраг Павловић, *Огледи о народној и старој српској поезији*, Просвета, Београд, 2000.
32. Бернар Пенго и Серж Дубровски, „Како предавати књижевност“, *Методика савремене наставе књижевности и српског језика*, Београд, 2000, број 1.
33. Новица Петковић, *Огледи из српске поетике*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2006.
34. Михаило Петровић Алас, *Метафоре и алегорије*, Завод за уџбенике, Београд, 1997.
35. Ана Пешикан, „Стандарди у образовању као начин подизања квалитета образовања“, *Иновације у настави*, Учитељски факултет, Београд, 2012, број 1.
36. Петар Пијановић, *Наивна прича: српска ауторска проза за мале људе и велику децу: жанрови и модели*, Српска књижевна задруга – Учитељски факултет, Београд, 2005.
37. Богдан Поповић, *Књижевна теорија и естетика*, Сабрана дела, књига IV, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2001.
38. Богдан Поповић, *Огледи и чланци из књижевности*, Просвета, Београд, 1959.
39. Тања Поповић, *Речник књижевних термина*, Logos Art / Edicija, Београд, 2010.
40. Душан Радовић, „Предговор“, *Антологија српске поезије за децу*, Српска књижевна задруга, Београд, 1984.

41. Снежана Самарџија, *Увод у усмену књижевност*, Народна књига, Београд, 2007.
42. Миливој Солар, *Теорија књижевности*, Школска књига, Загреб, 2005.
43. Миливој Солар, *Теорија књижевности са рјечником књижевнога називља*, Службени гласник, Београд, 2012.
44. Миливој Солар, *Књижевни лексикон*, Матица хрватска, Загреб, 2007.
45. Иво Тартаља, *Теорија књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1998.
46. Борис Томашевски, *Теорија књижевности, Поетика*, Српска књижевна задруга, Београд, 1972.
47. Зорица Цветановић, *Читанка у разредној настави*, Учитељски факултет, Београд, 2012.
48. Милан Црнковић, *Дјечја књижевност*, Школска књига, Загреб, 1990.
49. Зденко Шкроб и Анте Стамаћ, *Увод у књижевност*, Накладни завод Глобус, Загреб, 1998.

## II

50. „Заједнички план и програм образовно-васпитног рада у основној школи“, *Просветни гласник*, година XXVI, Београд, 1976, број 6, 7, 8 и 9.
51. „Заједнички план и програм образовно-васпитног рада у основној школи“, *Просветни гласник*, година XXXIV, Београд, новембар – децембар 1984. и јануар 1985, број 3, 4 и 5.
52. *Збирка модела задатака по нивоима постигнућа (Српски језик и Математика) за трећи разред основне школе*, Министарство омладине и спорта и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд, 2006.
53. „Извештај о раду на реформисању образовно-васпитног система, са предлогом мера“, *Просветни гласник*, година XXV, Београд, 1973, број 5–6.
54. „Концепција уџбеника српскохрватског језика и књижевности за основну школу“, *Просветни гласник*, година XXVI, октобар 1976, број 4–5.

55. „Наставни план и програм за основне школе“, *Просветни гласник*, година II, Београд, 1952, број 9.
56. „Наставни план и програм за основну школу у Народној Републици Србији“, *Просветни гласник*, година IX, Београд, 1959, број 7–9.
57. „Наставни план и програм за основну школу“, *Просветни гласник*, година XIII, Београд, 1963, број 11–12.
58. *Национално тестирање ученика четвртог разреда основне школе*, Министарство просвете и спорта и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд, 2007.
59. *Образовна постигнућа ученика трећег разреда (национално тестирање 2004.)*, Министарство омладине и спорта и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд, 2006.
60. Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања (српски језик)  
[http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrazovni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4\\_srpski\\_cir.pdf](http://www.ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrazovni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf)
61. Ана Пејић и Оливера Тодоровић, *Приручник за наставнике (Национално тестирање ученика четвртог разреда основне школе – Српски језик и Математика 2007. године)*, Министарство просвете и спорта и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Београд, 2007.
62. „Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања и Програм образовања и васпитања за I и V разред основне школе“, *Службени гласник Социјалистичке Републике Србије – Просветни гласник*, Београд, јун 1990.
63. „Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања и Програм образовања и васпитања за II, III, IV, V, VI, VII и VIII разред основне школе“, *Службени гласник Социјалистичке Републике Србије – Просветни гласник*, Београд, април 1991.
64. „Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2004, број 10.

65. „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“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2005, број 1.
66. „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2006, број 3.
67. „Сагласност на концепцију уџбеника српскохрватског језика и књижевности за основну школу“, *Просветни гласник*, година XXVI, Београд, 1976, број 4–5.
68. „Сагласност на концепцију читанке за основно васпитање и образовање“, *Просветни гласник*, година XXXV, Београд, мај–јун 1986, број 9–10.

### Ш

69. Весна Алексић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007.
70. Мирјана Ј. Аранђеловић, *Читанка за четврти разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011.
71. Оскар Вајлд, *Бајке*, Нолит, Београд, 1991.
72. Мирољуб Вучковић, *Румена свитања, читанка за први разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2004.
73. Мирољуб Вучковић, *Румена свитања, читанка за први разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2006.
74. Мирољуб Вучковић, *Румена свитања, читанка за први разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2011.
75. Рајна Драгићевић, Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Путокази, наставни листови за српски језик у четвртном разреду основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007.
76. Рајна Драгићевић, Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Уџбенички комплет за српски језик у четвртном разреду основне школе, приручник за наставнике*, Завод за уџбенике, Београд, 2008.

77. Војислав Ђурић, *Антологија народних јуначких песама*, Српска књижевна задруга, Београд, 1992.
78. Радмила Жежељ Ралић, *Игра речи, читанка за први разред основне школе*, Klett, Београд, 2011.
79. Радмила Жежељ Ралић, *У царству речи, читанка за други разред основне школе*, Klett, Београд, 2011.
80. Радмила Жежељ Ралић, *Река речи, читанка за трећи разред основне школе*, Klett, Београд, 2010.
81. Радмила Жежељ Ралић, *Речи чаробнице, читанка за четврти разред основне школе*, Klett, Београд, 2011.
82. Бранко Илић, *Чаролија читања, читанка за трећи разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008.
83. Јован Јовановић Змај, *Мала певанија*, Дечја књига, Београд, 1954.
84. Јован Јовановић Змај, *Децо моја свеколика*, Просвета, Београд, 1971.
85. Славица Јовановић, *Читанка за други разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2011.
86. Моња и Иван Јовић, *Читанка за први разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011.
87. Моња и Иван Јовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011.
88. Миланка Јузбашић и Натали Тркуља, *Читанка за други разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2008.
89. Драгана Литричин Дунић и Мирослав М. Маринковић, *Знање остварује снове, читанка за четврти разред основне школе*, Народна књига, Београд, 2006.
90. Марела Манојловић и Снежана Бабуновић, *Читанка за други разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011.
91. Мирослав М. Мринковић, *Читанка размишљанка (почетница)*, Народна књига, Београд, 2004.
92. Мирослав М. Маринковић, *Читанка размишљанка – читанка за други разред основне школе*, Народна књига, Београд, 2004.

93. Мирослав М. Маринковић, *Звездани дани – читанка за трећи разред основне школе*, Народна књига, Београд, 2004.
94. Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за први разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2007.
95. Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2007.
96. Симеон Маринковић, Љиљана Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за други разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011.
97. Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Београд, Креативни центар, 2007.
98. Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2011.
99. Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2008.
100. Симеон Маринковић и Славица Марковић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012.
101. Вук Милатовић, *Читанка за трећи разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2010.
102. *Од Змаја до бескраја, избор из српске поезије за децу* (приредили Бранко Стевановић и Игор Коларов), Завод за уџбенике, Београд, 2010.
103. Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2005.
104. Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2006.
105. Зорана Опачић Николић и Даница Пантовић, *Прича без краја, читанка за четврти разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007.
106. Весна Поповић, *Читанка за други разред основне школе*, Драганић, Београд, 2007.
107. Весна Поповић, *Читанка за четврти разред основне школе*, Драганић, Београд, 2008.

108. *Српске народне песме I, неисторијски циклус (бајке, верске песме, легенде, баладе и романсе)*, избор и предговор Уроша Џонића, Југоисток, Београд, 1941.
109. Ранко Симовић, *Заједничка улазница, читанка за први разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008.
110. Ранко Симовић, *Весела година, читанка за други разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008.
111. Бранко Стевановић, *Прича о принцу јединцу: бајка за извођење*, Завод за уџбенике и наставна средста, Београд, 2004.
112. Нада Тодоров, Соња Цветковић и Миодраг Плавшић, *Трешња у цвету, читанка за четврти разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011.
113. Миливоје Трнавац, *Кућа у разреду, читанка за четврти разред основне школе*, Епоха, Пожега, 2008.
114. Милица Ћук и Зорица Петровић, *Добро јутро, читанка за први разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012.
115. Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Срећни дани, читанка за други разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012.
116. Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Радости дружења, читанка за трећи разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2011.
117. Милица Ћук и Вера Петровић Периц, *Свет маште и знања, читанка за четврти разред основне школе*, Нова школа, Београд, 2012.
118. Зорица Цветановић, Сузана Копривица и Даница Килибарда, *Читанка за први разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011.
119. Милован Б. Цветковић, Соња Цветковић, Татјана Живановић, Миодраг Плавшић и Борислав Првуловић, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2005.
120. Милован Б. Цветковић, Соња Цетковић, Татјана Живановић, Миодраг Плавшић и Борислав Првуловић, *Водено огледало, читанка за трећи разред основне школе*, Eduka, Београд, 2011.
121. Весна Шојић и Мира Касаповић, *Читанка за трећи разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2011.



## Биографија аутора

Валерија Јанићијевић рођена је у Београду 1974. године где је завршила основну школу и средњи степен Педагошке академије за образовање учитеља. Учитељски факултет у Београду уписала је 1993. године, као студент прве генерације, а дипломирала је 14. маја 1999. године, са просечном оценом 9,28 и оценом на дипломском испиту 10. За дипломски рад *Књижевна педагогија Малог принца – јединство естетског и моралног деловања* добила је 2001. године I награду Универзитета у Београду у области друштвених наука. Рад је потом у целини објављен у часописима *Детињство* и *Методичка пракса*. Магистрирала је на Учитељском факултету у Београду 2006. године, на Смеру методика наставе српског језика и књижевности, одбранивши рад *Књижевни родови и врсте у настави српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе*.

Након дипломирања уписала се на основне студије Филолошког факултета у Београду, на Смер српска књижевност и језик са општом књижевношћу, на којем је стекла апсолвентски статус.

Од новембра 1999. ради на Учитељском факултету у Београду, као млади истраживач – научни сарадник, у оквиру пројекта Министарства за науку и технологију Републике Србије, а од јануара 2001. године као асистент-приправник на предмету Методика наставе српског језика и књижевности. У новембру 2006. и у септембру 2010. бирања је за асистента за уже научну област Методика наставе српског језика и књижевности.

Учествовала је на више научних скупова у организацији Учитељског факултета у Београду, Педагошког института из Београда, Педагошког музеја из Београда, Змајевих дечјих игара у Новом Саду, Педагошког факултета у Јагодини. Стручне и научне радове објављивала је у научним зборницима са ових скупова, у

српско-пољском зборнику *Student in Contemporary Learning and Teaching* и у часописима *Детињство*, *Иновације у настави*, *Методичка пракса*.

Аутор је монографије *Родови и врсте у настави књижевности – у млађим разредима основне школе* (2007). Приредила је (заједно са др Зорицом Цветановић и Вишњом Мићић) монографију Вука Милатовића *Методика наставе српског језика и књижевности (у разредној настави)*. Рецензент је неколико уџбеника и уџбеничких комплеката за млађе разреде основне школе.

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Валерија Јанићујевић  
број уписа \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Насићава, теорије књижевности  
у млађим / разредима основне школе

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 22. 8. 2013.

В. Јанићујевић

Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Валерија Јанићјевић

Број уписа \_\_\_\_\_

Студијски програм Лингвистико-методичке науке

Наслов рада Настава теорије књижевности у  
млађим разредима основне школе

Ментор проф. др Александар Јовановић

Потписани Валерија Јанићјевић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 22. 8. 2013.

В. Јанићјевић

Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Насићава теорије књижевности у млађим  
разредима основне школе

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 22. 8. 2013.

Ђ. Јанић-Ћековић