

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Оливера Р. Крупеш

**КОРПУС СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ У
ОБРАЗОВНОМ И ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ:
ИНТЕРПРЕТАТИВНА ПАРАДИГМА У НАСТАВИ**

Докторска дисертација

Београд, 2016

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Olivera R. Krupež

THE CORPUS OF SERBIAN LITERATURE IN
EDUCATION: AN INTERPRETATIVE PARADIGM
IN TEACHING

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Оливера Р. Крупеж

ПОЛНОЕ СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ СЕРБСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПОКАЗАТЕЛЬНЫЙ
ОБРАЗЕЦ

Докторская диссертация

Белград, 2016

Ментор

Проф. др Зона Мркаљ, ванредни професор
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Чланови комисије

Проф. др Љиљана Бајић, редовни професор
Филолошки факултет Универзитета у Београду

Проф. др Зорица Цветановић, ванредни професор
Учитељски факултет Универзитета у Београду

Датум одбране

Из поштовања према залагању и напорима да се српска просвета утемељи на здравим основама, у духу са етичким, научним и божјим законима, рад посвећујем Љиљани Чолић, првој, и до сада јединој жени која је била министар српске просвете.

Осећам захвалност што ме је инспирисала на истраживачки рад и активан однос према дешавањима у сфери образовања и образовне политике.

Посебну захвалност дугујем ментору – проф. др Зони Мркаљ која ми је пружила несебичну подршку приликом израде дисертације и са великим стрпљењем читала више обимних верзија. Захваљујући њеним сугестијама и подстицајима, рад је добио своју коначну форму.

Корпус српске књижевности у образовном и васпитном процесу: интерпретативна парадигма у настави

Резиме

У дисертацији се говори о проучавању књижевности у условима активне наставне праксе и истражује се улога интерпретативне парадигме у настави српског језика и књижевности на корпусу одабраних дела српске књижевности. Упоредо се разматрају образовни и васпитни аспекти наставе српског језика и књижевности, постојећи наставни и школски програми, као и документи о стандардима постигнућа ученика у основној и средњој школи и анализира се у којој мери наставни садржаји омогућавају реализацију циљева и задатака наставе српског језика и књижевности (образовних, васпитних и функционалних).

Како се питање књижевног корпуса српске књижевности у овом раду односи на школску лектуру, разматра се његов удео у програмима за Српски језик у основној школи и Српски језик и књижевност у средњим школама. У оквиру реформских захвата започетих 2002. године континуирано су вршене измене и допуне наставних циљева и задатака као и наставних садржаја, формулисани су образовни стандарди за крај свих образовних циклуса, а потом и исходи, закључно са артикулацијом међупредметних компетенција које ученик треба да стекне у образовном и васпитном процесу па се актуелна наставна грађа сагледава са аспекта адекватности и потенцијала да испуни сва постављена очекивања.

Уз одабране примере наставних интерпретација, осврта и приказа, доказује се потреба за формирањем канона српске књижевности и његова имплементација у документе о образовним стандардима ученичких постигнућа који немају препознатљиву васпитну компоненту.

У главном делу рада образлаже се термин интерпретативне парадигме, његова оправданост и функционалност као и начин спровођења коришћених „наставних модела” у односу на наставне теме, области и подобласти наставног предмета као и функционалног повезивања наставних садржаја. Разматрају се могућности за успостављање интерпретативне парадигме у настави која би обухватила унутрашњи и спољашњи приступ у изучавању текстова и испитивање што већег броја аспеката књижевног дела са акцентом на поимању и разумевању његових етничких, етичких и естетичких вредности. Како књижевност има истакнуту друштвену функцију, тако је и улога интерпретативне парадигме у наставном процесу вишеструка: она треба да омогући остваривање бројних циљева и задатака наставе српског језика и књижевности, да омогући усвајање језичких, књижевнотеоријских и функционалних појмова као и да допринесе развоју говорних и писаних изражајних могућности ученика. Поред тих наставних циљева, наставна интерпретација има задатак да омогући осветљавање књижевноуметничког дела као јединствене и свеобухватне целине и сагледавање његове вредности и значаја у контексту националне и светске књижевности.

На основу анализе програмских садржаја из српског језика и књижевности и њиховог распореда у наставним програмима за основну и средњу школу преиспитују се могућности да они чине полазиште за остваривање предвиђених стандарда ученичких постигнућа, предметних и међупредметних компетенција дограђивањем исказа који артикулишу васпитне потенцијале књижевних дела. Представљени су модели повезивања дела из школске лектире у тематске и мотивске оквире који могу успешно да допринесу остваривању наставних циљева образовања (ученика одређеног узраста) и реализацији интердисциплинарне наставе.

Кључне речи: књижевни канон, школски корпус текстова, интерпретативна парадигма, наставни програм, стандарди постигнућа, интердисциплинарна настава

Научна област

Српска књижевност

Ужа научна област

Методика наставе књижевности и српског језика

УДК 371.3::821.163.41(043.3)

The Corpus of Serbian Literature in Education: An Interpretative Paradigm in Teaching

Summary

This paper considers the study of literature in the context of active teaching practice and looks into the role of interpretative paradigm in Serbian language and literature teaching on the corpus of selected works of Serbian literature. In parallel, instructive and educational aspects of Serbian language and literature teaching are considered, as are the present teaching and school curricula, and documents on performance standards for primary and secondary school students. The paper also analyses the extent to which curricula enable the achievement of objectives and tasks of Serbian language and literature teaching (instructive, educational and functional).

Since the issue of literary corpus of the Serbian literature in this paper relates to the school reading list, its role in the curricula for Serbian Language in primary schools and Serbian Language and Literature in secondary schools is considered. As part of reform efforts begun in 2002, changes were made on an ongoing basis to teaching tasks and objectives as well as teaching materials. Educational standards were formulated for the closing of each educational cycle and so were the outcomes, ending with articulation of cross-curricular competencies a student is supposed to acquire in the instructive and educational process. For that reason, current teaching materials are considered from the aspect of their adequacy and potential to meet all set expectations.

Using selected examples of teaching interpretations, reviews and essays, the paper points to the need to form a Serbian literary canon and incorporate it into documents on educational standards of student performance which do not have a recognizable educational component.

The main part of the paper explains the concept of interpretative paradigm, its justifiability and functionality and the manner of implementing the applied "teaching models" relative to topics, areas and sub-areas of school subjects, as well as the concept of functional relations among teaching materials. Possibilities for setting up an interpretative paradigm in teaching are considered, with the aim to include the inner and outer approach to studying texts and testing the largest possible number of aspects of a literary work with emphasis on understanding and comprehending its ethnic, ethic and aesthetic values. As literature has a pronounced social function, the role of interpretative paradigm in the teaching process is multiple: it should enable the achievement of numerous objectives and tasks of Serbian language and literature teaching, it should enable the acquisition of linguistic, literary, theoretical and functional concepts and contribute to the development of students' oral and written expression skills. In addition to these teaching objectives, the teaching interpretation aims to shed light on the literary work as a unique and comprehensive whole and to look into its value and significance in the context of national and world literature.

On the basis of analysis of curricular elements for the subject of Serbian language and literature and their distribution in curricula for elementary and secondary schools,

possibilities are reconsidered for these elements to form a starting point for achieving certain standards of student performance and cross-curricular competencies by building up on expressions that articulate educational potentials of literary works. Models are presented for grouping works from school reading lists into thematic and motif frameworks that would successfully contribute to the achievement of educational objectives (for students of a given age) and implementation of interdisciplinary teaching.

Key words: literary canon, school corpus of texts, interpretative paradigm, curriculum, performance standards, interdisciplinary teaching.

Scientific field

Serbian literature

Scientific discipline

Methodology of teaching Serbian literature and language

UDC 371.3::821.163.41(043.3)

САДРЖАЈ

0.0. УВОД	3
1. КОРПУС КЊИЖЕВНИХ ДЕЛА У НАСТАВНИМ ПРОГРАМИМА ЗА ОСНОВНУ И СВЕ ТИПОВЕ СРЕДЊИХ ШКОЛА	11
1.1. Културни обрасци	14
1.1.1. Попис лектуре као школски канон	24
1.2. Систем вредновања књижевних дела	36
1.2.1. Књижевни канон	38
1.2.2. Канон српске књижевности	44
1.2.3. Књижевно дело као полазиште у реализацији програма	59
1.3. Наставни циљеви и задаци наставе српског језика и књижевности	98
1.3.1. Циљеви и задаци образовања и наставе српског језика и књижевности	102
1.3.2. Наставни садржаји као полазиште за остваривање наставних циљева	109
1.4. Наставни програм за српски језик и књижевност као сегмент школских програма	118
1.4.1. Измене у наставним програмима – друштвени контекст	123
1.4.1.1. Позиција српске средњовековне књижевности у контексту друштвених промена	130
1.4.2. Обим и садржај реформисаних програма	135
1.5. Дела српске књижевности у наставним програмима за основне и средње школе	146
1.5.1. Структура програмских садржаја из књижевности	149
1.5.2. Водећа дела српске књижевности у наставним програмима за старије разреде основне школе	150
1.5.3. Водећа дела српске књижевности у наставним програмима за све типове средње школе	157
1.5.4. Дела народне књижевности у наставним програмима	172
1.5.5. Репрезентативност одломака из корпуса школске лектуре	186
1.6. Стандарди ученичких постигнућа за предмет Српски језик и књижевност	195
1.6.1. Садржај документа о стандардима из 2010. године	199
1.6.2. Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај општег средњег образовања	209
1.6.3. Коментар документа о стандардима постигнућа у европском контексту	215
2. ПОЈАМ ИНТЕРПРЕТАТИВНЕ ПАРАДИГМЕ	224
2.1. Порекло појма (појмова) парадигме (и интерпретације)	231
2.1.1. Парадигма као појам	233
2.1.2. Интерпретација као појам	239
2.1.3. Развојне фазе интерпретативне парадигме	241
2.1.4. Проблематика успостављања модела (обрасца) интерпретације	247
2.2. Интеграциони чиниоци наставне интерпретације	251
2.2.1. Интерпретативни модели у наставној интерпретацији (критички осврт на моделе у млађим разредима)	255
2.2.1.1. Моделовање наставне интерпретације књижевног дела представљеног одломком на примеру приповетке <i>Чича Јордан</i> Стевана Сремца	260
2.2.1.2. Пример наставне припреме за час обраде приповетке <i>Чича Јордан</i>	269

2.3. Идејни слој књижевноуметничког текста као обједињујући чинилац наставне интерпретације	284
2.3.1. Многозначност књижевних дела из школске лектире	287
2.3.2. Плуралитет идеја у алегоричној приповеци <i>Аска и вук</i>	294
2.3.3. Књижевни лик као интеграциони чинилац наставне интерпретације	313
2.3.3.1. Наставна интерпретација књижевног лика Кањоша Мацедоновића	321
2.4. Језик књижевних дела као структурална компонента наставне интерпретације	342
2.4.1. Корпус српске књижевности у светлу језичких компетенција ученика	347
2.4.2. Наставна интерпретација као допринос богаћењу речника ученика у основној и средњој школи – Ћопићева <i>Башта сљезове боје</i>	353
2.5. Улога интеграционих чинилаца интерпретације у увођењу и тумачењу књижевнотеоријских термина и функционалних појмова	368
2.5.1. Лексички, књижевнотеоријски и функционални појмови у наставној интерпретацији Кочићевог <i>Јазавца пред судом</i>	372
3. РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ ТУМАЧЕЊУ КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКОГ ТЕКСТА	382
3.1. Наставна интерпретација заснована на плурализму метода	389
3.1.1. Проблемски приступ наставној интерпретацији песме <i>Вече</i>	403
3.1.2. Однос доживљајног и теоријског приступа у тумачењу одабраних дела српске књижевности на примеру проучавања романа <i>Сеобе</i>	415
3.2. Корпус српске књижевности као полазиште за интердисциплинарну наставу	427
3.2.1. Утврђивање нивоа корелације наставе српске књижевности и наставе осталих предмета у основној школи	437
3.2.1.1. Корелација наставе српског језика и књижевности са наставом математике	447
3.3. Корелација са верском наставом	450
3.3.1. Програм верске наставе у основној школи	453
3.3.1.1. Верски мотиви у приповеци <i>Пилипенда</i>	460
3.3.1.2. Верски мотиви у народној књижевности	467
3.3.2. Програм верске наставе у средњој школи	472
3.3.2.1. Верски мотиви у Лазаревићевој приповеци <i>Први пут с оцем на јутрење</i>	478
3.3.2.2. Верски мотиви у средњовековној књижевности	482
3.4. Корелација са историјом	487
3.4.1. Наставна интерпретација књижевних дела са ратном тематиком	496
3.4.2. Интердисциплинарни приступ делу са ратном тематиком	507
ЗАКЉУЧАК	531
ЛИТЕРАТУРА	541

0.0. Увод

„Госпођица Беси је била најбољи професор енглеског у школи. Вероватно је била и једна од најбољих у граду: родитељи су нам говорили да имамо среће што нам она предаје. Жустро нас је водила кроз наставни план, као стадо оваца, скрећући нас с кривог пута и одвраћајући од опасних стрмих литица, терајући нас напред кад бисмо успорили или застали на погрешним местима, и заустављала нас на правим, да бисмо могли да упијамо оно што је заиста било важно. Наш задатак, учење, описивала је као трку, као неку врсту трке са препонама: требало је прећи још доста дуг пут пре завршног испита, говорила је, и то морамо учинити брзо. Тај пут је био испресецан препонама и препрекама, и другим тешкоћама. Дани су брзо пролазили, а пред нама се претећи назирала *Теса од Д'Урбервиллових*, попут – како нам се чинило – високог, стрмог брда, блатњавих ивица. Истина, кад се једном попнемо на врх тог брда, госпођица Беси – која је на њему била већ много пута – можда ће нам показати предиван поглед, али, у међувремену, корачали смо по клизавом терену. Годину дана раније већ смо се петљали са Томасом Хардијем, у виду *Градоначелника Кастербрица*: биће то напоран успон.”

(Маргарет Атвуд, *Морални поремећај*)

У првом делу дисертације тежиште је стављено на питање избора корпуса српске књижевности у образовном и васпитном процесу, образлагање могућности за његово уобличавање према наставним потребама и утемељивање свести о његовом значају за постизање образовних и васпитних циљева, достизање стандарда постигнућа из предмета Српски језик и књижевност и стицање предметних и међупредметних компетенција. Попут осталих националних књижевности које чине интегрални део светске књижевне баштине, српска национална књижевност поседује свој систем жанровских, идејних, естетских, стилских и језичких карактеристика које су предмет научног и наставног проучавања.

У раду се разматра могућност успостављања канона српске књижевности као основе културног обрасца у којем би се укрштала питања књижевности и културе, односно питања националног идентитета и идеолошког смера у образовном систему, у функцији дефинисања и остваривања циљева и задатака програма образовања, посебно у домену развијања свести о државној и националној припадности, неговању српске традиције и културе.

Решење овог осетљивог питања требало би пронаћи у преиспитивању вредности дела и тематике нашег културног наслеђа и у њиховом позиционирању на одређене образовне нивое како би се могло јасно сагледати на шта је потребно усмерити додатну пажњу приликом остваривања образовних стандарда за циклусе у основном и средњем образовању, односно шта треба да представља полазну

основу у наставним програмима у области познавања српске књижевности, историје и културе.

Питање корпуса националне књижевности периодично се актуелизује, а посебно је значајно када се врше корекције у садржају и обиму школске лектире. У периоду од 2002. до 2015. године извршене су промене у наставним програмима за основну школу, док су интервенције у оквиру средњошколске лектире биле незнатне, с обзиром на то да је реформисање наставних планова и програма за средње школе у застоју. Током последње деценије, лектира за основну школу готово је удвостручена увођењем једног броја нових наслова, затим уношењем појединих дела из актуелних програма за средњу школу и допунским избором научнопопуларних и информативних текстова. Може се очекивати да ће до више промена доћи у лектури за средњу школу, с обзиром на то да су нека дела из актуелних програма постала предмет проучавања у старијим разредима основне школе.

Сачињени прегледи садржаја наставних предмета Српски језик и Српски језик и књижевност показују позиционираност књижевних дела у односу на обим и садржај наставне грађе из осталих области ових предмета и на расположиви фонд часова за њихово проучавање, посебно када се имају у виду знатни програмски захтеви из теорије књижевности и језика. Ширина интерпретативног захвата зависи најпре од предзнања ученика о појмовима који се појављују у књижевном делу, од удаљености језичке структуре и стилског израза од језичких могућности ученика, као и од циљева и задатака које треба остварити, од стандарда, односно исхода образовања и међупредметних компетенција које треба стећи.

Напредовање научне дисциплине која се бави проучавањем књижевних дела и утиче на обликовање интерпретативне парадигме такође је предмет овог рада, као и тежња ка успостављању интердисциплинарног приступа у обради књижевне, али и остале наставне грађе у оквиру самог предмета и међу предметима у наставним плановима за одређене разреде.

Како се у раду улога интерпретативне парадигме у настави српског језика и књижевности истражује на корпусу одабраних дела српске књижевности која се налазе у актуелним наставним програмима за основну и средњу школу, резултати

анализа и истраживања указују на ограничења која је наметнуо одабрани корпус и на потребу да се обнови аутономија српске културе ради остваривања приоритетних образовних и васпитних циљева. Српска књижевност / књижевност на српском језику садржи универзалне и свевремене вредности које треба утемељити у наставне циљеве и дати им довољно простора у односу на оне који су произашли као нуспродукти духа једне епохе.

Разматрањем образовних и васпитних аспеката наставе српског језика и књижевности, постојећих наставних и школских програма, као и докумената о стандардима постигнућа ученика у основној и средњој школи, анализира се у којој мери наставни садржаји омогућавају реализацију циљева и задатака наставе српског језика и књижевности (образовних, васпитних, функционалних и естетских).

Потребе наставне праксе налажу издвајање корпуса уметнички вредних књижевних дела и установљавање флексибилног интерпретативног обрасца који би обухватањем језичких, стилских, естетских и идејних слојева текста омогућавао анализу њихове целовите структуре. Испитивање начела представљања књижевног дела, његове организације и ефеката доживљаја који изазива код читалаца, доприноси креирању модела интегралне наставне интерпретације засноване на плуралитету различитих метода проучавања.

Главна хипотеза: Одабрана дела из корпуса српске књижевности поседују потенцијал за остваривање свих наставних циљева и задатака програма образовања, посебно у домену развијања свести о државној и националној припадности, неговању српске традиције и културе, као што могу да представљају и полазиште за стицање језичке, уметничке и културне писмености неопходне за живот у савременом друштву. Генерална хипотеза јесте да се усаглашавањем образовних стандарда и наставних планова и програма може значајно допринети квалитету наставног процеса.

Опште хипотезе у раду су:

1) постојање канонског избора аутора и дела од посебног је значаја за оживљавање књижевноисторијске предметности (света књижевног дела) и успешну реализацију циљева актуелног програмског садржаја наставног предмета;

2) српски језик и књижевност као базични предмет својим садржајем треба да омогући реализацију приоритетних образовних и васпитних циљева наставе међу којима су чување културне баштине и националног идентитета;

3) компаративна анализа докумената о стандардима постигнућа за матерњи језик из више европских земаља доказује потребу да се успостави канон српске књижевности;

4) конципирање интерпретативне парадигме заснива се на познатим начинима тумачења (интерпретације) књижевних дела у настави и на њиховој надградњи;

5) процес глобализације и усклађивања са европским моделима не треба разумети као удаљавање или одрицање од сопствене културе;

6) избор дела српске књижевности из програма за основну и средњу школу, избор приступа и укључивање методолошког и методичког плурализма у тумачењу омогућује обликовање постављање темеља за културни развој личности;

7) потребно је непрекидно откривати и проширивати могућности за заснивање интердисциплинарног приступа у планирању и извођењу наставе књижевности на нивоу Школског програма;

8) српска књижевност треба да добије више простора у настави српског језика и књижевности елиминацијом сувишних и информативних програмских садржаја;

9) реформисање наставних програма треба усмерити према стварању предуслова за успостављање успешне и континуиране корелације између књижевности, историје, ликовне културе, музичке културе и веронауке у наставном проучавању српског књижевног наслеђа.

Аналитичко-синтетичким, теоријским, компаративним, интерпретативним и истраживачким приступом, разматрањем и вредновањем наставних садржаја, појмова и тумачења, треба утврдити место, улогу и значај корпуса српске књижевности у настави основне и средње школе и потврдити потребу за успостављањем интерпретативне парадигме.

У оквиру овако постављеног циља издвајају се следећи специфични задаци:

– утврдити заступљеност репрезентативних дела српске књижевности у наставним програмима за српски језик и књижевност у основној и средњој школи;

– проценити важност успостављања канона српске књижевности у функцији остваривања циљева и задатака програма образовања у домену развијања свести о државној и националној припадности, неговању српске традиције и културе;

– указати на улогу заснивања канона српске књижевности у функцији остваривања образовно-васпитних и функционалних циљева наставе српског језика;

– истаћи улогу и значај одабраног круга аутора и дела за стицање језичке, уметничке и културне писмености неопходне за живот у савременом друштву;

– истаћи улогу и значај погодне тематике за остваривање васпитне компоненте у настави књижевности;

– предочити значај остваривања васпитних циљева преко развијања поштовања према националној културној баштини и националним

књижевнокултурним достигнућима до уважавања различитости, подстицања социјализације ученика и њиховог освешћивања увези са етичким и хуманистичким принципима живљења;

- издвојити потенцијале одабраних књижевних дела за естетско васпитање ученика и развијање критичког и апстрактног мишљења;

- проблематизовати питање естетског доживљаја ученика при читању, доживљавању и тумачењу књижевноуметничких текстова у актуелном програмском обиму и редоследу проучавања у односу на узраст;

- истаћи комплексност језика књижевних дела и његове употребе;

- истаћи важност оспособљавања ученика за разумевање узорних текстова свог матерњег језика и његове традиције као предуслов за разумевање језика свог доба;

- размотрити препреке (језичке, садржајне, материјалне) и начине за њихово превазилажење приликом читања и рецепције српске средњовековне и народне књижевности;

- предочити могућности школске интерпретације одабраних књижевних дела за повезивање наставе књижевности са непосредним животним потребама и искуствима ученика (функционално читање, функционална писменост, иницирање стваралачке продукције, оспособљавање ученика за самостално мисаоно делање, развијање комуникационих вештина, подстицање моћи запажања, истраживачког духа, критичког мишљења, закључивања, анализирања...);

- размотрити поједине етапе промене парадигме у науци о књижевности са посебним освртом на теорију рецепције (деловања дела на реципијенте);

- образложити потребу да се формирају одређени интерпретативни обрасци као полазиште за разноврсне интерпретативне моделе у односу на жанровске особености уметничких текстова и на њихов идејни слој;

- испитати које је тематске области могуће засновати на различитим садржајима одабраних књижевних дела (тематско-мотивске везе појединих књижевних дела, језичке и стилске карактеристике; развој књижевног језика, духовне вредности и одлике традиције једног доба, друштвено-историјски контекст књижевног развоја и стваралаштва);

- представити могућности за прилагођавање тематских области узрасту ученика и наставном програму за одређени разред основне школе;

- повезати књижевна дела у тематске и мотивске оквире који могу успешно да допринесу организовању интердисциплинарне наставе;

- показати могућности за креативно ангажовање ученика и наставника на истраживањима одређених тематских области из оквира књижевности и језика;

- размотрити однос традиционалног приступа у планирању наставе и њеног актуелизовања у контексту тенденције остваривања интердисциплинарности;

- доказати да је могуће помоћу интердисциплинарног приступа подстицати ученике на истраживачки, креативан и стваралачки приступ настави књижевности;

- показати на конкретним примерима методички оквир и стратегије планирања испољене у припремању и извођењу наставе, као и значај заснивања модула који обједињују адекватан избор програмских садржаја и наставних метода;

- предложити видове методичких подстицаја за стваралачку продукцију ученика у наставном процесу;

- указати на потребу примене различитих стручних методичких приступа који доприносе осавремењавању nastave и постизању постављених стандарда постигнућа;
- назначити важност коришћења *логичких метода* успостављањем корелативних веза унутар предмета и са другим предметима;
- подстаћи ангажовање ученика у оживљавању предметности света књижевног дела и његовом повезивању са садржајима из других наставних предмета;
- утврдити присуство/одсуство одговарајуће методичке апаратуре у уџбеницима за српски језик и књижевност;
- изнети аргументе за смањивање обима обавезних теоријских знања о књижевности и језику ради уступања простора оспособљавању ученика за ефикасну усмену и писану комуникацију;
- указати на мањкавости или извесне недостатке програмских тенденција које су усмерене ка проширивању сфере употребе неуметничких и нелинеарних текстова;
- указати на несразмерност између обима и садржаја градива из књижевности у актуелним наставним програмима и интерпретативних компетенција ученика;
- представити потребе за проширивањем фонда часова за српски језик и књижевност ради остваривања постављених наставних циљева.

Очекивани резултати:

1. Потврдити да корпус књижевних дела може да утиче на чување националног идентитета, културне, друштвене, моралне и духовне баштине у доба глобализације у којем је на делу снажно мешање различитих култура.
2. Допринети очувању националног идентитета са аспекта бриге за очување језичког богатства и развијање српског језика и његове правописне норме.
3. Истаћи у којој мери настава српског језика својим садржајима омогућава остваривање образовних и васпитних циљева и доприноси изградњи личног, културног и националног идентитета појединца.
4. Доказивати у којој мери креирање интерпретативне парадигме може да допринесе унапређењу квалитета образовно-васпитног процеса.
5. Представити могућности за креирање новог интердисциплинарног концепта nastave заснованог на националним књижевнокултурним достигнућима у којем се применом традиционалних и савремених наставних метода омогућава стицање темељних предметних, функционалних и трансферних знања и умења која су неопходна, како за сналажење у животу, тако и за наставак учења.

Методе истраживања одабране су складу са предметом, циљем и задацима истраживања. Аналитичним методом разлажу се проблематизовани циљеви, дескриптивним се описује српска књижевност уопште и посебно у наставним програмима за основну и средњу школу, као и интерпретативни приступ делима српске књижевности.

У току истраживања користе се основни логички методи: индукција, дедукција и компаративни метод као и технике посматрања и анализе садржаја докумената. Избор метода условљен је предметом истраживања с обзиром на то да се основне вредности школске лектире (корпуса књижевних дела) могу процењивати са више аспеката. Иако сваки текст пружа одређене поруке, вишеслојни се текстови не могу у потпуности искористити уколико ученици млађег узраста нису у могућности да разумеју неке његове слојеве. То значи да треба имати у виду њихов контекст, примереност узрасту према порукама које у себи садржи (у односу на могућности ученика да на прави начин усвоје и примене стечене културне, естетске и вредносне садржаје), лексичке карактеристике у односу на могућност потпуног разумевања садржаја као и вертикалну и хоризонталну повезаност тема и мотива у оквиру предмета и у корелацији са другим наставним садржајима. Такође је извршена анализа и поређење садржаја актуелног програма са образовним стандардима постигнућа ученика да би се утврдиле могућности за остваривање издвојених наставних циљева и задатака.

Успостављање интерпретативне парадигме засновано је на проучавању различитих метода тумачења текста, односно промена парадигме у науци о књижевности. Резултати компаративне анализе представљени су у складу са методологијом посматране теме – вербалним констатацијама пошто идејна основа књижевних дела не подлеже статистичким и нумеричким показатељима, а представља основ за реализацију општих циљева и задатака наставе српског језика у основној и средњој школи. С обзиром на то да код нас још увек не постоје стандардизовани инструменти у овој области, извршена је упоредна анализа присутности књижевних наслова у новом, реформисаном програму за основну школу, у односу на очекивања из области књижевности и лексике предвиђених актуелним документом о стандардима постигнућа ученика.

Поступком систематске анализе садржаја школске лектире у наставним програмима за српски језик и књижевност открива се у којој мери он утиче на остваривање васпитно-образовних циљева и стицање функционалне писмености.

Извори истраживања:

1. Стручна литература из педагогије и дидактике, методике наставе српског језика и књижевности, науке о књижевности, теорије књижевности, психологије и социологије књижевности;
2. Научно-истраживачки радови из области савремене наставе;
3. Правилници о наставним плановима и програмима за основне и средње школе;
4. Документи о образовним стандардима постигнућа ученика основних и средњих школа;
5. Законска и подзаконска акта из области образовања;
6. Школски уџбеници и приручници.

Организација истраживања заснована је на подробном проучавању наставних садржаја за српски језик и књижевност и друге предмете из Правилника о наставним плановима и програмима за основне и средње школе, на разматрању садржаја докумената о стандардима постигнућа и на анализи методичких концепција у методичкој литератури и у школским уџбеницима.

1. Корпус књижевних дела у наставним програмима за основну и све типове средњих школа

Савремена настава књижевности заснива се на стваралачком и истраживачком приступу књижевном делу које се у сазнајни процес уводи применом метода и облика рада који доприносе развијању књижевне и читалачке културе ученика, као и развијању естетског сензибилитета реципијената. У савременој методици наставе књижевности приоритетно је стварање предуслова за активно и стваралачко учешће ученика у наставној интерпретацији дела, повезивање и плодотворно прожимање животног и естетичког искуства, остваривање разноврсних наставних циљева.

„Методичке радње које се примењују у обради књижевног дела усклађују се са научним тумачењем да је оно естетски предмет који се конституише у актима свести примаоца, али нема аутономни статус у односу на одговарајући жанровски, био-библиографски, књижевноисторијски и културни контекст. Зато се унутрашње гледиште на књижевно дело шири према вантекстовним садржајима, у који се укључују књижевни жанр, књижевна епоха и културна традиција” (Бајић 2007: 105).

Теоријска знања треба да послуже као ослонац за тумачење области које се тичу егзистенције човековог духа, разоткривања предрасуда, очувања општељудских вредности и као подстицај свих духовних делатности. Стварност се може тумачити не само одредницама науке о књижевности, него и бројних других наука које могу допринети расветљавању света књижевног дела и стварности на коју оно упућује, као и одржавању будности јавне свести. Таква кохезија потребна је стога што већина књижевних дела садржи одређену филозофску димензију, питања и одговоре на тему човекове природе, интелектуалног и емоционалног света и реакција на непрекидне промене и изазове у актуелним социјалнополитичким окружењима.

Проницање у смисао проучаваних књижевних дела развија аналитички дух и вештину препознавања праве, често скривене позадине њихових целина или фрагмената, што непосредно доприноси формирању вредносних и критичких ставова о питањима непосредне стварности. Историјски тренутак у којем се доноси и реализује наставни програм за Српски језик и књижевност увек знатно

доприноси његовом садржају који је неминовно повезан са друштвеноисторијским контекстом.

Познато је да су одређени историјски периоди били обележени тенденцијом да књижевноуметнички текстови имају прагматичне садржаје и да пропагирају ликове који су били пожељни према мерилима актуелне социјалне и културне политике. Осврћући се приликом разматрања функције песничког текста на послератни период, Тиодор Росић пародира мотиве из једне песме савременог песника са типичним обележјима књижевности усмерене ка развоју нове идеологије:

„Према екстремној соцреалистичкој доктрини могуће је сликаревог коњића извући на копно, вратити му копита, узjahати га и пројездити задруженим пољима, нагледати се трудбеника-ударника, љубавних идила на радним акцијама. Примљен у службу, сликарев коњић свога творца однеће на митинг на којем се расправља о књижевности, њеном положају и задацима, где се заговара уметничка слика аграрне реформе, приповеда о „дјечацима-бомбашима” и рецитују песме о будаку-лудаку, јер је трактор главни фактор у пољопривреди” (Росић 1989: 6).

И неки други књижевни периоди и правци означавани су проблематичним у односу на то у којој мери служе актуелним политичким потребама. Росић је био саркастичан и према књижевницима-заговорницима тезе о зачуђујућој агресивности „такозване модернистичке књижевности, до краја засићене свакојаким мистицизмом, опскурантством и другим отпацама буржоаске идеологије”:

„Неправде! Зар то да дочека, тај модернистички мртвац, вампир који плаши друштвено напредне снаге, који је толико послужио естаблишменту, књижевнополитичкој манипулацији (модернизам = књижевност која никога не иритира), зар да се не схвати да је он *савезник*?” (Росић 1989: 6).

Корпус српске књижевности треба да буде нуклеус свега што је настало на српском језику, без одрицања од стваралаштва аутора који нису потврдили своју политичку подобност, или од аутора који нису служили актуелној власти, или од аутора чија се националност преиспитује и својата на разним странама.

Богатство књижевног наслеђа на српском језику, интелектуално-идеолошке, филозофске мисли и националне традиције, може да допринесе креирању и уздицању српске културне политике која је временом изгубила своју позицију на европској и светској сцени.

Потискивање идеја и стваралаца који се баве егзистенцијалним питањима опстанка и развоја српског народа, може да изазове губитак смера српске

културне политике и рушење одбрамбених зидова за очување национа, чиме би се широко отворили пролази за деловање идеја и интереса туђинских култура. Представници актуелне друштвене елите која се поставила тако као да се стиди припадности српској култури, теже ка њеној асимилацији у туђе културне обрасце, ка европеизацији онога што већ јесте европско према бројним историјским чињеницама и вредносним параметрима. У атмосфери одрицања од сопствених вредности, наметања и усвајања туђих образаца, обликује се једнообразно мишљење са тенденцијом ка учвршћивању једног подобног духовног става и формирању пожељних виђења стварности, без критичности у односу на њену модификацију. Важно је да се на нивоу државне политике одреди стратегија за одржавање нивоа националне самосвести према приликама и околностима у којима се Србија налази. Настојања за њеним сузбијањем и наглашена потреба за пожељним културним обрасцем, као видови истог духовног кретања, „праћена су распрострањивањем и учвршћивањем једног истог духа у нашој јавној свести: духа самопорицања” (Ломпар 2013: 24).

Професор Ломпар сматра да путања овог духа није ограничена на садашњи тренутак него представља резултат константног настојања да се дискриминишу српска национална права и да се током српске историје двадесетог века постигне духовни преображај:

„Оно има своје историјско утемељење и у претходним вековима, али је оно у двадесетом веку кристализовано у формама идеологија – југословенство, комунизам – које су га претвориле у константу модерних времена у нас. [...] Ову константу двадесетог века у нас можемо сагледати као историјски вектор наше националне егзистенције јер се појављује као непрестани чинилац егзистенцијалног, духовног и историјског ритма” (Ломпар 2013: 24).

Како је школа једна од институција идеолошког државног апарата¹ (Алтисер 1971: 9) идеолошке одреднице власти пресликавају се у одређеној мери на реформисање и редуковање наставних планова, програма, циљева и задатака образовања. Потврду да књижевност као део културног система може имати идеолошку обојеност, можемо пронаћи у периодима промена идеолошких смерова када настаје један број књижевних дела која прате нови идејни образац и која из тог разлога постају популарна или бивају популарисана као значајна и

¹ Altiser 1971: L. Altiser., *Ideologija i državni ideološki aparati*. <<http://gerusija.com/downloads/>> 09. 07. 2015.

вредна, што представља подстицај за њихово уношење у школску лектуру. Ова тенденција посебно је уочљива у наставним програмима за српски језик и књижевност који су избор књижевних дела за лектуру заснивали на националном кључу. У програмима се не нуди се идејна разноликост, нити се прихватају различити аспекти гледања на стварност, посебно након Другог светског рата, него се школски канон заснива на идеолошким темељима владајуће политичке опције. У овом докторату понуђен је краћи осврт на програмске садржаје који указују да се интервенције у њима врше махом према променама образовних и наставних циљева и задатака, међу којима се запажа постепени губитак примарне позиције национално оријентисаних циљева.

1.1. Културни обрасци

Појам културни образац употребила је Рут Бенедикт у књизи *Обрасци културе* да би њиме означила начине понашања који су карактеристични за једно друштво, као вредносни оквир који повезује чланове заједнице и тековине које се преносе на нове генерације. На основу разматрања примитивних култура и поређења са западним светом, она закључује да није могуће избећи временско смењивање културних склопова.²

На почетку XX века приметно је да се према општим европским тенденцијама ка успостављању културних образаца, у фази развоја филозофије живота и филозофије културе, и код нас тежило ка осмишљавању културног обрасца који би био прихватљив у колективном животу српског народа. Две доминантне традиције највише су утицале на његово формирање: богата традиција великих европских народа и домаћа културна баштина која је оригинална у односу на друге народе.

„Културни образац конституишу бар три елемента националне културе: а) културна основа – духовна традиција и етнопсихолошке особине, б) културне идеје – однос колективног и индивидуалног, в) културне институције – породица, црква, школа, држава” (Аврамовић 2014: 97).

² „Кад свака култура представља свет за себе, релативно постојан, као што је ескимска култура, на пример, и географски издвојена од осталих, резултат је чисто теоријски. Али наша цивилизација мора да се бави културним стандардима који ишчезавају пред нашим очима, док се сенке нових облака појављују на обзору. Морамо бити спремни да поведемо рачуна о променама правила владања чак и кад су у питању и морална схватања у којима смо ми одгајени” (Бенедикт 1976: 287)

Обрасци се креирају индивидуално, али под утицајем институција система које протежирају одређене моралне вредности, одређене типове начина живота и понашања. Говорећи о јавним школама у либералним друштвима, Фајнберг сматра да је њихово постојање оправдано као јавно добро због две функције које врше.

„Прво, те школе у сложеном друштву заговарају јавну сигурност и развој тако што социјализују децу у складу са општим правилима друштва [...] Друго, школе су кључни инструменти за репродукцију основних вредности самог либералног друштва и за обезбеђивање његовог међугенерациског трајања” (Фајнберг 2012: 21).

Ако се има у виду да је свет у непрекидном процесу прегруписавања и културне еволуције, школа има задатак да репродукује та дешавања кроз учење. Како је све подложно променама, посебно вредности и схватања, онда је важно да се концепција стицања знања не односи само на садашње него и на будуће ситуације.

„Образовање јавности укључује две компоненте. Прва је идентификација са националним искуством, а друга, активно бављење питањима која се тичу материјалних и моралних услова живота нације” (Фајнберг 2012: 286).

Важно је имати у виду да ли је стицање чињеничких знања о историјским догађајима или друштвеним и научним питањима од пресудног значаја за успостављање националног и културног идентитета.

Културни образац може се дефинисати као „смисаони оквир оријентације и интеграције једне заједнице, који обухвата, пре свега симболе и вредносне системе, помоћу којих појединци и друштвене групе долазе до разумевања себе самих и света у којем живе, омогућавајући им избор модела за акцију ради остваривања изабраних циљева и промовисања пожељног начина живота” (Голубовић 2004: 297) што отвара питање стратегије за одабир врховних вредности и за њихово очување.

У аутоматизованом процесу маргинализације српске културне традиције, програми и стандарди за српски језик и књижевност испуњени су великим бројем чињеница и информација, студиозним проучавањем науке о језику и теорије књижевности, допуњени једним бројем неуметничких текстова и усмерени ка задацима који проверавају функционалну писменост. Под геслом осавремењавања, односно изједначавања са образовном праксом европских земаља начињени су

моделу курикулума из којих је изостављен знатан део садржаја који се односи на националну припадност и вредновање традиције. Увидом у наставне програме и документе о стандардима других држава Европе, евидентно је да то није важећи образац и да се управо националној књижевности и култури оставља највише простора. За доказивање ове тврдње сликовито могу да послуже стандарди за енглески језик као матерњи у којима је, као неодвојиви део, имплементиран канон енглеских писаца и дела, за разлику од стандарда за српски језик и књижевност у којима није посебно истакнут српски књижевни канон.

Реформисани наставни програми за основну школу могли би се преиспитати са позиције доприноса сужавању идеолошке перспективе ради усаглашавања са прокламованим европским обрасцима, кроз преиспитивање постављених, али и изостављених циљева и задатака, који делимично воде поништавању значаја и вредности националне традиције и културе.

„Као саставни дио процеса културне глобализације, реформа образовног система представља „колонизацију” образовања којом се врши фундаментална измјена смисла и функције образовног процеса. Реформом измјештено из „свијета живота” у „систем”, инструментализовано образовање постаје инструмент социјалне контроле којим се врши деструкција властитих потенцијала који на тај начин престају бити потенцијални субверзивни ресурс глобалних размјера” (Ђукић 2012: 45).

У којој мери доприносе изградњи образовне, а посебно васпитне компоненте наставног процеса, могу се преиспитати и актуелни документи о стандардима постигнућа ученика за три образовна циклуса. Институције културе углавном се нису оглашавале поводом стања у српској просвети, а незнатан број интелектуалаца који обраћа пажњу на дешавања у образовању, критикује углавном очигледне последице, док се нико не бави узроцима, а још мање могућностима и мерама за ревитализацију.

Образовање не подразумева само стицање знања као процес прикупљања и акумулације информација и чињеница из научних области заступљених у школском програму него је истовремено систем сазнања који младим људима омогућава схватање света који га окружује и богаћење духа.

„У Оксфордском речнику, образовање је дефинисано као процес подизања (младих особа); то је систематично обучавање, школовање и увежбавање младих (и одраслих) као припрема за животни посао; оно је култура или развој способности, формирање карактера” (Коковић 2009: 12).

Важно је да се деца и омладина Србије образују на сопственим, традиционално вредним образовно-васпитним обрасцима у којима српски народ не оскудева нити заостаје за европским и светским народима. Приликом прихватања иновација из различитих европских образовних модела, било би добро задржати критички став како би се избегла опасност да национална заједница буде потиснута као традиционалистичка и непожељна и како не би дошло до губитка националних идеала, препознавања и негације сопствене културе. Књижевност и политика као један од система вредности у свакој националној култури снажно обликују визије света (*поглед на свет, дух времена*) и значења слике света.

„У историји сваке националне књижевности може се лако препознати једна струја „уметности речи“ која конституише своја значења на темељу политичких чињеница, догађаја или имагинација (Орвелова књига 1984). Политичка стварност (документ, фактографија) и политичке идеје транспонују се у књижевност посредством свих елемената књижевне структуре” (Аврамовић 2008: 172).

Политика као спољашњи оквир моћи дефинише неке услове постојања књижевног стваралаштва, а истовремено утиче на обим и садржај књижевне лектуре у школским програмима као и на приступ књижевном тексту у школским условима.

„Целином свога деловања, а понајвише квалитетом наставе, школа доприноси формирању пожељног обрасца културе, националног и културног идентитета” (Недељковић 2010: 38).

Очигледно је да национални образовни систем треба да се побрине за успостављање равнотеже између глобализацијских захтева и одбране сопствених националних и културних вредности и обележја.

У време када се води дипломатска борба да се самопрокламованој држави Косово не дозволи присвајање српских манастира и других историјских споменика на тлу Косова и Метохије, у наставним програмима за српски језик и књижевност нема довољно садржаја који би допринели очувању свести младих нараштаја о српској традицији и тековинама културе на тлу Косова и Метохије који су интегрални део државе Србије. Једина непосредна сазнања о нераскидивој вези Косова и Србије присутна су у обради одређеног броја епских народних песама у обавезном делу програма за 6. разред, а незнатно у оквиру понуђених допунских текстова, па преостаје да се у недостатку одговарајућих садржаја којима би се проширила основна сазнања о овој теми, наставник ослони на

препоруку да се у наставу уведу и текстови по слободном избору или они који су доступни у уџбеницима.

„Тематика Косова и Метохије укључена је у наставу српског језика за старије разреде на различите начине: преко програмски обавезних и допунских текстова, или преко понуде одломака факултативних текстова које су у читанке увели некадашњи и садашњи аутори читанки” (Мркаљ 2011: 133).

У свом осврту на ову тематику Зона Мркаљ изнела је програмске могућности да се ученицима представи косовски мит и да се у њима подржи свест о његовом значају за свеукупни идентитет српског народа као и о историјском значају овог дела српске, тренутно узурпиране територије. Како у 5. разреду нема никаквих садржаја на ову тему, она нуди решења за свестранији приступ овој теми у оквиру програма за 6. разред у којем се проучавају песме косовског тематског круга. Наведена сугестија да се лектира чита из књиге *Сви осташе, госпо на Косову*, коју је припремила Марија Клеут, стога што је поштовала редослед целина као у Вуковом оригиналу и није представљала *Комаде од различнијех косовскијех пјесама* као засебне песме, скреће пажњу на то да они нису ни присутни у појединим читанкама за 6. разред и да су у неким песме накнадно насловљене.

„Ваљана интерпретација *Комада од различнијех косовскијех пјесама* функционално мотивише ученике за тумачење песама *Цар Лазар и царица Милица*, *Смрт Мајке Југовића* и *Косовка Дјевојка*” (Мркаљ 2011: 133).

Наведени су подстицајни методички поступци за интердисциплинарни приступ овој теми коришћењем расположивих техничких средстава, репродукција слика и портрета одређене тематике, доживљајним читањем и слушањем тонских записа интерпретативног читања или гусларског извођења песама као и путем одговарајућих подстицајних задатака и радних налога. Зона Мркаљ затим препоручује да се за ову тему искористи и потенцијал програмске одреднице *предање* тако што ће се направити избор историјских и културноисторијских предања у којем би се представило народно мишљење о збивањима у прошлости и епске биографије косовских јунака. Она предлаже да се ученици упознају са културноисторијским предањем о смрти Милоша Обилића из Чајкановићевог избора *Српске народне приповетке* и оно што је Вук о њему забележио у *Рјечнику* тумачећи реч *обил*. Такође, упућује на две наслова која доприносе ширем сагледавању епске биографије овог јунака: *Роман о Обилићу* Добрила Ненадића и

поглавље *Милошев подвиг* у књизи *Семантика божура* Валентине Питулић. Осим тога, предлаже више методичких поступака којим се доприноси континуираном ширењу знања ученика о овој теми: корелацију са другим наставним предметима, коришћење комплета наставних средстава *Косовска битка 1389 – историја и легенда*, преглед културноисторијских споменика са тла Косова и Метохије на немој карти, упознавање са историјском интерпретацијом догађаја у књизи *Косовска битка – мит, легенда, стварност* (избор текстова Ратко Пековић) ради поређења са епском варијантом или увид у одломак о Косовском боју византијског историчара Дуке.

„Наставна интерпретација косовске епике поуздано мотивише ученике да прочитају и друге књижевне текстове инспирисане Косовским бојем. У том смислу ученици се упућују на песничку антологију *Жертвено поље Косово* (Вујовић 1989) у којој су окупљени најзначајнији поетски књижевни текстови о Косовском боју. Краћи избор песама из ове антологије у наставу се уводи на часовима додатне наставе и укључује у рад рецитаторске и драмске секције” (Мркаљ 2011: 137).

Истовремено са сагледавањем могућности за стваралачки и креативни приступ овој теми, треба имати у виду њену позиционираност у програму пошто је у обавезном делу заступљена само једном песмом: *Смрт Мајке Југовића* и одредницом: *епске народне песме о Косовском боју* (избор). Програмом није прецизније одређен избор из научнопопуларних текстова који могу да допринесу проширивању знања о косовској традицији: Вук Стефановић Караџић *Живот и обичаји народа српског* и Веселин Чајкановић *Студије из српске религије и фолклора*, па се одломци у читанкама углавном не односе на ову тему. То је донекле оправдано јер ученицима 6. разреда није лако објаснити симболику старинских митова који су се током снажних историјских преокрета, какви су косовска катастрофа и борбе са Турцима, преиначили и везали за нове личности: Милоша Обилића и других косовских јунака. О томе да је у наше народно песништво постепено продрло и много мотива из народних приповедака писао је Чајкановић 1925. године у чланку *Српске народне приче*, рекавши да они засецају у далеку, магловиту прошлост људског рода. Дубока старина грађе и мотива у песмама и причама на коју он указује, утиче на то да, иако тематски сродни, одломци из научне студије *Српска религија и митологија* могу бити тешко појмљиви ученицима што је очигледно на примеру тумачења Мајке Југовића као митолошког бића.

Лабудова **крила**, међутим, не може бити метафора, јер ту недостаје предмет на који би се упоређење односило – недостаје *tertium comparationis*. Југовића мајка, дакле, доиста је тражила и добила **крила, крила лабудова**, и на тим крилима – као што се у песми изриком каже – **одлетела** је она на Косово.

На тај начин, ми се налазимо у **пуној митологији**. Мајка Југовића, сасвим очевидно, **није обична смртна жена – она је митолошко биће**. Које? Њена појава на разбојишту, њен интерес за пале јунаке, и облик у коме се јавља, довољно је карактеришу. У германској митологији за погинуле јунаке интересују се **валкире**; оне долазе на бојиште, скупљају мртве и воде их у Одинову палату, у Валхалу. Валкире су сродне са нашим вилама, и јављају се често у облику лабуда. У српској митологији, за јунаке се интересују **виле**” (Чајкановић 1973: 275).

Иако наставник не треба да се ограничава на избор песама из косовског круга који је заступљен у читанци, због ограничености техничких услова, најчешће је упућен управо на њега. У уџбеницима је овај тематски круг у једном случају заступљен само са две песме (Креативни центар), најчешће са три, а понегде и са више наслова. У већем броју читанки присутна је песма из програма *Смрт мајке Југовића* (9) и песма *Цар Лазар и царица Милица* (9), затим *Косовка Дјевојка* (6), *Кнежева вечера* – углавном именован трећи *комад* косовских песама (5), *Комади од различнијех косовскијех пјесама* (4), *Пропаст царства српског* (3), *Кад је погинуо кнез Лазар и Милош Кобиловић на Косову* (3) и у једној читанци *Косанчић Иван уходи Турке* (заправо четврти *комад* косовских песама).

Из табеларног приказа одломака из секундарних извора или текстова у којима су присутни мотиви косовске легенде или косовских јунака може се сагледати колико је простора у уџбеницима посвећено овој теми:

Табела 1: Присуство одломака из секундарних извора или текстова у читанкама за 6. разред

Факултативни текстови	Читанке
Матија Бећковић <i>У памћење су ушли из поезије</i> , Драгољуб Филиповић <i>Нејаки Ненаде</i> , Милутин Бојић <i>Молитва</i>	Завод за уџбенике 2008: 128–138; 139–141
Веселин Чајкановић, <i>Српске народне приповетке</i> – Милош Обилић, одломак; Исидора Секулић <i>Огледи</i> – Косово, одломак; препорука за читање: <i>Народне пјесме из старијих, највише приморских записа</i> Валтазара Богишића или <i>Народне песме у записима од XV до XVIII века</i> Мирослава Пантића, Вук Караџић <i>Српске народне пјесме II</i>	Клет 2008: 97–117
Војислав Ђурић о песми <i>Цар Лазар и царица Милица</i> , одломак	Креативни центар 2008: 58–63
Константин Филозоф, <i>Биографија деспота Стефана Лазаревића</i> , одломак	Едука 2011: 84–94
Константин Филозоф, <i>Биографија деспота Стефана Лазаревића</i> , одломак; Војислав Ђурић о песми <i>Цар Лазар и царица Милица</i> , одломак; Радмила Пешић о песми <i>Косовка Дјевојка</i> , одломак; Вук Стефановић Караџић <i>Живот и обичаји народа српског</i> , одломак о	Едука 2011: 80–90; 99–100

Милошу Обилићу; Радмила Пешић о Милошу Обилићу, одломак	
Вук С. Караџић <i>Српски рјечник</i> , одредница Лазарица; Душан Бандић, <i>Народна религија у Срба у 100 појмова</i> , слава или крсно име; Владан Недић <i>Вукови певачи</i> , о барјаку Бошка Југовића; В. Чајкановић, <i>Речник српских народних веровања о биљкама</i> , божур; Мали лексикон косовских јунака; препорука за читање бугарштице <i>Смрт Милоша Драгиловића</i>	Логос 2011: 145–169
Историјске и неисторијске личности	Школа плус 2012: 10–14, 18, 20–21, 25, 28–30, 33–34
Вук Караџић <i>Живот и обичаји народа српског</i> , одломак о Милошу Обилићу; С. Самарџија <i>Увод у усмену књижевност</i> , о броју девет; мотиви из песама о Косовском боју	Клет 2012: 50–64
Вук Караџић <i>Српске народне пјесме II</i>	БИГЗ 2015: 44–55

Из датог прегледа може се видети да је невелик број факултативних текстова ове тематике присутан у читанкама за 6. разред, али је индикативно то што се у методичким апаратурама за песме *Вече Ђуре Јакшића*, *Наслеђе Милана Ракића* или *О пореклу Десанке Максимовић* не успоставља готово никаква веза са косовским митом. Сличан је случај и са методичким приступима песми *Симонида* којом је, у оквиру реформе наставног програма за 7. разред 2009/2010. године замењена песма *На Газиместану* из Ракићевог циклуса *Са Косова*. У програму за 7. разред у допунском избору понуђен је одломак из драме *Бој на Косову* Љубомира Симовића, којим се у програмима за основну школу исцрпљује корпус текстова повезан са тематиком Косова и Метохије. Косовски мит није нашао одговарајући простор ни у приступу одломцима из *Горског вијенца* П. П. Његоша у 8. разреду, без обзира на значај овога писца као настављача и модификатора косовске традиције, нити у избору есејистичке прозе Исидоре Секулић.

Правећи на основу увида у актуелне читанке поређење са претходним, Зона Мркаљ запажа да је историјско сећање на српску постојбину које је било чувано богатим избором разнородних текстова временом најпре потиснуто литерарним остварењима о народноослободилачкој борби (до деведесетих година XX века).

„Занимљиво је напоменути да су се у читанкама, објављиваним пре Другог светског рата (у периоду од 1932. до 1938. године) појављивали сложени тематски блокови посвећени Косову и ослобођењу Косова. У њих су укључивани и књижевноуметнички, есејистички, али и научни, лингвистички и историјски текстови о поменутој тематици” (Мркаљ 2011: 139).

У корпус о косовској тематици били су укључени: *Бој на Косову* из летописа Јосифа Трношца; *Натпис монахиње Јефимије на свиленом покрову кнеза Лазара*; *Тело кнеза Лазара* и *Данас на Косову* Тихомира Р. Ђорђевића, *Косово* Бранка

Радичевића; *Косово поље* Петра Прерадовића; *Божур* и *Симонида* Милана Ракића; *Јутро на Косову* и *Призрене стари* Алексе Шантића; *Завет царице Милице* Трифуна Ђукића, *Светли дани* Јована Скерлића; *Наши јунаци* Срете Ј. Стојковића; *Привиђење* Милутина Ускоковића, *На Косову* Ива Ћипика; *Србија и стара Србија* и *Призрен* Александра Белића. Избор епских народних песама косовског круга био је знатно шири од оног који се и данас налазе у читанкама: *Зидање Раванице*, *Цар Лазар се привољава царству небескоме*, *Косовски бој*, *Слуга Милутин* и др.

Како је програм веома обиман, посебно ако се посматра у оквиру фонда часова, делује упутно да се одређени корпус дела непосредно укључи у лектуру јер се, у противном, тематика Косова и Метохије своди на мотивисаност појединих наставника да се њоме баве.

„Косовски круг песама погодан је за драматизацију јер се састоји из низа етапа, које обухватају мотиве од почетка до краја Косовског боја: предсказања, Муратово писмо, клетва, ухођење Турака, појава Косовке Девојке, кнежева вечера, бој, извештај гласника итд.” (Грушановић 2011: 75).

У приручнику за наставу књижевности у основној и средњој школи *Драматизација у настави* понуђена је сцена са репликама из песама косовског круга, али и један модел за ангажовану представу под називом *Турнир на Косову*. У допунски избор лектуре могла би да се уврсти књига *Косовски бој у српској књижевности. Косовска споменица 1389–1989*. Војислава Ђурића у којој су сабрана дела усмене и писане књижевности са тематиком о косовском боју.

Ако се може закључити из актуелних преговора да је државни интерес да се очува територијални интегритет, а посебно српска културна баштина, ограничен обим наставних садржаја доводи до тога да су генерације српске деце и омладине недовољно мотивисане за активности које их упознају са културном баштином, док се генерације албанске омладине кроз свој образовни систем упућују на то да су задужбине српских владара споменици њихове културе.

Да би се системски решавало питање очувања историјске свести с обзиром на њен значај, потребно је уз делове одабраног корпуса унети званичну препоруку да се додатно ради на упознавању историјског времена и очувању националних обележја и интереса. Предања, као лични доживљај историје, са мноштвом локалних обележја и елемената натприродног, са посебним стилским одликама, нису сасвим блиска ученицима овог узраста и није вероватно да ће у њима

препознати своју повезаност са нацијом, али је на располагању велики број репрезентативних дела чијом би се интерпретацијом у настави допринело да ученици стекну одговарајућа сазнања о српској традицији и наслеђу.

„Педагогија је морална и политичка пракса која је увек умешана у односе моћи, и мора се посматрати као културна политика која нуди и одређену верзију и визију грађанског живота, будућности и начина на који бисмо могли да конструишемо представе о себи, другима и свом физичком и друштвеном окружењу” (Жиру 2013: 108).

Културна политика у великој је мери под утицајем неолиберализма који је поставио низ образовних модела заснованих на тржишним оријентацијама, усмерених ка повећању економског раста и профита. Они се морају довести у питање због тенденција да се игноришу проблеми са којима се суочава нација или човечанство и тежњи ка стварању потрошачких субјеката, замењивању критичког мишљења разним обукама и удаљавању од осећаја друштвене одговорности. Наставни програми и педагошки принципи по којима се они остварују увек имају моралну и политичку димензију.

„У том смислу свака расправа о педагогији мора да почне расправом о образовној пракси као облику културне политике, као начину на који се свест о идентитету, месту, значајности и пре свега вредности заснива на пракси која обликује сазнање и смисао” (Сајмон 1987: 372).

Иако је свакодневни живот у све већој мери одређен тржишним принципима, образовање у својој основи мора да остане морално, а не комерцијално. Говорећи о томе шта је сврха школства, Анри Жиру је изнео идеју о повратку првобитне улоге државног и високог школства:

„...тада су они били место моралне и политичке праксе чија је сврха двострука: с једне стране, да упознају ученике са ризницом најразличитијих мисаоних идеја и традиција, и да, с друге стране, ангажују тај наслеђени корпус знања кроз критички дијалог, анализу и разумевање” (Жиру 2013: 26).

Очекује се да Српски језик и књижевност као базични предмет својим садржајем омогући реализацију приоритетних образовних и васпитних циљева наставе међу којима су чување културне баштине и националног идентитета. Процес глобализације и усклађивања са европским моделима не треба разумети као удаљавање или одрицање од сопствене културе тако да би корпус српске књижевности, сачињен без поштовања критеријума наметнутог културног обрасца, представљао темељ рехабилитације српске културне политике и темељ ревитализације друштвеног, а у оквиру њега, и образовног система. Не треба

посебно доказивати да је свака интелектуална елита која је подизала самосвест народа заправо била полуга развоја друштвенополитичких система.

1.1.1. Попис лектире као школски канон

Правилници о наставним плановима и програмима представљају полазиште за остваривање образовно васпитног процеса – његов садржај, наставне циљеве и задатке. Српски језик/и књижевност као наставни предмет обухвата више предметних области и дисциплина међу којима књижевност заузима доминантно место. Настава матерњег језика и књижевности сачињена је од ширих и ужих предметних и тематских подручја и целина које у наставним условима треба да чине функционално јединство зато што ће од стечених знања, умења и навика у великој мери зависити не само књижевна већ и општа култура ученика. Програмска структура овог наставног предмета требало би да омогућава проучавање књижевне уметности и њој сродних области хоризонталним и вертикалним повезивањем програмских садржаја.

Да би било могуће реализовати већину постављених циљева наставе Српског језика и књижевности, у оквиру програмских садржаја из књижевности наведен је избор дела и аутора који представља школски корпус одабраних књижевних дела препоручених за интерпретирање у настави. Зналачки избор текстова представља темељ за успешан методички приступ у њиховом тумачењу, за усвајање књижевних појмова, за развијање културе читања и изражавања, за стицање пожељних и проверених вредносних ставова и естетских критеријума.

Пописи текстова који су обавезни или препоручени за читање у школи представљају једну врсту школског канона. Ако се има у виду ширина семантичког поља дефиниције књижевног канона и неразрешено питање критеријума за његово формирање, онда се проблематизује и питање формирања пописа школске лектире. Међу радовима који говоре о темама и принципима књижевног канона, чије се поставке мењају у складу са сменама научних

парадигми, издваја се Гилоријева³ концепција односа канона и пописа текстова у наставним програмима.

„Та се концепција темељи на претпоставци да се *књижевни канон никад и нигдје не јавља као цјеловит и неоспоран попис текстова* који се обрађују тијekom школовања (Guillory 1993: 30) те да сами пописи, насупротив здраворазумском мишљењу, нису детерминирани каноним. Управо обрнуто. Канон је *имагинаран тоталитет* који се *установљује* пописима текстова који се поучавају у школи (Guillory 1993: 3–84)” (в. Хамершак 2006: 97).

Садржај књижевних корпуса заснован је превасходно на системски одређеним вредностима друштвеноисторијских околности јер се периодично мења у складу са друштвеним променама, односно преовлађујућим идеологијама и смеровима развоја одређене нације и културе. Променљивост циљева и задатака наставе књижевности и језика, узрокована је поменутом институционалном улогом школе (Алтисер 2009 : 9).⁴

„Циљеви и задаци наставе књижевности и језика, ти гласници политичке збиље одређеног времена, окупљени су око истог наума: репрезентације/ интерпретације књижевности као идејно хомогеног скупа текстова. Докидајући дијакронијско очиште и утврђујући данашњошћу читање повијесно, стилски и читатељски разноврсних наслова, тај облик репрезентације књижевности изријеком сужава њихов интерпретативни дјелокруг, протурјечећи плуралистичким читатељским стратегијама које се његују на вишим образовним ралинама” (Хамершак 2006: 105).

Корпус дела за школску лектуру конституише се ради образовања и васпитања младих нараштаја и стога поред уметничке компоненте треба да поседује изражене етичке, естетичке, традицијске и духовне вредности. Алтиеријево схватање канона као идеолошке заставе одређене друштвене заједнице или Блумово⁵ разумевање канона као уметности сећања, потврђују

³ Џон Гилори (John Guillory) у својој књизи *Cultural Capital. The problem of Canon Formation* (1993) заговара специфично естетско искуство као критеријум избора канонских текстова, интерпретира процес којим су некњижевни и теоријски текстови укључени у школске каноне, исказује своју несклоност питањима расне и родне неједнакости унутар канона и посредно се приклања естетичкој концепцији канона као идеолошки неутралној.

⁴ Луј Алтисер је у идеолошке апарате државе уврстио: систем различитих цркава, систем јавних и приватних школа, затим породични, политички, правосудни, синдикални и информацијски систем, као и културни (књижевност, ликовна уметност, спорт итд.).

⁵ Харолд Блум (Harold Bloom) је амерички књижевни критичар (професор хуманистичких наука на Јејл универзитету и енглеске књижевности на Њујоршком универзитету). Објавио је 23 књиге и уредио више од 30 антологија. Блум још у својој првој књизи употребљава појам канона: канонски аргумент и развијање канона (1959). У делу *Страх од уплива* (1973), код нас преведеном као *Антитетичка критика*, поставио је темеље своје провокативне теорије о односу између великих писаца и њихових претходника. Аутор је три бестселера: *Књига о Ј* (1999), *Западни канон* (1994) и *Шекспир – изум људског* (1998). *Западни канон* представља преглед главних књижевних дела Европе и Америке још од 14. века, са фокусом на 26 радова. У извесној мери сличан став

значајну друштвену улогу канона и додатно проблематизује питање успостављања школских канона.

Дела која улазе у састав школске лектуре не могу се бирати искључиво према вредносним параметрима на којима се заснива избор дела која репрезентују српску књижевност, зато што су једним делом у функцији књижевних предлогака за реализацију постављених наставних циљева и задатака. У корпус лектуре улазе дела која представљају обележја књижевних родова и врста, одсликавају поједине књижевне периоде или идеолошке смерове. Критеријуми одређивања за ауторе и дела школског корпуса варирају према схватањима која преовлађују у тренутку његовог формирања: некада је пресудна књижевна вредност, али може бити и присуство реконструкције прошлости или начин виђења историје. Као уметничко дело, књижевни текст у себи садржи значења и индиције које је могуће различито тумачити, у зависности од жанровских одлика, рецепцијских могућности ученика, њиховог узраста и околности у којима се интерпретира. На сличан се начин врши одабир за књижевне историје и прегледе књижевности који могу да се заснивају на идеолошким или филозофским концепцијама. У извесним периодима, може бити приоритетна идеја о развоју националне самосвести или, супротно томе, њено потискивање у други план, као и уношење духа времена које се огледа у изменама идеолошких концепција.

Наставни програм има довољно широк оквир који пружа могућности да се заступи све оно што представља драгоцену обележја времена и преовлађујућих духовних и моралних вредности. Није пожељно превише се ослањати на неке вештачке границе које представљају удаљавање од суштинског смисла и значаја књижевности, а могу да допринесу умањивању значаја српске културе. Једном од сметњи може се сматрати и конституисање садржаја програма из књижевности према заступљености одређеног броја лирских, епских и драмских дела уместо према њиховој тематској сродности. Ако се на темељима истраживања о склоностима ученика ка одређеним жанровима и темама зна која дела у

према класицима и отпор према новим тенденцијама изражава и амерички филозоф Алан Блум, али се наводи у овој тези не односе на њега.

одређеном узрасту највише заокупљају њихову пажњу, онда би било добро да се према тим одредницама добрим делом и формирају корпуси лектире.

Најједноставнији начин за формирање *школског* канона јесте одабир дела која могу да подстакну емоционално и рационално ангажовање ученика, развијају стваралачку машту и критичку радозналост, а да истовремено воде до постизања утврђених наставних циљева. Приликом израде овог канона неопходно је имати поуздане обрасце засноване на правим информацијама о томе шта су потребе наставне праксе, колико су одређени садржаји пријемчиви духу садашњег времена, односно који наслови могу да се укорене у духу нових генерација – све остало спада у књижевну историју и културну баштину која је непресушни извор за проучавање ван школске праксе.

Присуство појединих дела у оквиру школске лектире, која егзистирају ван временског и идејног контекста, носи у себи опасност од погрешних тумачења и придавања вредносних судова и ставова који нису постојали у време њиховог настанка. То је прекрајање духа времена, духа епохе који је био покретач многих значајних историјских збивања. Пожељни начини читања делом се сугеришу одабраним одломцима и методичком апаратуром у читанкама која интерпретацију усмерава у одређеном правцу, запостављајући неке слојеве значења који могу бити значајни не само за богаћење речника и овладавање књижевнотеоријским појмовима него као извориште за стицање симболичког и књижевног капитала о чему ће бити речи у раду.

Значење књижевног дела може се повезати са временским или политичким контекстом, што наизглед умањује његову аутономност, али је оно увек отворено за тумачење бројних компоненти: идејних, естетских, лингвистичких, семантичко-синтаксичких, књижевнотеоријских и других. У наставној интерпретацији дела из књижевног корпуса српске књижевности присутна су питања природе поетског текста, проблематика значења контекста, интертекстуалних, унутартекстуалних и вантекстуалних веза, дискурса као и функције језичке творевине као носиоца духовних и културних вредности. Почевши од формализма, новије књижевноисторијске школе више се баве структуром него смислом књижевног дела, тежећи да дају дефиниције поетског текста и његове функције:

„Ваља показати, на темељу критичког преиспитивања учења о песничком тексту, полазећи од формализма, преко структурализма, односно књижевне семиотике и постструктурализма, да ли су текст и књижевно дело једно те исто? Шта је у њима константа, а шта променљиво? Шта су такозвана потенцијална значења књижевног текста?“ (Росић 1989: 7).

Тежња да се очува национални идентитет треба да буде јасно уочљива, а не потиснута низом додатних циљева који замагљују концепцију програма и понегде стварају утисак да су у супротности са основним националним карактеристикама српског народа. Није неопходно наглашавати циљеве о толеранцији и хуманости, родној или националној равноправности – дела српских аутора која се бирају за корпус националне књижевности у својим идејним слојевима садрже највише моралне и етичке постулате, чиме представљају полазиште за постизање бројних васпитних циљева.⁶

„Способност да се идентификују битни људи или догађаји важна је због тога што је то знак да млади активно и промишљено учествују у културном искуству националне заједнице и развијају вештине потребне за одређивање смерница њеног будућег понашања. Ако млади изгубе интерес за непрекидно изграђивање историје своје нације, и у смислу догађаја и у смислу проналажења и реинтерпретације текстова, њихово осећање о сопственој делотворности биће пољуљано, а са тим онда и њихов капацитет за учешће у подухватима изградње јавности“ (Фајнберг 2012: 290).

Иако су периодичне промене наслова у пописима школске и домаће лектире биле релативно честе, занимљива је појава да се поједини наслови изостављају, а затим враћају у школски књижевни корпус, са евентуалном променом узраста којем су намењени.

Садржај комплета домаће лектире⁷ који су били актуелни 1970/71. године, упућује на промену идеолошког смера која је наступила наредне године када је из њих изостављено од четири до шест дела (подвучени су наслови дела који се још увек налазе у наставним програмима):

Лектира за пети разред

⁶ У Црној Гори у потпуности је спроведена курикуларна реформа, основна школа траје девет година и подељена је у три циклуса од по три године. Наставни план и програм формулисани су кроз опште и оперативне циљеве, активности, појмове – садржаје, и корелацију. Саставни део програма су дидактичке поуке и стандарди знања. Испитни каталог даје минималне и средње захтеве за наставу језика и наставу. За наставу књижевности постоји списак предложених текстова, предлог дела за читање код куће као и листа обавезних текстова названих КАНОН. Поред предложених текстова, наставник може одабрати и дело које није на списку, са препоруком да води рачуна о пропорционалном односу родова и врста, односно о циљевима и стандардима.

⁷ У магистарском раду Оливере Крупеш *Анализа лектире у вишим разредима основне школе* детаљно су наведене све измене књижевних корпуса школске и домаће лектире до 2009/2010. године.

1. Народна књижевност (избор)
2. *Басне* (Од Езопа до Тербера)
3. Бранко Ћопић: *Приче партизанке*, **1971/72.**
4. Тоне Селишкар: *Дружина Сињи Галеб*
5. Мато Ловрак: *Дружба Пере Квржице*
6. Антон Инголич: *Тајно друштво ПГЦ*
7. Стеван Раичковић: *Гурије, Велико двориште*
8. Воја Царић: *Бели вук, Шарени мост*
9. Бранислав Нушић: *Хајдуци*
10. Мирко Петровић: *Свирач у дворишту*
11. Ахмет Хромацић: *Патуљак из заборављене земље*, **1971/72.**
12. Радјард Киплинг: *Књига о џунгли*
13. Југословенски дечји писци о себи, **1971/72.**
14. Валентин Катајев: *Син пука*
15. Владимир Назор: *Књига за дјецу* (избор песама и припов.), **1971/72.**
16. Џонатан Свифт: *Гуливерова путовања*
17. Данијел Дефо: *Робинсон Крусо*

Може се уочити да је програм за пети разред садржао читав мали корпус дела о дружинама вршњака школског узраста којим су ученици били упућивани на колективне игре и подвиге. Он је касније нарушен изостављањем неких наслова и преношењем Селишкаровог романа *Дружина Сињи Галеб* у програм за шести разред у којем је био присутан све до 2009. године (Петровићев *Свирач у дворишту* прешао је такође у програм за седми разред у којем се задржао до 1996.). Стеван Раичковић заступљен је у актуелном програму за пети разред избором између два жанровски и садржајно потпуно различита дела: *Мале бајке* или *Велико двориште*.

Лектира за шести разред

1. Народна књижевност (избор)
2. Бранко Ћопић: *Орлови рано лете; Славно војевање*
3. П. Кочић, И. Цанкар, Ф. Левстик, М. Миљанов: *Приповетке* (избор), **1971/72.**
4. Бранко Радичевић, Јован Ј. Змај, Војислав Илић: *Песме*
5. Арсен Диклић: *Чика с брадом и друге дунавске баладе*
6. Бранислав Црнчевић: *Босоноги и небо*
7. Ференц Молнар: *Дечаци Павлове улице*
8. Берислав Косиер: *Добар ветар, Плава птицо*
9. Хенрик Сјенкјевич: *Кроз пустињу и праћуму*, **1971/72.**
10. Максим Горки: *Приче за децу*, **1971/72.**
11. Жил Верн: *Двадесет хиљада миља под морем*
12. Џек Лондон: *Глас дивљине*
13. Ерик Најт: *Леси се враћа кући*
14. Марк Твен: *Том Сојер*
15. Густав Шваб: *Приче из класичне старине* (избор)
16. Хомер: *Одисеја*
17. Миролуб Јевтовић: *Приче о Титу*, **1971/72.**
18. Џавахарлал Нехру: *Писма Индири*, **1971/72.**

Неки од ових наслова мењали су неколико пута своје позиције у програмима. Вернов роман *Двадесет хиљада миља под морем* и Твенев *Том Сојер* прешли су у лектуру за пети разред, Црнчевићева приповетка *Босоноги и небо* у четврти, а Сјенкјевичев роман *Кроз пустињу и праишуму* као и Лондонов *Глас дивљине* прешли су 2008. године из обавезне лектуре за шести разред у допунски избор.

Лектира за седми разред

1. *Од злата јабука* (народне умотворине – избор Васка Попе)
2. *Расковник* (из *Рјечника В. Карацића* – избор Р. Константиновића), **1971/72.**
3. Десанка Максимовић: *Песме* (избор)
4. Ђура Јакшић: *Песме* (избор)
5. Стеван Сремац: *Поп Ђура и поп Спира*, **1971/72.**
6. Јанко Веселиновић: *Хајдук Станко*
7. Милован Глишић, Лаза К. Лазаревић: *Приповетке*
8. Јован Поповић: *Истините легенде* (избор), **1971/72.**
9. Мишко Крањец: *Приповетке* (избор)
10. Иво Андрић: *Приповетке* (избор)
11. Душан Костић: *Сутјеска; Модро благо*
12. Арсен Диклић: *Не окрећи се, сине*, **1971/72.**
13. Александар Бељајев: *Звезда Кеџ*
14. Ана И. Уљанова, Надежда К. Крупска: *Лењиново детињство*, **1971/72.**
15. Николај Гогољ: *Тарас Буљба*
16. М. Иљин – Ј. Сегал: *Како је човек постао див*, **1971/72.**
17. Чарлс Дикенс: *Оливер Твист*
18. Алфонс Доде: *Писма из моје ветрењаче*

Диклићев роман *Не окрећи се, сине*, био је враћен у лектуру и тамо се налазио све до 2001. године, а Андрићеве *Приповетке* прешле су у осми разред. Дикенсов *Оливер Твист* задржао се једно време у лектури за пети разред да би 1996. био коначно изостављен. Избор из *Српског рјечника* Вука Карацића сада се налази у лектури за осми разред.

Лектира за осми разред

1. Бранко Ђопић: *Доживљаји Николетине Бурсаћа*
2. Родољуб Чолаковић: *Казивање о једном поколењу* (одломци); *Записи из ослободилачког рата*, **1971/72.**
3. Добрица Ћосић: *Далеко је сунце*
4. Михаило Лалић: *Извидница* (и друге приче), **1971/72.**
5. Јован Ј. Змај, Алекса Шантић, Милан Ракић, Вељко Петровић: *Песме* (избор)
6. Бранислав Нушић: *Аутобиографија* (одломци) *Сумњиво лице*, **1971/72.**
7. Радоје Домановић: *Вођа, Марко Краљевић по други пут међу Србима*
8. Иван Цанкар: *Слуга Јернеј и његово право*, **1971/72.**
9. Иво Андрић: *Приповетке* (избор)
10. Ернест Хемингвеј: *Приче о Нику*
11. Николај Островски: *Како се калио челик*, **1971/72.**
12. Максим Горки: *Детињство*
13. *Књига о Његошу* (Приредио др Војислав Ђурић)
14. Ева Кири: *Марија Кири*, **1971/72.**

15. Антон Макаренко: *Заставе на кулама*
16. Аугуст Шеноа: *Сељачка буна*
17. Књига стихова младих југословенских песника (избор)
18. Књига приповедака младих југословенских писаца (избор)

Доживљаји Николетине Бурсаћа Бранка Ћопића привремено су прешли у седми разред, а потом се 2010. вратили у лектиру за осми, Нушићева *Аутобиографија* премештена је у пети разред. Радоје Домановић присутан је у актуелној лектури за седми разред одломком из приповетке *Мртво море*. Књиге стихова и приповедака младих југословенских песника преименоване су у изборе из савремене српске поезије и прозе. Одломак из књиге *Марија Кири* Еве Кири вратио се 2010. у избор научнопопуларних текстова.

У пописима некадашње лектире уочљив је мањак дела књижевности за децу и омладину, посебно када је реч о старијим разредима основне школе, што не погодује развијању читалачких навика и љубави према књизи и читању, а тиме и остваривању програмских захтева који су у непосредној вези са интерпретирањем књижевних дела. Актуелни програми такође оскудевају у насловима који су најпримеренији сензибилитету и потребама читалаца школског узраста, зато што су књижевна дела за децу и омладину усаглашена са њиховим рецепцијским способностима и омогућује им да преузму улогу која им је намењена текстом. Ако се има у виду изостављање неких наслова који су били намењени управо њима, а нису замењени одговарајућим делима савремене књижевне продукције, могло би се закључити да није дошло до значајног прилагођавања лектире потребама ученика и наставне праксе.

Сагледавање васпитних и образовних потенцијала дела из корпуса националне књижевности доводи до проблематизовања питања о могућностима да се при читању, доживљавању и тумачењу књижевноуметничких текстова оствари естетска, мисаона и доживљајна перцепција ученика одређеног узраста.

У старијим верзијама наставних програма поред књижевних текстова била је присутна и област филмске и сценске културе која је обухватала позориште, филм, телевизију и радио. То је било значајно за увођење ученика у свет сценске уметности у најширем смислу па је нејасно зашто је то подручје у новим програмима изостало уместо да заузме шири простор с обзиром на пораст медијских утицаја у савременом животу и тенденцију ка визуелним средствима

комуникације. Развој информационо-комуникационих технологија допринео је преиспитивању начина учења и подучавања и отварању великих могућности за њихову примену у образовању, али је истовремено потиснуо књиге као извор сазнања. Примена ових технологија у образовању још није код нас у великом замаху, али њене визуелне и акустичке могућности доводе до тога да се књига сматра мање занимљивом, недовољно подстицајном и динамичном у односу на потребе младих нараштаја.

У програмирању наставних садржаја из књижевности пресудан је квалитет, али и квантитет књижевноуметничких и других (неуметничких) текстова, примереност захтева за њихово тумачење у наставним околностима, промишљен одабир књижевнотеоријских појмова који се могу функционално применити и отвореност могућности за повезивање са другим предметним подручјима. У програмима за основну школу заступљена су дела према критеријуму припадности књижевним родовима и жанровима док су у средњој школи првенствено дела и аутори који представљају одређене књижевне епохе и правце. У подручју књижевности треба да буду присутна репрезентативна дела чије је читање и проучавање у функцији утемељења трајних сазнања о дометима књижевне уметности, усвајања, проширивања и систематизовања књижевнотеоријских и књижевноисторијских знања као и обогаћивања стилског и језичког израза, посебно у условима раслојавања и нарушавања језичког стандарда.

Уз одабране примере наставних интерпретација, осврта и приказа, могуће је доказати да је потребно не само формирање канона српске књижевности него и његова имплементација у наставне програме, документе о стандардима ученичких постигнућа и у остала подзаконска акта која регулишу питања образовно-васпитног процеса.⁸ Упоредном анализом образовних стратегија указује се на значај заснивања (успостављања) канона српске књижевности у функцији остваривања образовно-васпитних и функционалних циљева наставе српског језика и књижевности. Истицање потребе да се наставна интерпретација заснива на доживљајном и теоријском приступу на одабраним делима српске

⁸ Иако се код нас наставни програми не имплементирају у документе о стандардима ученичких постигнућа, у овој дисертацији биће представљени примери који показују да је у неким европским образовним моделима присутна таква пракса.

књижевности доприноси утемељењу не само образовних него и васпитних циљева наставе и утиче на формирање националног и културног идентитета сваког појединца, односно ученика.

Када је у питању вредновање књижевних дела у контексту употребе у настави, треба узети у обзир све оно што је чинилац наставне интерпретације: уметничку, језичку, стилску, моралну, естетску и васпитну компоненту. Дидактичност дела никако не треба да буде полазни критеријум у формирању канона, али свакако треба да буде присутна у извесној мери. Она не мора бити схваћена као захтев да оно садржи недвосмислене поруке науштрб уметничких вредности него као есенцијални састојак дела који непрекидно емитује нове нијансе значења проверених моралних постулата.

Помањкање естетског у књижевном делу онемогућава остваривање утилитарних циљева зато што не омогућава шире продирање до релативно великог броја читалаца. Није било једноставно превазићи дилему да ли је важнија социјална или естетска функција књижевности, залажући се за револуционарну *експропријацију* естетског. У суштини, у питању је замисао да се сачува и социјални ангажман и естетицистички дух књижевности. Управо због недостатка стилске и, уопште, естетске компоненте, имао је критички став према појединим видовима „социјалне литературе”.

„Тако, у чисто књижевној области, на пример, рђава ’социјална литература’, одричући се сложенијег и израђенијег, идејног и стилског, поступка који је модерна грађанска литература у својој еволуцији израдила и учинила својим, великим делом одриче се и једне продубљеније и дубље ефикасности” (Ристић 1934: 366).⁹

У савременој методичкој пракси присутно је становиште да естетски доживљај представља целину издвојену из природног тока свакодневице, која се тек доцније свесно уклапа у целокупни садржај нашег живота (в. Ингарден 1975: 12).

Књижевни корпус школске лектире за основну и средњу школу, међу уметничким и другим вредностима требало би да поседује и моралне димензије које би остављале утисак на младе читаоце. У времену када се неизвитоперене

⁹ Ристић је своје ставове о модерној дечјој поезији изнео поводом књиге *Подвизи дружине Пет петлића* у 3. броју књижевног часописа *Данас*.

вредности сударају са новостеченим вредносним ставовима и приоритетима, важно је да се младе генерације сусрећу са путоказима који се налазе у књижевним делима. Неолибералистички дух времена наметнуо је нове страхове, циљеве, тежње и облике понашања, свдећи емоционални свет, моралност и емпатију на декларативност. Епохалне идеје, идеали, витештво или слободно испољавање човечности изазивају затеченост и егзистенцијалну субверзивност која узима све више маха. Ново доба донело је са собом експанзију западне науке и западњачке идеологије, првенствено идеје неолиберализма. Представници српске интелектуалне елите показују критички однос према наметању нове културне матрице, имајући у виду да је она пресудна за образовање укупне државне политике. Противљење се једним делом односи на непостојање алтернативе:

„Али, *идеологија* треба да премости провалију између онога што је нужно и онога што је повољно; *идеологија* треба да створи илузију како је *повољно* баш то што морамо савијати врат под јарам нужде. Промена културног обрасца подразумева, отуд, санкционисање колонијалног налога, његово поунутрашњивање, који није плод слободе” (Ломпар 2013: 18).

Ломпар упозорава на историјске ритмове и индикаторе њиховог кретања, на потребу да се константне идеје и промене сагледавају у различитим историјским околностима, јер „конфигурација културнополитичких, историјских, књижевних чињеница и сазнања које осветљавају одлучујући историјски и духовни вектор наше ситуације” (Ломпар 2013: 25) чини готово неминовном промену идеологије.

„Отуд је неопходно херменеутичко клизање од садашњости ка прошлости: актуелне појаве и искази – наизглед саморазумљиви у свом окружењу – откривају други лик ако их сагледамо као плодове једног кретања које је зачето у прошлости, које се у много чему мењало, али које је у свом одлучујућем својству остало непромењено” (Ломпар 2013: 25).

Процес образовања и васпитања јесте највећим делом процес моралног обликовања личности и стицања интелектуалних врлина.

„Као што разум може да спознаје универзално биће и истину, тако и воља може да жуди за универзалним добрим; као што разуму расуђивање служи као његова подређена моћ за опхођење у појединачним стварима, тако вољи моћ слободног избора служи као подређени помоћник у разврставању одређених појединачних средстава за универзалну сврху/циљ” (Расел 2007: 156).

У школској лектури треба да буде присутан већи број наслова који оспоравају или бар нарушавају створену савремену егоцентричну скалу вредности

на којој доминира потреба да све буде подређено појединцу, по мери његове сујете, личне користи и неузнемирености туђом изузетношћу, подвизима или потребама. Поред несумњивих литерарних вредности, дела у канону школске лектире својом јединственошћу и својственом структуром треба да се опиру једностраним приступима који нарушавају њихово митско, имагинативно, мисаоно, социјално, емотивно, етичко, психолошко, језичко или неко друго подручје. С обзиром на то да велики број канонских дела не може у наставним околностима да буде представљен у целости, треба имати у виду да школски канон изискује додатне критеријуме за избор репрезентативних одломака.

Школски канон не треба да буде налик монументалној вавилонској кули од књига, нити младе генерације треба да лутају по лавиринтима небројених књижевних дела оптерећени истраживачким задацима и захтевима да проникну у све њихове компоненте, стваралачке поступке, стилске, идејне и језичке вредности. Уметничка дела нису настала из потребе да се проучавају и интерпретирају него да се читају и доживљавају, да се без ограничења у њима проналази остварени и наслућени смисао.

Канонски избор вредних дела српске књижевности / књижевности на српском језику не би могао у целости да постане школска лектира зато што се мора имати на уму најпре његов обим, а потом припадност поједних наслова књижевној историји. У школски канон првенствено треба да уђу наслови који могу да допиру до младих читалаца, да побуде њихова осећања и покрену њихов дух. Притом, иако је естетска компонента врхунски критеријум за формирање канона, у настави би било пожељно уважити и друге компоненте, попут читалачког интересовања ученика одређеног узраста. Извесни број дела који нема потребне квалификације за улазак у књижевни канон, али припада популарним и радо читаним књигама које представљају исходиште књижевног чина, свакако би требало да нађе своје место у школској лектири као корпус популарних дела. Он може бити формиран на основу података о читаности које поседују издавачке куће, библиотеке или велике књижаре. Обим и садржај тог корпуса не би био затворен и коначан него подложен чешћим променама ради усклађивања са сензибилитетом ученика одређеног узраста, а његово присуство у лектири не би ни на који начин нарушило интегритет канонских текстова.

1.2. Систем вредновања књижевних дела

Књижевни канон представља једну од тема која може да изазове страствене полемике у јавности, најпре о сврсисходности одабира одређене тематике за канонизацију, а потом о валидности критеријума у избору садржаја, актуелности и исправности канонских оквира. У овом раду указује се на то да је неопходно успоставити поуздан систем вредновања књижевних дела заснован на одговорима на фундаментална питања о културном и националном идентитету како би се успоставио пожељан оквир циљева и задатака у образовању и васпитању. У контексту садашњих збивања, отвара се потреба ревалоризације јужнословенских националних култура у ширем, наднационалном културном и цивилизацијском контексту.

Различити аутори различито доживљавају и тумаче канон што отежава формирање једног корпуса дела који може да одоли свим вредносним проверама. Повремени покушаји успостављања различитих књижевних канона нису уродили плодом зато што нису успостављени критеријуми припадности који би садржали поуздане инструменте за мерење вредности једног дела нити матрицу самих вредности. Неповољна околност за конституисање канона може бити увек присутна могућност да се избор третира као исувише арбитраран да би био признат као поуздано извориште значења.

Под утицајем глобализације која је захватила економију, политику и културу шири се западни систем вредности и врши се притисак да се односи у друштву преваходно заснивају на интересним сферама. Међусобно прожимање и мешање културних утицаја води ка развијању појединих нових културних модела у којима постоји опасност од разградње старих образаца, мешања разних традиција и опште хомогенизације културе. Нека друштва не прихватају сасвим пасивно стране и глобалне утицаје него развијају различите стратегије одбране од тих утицаја: директним супротстављањем или прилагођавањем локалним условима.

„То супротстављање се најчешће огледа у забранама културних иновацијама које долазе споља. Много чешћи облик облик активног односа према страним и глобалним тековинама је њихово присвајање, односно прилагођавање локалним потребама које се огледа у инкорпорирању и модификацији страних утицаја на начин живота и обичаја локалног становништва” (Недељковић 2010: 33).

Као значајна институција друштва, образовни систем треба да прати главне токове и правце промена у савременом друштву и да у складу са њиховим обимом и суштином усмерава образовни процес ка очувању националних вредности. Како је један од примарних циљева образовања и васпитања социјализација, изградња и развијање друштвено пожељних особина личности, потребно је да се у наставним околностима понуди прихватљив приступ друштвеним односима, у потребној мери заснован на традиционалним и/или провереним вредносним ставовима с обзиром на то да је школа и кључна институција колективног памћења:

„Не волимо да похвалимо човека у часу када каже или учини нешто ваљано, добро или лепо. У том тренутку нас обузме нека невидљива згрченост која не престаје ни потоњих дана. Што нас више прожима снага његових мисли, што више осећамо како су античке размере његовог поступка, као ненаданог просева лепоте која је унета у нашу опустошену или поспалу свест, као неочекиване доброте која је продрла у сиво лице нашег света, остајемо све више закопани у ћутање, разбрљани о безначајностима, укочени пред дејствима која је покренуо тај човек, та друга могућност егзистенције од наше, то несвесно упозорење нама самима” (Јомпар 2009: 164).

Модел из стварног живота све брже сужавају и затварају простор за егзистенцијалне маневре и стога је важно да се у литератури откривају модели другачијих људских односа, сагледава идејни свет који не намеће него нуди одговоре и решења, доживљава емоционални спектар који допушта душевни развој, упознају се безинтересни поступци, мотивисаност у деловању духовним, а не материјалним потребама. Ако имамо у виду да „књижевна уметност без ограничења посеже у живот и својим садржајем обухвата природу и људе, материјалне и менталне процесе” (Николић 1979: 3), онда књижевно дело, настало садејством стварности и фикције, може да понуди обрнуту пирамиду вредности у којој је новац само хартија од вредности, а не вредност сама по себи.

Приликом одмеравања наслова за читање и тумачење у школи не треба превелики терет пребацити наставницима који предају књижевност под изговором да њихов таленат и креативност могу да допринесу оживљавању свега што је написано, ма колико у неком контексту било вредно, уколико је превазиђено и недоступно сензибилитету младих нараштаја. Одабир текстова треба да буде праћен образложењима и аргументацијом која говори у прилог захтева да ученици одређеног узраста упознају управо та дела чиме би се интерпретација могла усмеравати у одређеном правцу, ка постизању одређених

циљева. То је посебно неопходно код оних дела која не поседују уметничку сугестивност којом могу да делују на ученике као читаоце.

1.2.1. Књижевни канон

Реч канон је грчког порекла, а настала је прихватањем облика из јеврејског (кане) и асирског језика (кану) којим се представљала одређена мера. Грчко и латинско свештенство најпре је под каноном подразумевало библијски закон у општем смислу речи, затим начела вере, црквену доктрину, списак или листу, садржај књиге и слично. Међутим, у смислу у којем се употребљава данас, први пут је ова реч употребљена око 352. године у тексту *Декрети Никејског сабора* који је највероватније написао Атанасије, секретар епископа Александра. Како је он писао све одлуке и црквене декрете, а касније и сам постао епископ, знатно је утицао на одређивање канона Светога писма.¹⁰ Од времена васељенских сабора, Библија је почела да се назива каноном вере или каноном истине, књигом божанског порекла.

„Књижевни канон, пак, означава скуп књига одабраних због уметничких вредности, које су проверене и потврђене, па су тако те књиге, и у старинском и у савременом смислу тог појма постале – канонизоване. Књиге таквог канона представљају поредак или целину међусобно *независних* дела, осим када је реч о вредности и утицају” (Петров 2008: 8).

У изворном значењу, грчки појам *канон*¹¹ односи се на мерило и пропис, правило, односно на низ правила којима се прописују одређена понашања унутар неке заједнице, које појединци треба да поштују уколико желе да се понашају у складу са правилима те заједнице. Канон представља списак и редослед Светих писама Старога и Новог завета, али како на грчком значи и одређен број, може се односити и на црквена правила и законе, канон дела укључених у Библију, а осим тога означава и форму музичког дела и друго. Уже значење које се односи на избор верских текстова може се проширити и на одређени корпус текстова којима

¹⁰ https://www.google.rs/?gws_rd=ssl#q=kanon+biblije посећен 15. 9. 2014.

¹¹ „Могли бисмо рећи да се тако ријеч *канон* (грч. штап, мјерило) почела у нашој реформи схватати изворно, као штап за протјеривање канонских дјела из корпуса српске књижевности, барем кад је ријеч о школској лектури и читанкама” (Иванић 2002: 71).

се придаје значај непроменљивости, а њихова се интерпретација дозвољава само онима који су упућени у свето знање (свештеници који су у процесу читања светог текста или његових интерпретација спознали његов смисао постају канонизовани тумачи). Важно је уочити да су временом и та тумачења постала својеврсни секундарни канон што је присутно и у одабиру и у интерпретацији књижевних дела која се сврставају у школску лектуру. Дакле, постоји опасност од тога да се књижевни канон постави као неосвојива тврђава, опасана додатним мерама обезбеђења спроведеним кроз сугестије о томе како га треба читати. Дела би усмеравањем на одређене сегменте који се могу једносмерно тумачити добила своја доктринарна значења и изгубила своју димензију свевремености и плурализма значења. С друге стране, неприкупљена и расута књижевна дела подједнако подлежу фалсификовањима етичких и мисаоних слојева.

Ако је канон скуп вредности, симбола, митова изузетно високо цењених и негованих од стране одређене друштвене групе, у новије време појављују се потребе за константним преузимањем у основи неканонских текстова којима би се проширио простор тога законика и на подручје целокупне културе.

„Знамо да канон никада није само попис (дела или аутора), него је увек и правило (њиховог читања). Зато се при расправама о канонима, били они верски или уметнички – упркос поједностављивањима популарно-културним, али и културнополитичким – нипошто не ради само о томе ко или шта је *унутра*” (Бребановић 2009: 12).

Бребановић у свом тексту *Антитетички канон 2*¹² цитира Бартонa који сматра да се суштинско сагласје између секуларних и библијских критичара „канонског” усмерења огледа у јединству или кохеренцији свих текстова који улазе у Свето писмо: у осећају да они творе не само збирку, него, у техничком смислу, „дело”. Када је у питању подручје наставне интерпретације, то би значило да читави корпуси књижевних текстова творе једно дело. Такво подразумевање међусобне усклађености значи да канон, према оваквом начину размишљања, намеће још један „херменеутички императив”: читај ове књиге као да су поглавља унутар истог остварења. За „канонски” ум, значење сваке књиге је строго одређено њиховом узајамношћу. Уколико се текст посматра на такав начин, из тога заиста следе важне последице по могуће значење.

¹² Видети: *Реџ* по. 79/25, 2009, 75–103.

„С обзиром на овакав паралелизам, чини се да између „библиоманијског” реформацијског начела *Sola Scriptura* (које Библију изједначава са вером, доводећи до закупљености Књигом уместо Богом) и секуларно-књижевне канонизације разлике готово да не постоје, јер у оба случаја говоримо о обједињавајућој парадигми и настојањима да се унутар одабране групе текстова отклоне противречности. И једни и други канони настају из отпора спрам контингенције; инспирисани су потребом за успостављањем извесног поретка, па и догме; а функционишу увек по принципу интертекстуалности” (Бребановић 2009: 76).

Захваљујући свести о томе да нису само верске књиге вредне тумачења, настају и секуларни канони. Када једном уђу у канон, судбина уметничких дела, према мишљењу Кермодеа¹³, не разликује се од судбине верских текстова: као да постану одобрена за егзегезу – њихов егзегетски напредак је бескрајан, а херменеутички потенцијал постаје неисцрпан, при чему неслагање критичара само повећава мистерију која канонски текст прати.

„Аура којом је канон обавијен потиче управо од континуираног идентитета таквих творевина са њиховим интерпретацијама, па се тумачење код Кермодеа појављује као основни инструмент и медиј преживљавања појединих остварења, али и спасавања канона у целини” (Бребановић 2009: 87).

Бребановић запажа да добре интерпретације које скрећу пажњу на поједине књижевне објекте заправо чине да се они посматрају под углом интерпретатора, и да се те исте књиге чине заштићеним.

„Бити у канону значи бити поштеђен хабања, бити награђен неограничено великим бројем могућих унутрашњих односа и тајни, бити третиран као хетерокосмос, минијатурна Тора. Значи то задобити магична и окултна својства која су уистину древна” (Кермоде 1985, према Бребановић 2009: 87).

Говорећи о новозаветном канону, Мецгер¹⁴ је поставио основно питање: „треба ли канон да буде описан као збирка ауторитативних књига или као ауторитативна збирка књига”? (Мецгер 1987: 282), подвлачећи разлику између та два појма на темељу религијске опозиције између активног и пасивног смисла појма. Разлика се огледа у сферама употребе: једно је ознака за норму хришћанске вере и живота, а друга за списак књига које је црква одредила као норматив (в. Бребановић 2009: 91).

¹³ Бребановић се у свом тексту позива на следеће наслове: Kermode, Frank (1985) *Forms of Attention*, Chicago & London: The University of Chicago Press. и Kermode, Frank (2004) *Pleasure and Change: The Aesthetics of Canon*, New York: Oxford University Press.

¹⁴ Metzger, Bruce M. (1987) *The Canon of the New Testament: Its Origin, Development, and Significance*, Oxford: Clarendon Press.

Претпоставља се да у збирке ауторитативних књига улазе оне које су због саме своје природе вредне и пре уласка у канон, док се у ауторитативној збирци књига вредност наслова огледа у самој припадности канону. Говорећи о канонским текстовима и интеркултурним писцима у регији, Звонко Ковач наводи Изеров закључак да канон није ауторитативни скуп књижевних текстова него културни капитал:

„Унаточ револуцији кроз коју је прошао појам канона и поред смањења његова значења, судјеловање – мада не више у ауторитету већ у сада приступачном културном капиталу – још увијек је превладавајућа дјелатност која повезује текуће погледе на канон са старом традицијом коментара.” Проблем би се могао наставити промишљањем канонских аутора и класика унутар националне књижевности, за разлику од оне у међунационалним читањима и систематизацијама „класика других”. Битно је разумјети да класика друге књижевности данас не посвајамо због његова политичкога или културног ауторитета, него као капитал који прије свега обогаћује нашу културу” (Ковач 2012: 132).

У оквиру развоја књижевнотеоријских концепција о тумачењу појма канона утицали су и поједини филозофски ставови. Харолд Блум радикализовао је Ничеову тезу о томе да је аутентично значење текста болно, односно да бол својим значењима доприноси памтљивости значења, превodeћи је у оквиру своје концепције књижевног канона као *уметност памћења*. Овај критичар је промишљао о канону заснованом на призми естетског искуства садржаног у емоцији, трагао за одговорима на питања књижевног вредновања и трајања, противећи се против-канонским тенденцијама у савременој теорији о садржају и односу књижевних дела у њему.¹⁵ У свом делу *Западни канон*, Блум тежи да одбрани књижевни канон представљањем 26 кључних аутора западне цивилизације кроз анализу њихових књижевних остварења. У својој поетици он полази од веровања да је сваки књижевни критичар заправо уметник који истражује скривене везе међу текстовима.

Шуваковић види питање канона као политичко питање зато што канон није само једноставни скуп естетичких, естетских, уметничких, књижевних, културалних, етичких или друштвених норми (навика, правила, вредности, критеријума, вољних одлука, безинтересних судова). То је питање о материјалним друштвеним праксама којима једно друштво изводи идентификацију и

¹⁵ Детаљнији увид о филозофским претпоставкама антитетичке критике може се пронаћи у чланку Предрага Бребановића *Bloom... Nietzsche... Foucault... Rorty*, у часопису Филозофска истраживања, 2012/1, 153–168.

интерпелацију индивидуално или колективно ситуираног субјекта кроз привидну саморазумљивост уметности, књижевности или културе у конкретним историјским и географским условима и околностима.¹⁶

„Питање о канону није неутрално питање аксиолошки оријентисане естетике, већ културалне теорије која се пита о идеолошким апаратусима и њиховим бројним и вишезначним ефектима у конкретним друштвеним, историјским и географским праксама (Шуваковић 2005: 111).

Роберт Ескарпит изнео је у *Социологији књижевности* два поступка којим би се могла дефинисати књижевна популација: пописом аутора свих објављених књига у једној земљи између два утврђена датума, а други би могао да се заснива на пописима признатих историја књижевности. Он примећује да су индекси у већини историја књижевности мањкави због тога што су махом временски ограничени јер не садрже стваралаштво у тренутку њиховог настанка, као да се писци потврђују тек након смрти. У књижевни канон, као по правилу, улазе писци и дела након извесног временског растојања, путем различитих одабира. Нечија дела трају јер су занимљива читаоцима, али има и другачијих избора, поновних класификација које имају интерпретативни карактер.

„Оне су најчешће постигнуте замјеном ауторових оригиналних намјера, које су постале несхватљиве, новим претпостављеним намјерама, које су у складу с потребама нове публике: то је механизам који ћемо даље звати 'стваралачка издаја'" (Ескарпит 1970: 42).

На глобалном плану, препознају се тенденције ка дезинтеграцији књижевних корпуса које су препознате у оквирима компаратистичких истраживања. Интердисциплинарна димензија ове дисциплине, која осим поређења једне књижевности са другима укључује и поређења књижевности са другим сферама људског изражавања, довела је, према мишљењу више релевантних теоретичара, до маргинализације проучавања књижевности и њеног утапања у културолошке студије. О последицама ширења компаратистичког подручја истакнути амерички

¹⁶ Шуваковић сматра да су ова питања делом и одговори који указују на то да се свет суштински променио и да данас историзација није више могућа на основу једног територијалног принципа или његове детериторијализације, већ на основу критичког и критичног провоцирања могућих конструката које једно хибридно друштво прихвата за слике своје реалности која је структурирана на начин нестабилних и отворених промена фикција. Актуелни проблем производње и интерпретације сваке уметности, па тиме и књижевности, јесте питање хибридности и многострукости у сложеним процесима медијске територијализације и детериторијализације културалних идентитета.

компаратиста Хенри Ремак у свом раду *Поново: компаратистика на раскрићу*, запажа:

„Нисам предвидео вишеструки замах семиотике, деконструкције, неофројдизма, рода, сексуалне оријентације, хронотопа, Бахтиновог дијалогизма, критике жанра, феминизма, нове херменеутике, интертекстуализма, неомарксизма, немачке феноменологије у француској одори, антропологије, теорије и историје рецепције, комуникацијске науке, националног као имагинарне заједнице, регионализма, етницитета, расе, класе, пост- и неоколонијализма, култура унутарње и спољашње мањине, друштвено детерминисане тематологије, постмодернизма, школе Аналес-а, новог историзма, историографије као фикције и науке као следа парадигми, итд.” (в. Ерор 2007: 35).

Ерор наводи и ставове Ане Балакиан која, говорећи о питању успостављања равнотеже између јединствене визије компаратистике и популарне жудње ка многострукости визија, проблем представља „у облику пирамиде, у чијој је основи фундаментална (архетипска) истоветност књижевности, да би се, идући навише, формирали елементи мултикултуралности, разоткривале разлике, а поређењима литература изналазили контрасти; на (уском) врху пирамиде је место за кохезију и јединство, транскултуралне манифестације што их стварају велики религијски, филозофски и књижевни покрети” (Ерор 2007: 37).

Значајно је што се ова ауторка, која препознаје могућности за *поређења* на свим нивоима такве пирамиде, дистанцира од „таласа критичких ставова” који уводе у признати књижевни корпус, као једнако вредне, текстове који су социолошки документи и фрагментарни, минимални архетипски изрази (усмени или писмени), те тако могу да разводне оно што је стекло своје место као „велика књижевност”. Придавање све веће друштвене важности популарној култури и масовним медијима и усмеравање истраживачког фокуса академских кругова ка њима може да допринесе слабљењу статуса канонске књижевности.

Винсент Литс констатује да се истраживачки фокус у академским књижевним студијама „измешта са суштине литерарности на социјалне кодове, конвенције и представљања” који изгледају као врло пожељни „уверљиви одговори”, поред утиска да диверсификација приступа књижевности никад није била већа – на подручју где ионако у реалном академском окружењу равноправно „функционишу и старе и нове „парадигме”, почев од позитивизма надаље (премда ову врсту „вишегласја” данашњи теоретичари углавном игноришу, заокупљени споровима у својим редовима). Литс примећује да, „књижевни интелектуалци” у

академским круговима уз историју језика и канонских књижевности, устаљено проучавају и предају такве „дискурсе” као што су женска књижевност, филм, фолклор, популарна култура, мит, књижевности мањина, реторика, теорија критике, поетика, историја позоришта, телевизија и постколонијалне књижевности (Литс 1992: IX).

1.2.2. Канон српске књижевности

Сам зачетак српске књижевности може се посматрати и у контексту недовољно потврђених чињеница о правим почецима словенске писмености и њеном историјском развоју. Поред очигледне временске, језичка баријера у великој мери нарушава квалитетну интерпретацију дела српске средњовековне и народне књижевности. На жалост, у процепу између нарушеног књижевног језика данашњице и колоквијалне форме којом се служе, ученици не могу без великог напора да осете стилске и језичке финесе у делима својих далеких предака. Народна књижевност без корелације са историјом постаје мотивски и идејно удаљена и неискоришћена – музејско благо све мање употребне вредности. Иако су разнолике форме народне књижевности вековима биле средство за успешно васпитавање многих генерација, до ових савремених више не допире у свом сјају и раскоши која је у XIX веку била препозната на европском нивоу. Успостављање континуитета између XII и XVIII, односно XIX века, представља најкомпликованији део сачињавања канона. Треба наћи одговор на питање у којим се делима огледа уметнички, културни и историјски домет времена, а потом пронаћи начине за превазилажење баријера које је поставио историјски ток.

Отежавајућа околност је чињеница да Србија нема попис драгоцене културне баштине на којој се темељи њена државност. Широм света налази се око 5000 српских средњовековних рукописа и књига из наслеђа Немањића и Лазаревића. Како је српска средњовековна држава била модерна и цивилизована, са владавином закона, са рудницима и металургијом, културом и просветом, систематизовани споменици тога времена пружили би доказ о њеној недвосмисленој припадности европској култури. Одвајање од сведочанстава прошлости, започето 1918. године промовисањем југословенства, допринело је губљењу идентитета и атмосфери безнађа и брисања националног памћења. У оквиру наставног проучавања српске средњовековне књижевности не би се смело

пропустити истицање чињенице да нема централног регистра огромног броја старих српских рукописа, ретких књига, уметничких дела и докумената који су расути по библиотекама, музејима, архивима или приватним збиркама широм света. Та информација може да буде подстицај за ученике да се у будућности посвете питањима од општег значаја, скретање пажње младима на потребу да се детаљније проуче архиви, најпре суседних народа, а затим и шире, у којима сигурно има још вредних рукописа који припадају српској баштини.

Склоност ка угледању на европске узоре не долази до изражаја када треба да се преузме модел институција које се брину о националном културном наслеђу, рецимо: „National heritage” у Енглеској или „Центар националне славе” у Русији. Ако није могуће вратити делове расутог српског блага, довољно је да се оно евидентира, научно обради, систематизује и уведе у образовни систем како би свест о високим вредностима српске средњовековне књижевности и културе, као потврда историјске припадности Европи уздигла Србију у очима сопствене омладине и повратила углед у очима европских народа. У Музеју Баварске у Минхену чува се *Минхенски псалтир*, једна од најраскошнијих српских средњовековних књига са двора деспота Ђурђа, по лепоти и значају једнака *Мирослављевом јеванђељу*.

Према тумачењу савремене теорије књижевности, канон националне књижевности није само успостављен корпус дела проверене вредности, који се повремено преиспитује или различито интерпретира, него представља важну културно-социолошку појаву с којом су у непосредној вези и књижевна критика, издавачи, али и настава књижевности. Успостављање канона, а посебно школских, проблематизује и устаљена пракса да се књижевна раздобља и правци представљају на основу репрезентативних дела/аутора, који прекорачују и оквири времена у којем су настали и границе националне књижевности у оквирима које су настали, постајући део свевремене и интернационалне баштине. Разматрајући питање о класицима, посебно о читању, превођењу и перцепцији јужнословенских класика ван њихових националних канона, Михајло Пантић¹⁷ изрекао је прилично

¹⁷ *Сарајевске свеске* бр. 37–38 (1/6/12) посвећене су разматрањима о класицима других, односно, суседству речи. Неколико аутора у склопу темата проблематизује питање како Андрић, Киш, Селимовић, Крлежа, Прешерн и многи други бивају тумачени и означавани у не-својим књижевностима.

радикалан став: да бисмо једног писца могли сматрати класиком – други га морају прихватити и сматрати и својим:

„Једно од најсигурнијих мерила за оцену заслуге и величине једног песника или целе једне поезије јесте: да ли их и иностранство осећа као такве, као заслужне и велике” – написао је Тодор Манојловић на уводним страницама своје за живота необјављене, а врло значајне књиге *Основе и развој модерне поезије* коју бисмо могли разумети и као антиципативни пандан чувеној студији *Структура модерне лирике* Хуга Фридриха. Расправљајући о појмовима националног и наднационалног (универзалног) у књижевности, Манојловић је изрекао аксиолошки став који и данас, у знатно измењеном епохалном (поетичком, социјалном, политичком) контексту, има свој применљив смисао и употребну вредност” (Пантић 2012: 150).

По дефиницији која истиче улогу времена, покољења и традиције канон је и:

„скуп дела, ликова и општепознатих догађаја који истовремено одређују хоризонт доживљаваних традиција. Канон је један посебни део традиције који по општем уверењу чланова заједнице обавезује све њене учеснике, а поврх тога треба да буде наслеђиван с колена на колена. Канон је, дакле, увек некако ослоњен на прошлост и пројектован у будућност” (Жељински 2009: 11).

Говорећи о разликама међу интерпретацијама културног канона Жељински цитира више пољских аутора, и наводи критеријуме као што су: тип друштвених субјеката, област референци (нпр. народ, уметност), особине елемената који конституишу канон (истоврсни, разноврсни, нпр. друштвени и уметнички), особине и начин обавезивања (услови ексклузије и инклузије, отвореност-затвореност, повољност за наслеђивање) и образлагања елемената садржаних у канону (добровољно–принудно), карактеристика контекста (друштвено-историјски, чисто уметнички).

Питање разграничења српске књижевности ради успостављања њеног канона проблематизује питање језика: како нема књижевности изван језика, лингвистичке границе недвосмислено упућују на природне границе међу националним књижевностима.

„Традиционална, универзитетска подела филолошких студија држи се тога начела. Постоје, на пример, студије енглеског језика или англистика, које, што се књижевности тиче, обухватају свеколико књижевно стварање на том језику. Исто важи за русистику, италијанистику, хунгарологију, албанологију итд. Полазећи од начела идентитета језика и књижевности, српску књижевност можемо дефинисати као књижевност створену на српском језику” (Деретић 1996: 81).

Међутим, да овај лингвистички критеријум није универзалан и поуздан, сведоче одступања која су присутна у оквиру светске, а не само српске књижевности. Имајући у виду да се у научном имену нашег језика појављују два етнонима, српски и хрватски, Деретић констатује да је заједничко својство

српског језика и неких великих светских језика то што њиме не говори и не пише само један народ:

„Двојно именовање одговара националној ситуацији тог језика у епоси његовог кодификовања као књижевног стандарда, док је садашње стање сложеније, јер су се, осим Срба и Хрвата, у његовим оквирима појавили нови индивидуалитети с претензијама на националну самобитност. Али, тим повећањем судионика суштински однос није се битно изменио; постао је само компликованији. Српска књижевност спада у оне литературе чије су лингвистичке границе неодређене” (Деретић 1996: 83).

Две нације споре се око културних и књижевних тековина на дијалектима у једном периоду заједничког језика. Да нису у питању само релације између српске и хрватске књижевности сведоче и недоумице око сврставања појединих аутора у одређене каноне. У свом раду *Његош у српском и црногорском културном канону*, Жељински наводи неке врсте канона које су се формирале у науци о књижевности, који Његоша ситуирају у проблемски, етнокултуролошки и методолошки контекст:

- 1) Његош као представник заједничког пансловенског комплекса;
- 2) Његош као представник *etica heroica Montenegrina*, тј. јуначког јужнословенског идејног и уметничког комплекса;
- 3) Његош као представник (регионалне варијанте) општесрпског књижевног и културног канона;
- 4) Његош као представник југословенског канона;
- 5) Његош као представник и коаутор црногорског културног и националног идентитета” (Жељински 2009: 11).

Разматрајући различита гледишта о Његошевој припадности одређеном канону, Жељински наводи и специфичности заједничког српско-црногорског културног и националног канона, формираног током националног препорода и романтизма, која је довела до тога да се Његош налази у центру канона који је подлегао инструментализацији вредности, уметничких и политичких симбола, постајући конститутивни елемент најпре одбрамбене стратегије од политичке пресије, а касније ујединитељске стратегије – пијемонтизма. Ову своју тврдњу поткрепљује упућивањем на дела Јована Скерлића, Стојана Новаковића и Павла Поповића који су, по његовом мишљењу, ударили темеље заједничком српско-црногорском културном и националном канону.

„Његош је имао дубоко национално осећање и осетио је народну душу као ретко ко у српској књижевности. Отуда његово дело је у толикој мери национално, толико близу и разумљиво народу, и зато је овај производ високе у исти мах и најпознатије дело српске књижевности, које има читалаца и у најширим слојевима народним” (Скерлић 1964: 188).

Више истраживача улагало је велике напоре у историјско проучавање српске књижевности и сачињавање канона са тежњом да идеју националне индивидуалности прикажу посредством историје књижевних дела и њиховог значаја за општи развој просвете и културе. Скерлићева *Историја нове српске књижевности* представља један од изузетно значајних подухвата на проучавању, тумачењу и вредновању српског литерарног наслеђа. У њој је аутор на основу резултата свог дванаестогодишњег наставничког, научног и књижевног рада успоставио систем постанка и развоја нововековне српске књижевности и утврдио битне карактеристике њеног уметничког и националног идентитета. Скерлић је објединио критичко преиспитивање, теоријску систематизацију и научну синтезу свих уметничких, духовних и социокултурних чинилаца који су подстицали и подупирали развитак српске књижевности новог века и развитак естетичко-критичке мисли о њој. Представљена су књижевна дела, али и раздобља, стремљења, покрети, културни живот и друштвено-историјски токови. Поред тога што Скерлићев избор у извесној мери представља одраз његових вредносних мерила и успостављање једног канона српске књижевности одређеног периода, у *Историји* је дата и схема повезаности српске књижевности са страним у распону од два века чиме се она потврдила као чин европеизације српске књижевности и науке о њој. Иако јој се данас замерају превиди и грешке, не може се заобићи због свог епохалног значења и нетакнутих суштинских вредности.

Радивоје Микић поставио је на Трибини о канону српске књижевности питање правца у којем би се могла одвијати расправа о овом канону с обзиром на одређене карактеристике српске књижевности (три естетике књижевности, више пута мењана језичка основица и сл.), на њену недовољну проученост и променљиве вредносне судове о појединим периодима и писцима. Наводећи потребу за стабилношћу, као и за преиспитивањем уметничког карактера старе и нове књижевности, односно критичких становишта о њима, долази до „једне крупне препреке у успостављању канона српске књижевности – а то је утицај изванкњижевних, неестетских фактора”. Као примере тих фактора наводи делатност Светозара Марковића, „неспоразуме са савременом књижевношћу који су проистекли из потребе да се усмерава књижевни развој” Јована Скерлића, али и најдиректније уплитање изванестетских мерила у годинама и деценијама после Другог светског рата када је под удар дошло авангардно наслеђе српске

књижевности и низ писаца који су били идеолошки противници победничке струје (в. Микић 2002: 76).

Изнета мишљења о запостављеним делима и ауторима, примери огрешења о поједине писце и књижевне покрете, према мерилима Радивоја Микића, јасно указују на потребу да се ревалоризује читаво књижевно наслеђе. Није заобиђено ни питање граница српског корпуса након распада државне заједнице, као велики изазов за одређивање књижевног канона према језику књижевних дела.

О субјективности ставова и широком обухвату проблематике успостављања српског књижевног канона сведочи приступ Михајла Пантића у оквиру исте трибине. При дефинисању појма канона као скупа проверених, традицијом и савременошћу потврђених и усвојених вредности једне културе, он уз начело присуства уноси начело пројектованог одсуства којим се потврђује шта канон јесте, а шта није.

„Канон, очигледно, није питање једног тумача књижевности, једног критичара, једне интерпретативне школе, једне идеологије књижевности, једног поетичког погледа на свет, па чак ни једне генерације, мада се понекад чује да свака генерација има своје виђење канона” (Пантић 2002: 81).

Он упозорава да треба избећи замку статичности, односно одбране успостављеног корпуса „језичких споменика” зато што се вредности управо потврђују кроз непрестане провере, док би некритичко истрајавање на постојаности могло довести до „испразне глорификације или идиолатрије” (Пантић 2002: 81).

Захваљујући суду времена, може се закључити да су канони старијих књижевних периода стабилнији зато што су потврђени трајањем, док су новија раздобља, посебно савремена књижевност, несистематизована и непотврђена превасходно због разноврсности књижевне продукције, сталне конфронтације поетика и књижевних дискурса, као и „врло несагласних па и опречних књижевних процена које су у српској књижевности пречесто маска идеологизованих и интересних ставова” (Пантић 2002: 82).

Душан Иванић повезује потребу за сачињавањем списка/пописа српских књижевних дела са реформским захватима, редукацијом програмских садржаја из српске књижевности и језика „које су покретане изван компетентних и најкомпетентнијих стручних кругова, у анонимним комисијама и на предлог

анонимних појединаца”. Он наводи да су реформу овог стручног предмета почели да профилишу центри за педагогију и „да одређују садржаје и начин извођења наставе, чак и само тумачење”. Иако подржава модернизацију наставе књижевности и језика, прилагођавање новим медијима и отварање према модерним знањима, преиспитује како се један „имагинарни музеј националне књижевности” држи према тим променама.

„Прво и средишње питање нашег разговора тиче се мјерила утврђивања корпуса/канона националне књижевности. Да ли су она инхерентна, спољашња, унутарња? Да ли тај корпус треба успостављати с обзиром на оно што ће се допасти другима, или с обзиром на оно што чини језгро наше традиције” (Иванић 2002: 72).

Иванић илуструје произвољност списка Пен центра, „једне групе наших књижевника из средишта међународних веза”, у којем су изостављени Доситеј и Бранко Радичевић. Доказујући тежину тог пропуста, он истовремено указује на променљивост мерила вредновања, али и на веома значајну димензију канона једне националне књижевности: њен статус у школи, у наставним програмима, читанкама или у пописима лектире.

„Ми знамо да се мјерила о овом статусу, о конкретним текстовима, успостављају према узрасту/типу читалаца и према тренутку (гледаном историјски, национално и политички)” (Иванић 2002: 72).

Даље упозорава на то да је канон зависан од временске дистанце, од захваћених типова књижевности (средњовековне, народне или нове), од мерних јединица (нпр. број романа у једној деценији) или од мерила вредновања: некада се одлучујућа вредност приписује поступку, некада теми, некада мисли, а други пут облику, стилу или језику. Иако је било више покушаја нове канонизације, са већим или мањим успехом (пример антологија Богдана Поповића и Миодрага Павловића), неопходно је успоставити одређени канон.

„Канон, по мом мишљењу, омогућује да се у оквирима националне културе створи извјесно јединство, он је израз тог јединства и истовремено средство његовог очувања” (Иванић 2002: 74).

Канон може бити заснован на темељима прегледа књижевног стваралаштва у важним историјама књижевности из 19. и 20. века које су, по извесним принципима сређивања чињеница, у складу са тенденцијама времена у којем су настале, сумирале књижевне појаве, износиле податке о делима, писцима и значајним личностима одређених периода. Почети историје српске књижевности

обележени су проблемима идентитета што је видљиво из назива књижевних прегледа у којима се српска књижевност именовала и као *словенска, илirsка, јужнословенска, славено-сербска, југославјанска* (југословенска), *српска и хрватска* али је важно да се свака целовита историја појављивала као историја *српске* књижевности. *Историја српске књижевности* Стојана Новаковића сматра се првом научном синтезом целокупне српске књижевности, иако је пре ње било радова на ту тему¹⁸. Иако су рађене према различитим историјским, теоријским, научним и поетичким принципима, са вредносним судовима које је време делимично оспоравало, неке историје представљају својеврсне књижевне каноне: *Преглед српске књижевности* Павла Поповић, *Историја нове српске књижевности* Јована Скерлића.

„Историје књижевности, будући да су најчешће истовремено биле и уџбеници, а то значи да су пратиле школске и високошколске програме (често са хрестоматијом примера), зависне од садржаја условљених државним оквирима, уз уступке језику, односно језицима, у зависности од изванкњижевних мерила, после Великог рата, то јест након 1918. и после низа мање значајних историја или прегледа „српске и хрватске”, односно „хрватске и српске” књижевности углавном су се слиле у оквиру *југословенске књижевности* или *књижевности народа Југославије*” (Бојовић 2014: 52).

Значајнији утицај науке о књижевности на тумачење књижевности и нагли развој теорије књижевности резултирао је појавом нових приступа у сагледавању вредности и значаја појединих дела и стваралаца и подстакао изрицање судова о њима. Настало је више парцијалних прегледа појединих епоха и праваца или периода у књижевности: Миодраг Павић сагледава барок, класицизам и предромантизам, Миодраг Поповић српски романтизам, Милан Кашанин и Димитрије Богдановић историју средњовековне српске књижевности, Света Лукић савремену југословенску литературу, а Предраг Палавестра послератну српску књижевност. Јован Деретић је након ових и других издања о етапама у развоју српске књижевности објавио класичну историју књижевности у којој се српска књижевност посматра као целина, од зачетка до најновије литературе 20. века.

Питање у чији канон спада дубровачка књижевност формално није добило коначни одговор. Иако није дошло до интеграције Срба католика и православаца,

¹⁸ *Памјатник мужем у славено-сербском књижеветву славним из 1815.* Лазара Бојића, затим 50-их година 19. века *Неке черте из повеснице сербског књижества* Јована Суботића и *Новија књижевност у Срба* Јована Ристића из 1852. године (штампана на немачком, преведена на француски и пољски па тек онда на српски језик).

дошло је до периода језичког јединства: временом је штокавско наречје дубровачке књижевности преузело примат над осталим наречјима на хрватској територији и постало основа за развој хрватске књижевности. У систематизацијама српске и хрватске књижевности на нерешена питања свака страна има своје одговоре:

„Њих није скинула са дневног реда ни чињеница што су се сви непосредни баштинници старије штокавске књижевности, штокавски католици, после конституисања новог српског и хрватског стандардног језика интегрисали у хрватску нацију. Али је ова чињеница унела сасвим нову, врло битну димензију у цео тај случај, тако да се и садашњост и прошлост, свака на свој начин, уплићу у сваки наш покушај да себе пронађемо у књижевним творевинама минулих времена” (Деретић 1996: 91–92).

Савремени оквири проблематике креирања канона српске књижевности која би послужила као потка за ткање културног обрасца и читаве културне политике, тесно су везани са експанзијом језика и нација које се успостављају након распада Југославије. Питање језика још једном је неопходно стандардизовати, али је то подухват чији се извршилац још увек не наслућује. У овом друштвено-историјском периоду треба заузети ставове о критеријумима припадности српском канону, одредити шта ће да преузме одлучујућу функцију у кодирању културалних састава одређених нација. Отвореност ка променама пружа могућности за смену онога што је у једном периоду националне културе било подобно, односно легитимно, и другог што је у том периоду заузимало положај на негативној страни селективне осе.

„Већ сама ријеч „канон” успоставља неколико могућних полазишта за расправу о његовој функцији и мјесту у корпусу јужнословенских књижевности. И литерарни се текстови показују погоднима за расподјелу на подобне и неподобне, њихово се значење разнаје особито на педагошкоме подручју те их се започиње класифицирати према начелу прикладности или неприкладности за образовање младежи” (Бегановић 2009).

Институција неговања смисла, усмерена је на „канон вредности”, особито у оном тренутку у којем се културални смисао згушњава у обавезујућим облицима који се, опет, могу парафразирати по слободној вољи.

У наставним околностима испољава се институционални апарат књижевности који није само у служби „преношења класика” него омогућава и контролу интерпретације, спровођење рутинског приступа делу уз канонска и херменеутичка ограничења на које Кермоде скреће пажњу. Без обзира на то, он је

поборник канона као критичког контекста који доприноси богаћењу смисла за књижевност и опстанку хуманистичких дисциплина.

У југословенским културама формирање канона започело је средином 19. века, да би он, током времена, на себе преузео улогу конститутивног фактора чији је резултат допринео раздвајању разноликих култура на подручјима јужнословенских земаља. Процес, започет у 19. веку, најпре је био интегративан: њиме се тежило повезивању тадашњих јужнословенских народа и њиховом обједињавању под заједничким, синтетичко-унитаристичким (или унитарним) предзнаком. Може се закључити да је формирање канона југословенских књижевности од самога почетка било детерминисано више политичким него идеолошким факторима. Политичка идеја уједињења или раздвајања југословенских територија била је она покретачка сила која је управљала за канон одлучујућим категоријама искључивања и укључивања.

Петар Милосављевић¹⁹ констатује да је обим српске литературе током века и по стално мењан, или прецизније, да је књижевни корпус стално смањиван у корист интереса других југословенских књижевности, пре свега хрватске. Трагови разбијања корпуса српске књижевности и његовог прекрајања могу се пратити још од Ватрослава Јагића, а интензивирани су у послератном духовном и политичком животу друге Југославије све до њеног распада.

„Истина, све до пред почетак Другог светског рата српски филолози нису пристајали на прекрајање књижевне историје, али како се у другој Југославији професионални разлози нису уважавали због политичких интереса, десило се да интегрални делови српске књижевности као што је случај са дубровачком или народном књижевношћу постану ексклузивно хрватски или заједнички српско-хрватски, или чак регионални” (Јоковић 2006: 159).

Рене Велек упозоравао је на тешкоће проучавања националне књижевности које произилазе из тесних веза са националном етиком и историјом или институцијама културе. Сматрао је да се „историја националне књижевности може написати и без обраћања пуне пажње на писце пролазног значаја или на оне сасвим заборављене” (Велек 1966: 182). Посебно је нагласио да ће националне таштине ишчезнути када се буду појмиле природа уметности и поезије и њена

¹⁹ Петар Милосављевић пише о овој проблематици у књизи *Систем српске књижевности*, стр. 56.

победа над људском смртношћу и судбином. Обмане у културном освајању треба да нестану јер у уметности не треба да важи систем дуговања и потраживања:

„Али до једине истинске објективности доступне човеку доћи ћемо онда кад књижевност престанемо да схватамо као оружје у рату културног престижа, или као спољнотрговинску робу или, пак, као показатељ националне психологије (Велек 1966: 188).

Није практично могуће одредити право припадања некој духовној сфери, односно издвајање ексклузивних карактеристика било које националне књижевности, али је могуће истраживати односе који чине један књижевни систем.

„Парадоксално је да су дезинтеграционе тенденције дошле до израза тек онда када су се делови српског народа ујединили и ушли заједно са суседним народима у вишенационалну државу Југославију. Но, оне су биле више израз ванкњижевних, пре свега, политичких прилика и настојања него књижевних, што је нарочито дошло до израза за време Друге Југославије” (Деретић 2004: 7).

Јован Деретић у својим делима битно доприноси успостављању реинтеграције српске књижевности и њене историје, дотичући проблематику питања граница српске и хрватске књижевности, националне припадности појединих писаца, као и поетичких карактеристика и односа према осталим књижевностима. Он уочава да се током свог развоја књижевност кретала од колективног према индивидуалном начелу и да је функција књижевности као књижевне културе постепено прешла у функцију стваралачке делатности. Преусмеравање функција и промене књижевних доминанти сведочи о томе да процес није довршен стога што се истовремено глорификују националне књижевности и остварују везе са другим књижевностима.

„Књижевна националност” дела одређује се на основу одабраних књижевних елемената, претежно помоћу лингвистичких и националних параметара који чине природу, историју и поетику једне књижевности. Национална припадност и књижевна националност не морају бити подударне о чему сведоче искуства многих литература које на основу интегративних чинилаца који су надређени писцима укључују и „туђе” писце – оно што није своје у ужем или изворном смислу, што не потиче непосредно из језика којим се ствара или народа којем припада:

„Као што се лингвистички и национални идентитет књижевности не морају поклапати, тако не можемо ставити знак једнакости између грађанске и књижевне националности једног народа, јер у састав једне књижевности могу улазити писци, па чак

и читаве књижевне традиције других народа, као што се писци и делови сопственог народа могу остварити у оквирима других литература” (Деретић 1996: 49).

Од Павела Јозефа Шафарика, преко Стојана Новаковића до Павла Поповића, дубровачка књижевност убрајана је у корпус српске књижевности, а затим је ушла у корпус југословенске књижевности, одакле је прешла у регионалну, да би постала основица хрватске књижевности. У новије време, Петар Милосављевић и Јован Деретић вратили су се традиционалном погледу на њену припадност. Милосављевић своје ставове о њеном српском карактеру темељи на прецизним анализама главних историја српске и хрватске књижевне баштине и на методолошким основама. Деретић је дубровачку књижевност изоставио у првом издању *Историје српске књижевности* из 1983. године, да би је накнадно уврстио у поглавље Поглед на старију штокавску књижевност, гледајући на њу као на манифестацију општесловенског карактера с обзиром на то да се далматинско-приморска књижевност развијала на просторима који су припадали хрватској, српској и млетачкој држави. Он закључује да је ова књижевност по својим филолошким и историјским коренима српска, по идентитету словенска, а по територијалној припадности далматинска. Прихватање заједничких лингвистичких основа допринело је уграђивању ове баштине у хрватски књижевни корпус, али је ово један од примера који показује како се могу преплитати писци и књижевне традиције и како аутори и дела могу припадати различитим литературама.

Ни дела савремене српске књижевности још увек нису историзована нити су бројни наслови из књижевне продукције процењени према валидним критеријумима. Читав корпус естетски и поетички значајних дела није подлегао критичкој систематизацији нити је стекао своје место у културној баштини српске књижевности. Друштвене околности из деценије у деценију доводе до смањивања броја читалаца и опадања колективног читалачког интереса.

„Речју, стваралачки потенцијал савремене српске књижевности суочен је са преуским, из дана у дан све ужим рецепцијским простором. Књижевност се, крајем века, не само под теретом ружне свакодневице, и тешке историје, већ и услед агресивности нових медија, све више „повлачи из употребе”” (Пантић 1995: 72).

Свакако да се сличан проблем намеће и када је књижевна продукција обимна – шта издвојити из богатог опуса појединих књижевних праваца и треба

ли канон да инсистира на делима која су потпуно ван могућности поимања данашњих генерација ученика. Пре тога би требало одредити ко би био компетентан да поуздано процени шта је то што треба да буде у канону и према ком критеријуму треба да процењује књижевна дела.²⁰

На измаку XX века, на књижевној сцени потиснутој трагичним историјским збивањима, нашао се велики број стваралаца особеног стила. Различите стваралачке генерације остављају свој лични печат у прозним делима која се удаљавају од традиционалистичких и модернистичких токова постепено формирајући поетички плурализам који се у критици третира као постмодернизам.

Може се закључити да је постојање канонског избора аутора и дела од посебног значаја за оживљавање књижевноисторијске предметности (света књижевног дела) и успешну реализацију актуелног програмског садржаја наставног предмета. Улога заснивања канона српске књижевности у функцији је остваривања

циљева и задатака програма образовања, посебно у домену развијања свести о државној и националној припадности, неговању српске традиције и културе као и за стицање језичке, уметничке и културне писмености неопходне за живот у савременом друштву.

У формирању корпуса српске књижевности отежавајућу околност представљају спорења у научној јавности око критеријума припадности националном канону: да ли је пресудна националност аутора или језик дела. Како се стваралаштво појединих аутора према различитим мерилима својата у новонасталим државним творевинама, стиче се утисак да се без великог отпора српска култура одриче великог дела баштине на српском језику која представља печат духовног развоја српског народа, иако би се то могло спречити заузимањем става да је књижевност на српском језику неоспорно део српске баштине.

Постоје обимне студије у којима се нуде својеврсни одговори на питање шта је српска књижевност и излажу се погледи аутора на њен развој у контексту са

²⁰ Игњатовићев *Вечити младожења* данас је мање занимљив млађим генерацијама, али треба имати у виду да се у њему остварује приказивање „различитости”, толеранција према ономе што није уобичајено у једној средини. Из тог разлога, дела која више нису у целости интересантна за читање, могу у фрагментима да послуже као подстицај за реализацију одређених задатака и циљева наставе српског језика и књижевности, свакако успешније од неуметничких текстова.

утицајима, границама, прожимањима и идентитетом. Једна од њих, *Пут српске књижевности* Јована Деретића, представља пример погледа на историју књижевности у којем се отвара „могућност другачијег научног истраживања проблема националне књижевности, различитог од књижевне историје”. Аутор се у уводу бави питањем шта је то национална књижевност, враћа се у корене књижевности, појаву књиге, развој усмене и писане књижевности, да би стигао до националне књижевности у савременим условима. У овој се студији преиспитује да ли су лингвистичке границе једини критеријум за одређивање националне књижевности, тј. да ли је „један језик – једна књижевност” и тражи се одговор на комплексна питања односа са другим књижевностима насталим код народа истог језика. Осим проблематике која проистиче из тога што је српска књижевност пример диглосије – једна књижевност ствара се на две варијанте истог језика, у овој се студији захвата временски период у којем се стање компликује појавом нових претензија на националну самобитност, односно језик и индивидуалне књижевности (осим Срба и Хрвата). Заснована на историјским чињеницама о интеграцији и дезинтеграцији југословенске државе, политике, књижевности и нације, разложно и систематично упућује на оквире књижевног и културног развоја, указује на дисконтинуитет, али и на одвајање од своје традиције и приближавање западноевропској књижевности. Овакав синтетички приказ српске књижевности може да послужи као добра основа за сачињавање књижевног канона у којем је с једне стране „усмено стваралаштво прихваћено као права, и то врхунска књижевност, као наша национална класика”, а с друге се стране дела националне књижевности вреднују у контексту светске књижевности (в. Деретић 1996). Међутим, ако се узме у обзир више студија и прегледа насталих на темељу истраживања српске књижевности различитих периода, питање дефинисања корпуса постаје знатно сложеније.

Питање корпуса националне књижевности и његове интерпретације у настави треба посматрати и са позиције меметике, нове научне дисциплине која се бави проучавањем еволуције културе преко мема – јединица културне трансмисије.

Иако у зачетку, она детектује опасност од појаве менталних вируса којима се може манипулисати појединцима и масама, посебно припадницима школске

популације. Образовни процес који се одвија у институцијама, због имитирања које је неизбежни саставни део учења отвара велике могућности за ширење *добрих* мема, истовремено представља извор опасности од несагледивих последица ширења *лоших* мема. Програмер Ричард Броди, творац програма Мајкрософт Ворда, још је 1999. године²¹ дефинисао меме као делиће менталног програмирања или условљавања које људи усвајају током целог живота. Уколико се настава своди на преношења одабраних чињеница и идеја и пасивну улогу ученика који треба да их меморишу, онда се тај процес може назвати имитирањем у којем су ученицима пренети одређени ментални вируси чији они „ментални робови” постају. (в. Броди 2004: 224).

Посматрано из позиција меметике, наставни планови и програми, као и уџбеници препуни су менталних вируса које наставници треба да пренесу својим ученицима. Образовна стратегија у којој су дефинисани исходи образовања и садржај наставног процеса ставља наставника у позицију онога ко треба да подстиче ученике на усвајање одабраних научних и културних чињеница и вредносних ставова.

„Сврха наставе би у овом контексту, поред образовања, требало да буде развијање критичке свести управо помоћу мема које освешћени наставник настоји да шири у настојању да код студената подигне свест о значају слободне воље, могућности избора и личне снаге да се супротстави штетним мемима из било које сфере утицаја да они долазе” (Лопичић 2013: 11).

Иако је још у почетним фазама развоја, меметика је дисциплина која указује на потребу да се што пре преиспитају вредности које се нуде у настави српског језика која може највише да утиче на развијање способности младих генерација и на формирање њиховог карактера. Због своје способности реплицирања и умножавања, меме имају моћ да утичу на еволуцију културе што је од пресудне важности када су у питању национални образовни циљеви и задаци и садржаји на којима они треба да буду реализовани.

²¹ Видети: Brodie, R. Level 3 of Consciousness. на <<http://www.memecentral.com>.> 25. 02. 2015.

1.2.3. Књижевно дело као полазиште у реализацији програма

У настави српског језика и књижевности текст представља предмет изучавања и сазнавања, али је истовремено и примарни извор информација. Књижевнонаучни, књижевнотеоријски, критички и уџбенички текстови могу да послуже, као модели употребе језика, за уочавање језичких појава и законитости, али такође представљају подстицај да се књижевни текстови доживљавају и тумаче као уметничке творевине.

У односу на примарни уметнички текст, остали облици линеарних и нелинеарних текстова који су у служби остваривања функција књижевног текста, представљају секундарне текстове који су подређени тумачењу књижевноуметничког дела. Уметничке и информативне вредности појединих текстова омогућавају повезивање са одговарајућим садржајима из граматике, правописа, језичке културе и других области.

„Слојевитост и вишезначност књижевног дела намећу методичку потребу да он буде примарни интеграциони чинилац у обједињавању програмских садржаја. Зато наставниково поступно суочавање са програмираном књижевном грађом ваља да буде симултано: издвајају се књижевноуметничке вредности текста ради њиховог тумачења (анализирања, проучавања), али се, истовремено, у њему уочавају и оне особености које недвосмислено упућују на одговарајуће говорне или писмене активности и дате језичке појавности (Вучковић 1997: 4).

Добро одабрани полазни текстови „доприносе повезивању наставе језика са наставом књижевности и писменог изражавања, а омогућавају и да се свестраније сагледа стилска функција речи и реченица у разним облицима и поставкама. Тако ће уобичајена поетска изражајна средства, односно стилске фигуре, добити одговарајући лингвистички опис и структурално тумачење” (Николић 1992: 54).

А Књижевно дело као полазни текст у настави језика

У оквиру наставе српског језика, посебно у основној школи, издвојена подобласт Језик третира се као подручје упознавања језичких појава и појмова, овладавања нормативном граматиком и стилским могућностима српског језика којима се доприноси увођењу ученика у основне законитости књижевног језика и развијању културе усменог и писменог изражавања. Иако заузима посебно место,

са тачно утврђеним садржајима, основно методичко полазиште у настави граматике и правописа јесте повезивање са свим осталим предметним подручјима.

Савремена методика наставе српског језика заснива се на различитим теоријским ставовима изнетим у структуралистичкој граматици Фердинанда де Сосира, затим трансформационој генеративној граматици Ноама Чомског, потом у теорији говорних чинова, граматици зависности или граматици конститутивних структура, операционалној или функционалној граматици и на другим теоријским правцима.

У наставним околностима, српски језик изучава се заједно са књижевношћу иако је у основној школи предмет именован као Српски језик.

„Он је спој два веома различита подручја. Градиво из језика је егзактно и потиче из наука о језику, а садржаји из књижевности припадају књижевној уметности коју прате науке о књижевности. Спој ова два подручја чини треће подручје – културу изражавања, јер се у њему они функционално испољавају, што је за ученике веома битно” (Петровачки 2004: 14).

У програмима за основну школу област језика заузима значајно место, близу 40%, док је у средњошколским програмима језичко подручје мање заступљено, око 25% градива. Усвајање знања из граматике представља важан предуслов за развој културне језичке комуникације и за примену стечених знања приликом читања, говорења и писања. Тумачење и разумевање језичких појава доприноси и развоју апстрактног мишљења и других афективних и интелектуалних способности ученика. Уместо рецептивног приступа, тежи се ка проналажењу нових методичких модела који ће допринети формирању и развоју когнитивних и метакогнитивних функција код ученика и стицању одређених предметних и међупредметних компетенција. Међутим, стање у школама се веома споро мења ако се има у виду да је проблем формализма у проучавању језика и „граматизирања” уочио још Александар Белић:

„Граматичко учење језика морало би бити тако организовано да пружа познавање језика уопште. [...] Не би се ни један страни језик учио без везе са општом граматицом, показаном и проученом на матерњем језику, она би прожимала и читање књижевних дела, и налазила би се стално у вези са стилистиком. На тај начин, то познавање језика постало би део ђачке културе која би остала за цео живот” (Белић: 1950: 4).

Методичари наставе српског језика и књижевности инсистирају на повезивању сва три наставна подручја: језика, књижевности и језичке културе. Препорука да се у интерпретацијама књижевних дела користи иманентни приступ

подразумева и примену знања из језика, односно повезивање лингвистике и књижевности.

Јединство програмских подручја може се остварити брижљивим наставним планирањем, коришћењем понуђених модела из методичке литературе заснованих на функционалним поступцима у настави (коришћење уметничког текста у настави граматике, стилистике и правописа), одабиром уџбеника и приручника у којима је грађа презентована прегледно и систематично као и овладавањем техникама графичког представљања језичких појмова и појава.

„Полазни текст, у коме се уочавају примери за проучавану језичку појаву, мора бити ученику разумљив и близак, а тумачење градива и цео процес стицања знања креиран тако да ученике води постепено да самосталном активношћу сагледају основне чињенице, правила и процесе” (Петровачки 2004: 73).

У наставним програмима инсистира се на интегралном и функционалном приступу језичким појавама. У пратећим упутствима за реализацију програма истакнуто је да језик треба сагледавати као систем са хијерархијски устројеном структуром у којој јединице нижег реда својим комбиновањем образују јединице вишег реда. Одатле произилази да би било пожељно да се језички нивои из појединих области науке о језику, посебно морфологије и синтаксе (области које су заступљене од првог разреда основне школе до краја средње школе) не проучавају изоловано.

Методички системи савремене наставе језика обликовани су на темељима примене појединих теорија учења. Иако су у пракси и даље присутни традиционални догматско-репродуктивни и репродуктивно-експликативни типови наставе српског језика и књижевности, тежи се ка њиховом превладавању и примени индуктивно-дедуктивних поступака, проблемске и програмиране наставе и учења путем откривања. Наставни приступи се ретко заснивају на једном поступку него се комбинују и међусобно допуњују, посебно када је у питању већа целина или процес обраде, утврђивања и проширивања знања или његове систематизације и примене.

Садржинска подручја у оквиру наставе српскохрватског језика нису само у емпиријској суседности и вањској зглобљености, она су знатно више *прожета једно другим*, међусобно се условљавају, заједно манифестују и тешко опстају без својих природних унутрашњих веза. Ако се запостави функционално садејство наставних подручја и у њима не сагледа дијалектичко јединство више удружених

побуда и моћи: језичких, психолошких и естетичких, онда ће свако од њих бити осиромашено и са садржајне и са методолошке стране (в. Николић 1975: 266).

Књижевна дела могу да послуже као предлошци за проучавање свих језичких појава што се може показати на примеру синтагми са којима се ученици упознају у 7. разреду основне школе. Појам синтагме као синтаксичке јединице којом се исказују реченични чланови у простој реченици појављује се и у програму за 6. и 8. разред, као и у 3. разреду средње школе.

Табела 2: Програмске позиције синтагме као синтаксичке јединице

6. разред ОШ	7. разред ОШ	8. разред ОШ	3. разред СШ
	Појам синтагме. Састав именичке синтагме: главна реч и атрибути.	Синтагме – придевске, прилошке, глаголске.	Синтагма. Врсте синтагми (именичке, придевске, прилошке, глаголске синтагме
Вежбе у исказивању реченичних чланова речју, синтагмом и зависном реченицом.	Реченични чланови исказани речју и синтагмом.	Исказивање реченичних чланова зависном реченицом и предлошко-падежном конструкцијом.	

Уз примере из уџбеника, наставници се могу послужити примерима из књижевних дела која садрже потенцијале за изучавање одређених језичких појмова, а која су блиска и позната ученицима.

„Језички појмови уочавају се и образлажу преко њихове употребе у примерима који имају естетски потенцијал, а иста појава сагледава се често из различитих углова, што доприноси њеном поузданијем разумевању и прихватању” (Мркаљ 2011: 55).

Одломци из *Јабуке на друму* Вељка Петровића²² могу да послуже као полазни текст за вежбање и утврђивање градива из морфологије, синтаксе и лексикологије.

Прилог 1: Исказивање реченичних чланова у оквиру књижевног предлошка

Никакво сажаљење инжењера, који су планирали аутостраду,	
Синтагма	Зависна реченица
према једном живом створу као што је јабука,	
Синтагма	Зависна реченица

²² Делови приповетке цитирани су из читанке за 7. разред Милке Андрић 2009, Београд: ЗУ, стр. 186–187.

нити увиђавност према њеном племенитом плоду, већ пусти случај		
поштедео је	Синтагма	Синтагма
ту стару, квргаву, од дугогодишњих кошава вазда помало рашчупану и		
ка западу нахерену воћку.	Синтагма	

У зависности од узраста ученика и типа часа, на овом се примеру могу објаснити многи појмови и правила:

- синтагма као скуп речи повезан значењем и функцијом;
- зависне (одредбене) синтагме;
- напоредне (независне) синтагме;
- главна реч у синтагми – главни (надређени) члан;
- зависне речи у синтагми – зависни (подређени) члан;
- ужа и шира синтагма;
- атрибут као зависни члан именичке синтагме и др.

У наведеној реченици присутни су примери за исказивање атрибута речју и синтагмом, за врсте речи у служби атрибута, за конгруентне и падежне атрибуте и њихову стилогену функцију, а ученици могу да издвоје оне којима је остварен посебан уметнички ефекат:

ту стару, квргаву, од дугогодишњих кошава вазда помало рашчупану и ка западу нахерену воћку.

Велики број синтагми налази се и у другим реченицама из исте приповетке што доприноси уочавању функционисања језичких јединица свих нивоа и њихов естетски ефекат:

Али, ову усамљену кржљаву удовицу сва села у околини од бирземана памте, од нараштаја до нараштаја, а већ кочијаши и пре стотину лета разазнавали су се по њој, кад завеју оне заслепљиво беле, безмерне равничарске међаве. [...] И сад, откако се разлистала и почела да обрће својом добродошлом сенком, на тим летњим пржинама, и да се кити својим присним богатством, финим, овалним плодовима, она је постала непозивана, неплаћена службеница, немољена дароватељка свим намерницима, сваком кога би пут нанео овуда.

Исти текст може да послужи за представљање напоредних односа међу реченичним члановима, независним и зависним реченицама.

Но она још увек стоји, иако погнута, на истом месту, на услузи свакоме; цвета, рађа, помало заштићава овцу и говедо и човека од наглих пљускова и од петровачке јаре. Већ у рано пролеће почну несташни излетници, пролазници, да поскакују и кидају њене гранчице, посуте оним топлим ињем зеленкастобелога цвета. [...] А путници, уморни пешаци који, за жарке оморине, једва дочекају да се у њеноме хладу испруже, да се занесу чаробним мозаиком плаветнила кроз њену круну и топазом нежних јабука које повирују и њишући се здравим их сном успављују, а ти, чим се дигну, захваљују се на гостопримству тиме што се хитају грудвама и каменицама, туцаником с друма, само да обале који плод.

Реченице из ове приповетке могу послужити и за одређивање реченичних чланова:

Из дана у дан ће сунце претварати њихово јетко зеленило у медно жутило; прво у оно танано равних ливада и шибља а касније у златни сјај липова нектара. Оне као да светле, као да осветљавају надалеко своју дадиљу која их спасава носећи их изнад себе саме, али тиме то несрећно дрво само још више намамљује грамжљиве, обесне пролазнике и адраповце.

Примери су погодни и за препознавање врста и подврста речи:

И неке од таквих бачених батина и мотки, ено, још окачене штрче у крошњи, нагрђују њен оштећени, искрзани, наоко дисхармонични склад. [...] А већ при повратку – испустиће их расејано негде у прашини, или ће, ипак, покушати да њима, бар за дан-два, освеже свој овештали, сури стан.

Пошто циљеви наставе језика нису ограничени на стицање граматичких знања, него су усмерени и на стицање способности за лакше разумевање и тумачење свих типова исказа и текстова, као и на развијање вештине усменог и писаног изражавања, књижевни предлошци отварају могућности за минуциозно сагледавање језика којим је дело остварено. Поетски текстови пружају посебне могућности да се ученици заинтересују за многе наставне јединице из области граматике. При томе се подразумевају услови да се језичке појаве посматрају у оквиру литерарног контекста и да се под тим околностима појачано откривају њихове *стилске функције* (в. Николић 1975: 267).

Приповетка *Јабuka на друму* такође обилује сликовитим речима и изразима на које се може скренути пажња приликом синтаксичке и морфолошке анализе (*дароватељка, пржина, нахерена, кржљава, квргава, грамжљив, танано, јетко, медно, заслепљиво беле, искрзани, овештали, сури...*). Поједине речи могу се посматрати из угла области грађење речи, али и лексикологије (*турцизми*: бирземан, рахметлија, вакуф, цада; *германизам*: адраповац; *грцизми*: ароматичан, дисхармоничан, поклисар, топаз; *хунгаризам*: мајур).

Захваљујући енергији и потенцијалима одабраних реченица могуће је издвојити проблемска питања везана за предметни или идејни слој дела или синтетичка, у корелацији са ликовном културом и одрживим развојем. На тај се начин настава књижевности прожима са наставом језика и, уз решавање литерарних проблема, упућивањем на стилогеност распореда синтаксичких јединица, приближава се активном и стваралачком приступу, удаљавајући се од стереотипног и репродуктивног.

Говорећи о настави синтаксе, која је уз морфологију најзаступљенија језичка дисциплина у основношколским и средњошколским програмима, Љиљана Петровачки издвојила је две теорије које имају предност у наставном проучавању:

„Користећи структуралистичке идеје, настава језика истиче да учење језика треба да се заснива на структурама: узорцима речи и реченичним моделима и да се језик посматра као систем међусобно повезаних подсистема и елемената у њима. Генеративне методе омогућавају да се прати процес стварања (генерирања) синтаксичких структура, а то омогућава и схватање њихових односа” (Петровачки 2004: 58).

Како се синтаксичке јединице не могу једнострано сагледавати, неопходно је у анализу укључивати и сагледавање семантичких нивоа значења што доприноси успостављању односа између синтаксе и стилистике. У настави је пожељно интегрално проучавање синтаксичких облика и конструкција и њихове изражајности и стилских ефеката. У односу на значајне измене у распореду грађе, терминологији и приступу садржајима из језика, а посебно из синтаксе, које је донео програм из 1991. године, програмски садржаји од 1. разреда основне школе до краја средње школе нису се битно изменили у програмима објављеним од 2001. до 2014. године.

Поједини актуелни садржаји из области језика, конципирани у складу са савременим теоријама структурирања градива, могу се оценити као веома захтевни, и да би били успешно остварени, упутно је прихватити препоруке за избор начина учења, организацију учења и методе вредновања укупног концепта, односно применити савремени приступ у наставном тумачењу граматичке грађе.

У Начину остваривања програма у оквиру правилника о наставном плану и програму за осми разред наглашено је да настава језика треба да буде у функцији оспособљавања ученика за правилно комуницирање савременим књижевним српским језиком.

„У настави граматике треба примењивати следеће поступке који су у пракси потврдили својом функционалношћу:

- подстицање свесне активности и мисаоног осамостаљивања ученика;
- сузбијање мисаоне инерције и ученичких имитаторских склоности;
- заснивање тежишта наставе на суштинским вредностима, односно на битним својствима и стилским функцијама језичких појава;
- уважавање ситуационе условљености језичких појава;
- повезивање наставе језика са доживљавањем уметничког текста;
- систематска и осмишљена вежбања у говору и писању;
- што ефикасније превазилажење нивоа препознавања језичких појава;
- неговање примењеног знања и умења;
- континуирано повезивање знања о језику са непосредном говорном праксом;

- остваривање континуитета у систему правописних и стилских вежбања;
- побуђивање учениковог језичког израза животним ситуацијама;
- указивање на граматичку сачињеност стилских изражајних средстава;
- коришћење прикладних илустрација одређених језичких појава” (*Правилник о наставном плану и програму за осми разред основног образовања и васпитања* 2010: 17).

Наставнику се препоручује да упознавање суштине језичке појаве заснива на доживљавању и схватању уметничког текста, увидом у његов естетски потенцијал, упућивањем ученика на стилску функцију (изражајност) језичких појава чиме се може допринети развијању ученикове радозналости за језик и лакшем разумевању граматичког градива кроз функционално повезивање са одабраним књижевним текстовима који га чине конкретним и применљивим. Кад ученицима постане приступачна стилска (изражајна, експресивна) функција језичке појаве, прихватају је као *стваралачки поступак*, што је погодан и подстицајан пут да знања о језику прелазе у *умења*, да се на тај начин доприноси бољем писменом и усменом изражавању, али и успешнијој анализи књижевних текстова.

„Свођење наставе граматике на строга правила и досадне језичке дефиниције значи њено упрошћавање. [...] Отуда велика потреба за тзв. функционалном граматиком која истиче функционалност језичких елемената. Смисао наставе граматике је у томе да ученик препознаје и открива одређене језичке појаве, да их дефинише – да успоставља правило, а потом да види како то правило функционише у новим примерима” (Милатовић 2011: 374).

У Начину остваривања програма за Српски језик и књижевност у *Правилнику о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама* из 2013. године наводи се да је програм наставе језика у средњим стручним школама конципиран тако да омогући ученицима стицање знања и о језику као друштвеној појави и о језику као систему знакова. Циљ је да ученици, поред знања о свом матерњем језику, стекну и опште лингвистичка, односно социолингвистичка знања функционално повезана са наставом матерњег језика, неопходна образованом човеку. Главни део тих знања обрађује се у сегменту општи појмови о језику који се изучавају на једном теоријски и методички вишем нивоу у односу на основну школу.

Реализацијом дела програма о књижевном језику ученици треба да стекну знања и изграде одговарајуће ставове о српском књижевном језику и о значају

књижевнојезичке норме и језичке културе. У сегменту програма посвећеног организацији и функционисању језичког система не обрађују се само чисто граматички аспекти језичког система већ се обухватају и функционални аспекти. Зато су, између осталог, у синтаксу унети и елементи лингвистике текста и граматике. Посебан је значај дат лексикологији и то не само да би ученици стекли више знања о речничком благу свога језика него и да би развили правилан однос према разним појавама у лексици. У уводним објашњењима о начину остваривања програма истакнута је потреба да се настава језика повеже са осталим деловима овог наставног предмета. Лингвистичка знања могу бити подлога за тумачење језика и стила књижевних дела, с тим што ова дела пружају и одговарајући материјал за уочавање естетске функције језика.

Модеран структурални приступ у већој мери остварио је Милија Николић у својим уџбеницима за основну школу у којима је начињен искорак у функционалном смеру: полазећи најчешће од књижевног текста или неке говорне ситуације, илустрацијама и различитим подстицајима за трансфер знања, допринео је лакшем разумевању својстава и функције језика.

„Коришћењем адекватних методичких поступака и радњи који доприносе различитим начинима наставног реализовања функционалних веза између области и подобласти предмета српски језик (књижевности, граматике, говорне културе и писмености) остварује се прожимање наставних садржаја, а међусобно условљавање тих садржаја погодује свестранијем сагледавању одређене наставне јединице која, осветљена из различитих углова, постаје приступачнија” (Мркаљ 2013: 130).

У пракси, настава граматике заснована је још увек претежно на описивању, утврђивању и систематизовању језичке грађе, без много повезивања са њеном изражајношћу и функцијом. Сложена лексичка структура појединих програмских садржаја може у неким случајевима да превазилази језичка осећања и могућности ученика па је значајно имати у виду потребу да се њихова реализација темељи на личном језичком искуству ученика (језику његове средине)²³. Реформисање програма које је допринело увећавању обима и сложености терминологије у области језика, условило је да се одступи од класичног дескриптивног приступа у

²³ Треба имати у виду да је у актуелним наставним околностима отворено питање начина реализације појединих задатака наставе српског језика међу којима је „уочавање разлике између месног и књижевног говора”. Видети: Видан Николић, Улога језичког осећања и језика средине у поимању структуре језика и метајезика граматике, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, 1998/1–2.

којем се занемарује улога језичког осећања. У препорукама за начин остваривања програма, правилници за наставни план и програм садрже упутства која усмеравају наставнике на повезивање наставе граматике и тумачења текста:

„Методика наставе језика, теоријски и практично, упућује да у настави матерњег језика треба што пре превазићи нивое препознавања и репродукције, а стрпљиво и упорно неговати више облике знања и умења – *применљивост* и *стваралаштво*. У настојањима да се у наставној пракси удовољи таквим захтевима, функционално је у свакој погодной прилици знања из граматике ставити у функцију тумачења текста (уметничког и популарног), чиме се оно уздиже од препознавања и репродукције на нивое умења и практичне примене” (*Правилник о наставном плану и програму за пети разред 2007*).

У савременој језичкој пракси актуелизовано је питање метајезика, који би требало, као основно средство за исказивање сазнања о језику и говору, да буде у функцији стицања знања о језику и развијању говорне способности и језичке културе, а не циљ. Оцењујући његову приоритетну поставку у наставним програмима и школској пракси, Милија Николић је закључио:

„Уместо да се њиме објашњава укупност језика у оствареном и могућем говору, он је почео да тумачи самог себе. Управо, он се у језичкој настави наметнуо као самосталан предмет и основно градиво” (Николић 2010: 80).

Поред појединачних примера иновативних приступа у обради језичке грађе, језик и метајезик још увек нису приближени један другом: у првом плану је именовање и дефинисање граматичких појмова, без сагледавања емотивне, контекстне, естетске и функционалне улоге језика.

Дакле, пожељно је да књижевноуметнички текст буде исходиште при учењу језичких појава и законитости. Погодне су краће целине или делови познатих текстова проверене естетске и етичке вредности, који су оставили снажне утиске на ученике. Такви примери могу да послуже као подесна полазишта за проучавање језичке проблематике. Поводом коришћења уметничког текста у настави граматике и стилистике у *Методици наставе српског језика и књижевности* Милије Николића наведена је као пример површног и формалистичког приступа обрада именског предиката која се врши без повезивања са његовом дескриптивном функцијом.

„Одвојена од примењене ситуације, језичка појава је искорењена из живе језичке праксе, па су ђаци принуђени да је уче и усвајају као нешто што није присутно у њиховом језичком искуству” (Николић 1992: 476).

Очекује се да уџбеници нуде ваљане и применљиве методичке примере повезивања језика, књижевности, говорне културе и писмености стога што су њихови садржаји интегрално повезани са осталим подручјима и са њима представљају кохерентну целину. Упоредна анализа приступа једном од језичких појмова у осам граматика²⁴ које су одобрене за коришћење у петом разреду основне школе показује да је у већини уџбеника методичка апаратура прилично оскудна, недоречена, често непрецизна, термилошки неусклађена и недовољно доприноси разумевању не само формалне него и суштинске функције именског предиката²⁵.

Увид у актуелне уџбенике граматике показује да су понегде понуђени примери ван контекста:

1. **Ја сам певач. Ја сам био певач. Ја ћу бити певач. Ја сам добар певач. Ја сам добар певач и одличан спортиста** (Савић, Јованетић 2008: 90).

2. Први ватромет појавио се у Кини. Производио је велику буку [...] Ови ватромети су опасни. Дим им је био црн. [...] Мој брат је спортиста. Дан ће бити сунчан. Миша је био трећи. Храна је одлична (Ломпар 2008: 75,76).

3. Коњ је животиња. Јован ће бити упоран. Кућа није наша. Ана је прва (Срдић 2011: 111, 112).

4. Рано ујутру Марко одлази у вртић. Марко је предшколац. Смисли и напиши примере предиката у опису малог пса на цртежу: Пас посматра. Он је умиљат (Маринковић 2011: 19).

5. Рат је највећа несрећа за човечанство. Моје сестре су патријархално васпитане. Он је само један. Он је такав и такав. Девојка је соја господскога. Они га сматрају дивљаком. Прогласише га хајдуком. Петар је херој (Милошевић 2011: 78).

6. Тренер је задовољан. Јанковић је брз играч. [...] Нове минђуше су сребрне. Ми смо били поносни. Нови сат је сребрн (Вуловић 2016: 122, 123).

Може се уочити да се само у једном уџбенику појављују примери за именски предикат у којем су глаголи непотпуног значења допуњени именским речима (*сматрају дивљаком, прогласише хајдуком*), али без образложења. Може се наићи и на непрецизности у обележавању именских делова предиката:

7. **Ја сам учитељ. Јелена је била права паметница. Та кула ће бити врло висока. То си био ти! Ти си била трећа** (Ђукановић 2014: 83).

²⁴ Преглед коришћених школских уџбеника и приручника наведен је као посебан сегмент литературе.

²⁵ Наведени су сегменти из рада Оливере Крупеж *Именски предикат као језичка и стилска појава – компаративни приступ у уџбеницима за основну школу* који је објављен у Школском часу српског језика и књижевности бр. 1/2015.

Понекад се прибегава адаптирању текста ако је књижевни предложак исувише сложен или тежак задатак за ученике који се први пут сусрећу са неким језичким појмом. Иако тематски прихватљиве, понуђене реченице о вилама садрже осим именских предиката и зависне изричне реченице у атрибутој служби што отежава њихову синтаксичку анализу:

8. Вила је свака млада, лепа, у белу танку хаљину обучена. Виле су неке облакиње, што воде облаке, а неке су бродарице, које бораве крај вода [...] Ко је вила? (Журић, Ангеловски 2013: 194, 195).

Представљање именског предиката делом се разликује у неким уџбеницима у којима су као полазни текстови дати примери из књижевности:

9. Из колико се реченица састоји загонетка о камилици из књиге *Песме загонетке* Милорада Радуновића: **Весело** јој је златно лице и **беле** су јој трепавице... (Драгићевић 2006: 102–106).

10. Душанка изађе из куће. Миона се вратила из града. Душанка је **вредна**. Миона је **домаћица**. Огњан је **старији Мионин син**. Сенадин је **био одличан ђак**. Суштина обавештења исказује се именским делом предиката. Зато се он може проширивати у дуже скупове речи. На пример: Миона је била *вредна домаћица и брижна мајка*. Њена деца су *вредна, послушна, радна и разборита* (Николић 2007: 32, 33).

У својој *Методици* Николић је истакао да „именски предикат има посебну примену у описном стилу и да се обилато сусреће у уметничкој дескрипцији као врло продуктиван стваралачки поступак” (Николић 1992: 476), што требало да се препознаје у методичкој апаратури у граматикама. Како су поетски текстови значајни као подстицај за мотивисање ученика, издвојени примери из *Прве бразде*, приповетке из програма за 5. разред, погодни су за продубљивање карактеризације ликова тог књижевног дела што је делимично наговештено проширивањем именских делова предиката у „дуже скупове речи”. Стваралачки задаци треба да буду осмишљени тако да упућују ученике на могућности примене именског предиката у описном стилу.

Повезивање наставе језика са наставом књижевности ближе је остварено у издањима уџбеника Школе плус за 5. и 6. разред у којима су обједињене читанка и граматика. Обрада именског предиката предвиђена је уз обраду приповетке *Десетица* Ивана Цанкара, при чему је ученицима наговештено да се описивање не врши само придевима (и именским речима) у функцији атрибута него и у функцији предиката.

11. За лепоту описа у причи *Десетица* побринули су се највише придеви. Знаш да они у реченици имају функцију атрибута. У примерима који следе открићеш да могу

имати још једну функцију, као и остале именске речи. Ваздух у соби **био је тежак**. Школска зграда **била је висока**. Пожелео сам да умрем, мада **сам био дете** (Цанић, Антонић, Софронић 2011: 110).

С друге стране, књижевни предлогак који обилује бројним и разноликим примерима примене именског предиката у уметничком стваралачком поступку може да изазове дилему у ком обиму треба представити ову језичку и стилску појаву. Ученици који су заинтересовани и мотивисани за проналажење именских предиката у наведеном тексту (или у другим примерима уметничке дескрипције исказаним на овај начин) у уџбеницима за основну школу наћи ће премало података о саставу и функцији именског предиката да би могли да их разликују од прилошких предиката и допунских предикатива који се убрајају у именски предикат у ширем смислу.

Средњошколци су више од две деценије упућени првенствено на једно од издања граматике за сва четири разреда средње школе Живојина Станојчића и Љубомира Поповића у којој се углавном не користе књижевни предлошци. Како је област синтаксе у програму за трећи разред средње школе, ученицима је доступан и један нови уџбеник у којем је именски предикат такође представљен без књижевног контекста:

12. Он **је професор**. Тај човек **је био занимљив**. Наша земља **је необично лепа**. [...] Именски део исказује се речима и синтагмама у номинативу или у неком зависном падежу. (Он **је ниског раста**. Ташна **је од коже**. Филм **је у боји**.²⁶) (Ломпар, Антић 2015: 121).

Пожељно је да наставни програм садржи прецизну терминологију унутар свих програмских одредница и да препозна потребу за повезаношћу граматичке и стилске функције језичких појава које су предмет изучавања. Изолована од практичне сфере употребе, побројана својства и правила представљају беживотне чињенице за просту репродукцију, недовољно мотивишу ученике за проучавање српског језика и стога не доприносе богаћењу језичког израза ученика. Наведени сегменти из граматика за основну школу доказују колико је неопходно да се у програмима јасно дефинише обим и тежина захтева за све предвиђене језичке појмове и да се поставе виши критеријуми приликом процене квалитета уџбеника.

²⁶ Реченица Тај филм је у *боји*. наведена је као пример „именичке јединице у неком падежу (обично с предлогом), који има квалификативно значење” (Станојчић, Поповић 1994: 217).

У методичкој литератури за наставу српског језика и књижевности инсистира се на повезивању наставних подручја језика, књижевности и културе изражавања. У *Методици књижевног одгоја и образовања* Росандић говори о начелу јединства наставе језика и књижевности:

„Међу прокламираним начелима на којима треба да се темељи сувремена настава језика и књижевности значајно мјесто добило је начело јединства. Оно има своју дужу повијест у методичкој литератури. [...] У методичким приручницима Миливоја Павловића, Јована Јовановића и Илије Мамузића начело јединства постављено је као основно начело наставе језика и књижевности” (Росандић 1986: 171).

Мамузић је сматрао да „наш предмет не треба сматрати двоструким предметом” зато што „то схватање нашега предмета није основано на његовим битним особинама, а још мање на његовим дидактичким условима, задацима, тежњама” (Мамузић 1959: 7). Његово истицање паралелизма наставе језика и књижевности засновано је на њиховом прожимању у читању, рецитовању, препричавању, интерпретацијама, драматизацији, разговору о тексту.

Представљање имперфекта као глаголског облика који се готово не употребљава у савременом књижевном језику, у 6. разреду врши се на одломцима из књижевних дела: приповетке *Све ће то народ позлатити* Лазе Лазаревића (ЗУ), романа *Хајдук Станко* (Логос), неименованих бајки (Клет и К. центар) или новеле *Дјевојка цара надмудрила* (Едука). Иако су као полазни коришћени углавном непознати књижевни текстови, ни у једном уџбенику граматике за 6. разред није предвиђен методички приступ тексту нити има наговештаја о стилској функцији имперфекта осим у једном:

„Имперфекат се све мање употребљава. Његови облици се постепено губе из говора. У уметничким текстовима он има старински (архаичан) призвук, а помоћу њега се изазивају утисци о непосредном присуствовању догађајима и присном доживљају давнине” (Николић 2008: 164).

Овај глаголски облик подесно је упознати на примеру из приповетке *Богојављенска ноћ* Светозара Ћоровића која се налази у лектири за 6. разред:

У соби завлада мрак. Мали се у први мах трже; но одмах затим се још јаче приљуби уз прозор и **гледаше...**

– Само да пане још неколико звијезда, па ће се небо отворити – прошапта. И жељно **чекаше** хоће ли још која затрептати и угасити се.

Или:

Напољу се чуло звиждање. То је ноћни стражар дозивао свога друга. Из даљине је одјекнуо други звиждук... И све се опет умири...

– Брже ће – рече мали, па опет поче понављати молитву... Додуше, сад је осјећао неку тежину у глави. Саме **се спушташе** на прса, а трепавице, као од олова, покаткада **се склапаху**...

– Боже, да ми оздрави мајка! – шапутао је монотono као кад лекцију учи. А глава му све тежа и тежа.

Одломак пружа могућност да се одмах примени стечено знање тако што ће се и остали употребљени глаголски облици заменити имперфектом:

Напољу **се чујаше** звиждање. То ноћни стражар **дозиваше** свога друга. Из даљине **одјекиваше** други звиждук... Све **се** полако **умириваше**...

– Брже ће – **говораше (шапуташе)** мали, па опет **понављаше** молитву... Додуше, сад **осјећаше** неку тежину у глави.

Сугестивни доживљај уметничког дела и осећања која овај текст изазва код ученика могу знатно да допринесу поимању значења и домена употребе једног облика који се ретко среће у свакодневnoj комуникацији. Свакако је теже овај глаголски облик упознати на примерима реченица истргнутих из контекста непознатих или мање познатих текстова. У граматици за други разред средње школе на сфери употребе имперфекта указано је кроз неколико примера:

Имперфектом се означава радња која се дешавала у одређеној прошлости или напоредо са неком другом радњом, а употребљава се само у приповедању (Он стајаше на капији, а ми му махасмо, Трговци нам нуђаху своје производе, То беху тешка времена). У говорном језику имперфекат се скоро сасвим изгубио. Може се чути још у питањима типа Шта то беше...? или Како се оно зваше...?) (Ломпар, Антић 2014: 125).

У образлагању текстове методе у настави језика и изражавања, Милија Николић препоручио је да предлошци садрже „ситуационо мотивисану поруку” и да најпре треба да буду анализирани и схваћени:

„Одломак треба локализовати у шире исказне околности и дати ситуациона обавештења неопходна за разумевање информативне улоге сваког језичког знака и поступка. Када ученици у потпуности схвате поруке почетног текста [...] прелази се на истраживање оних језичких знакова, облика и појава који су предмет текуће наставне јединице” (Николић 1992: 54).

Када је реч о настави језика у средњој школи, одломци из приповетке Лазе Лазаревића *Све ће то народ позлатити* или *Први пут са оцем на јутрење* могу да послуже као полазни текстови за обраду и утврђивање више језичких појава с обзиром на то да су познати ученицима. Емоционални доживљаји побуђени интерпретацијом књижевних дела мотивишу ученике да језичке појмове примају у светлу уметничких доживљаја чиме се остварује функционално повезивање књижевности и језика. Језичке примере треба издвајати након кратког полазног

разговора о тексту јер се на тај начин развија свест о прожимању знања о законитостима језичког система са књижевним контекстом, али и развојем и унапређивањем говорне културе и писмености.

Прихватљив пример повезивања садржаја из језика и књижевности у обнављању и проширивању знања о непроменљивим речима представља занимљив избор текстова: С. Станишић, *Бомба у школи*, И. Андрић, *Мостови*, С. Станишић, *Танго за троје*, И. Андрић, *Аска и вук*, М. Витезовић, *Лајање на звезде*, Ј. Петровић, *Ово је најстрашнији дан у мом животу*, прилагођен одломак из говорног језика и информације о узвицима и речцама са интернет странице (Којић, Јаковљевић 2015: 58–66).

Примери у поменутом уџбенику доприносе подсећању на обрађена књижевна дела и проширивање знања о њима зато што је цитиран део из есеја *Мостови* који се не налази у читанкама за 5. разред, док неки наслови побуђују радозналост и представљају подстицај ученицима за читање дела ван школске лектуре. Уз сваку врсту речи понуђени су примери из говорног језика и правописна правила. На основу понуђених добрих модела, наставници могу да надграђују уџбенике трагајући за интересантним примерима који могу да послуже за повезивање нових са већ познатим садржајима, за пружање информација потребних за проблемски или за креативни приступ у проналажењу решења. Приликом одабира књижевних текстова за уочавање, издвајање и описивање неке језичке појаве, важно је узети у обзир читалачке компетенције ученика и проценити у којој су мери погодни за подстицање њихове свесне активности и континуирано повезивање знања о језику са говорном праксом и осталим предметним областима. За наставу језика посебно су прикладни књижевни текстови са изразитим језичким и стилским обележјима којима се у оквиру наставе језика може посветити додатна пажња.

„Епско или драмско дјело може се проблематизирати, тј. рашчлањивати на проблеме који се у наставном процесу рјешавају. У том случају наставна ситуација обухваћа одређени проблем (проблемски задатак) који се рјешава различитим поступцима и операцијама” (Росандић 1986: 108).

У пракси је препоручљиво успостављање наставних ситуација у којима су књижевна дела полазни текст за синтаксичке вежбе. Осим епских дела, за проблемску анализу не само литерарних него и језичких питања погодне су и лирске песме сложене идејне и лексичке структуре. Неке од њих могу да буду

предлошци за синтагматску анализу текста: ученици могу да одређују тип синтагми, њихове конструкције, позиције и типове атрибута као и њихову стилогену функцију:

Последњи прстен видика...
Последња јабука сунца...
Последња звезда у души...
Последњи бескрај у оку... (Манасија Васка Попе)

Стихови песме *Међу својима* Владислава Петковића Диса пружају могућности за постављање и решавање различитих питања из синтаксе, морфологије и стилистике.

– **Субјекат исказан речју, независном и зависном синтагмом и зависном реченицом** (Дошле су вам ласте. Оживеле воде, ђурђевак и руже. А два наша цвета из четири рата у твоје крилу, образе ти суше. У њој каткад тиња мисо да још живиш.);

– **Атрибут исказан речју, синтагмом и зависном реченицом** (мој пределе млади; моја лепа звезда; земља која стално расте у гроб и тишину; мој далеки друже; улицама страха; твоје гладне очи; моја дивна зоро; љубав мајке; два наша цвета из четири рата; у твоје крилу; у велике патње; дубљу рану; косе детиње; крај гозбе сироте; душа светиње; твоје чело; мој сјајни животе);

– **Врсте речи у служби атрибута** (моја лепа звезда, љубав мајке, два наша цвета из четири рата...)

– **Распоред атрибута у синтагми, конгруентни и неконгруентни (падежни) атрибути, препозиција и постпозиција атрибута** (моја лепа звезда, љубав мајке...)

– **Стилска функција финалне позиције атрибута** (пределе млади; крај гозбе сироте...);

– **Значењски ефекат падежних атрибута у односу на управну реч у синтагми** (улицама страха, косе детиње, душа светиње...);

– **Напоредни односи међу реченичним члановима и реченицама** (Моја лепа звезда, мајка и робиња. Идеш кући споро улицама страха, и душа ти јеца. Напољу је видно, као пред свитање, ко да ће се дићи гробови и људи.);

– **Комуникативне функције реченица** (У мом срцу поноћ. Боже! Шта ли данас у Србији ради? Мама, зашто плачеш? Је л' писао тата? „Нека живе деца.”).

У Збирци задатака из Српског језика за завршни испит у основном образовању и васпитању за школску 2014/15. годину дат је добар пример како један одломак (из *Госпође министарке* Бранислава Нушића) може да буде предмет садржајне стилске и језичке анализе (од 394. до 418. питања). Осим питања везаних за књижевни род, стилске фигуре, мотивацију лика, идеје и

разумевање текста, дати су захтеви да се препознају и подвуку синтагме, да се одреде значења глагола и подвучених речи и израза, да се препознају врсте и подврсте речи, да се именују глаголски облици, напоредни односи, врсте зависних реченица и гласовне промене.

Уместо уобичајених модела тестова за проверу знања може се користити књижевни текст из читанке уз налоге шта треба уочити или препознати у њему. Песма *Вече* Војислава Илића садржи примере за морфосинтаксичку анализу:

Прилог 2: Примери за морфосинтаксичку анализу на предлошку песме *Вече*

- врсте непроменљивих речи (**речце**: као, не, се, ли, можда, ено; **предлози**: за, у, са, уз; **прилози**: доле, немо, тихо, сад, куда, горе; **узвик**: та; **везници**: само, и, а);
- врсте и подврсте заменица (**именичке**: све, им, ко, ништа; **придевске**: то, своје);
- падежни облици и значења (за гору, за гране; са бојишта; у срцу; уз песмицу; гробу своје, мору хлађаноме; у мртвом сану; небу);
- различит распоред речи у реченици и реченични нагласак (**неправилан ред речи у реченици**: у срцу се живот застрашеном таји = живот се таји у застрашеном срцу; **инверзија** (падежни атрибут иза именице): токе крвљу покапане, гробу своје, мору хлађаноме);
- службе (функције) речи (**именски предикат**: То су уздисаји. Све је изумрло. **апозитив**: смртно бледа лица, горе небу лети...)
- исказивање реченичних чланова речју, синтагмом и зависном реченицом:

Као златне токе крвљу покапане,	доле	пада	сунце	за гору,	за гране.
прилошка одредба за начин	пр. одр.	за место	П	С	пр. одр. за место
А славуји тихо уз песмицу	жалe	не би ли им	хладне стене	заплакале.	
С	пр. одредбе за начин	П	прилошка одредба за намеру		
- глаголски облици (**презент**: пада, ћути, не миче се, таји се, хуји, жалe, бежи, зна, тежи, лети; **аорист**: паде, нађе, изађе, посвети се; **потенцијал**: би заплакале).

Издвојени глаголи могу бити полазиште за стилску анализу звуковно-знаковног слоја песме и естетске ефекте постигнуте избором или понављањем речи. Како ова песма садржи широка симболичка поља, може да упути на два решења: симболику мотива из природе у смирај дана или симболику везану за косовски мит. На овај се начин настава граматике успешно и делотворно прожима са наставом књижевности. Приликом планирања редоследа наставних садржаја треба имати у виду потенцијале појединих текстова за стицање знања о одређеним језичким питањима.

„Функционално повезивање наставних садржаја подразумева сагледавање језичких појава из више угла, омогућава развој језичког осећања ученика и указује на значај језика у употреби. Утиче на планирање редоследа обраде наставних јединица из књижевности, не само према њиховој тематско-мотивској повезаности, већ и у односу на присуство школским програмом одређених наставних јединица из језика и језичке културе у одабраним примерима, што омогућује рационално коришћење времена” (Мркаљ 2013: 130).

Осим подробног упознавања књижевног текста са позиције обликовања наставне интерпретације, текст треба сагледати и са позиције полазишта у настави језика и језичке културе јер се успешним повезивањем програмских садржаја омогућује истовремено остваривање стандарда ученичких постигнућа из више предметних области.

Б Књижевно дело као полазни текст у области културе усменог изражавања

У објашњењима за остваривање наставе језика у основним и средњим школама дата је препорука да се она мора повезати и са наставом културе изражавања зато што лингвистичка знања (о акценатском систему, творби речи, лексикологији, синтакси итд.), као и проучавање правописа, доприносе да ученици боље и поступније усвоје књижевнојезичку норму и да побољшају своје изражајне способности. У упутству о начину остваривања програма, лексичке и морфолошке вежбе сматрају се инструментом за богаћење ученичког сазнања „о речи као облику, чему служе не само конјугација и деклинација, него и систем грађења речи (просте, изведене и сложене)”.²⁷ Вежбе у грађењу изведених речи и сложеница, по угледу на сличне речи у обрађеном тексту, треба да утичу на богаћење ученичког речника. У старијим разредима лексичко-семантичке вежбе односе се на сложеније садржаје: право и пренесено значење речи, синонимију, хомонимију, антонимију, полисемију, архаизме, дијалектизме, жаргонизме, позајмљенице, фразеологизме. Сугерише се да треба упућивати ученике на служење једнојезичним и двојезичним, лингвистичким и енциклопедијским речницима. У оквиру области културе изражавања, у програмима за старије разреде основне школе, садржај лексичких и семантичких вежби не обухвата све побројане категорије (хомонимију, полисемију, архаизме, дијалектизме, жаргонизме, фразеологизме) ако позајмљенице можемо сматрати туђицама, а дијалектизме некњижевним речима. Недостају неке лексичке појаве са којима се

²⁷ Начин остваривања програма представља упутство за наставнике које прати све наставне програме који су објављени у Правилницима о наставним плановима и програмима за српски језик и књижевност.

ученици сусрећу у књижевним текстовима, а поједине програмске одреднице нису довољно јасне нити подударне са програмским садржајима из књижевности у том разреду:

V *Лексичке и семантичке вежбе*: изналажење синонима и антонима, уочавање семантичке функције акцента; некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом; основно и пренесено значење речи.

VI *Лексичке и семантичке вежбе*: разликовање облика по дужини изговора; семантичка функција узлазне интонације; именовање осећања и људских особина; један предмет – мноштво особина; значења речи приближних облика. Некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом.

VII *Лексичке вежбе*: исказивање особина предмета (у оквиру описивања), односно исказивање радњи (у оквиру приповедања) одговарајућим придевима и прилозима, односно глаголима. Коришћење стилски неутралних и експресивних речи. Коришћење речника српског језика.

VIII *Лексичке вежбе*: прикладна употреба апстрактних речи и речи из интелектуалног речника ради прецизног и ефикасног изражавања током расправе. Употреба сликовитих речи ради ефектног изражавања у репортажи. Коришћење речника српског језика. (*Правилници о наставним плановима и програмима за српски језик 2007–2010*).

Лексичке категорије могу да се проучавају на књижевним предлошцима из одабраних дела Бранка Ћопића, Петра Кочића, Иве Андрића и других аутора:

– Јабо, **бате**, ако данас платиш главом, **не зажали на ме!** – уздахну Лујо, припи се уз вола, па поче опет, кријући се од људи, **мјерити штап**. Изиће да ће Јаблан **надбости!** Разведри му се лице.

– Јеси се уплашио, мали?

– Ти се, синко, ништа не бој. Твој је **бак** стари **мејданџија** – **соколи** га један чичица.

– Не бојим се ја, **вала**, ништа! – вели Лујо поуздано.

– Богме ћеш ти, малишане, и јакнути кад Рудоња **исуче** Јаблану цријева – **застрашава** га пољар. – А и јест ми **млого додијо**. (Петар Кочић, *Јаблан*)

Читава приповетка има богату лексичку структуру у којој обилује народни говор одређеног краја, локализми, турцизми, деминутиви, хипокористици и устаљени изрази, данас све мање у употреби. Тумачење мање познатих и непознатих речи и израза доприноси бољем разумевању текста, али и развијању језичке културе, говорне и писане. Тражење одговарајућег израза у савременом језику може да отвори читав низ асоцијативних поља и да допринесе сузбијању мисаоне инерције и стицању језичких компетенција за говорно и писано изражавање.

На одломцима обрађених дела која су ученици разумели и усвојили њихов уметнички свет, могу се усвојити све језичке појаве обухваћене програмима.

Проширивање програмских захтева у оквиру других области знатно смањује простор за богаћење лексичког фонда ученика, а посебно за чување лексичког богатства српског језика. Недовољан недељни, а посебно годишњи број часова не иде у прилог постизању добрих резултата из ове области.

Језички садржаји могу се усвајати на одломцима непознатих дела након којих следи кратак разговор којим се проверава разумљивост полазног текста, а затим прелази на предмет рада. Неки текстови могу бити корисна допуна наставним садржајима попут одломка из Вуковог писма свом пријатељу Лукијану Мушицком²⁸ из којег се може сагледати његов тежак материјални положај:

„Не могу вам казати у каквој сам ја сад невољи. Вјерујте ми да на Божић нијесам имао зашто купити фунте меса, а камоли печенице! Мислећи који је онда дан и гледајући на дјецу моју, плакао сам као лудо дијете. Све што сам могао продати или заложити, заложити сам или распродао; сада не знам шта ћу чинити са женом и с *троје нејаке дјеце*. Зимно доба, а дрва нема, хљеба нема, а новца нема! Ја једнако мислим да сам боље што заслужио...” (Карацић 1989: 38).

Како је циљ наставе овог предмета истовремено овладавање језичким законитостима и оспособљавање ученика да тумаче одабрана уметничка дела, није неопходно инсистирати на неуметничким текстовима којима су иначе представљени садржаји у уџбеницима свих осталих наставних предмета.

У наставним програмима за основну школу, у области језичке културе није подвучена граница између основних облика усменог и писаног изражавања. Илустративан је пример из наставног програма за 5. разред у којем је обухваћено више облика изражавања:

Препричавање кратких текстова. Уочавање структуре приче грађене хронолошким редом. Препричавање динамичне сцене из епског дела, филма и телевизијске емисије.

Причање о догађајима (хронолошки ток радње) и описивање доживљаја – према сачињеном плану. Причање о измишљеном догађају на основу дате теме – према самостално сачињеном плану, уз консултовање са наставником.

Описивање: једноставног радног поступка; спољашњег и унутрашњег простора; појединости у природи.

Уочавање успешних књижевних портрета и језичко-стилских средстава којима су остварени. Портретисање личности из непосредне околине према сачињеном плану.

Уочавање језичко-стилских средстава у одломцима дескриптивног карактера у лирским и епским делима.

Извештавање; вест; обликовање вести према питањима: ко, шта, када, где, како и зашто (*Правилник о наставном плану и програму за пети разред 2007*).

²⁸ Вук Карацић, *Претиска III* (1826–1828), Београд: Просвета. Писмо је датирано на 10. јануар 1826. године, написано у Бечу 29. децембра 1825.

Усмена и писмена вежбања усклађена су са наведеном тематиком и проширена лексичким и семантичким вежбама: изналажење синонима и антонима, уочавање семантичке функције акцента; некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом; основно и пренесено значење речи. Предвиђене су и вежбе за богађење речника и тражење погодног израза, уопштено и конкретно казивање, промену гледишта, уочавање и отклањање безначајних појединости и сувишних речи у тексту и говору као и отклањање празнословља, туђица, нејасности и двосмислености. Захтеви се у сваком разреду проширују и обогаћују новим облицима изражавања и врстама текстова: технички и сугестивни опис, техничка нарација, интерпретативно препричавање, вежбањима у писању резимеа, експозиторних и аргументативних текстова, расправа, репортажа, реклама, препознавање бирократског језика и др.

Ортоепске вежбе које треба да допринесу побољшању квалитета усменог изражавања у програму су смештене у област језика, али се остварују усменим путем: увежбавање правилног изговора речи, исказа, реченица, пословица, брзалица, загонетака, питалица, краћих текстова; слушање звучних записа, казивање напамет лирских и епских текстова; снимање казивања и читања, анализа снимка и вредности (*Просветни гласник* бр. 6 од 25. јуна 2007).

В Књижевно дело као полазни текст у области културе писаног изражавања

У којој мери књижевно дело може да послужи као полазни текст у области културе писаног изражавања добар показатељ представљају претходни наставни програми за више разреде основне школе у којима је постојао добро избалансиран садржај књижевности и усменог и писаног изражавања. Мањи број књижевних наслова у лектури, а посебно теоријских појмова, омогућавао је да се поједина дела детаљније интерпретирају, према потреби и на неколико часова редовне наставе. После сваке тематске области биле су предвиђене говорне вежбе или часови изражајног казивања обрађених текстова, као и теме за писмене вежбе и осам домаћих писаних задатака. Језички појмови које ученици треба да усвоје могу се лакше разумети и прихватити повезивањем задатака из више предметних области:

„Обрада језичке материје не завршава дефинисањем и проналажењем одговарајућих примера на новом тексту, већ се даљи рад усмерава према практичној примени знања у оквиру писменог и усменог изражавања и даље обраде уметничких текстова. Овако конципираним планом рада ученици се подстичу да начине прве кораке у писању састава по предвиђеном плану, на основу приче у сликама, да описују природу, ликове, ситуације, маштају, али и да препричавају и драматизују текст, раде на разумевању прочитаног, уочавају битна жанровска обележја дела” (Мркаљ 2011: 55).

С обзиром на то у којој је мери повећан обим наставне грађе, у оперативне планове за српски језик и књижевност није лако уврстити ни предвиђених осам часова за читање и анализу домаћих задатака, па се писано изражавање углавном своди на дванаест часова годишње за писмене задатке и њихове исправке што представља готово целокупан расположиви фонд за часове културе изражавања. Иако је неопходно да се сегменти наставе непрекидно повезују и прожимају, ипак је током планирања згуснутог и комплексног програмског садржаја потребно имати простора и за реализацију одређеног фонда часова намењеног за језичку културу, односно за говорне и писмене вежбе одређене тематике.

Међу наведеним сегментима програмских захтева из језичке културе за 5. разред основне школе, неколико експлицитно указује на писано изражавање:

Синтаксичке и стилске вежбе: састављање и писање реченица према посматраним предметима на слици и заданим речима; састављање и писање питања о тематској целини у тексту, на слици, у филму; писање одговора на та питања. Увежбавање технике у изради писменог састава (тежиште теме, избор и распоред грађе, основни елементи композиције и груписање грађе према композ. етапама). Уочавање пасуса као уже тематске целине и његове композицијско-стилске функције. Осам домаћих писмених задатака и њихова анализа на часу. Четири школска писмена задатка – по два у сваком полугодишту (један час за израду задатка и два за анализу и писање побољшање верзије састава) (*Правилник о наставном плану и програму за пети разред 2007*).

Наставни програм за 5. разред предвиђа облике изражавања који могу бити и писмени и усмени: препричавање кратких текстова, препричавање динамичне сцене из епског дела, филма и телевизијске емисије, причање о догађајима (хронолошки ток радње) и описивање доживљаја, причање о измишљеном догађају на основу дате теме, описивање једноставног радног поступка; спољашњег и унутрашњег простора; појединости у природи, уочавање успешних књижевних портрета и језичко-стилских средстава којима су остварени као и портретисање личности из непосредне околине према сачињеном плану. У 6. разреду се захтеви понављају и проширују: проучавање обрађеног и *необрађеног текста*; препричавање са истицањем карактеристика лика у књижевном тексту,

филму, позоришној представи; извештавање: кратак извештај о школској акцији, свечаности, друштвеној акцији у селу или граду и сл; описивање спољашњег и унутрашњег простора (екстеријера и ентеријера); писање службеног и приватног писма и тако даље. Ово је само део наведених захтева и из области језичке културе јер су у 6. разреду присутна и друга очекивања која су у вези са облицима изражавања:

Лексичке и семантичке вежбе: разликовање облика по дужини изговора; **семантичка функција узлазне интонације;** именовање осећања и људских особина; један предмет – мноштво особина; **значења речи приближних облика.**

Синтаксичке и стилске вежбе: ситуациони подстицаји за богађење речника и тражење погодног израза; **одређивање синтагмом и зависном реченицом.**

Сажимање текста уз појачање информативности. *Причање* о догађајима и доживљајима са коришћењем елемената композиционе форме – по самостално сачињеном плану. Вежбање у хронолошком и ретроспективном причању. Писање **службеног и приватног писма** (*Правилник о наставном плану и програму за шести разред 2008*).

У програмима се постепено усложњавају и проширују захтеви за овладавањем различитим облицима усменог и писаног изражавања. Поставља се питање колико разговор о делу у оквиру наставне интерпретације може да допринесе остваривању циљева и задатака усмерених на подизање квалитета усменог изражавања, посебно ако се има у виду да у разговорима о тексту учествује одређени број ученика са развијеном говорном културом, док је за одговарање на сложене и бројне захтеве о идејним, стилским, теоријским и другим елементима текста већину све теже анимирати. Може се сматрати нереалним очекивање да се проблем некохерентности наставне групе у одељењима решава индивидуалним приступом тексту јер се тешко може успешно окончати час на којем се поставља више паралелних захтева пошто је неопходно да се сагледају и уваже резултати свих појединаца. Искуство у пракси показује да није лако извршити поуздану класификацију ученика према способностима да разумеју и да тумаче одређени текст јер индивидуалне склоности према одређеним жанровима могу да утичу на то да исти ученик различито реагује на дела различитих родова и врста.

Питање тематике у вежбама усменог и писаног изражавања додатно је проблематизовано након укидања књижевног корпуса означеног именом домаћа лектира, с обзиром на то да је остало недефинисано да ли постоји обавеза ученика да прочитају у целости одређени број наслова и који су то наслови.

„Укинута је непотребна подела на домаћу и школску лектуру, па тако извори за обраду текстова из лектире, поред читанки, постају књиге лектире за одређени узраст и сва остала приступачна литература. Текстови из *лектире* представљају програмску окосницу. Наставник има начелну могућност да понуђене текстове прилагођава конкретним наставним потребама, али је обавезан и на слободан избор из наше народне усмене књижевности и тзв. некњижевних текстова – према програмским захтевима” (Правилник о наставном програму за пети разред 2007).

Овако срочено упутство за остваривање програма не упућује на обавезу да ученици у целости ипак прочитају одређена дела, чиме се наставницима препушта да према сопственом нахођењу истрајавају у таквим настојањима. Преласком из обавезне у необавезну активност, развијање склоности ка читању и љубави према књизи престаје да буде примарни задатак наставе српског језика. Упоредо са губљењем статуса у наставном програму, стављању књига у запећак доприноси и промовисање информационо-комуникационих технологија и њихова све шира примена у образовању што посредно утиче на реализацију задатака из области културе изражавања. Ученици су почели да користе лако доступне верзије препричаних или анализираних наслова из школске лектире, понуђене писмене саставе на уобичајене школске теме чиме прикривају свој недостатак склоности и интересовања за развијање језичких вештина.

Тематика писмених састава не мора у потпуности да буде одвојена од исказивања утисака из књижевних дела па је стога потребно осмислити другачије захтеве из области писаног изражавања, и делом стандардизовати форму и тематику четири школска писмена задатка. У некадашњим је методичким упутствима на основу тематске повезаности наставних садржаја било понуђено формално и тематско тежиште писмених и говорних вежби што би било упутно учинити и приликом планирања тема за обавезних осам домаћих писаних задатака и њихову анализе на нивоу једне школске године. Упућивање на тематске оквире састава и коришћење различитих облика изражавања не треба да представља ограничавајући фактор него подстицајни и свакако треба да остави довољно слободе за креативност наставника и ученика.

Након обраде дела са тематиком која је пријемчива ученицима, посебно хумористичком или сатиричном, могуће је поставити захтев да се ученици своје утиске изразе одређеним облицима писменог изражавања. Како је упознавање општих правила о писму као саставу и облику општења предвиђено још у 5.

разреду, од ученика се може захтевати да кроз ту форму покажу у којој су мери разумели суштину одређених дела. У школској лектури појављује се више писама или порука различите тематике (*Десетица* Ивана Цанкара, *Дечак и нас* Данила Киша, *Доживљаји Тома Сојера* Марка Твена, *Ваљка* Антона П. Чехова...)

Након разматрања мотивације и садржаја тих писама, у 7. разреду, уместо уобичајених тема, ученици могу да добију одштампане наставне листиће са цитираним деловима одабраних текстова и упутствима за рад. Посебно је занимљив круг тема са елементима сатиричног:

Прилог 3: Наставни листић за писмени задатак у 7. разреду

Писмо извињења генералу Брижалову – Чиновникова смрт

Напиши писмо у првом лицу једнине и то тако што ћеш се ставити у положај чиновника који је узнемирен због непријатне сцене у позоришту.

– „Какво подсмевање? – помисли Червјаков. – Нема ту баш никаквог подсмевања! Генерал, а не може да разуме! Кад је тако, нећу се више ни извињавати таквом фанфарону. Нека га ђаво носи. Написаћу му писмо, али нећу ићи. Богами, нећу ићи!”

Писмо бившој вереници – Мртво море

Напиши писмо у првом лицу једнине и то тако што ћеш се ставити у положај младог песника који је добио претњу од оца своје веренице.

„Господине,

Ове ваше трице и којекакве будалаштине и лудорије с којима тера свет комендију по улици, могли сте посветити вашем оцу, јер би то њему и приличило, пошто је иначе познат као последњи човек, као и ви што сте, а не да у ваше лудорије уплићете име моје ћери. На моју кућу нико до данас није пружио прсте нити ја хоћу да се име моје ћери исплаче по свачијим устима и стоји у вашој сулудој књизи. Од данас да нисте се усудили преступити преко прага моје куће, јер сте поверење и добро моје према вама вратили тиме што сте ми кући нанели срамоту. Уосталом, тражим да ми у року од пет дана дате сатисфакцију, иначе ћу вас, господине, пребити као мачку насред улице или где вас нађем.”

Писмо министру просвете – Власт

Напиши писмо министру просвете у којем ћеш изнети свој став о актуелном просветном питању.

АРСА: Или, можда, мислиш да би могао бити министар просвете. Ја не кажем да је потребно да будеш богзна како писмен, ал’ опет. Морао би, на пример, да прочиташ све школске уџбенике, а ти, да си хтео да читаш школске уџбенике, ти би свршио школу, а не...

МИЛОЈЕ: Шта сад, побогу, брате?!

АРСА: Сад ћеш тек да видиш шта значи то с висине говорити. ’Ајде, ’ајде, погни се на сто.

МИЛОЈЕ: Ама, немој, побогу, човече!

АРСА: Све ово досад ти не вреди без овог, јер то је, видиш, министарска висина; треба да видиш како се с те висине гледа.

Наставна пракса изискује стално подстицање ученика и за писање састава по предвиђеном плану, према задатом моделу, за надограђивање полазног текста, за стваралачко тумачење текста/контекста или за развијање способности коришћења српским језиком и његовим стилским могућностима. Теоријска знања која се не повезују са праксом нису сврсисходна те их је неопходно осмишљеним наставним поступцима произвести у корисна и употребљива знања и вештине. Милка Николић понудила је корелацију наставе српског језика са стручним предметима у средњим стручним школама на примеру стилистичке анализе пословног писма.

„Стилистичку анализу пословног писма треба методички осмислити на такав начин да се повежу знања о језику са вештинама пословне кореспонденције које ученици изграђују на стручним предметима” (Николић 2014: 271).

Способност ученика да дефинишу или да препознају стилска изражајна средства у књижевним делима не значи истовремено и способност обогаћивања свог језичког и стилског израза, као што ни теоријско познавање правописних правила не гарантује њихово поштовање приликом писања. Како је један од главних циљева наставе српског језика побољшање језичког умећа ученика, оно се може постићи само систематским радом и вежбањима: правописним, стилским, семантичким, лексичким, морфолошким, синтаксичким и другим, која би допринела да се ученици оспособе за примену стечених знања. Иако програмски садржаји нуде обиље материјала за функционалан и стваралачки приступ у настави језика, реформисани програм намеће нову и сложену терминологију у овој области па је потребно уложити додатне напоре да се у што већој мери упознају фигуративне могућности српског језика и његово лексичко богатство упоредо са некњижевним облицима писаних текстова. Провера стечених знања и способности за усмено и писано изражавање врши се на завршним и другим тестирањима.

Текстови на основу којих су формулисани задаци у програму ПИСА класификовани су у две категорије: линеарни (континуирани) и нелинеарни (неконтинуирани). Линеарни текстови обично су састављени од реченица организованих унутар параграфа који могу бити повезани у веће целине као што су одељци, поглавља или књиге. У зависности од садржаја и намере аутора текста, могуће је разликовати више типова текстова у оквиру ове категорије: *нарација* (акцент је на временској димензији догађаја, текст одговара на питања типа: када,

којим редоследом...), *дескрипција* (информације се односе на карактеристике објекта, текст одговара на питања типа шта), *излагање* (представља се неки концепт, његови елементи и карактеристике, као и односи међу њима, текст одговара на питања типа како), *аргументација* (излагање аргумената и предлога, текст даје одговор на питање зашто у аргументативним текстовима постоји намера аутора да убеди читаоца у неки став), *упутство* (тип текста који даје инструкције како да се нешто уради, укључује процедуре, правила и понашања), *документ* (високо формализован текст чија је намера стандардизација или чување података), *хипер текст* (делови текста сложени су тако да могу да се читају различитим редоследом и омогућавају читаоцу да сам осмисли пут до информације). Сви остали текстови су нелинеарни и њихова основна заједничка карактеристика је секвенцијалност у излагању информација. У ову групу текстова спадају: табеле, графикони, схеме, дијаграми, мапе, формулари, рекламе, сертификати итд. (ПИСА 2003 и ПИСА 2006)

Без довољно прилагођавања и селекције, формати писаног текста који су карактеристични за курикулуме других образовних система, ушли су у документе о стандардима постигнућа за Српски језик и књижевност. Умножени захтеви за познавањем типова и врста текстова чија се терминологија препознаје у табеларном приказу заједничког програма за стране језике могу да постану ометајући фактор наставе српског језика ако се превеликим очекивањима потискује у други план проучавање књижевних текстова и подизање језичке културе у домену стицања вештине и способности за писање текстова са стилским, књижевноуметничким обележјима.

Дескриптивни, наративни, информативни и аргументативни типови текста преточени су у стандарде у којима недостају само регулативни текстови, али су њихови облици присутни у наставним програмима за основну школу као облици техничког приповедања и описивања (упутства и правила за употребу апарата, играње игара и сл.) или упутства за писање честитки, захвалница итд.

Табела 3: Типови и врсте текстова (говорних и писаних)²⁹

ТИП ТЕКСТА	ВРСТА ТЕКСТА
Дескриптивни текст (опис виђеног, доживљеног, замишљеног, сањаног). Представља детаље у вези са једним средишним субјектом. Преовлађује просторна над временском перцепцијом.	Кратка прича, приповетка; новински чланак , есеј; стручни/научни чланак; рекламни текст, летак; каталог итд.
Наративни текст (о стварном, историјском, имагинарном). Прати след чињеница, преовлађује временска перцепција.	Бајка, басна, приповетка, новела, роман; новински чланак ; извештај; дневник; хроника; приватно писмо; итд.
Информативни текст Основна сврха му је пружање информација	Телеграм, вест, изјава, коментар; обавештење, порука; позивница; записник; пословно писмо; оглас типа „тражи се“; рекламни текст, летак; карта (возна, биоскопска); ред вожње, летења; рецепт (лекарски, кулинарски); биографија (СВ); библиографија; итд.
Аргументативни текст Пружа аргументе са циљем да докаже или оповргне неку идеју/хипотезу/став.	Дискусија, дебата; реферат, семинарски, матурски, дипломски рад; стручни/научни чланак; научна расправа; новински чланак ; реклама; проповед; итд.
Регулативни текст Планира и/или уређује активност или понашање; прописује редослед процеса.	Упутства и правила (за употребу апарата, играње игара, попуњавање образаца, и сл.); уговор; закони и прописи; упозорења, забране; здравица, похвала, покуда, захвалница; итд.

Из наведене табеле види се да иста врста текста, нпр. новински чланак, може да припада дескриптивном, наративном и аргументативном типу текста, а не информативном, како би се могло очекивати, што додатно компликује увођење ових термина у наставу српског језика.

Индикатори стандарда постигнућа предвиђених за развој културе изражавања смештени су делом у област Вештина читања и разумевања прочитаног:

1.1.2. разликује уметнички и неуметнички текст; уме да одреди сврху текста: експозиција (излагање), дескрипција (описивање), нарација (приповедање), аргументација, пропаганда*³⁰

1.1.8. чита једноставне нелинеарне елементе текста: легенде, табеле, дијаграме и графиконе

²⁹ Типови и врсте текста наведени су према *Правилнику о наставном плану за други циклус основног образовања и васпитања и програму за пети разред основне школе 2007*: 41.

³⁰ Звездицама су означени стандарди који нису испитани пре уношења документ о образовним стандардима.

Другим делом, садржани су и у стандардима који се односе на област писаног изражавања, мада могу бити повезани и са усменим изражавањем које није издвојено у посебну целину:

1.2.3. саставља једноставан експозиторни, наративни и дескриптивни текст и уме да га организује у смисаоне целине (уводни, средишњи и завршни део текста)

2.1.2. познаје врсте неуметничких текстова (излагање, технички опис, техничко приповедање, расправа, реклама)

2.2.1. саставља експозиторни, наративни и дескриптивни текст, који је целовит и кохерентан

2.2.2. саставља вест, реферат и извештај

3.1.2. издваја кључне речи и резимира текст

3.2.2. саставља аргументативни текст.

Реферат се налази међу семинарским, матурским и дипломским радовима у оквиру типа аргументативних текстова, док је у документу о стандардима постављен између вести и извештаја који спада у наративне текстове. Иако искази у документу о стандардима нису у директној вези са наведеном табелом из наставног програма за стране језике, очигледна је њихова терминолошка подударност, што упућује на потребу да се на истоветан начин, прегледно и јасно, представе типови и врсте уметничких и неуметничких текстова који су предвиђени у програму за српски језик и књижевност и у документима о стандардима. Треба имати у виду да из тих захтева произилази и потреба да се ученици оспособе за различите технике читања.

„Задатак основне школе је, такође, да ученике оспособи за читање различитих врста текстова различитим техникама читања. Информативни, новински, обавештајни текст тражи између осталог брзог читача који очима леги преко редова сабирајући притом разне врсте информација; научни текст, уџбеник, стручна штампа тражи, пак, другуврсту читача и технику читања која се заснива на раду са оловком у руци ” (Николић 2008: 17).

Како се очекују измене документа о стандардима постигнућа ученика, могу се очекивати и измене захтева који су везани за област писаног изражавања, преиспитивање прилагођености појединих облика узрасту ученика и повезивање са актуелним програмским садржајима.

Г Књижевно дело као полазни текст у области ортоепије и правописа

Област ортоепије обухвата елементе говора: артикулацију гласова, јачину, висину и дужину, акценат речи, темпо, ритам, реченичну интонацију и паузе. У наставним програмима смештена је уз језик и правопис иако на одређени начин

представља део културе изражавања, али је свакако у њима више присутна као амбиција него као реалија. Артикулационе вежбе односе се на правилан изговор гласова: -ч, -ћ, -ц, -ђ, -х, као и -е (често отворено). Ученици с неправилним изговором -р, -с, -з упућују се логопедима којима је поверено решавање једног дела проблематике из ове области: појединачно вежбање правилног изговора гласова, а онда у говорном ланцу, у тексту.

Брзалице и бројалице, народне умотворине које су представљале занимљиву претечу ортоепских вежби, егзистирају само у наставним програмима и више нису у функцији постизања квалитета изговора. У школама, посебно сеоским, које немају стручне сараднике, остаје наставницима да пронађу простор у већ згуснутом плану рада и да се позабаве садржајима који се односе на правилан изговор. И остали наставници ће ускоро бити у ситуацији да замењују логопедска обзиром на то да су Правилником о финансирању основних и средњих школа из 2015. године значајно редуковане потребе за стручним сарадницима.

У програму за пети разред предвиђене су и вежбе у изговарању дугих и кратких акцената, уочавање разлике у интонацији упитних реченица (Ко је дошао? Милан је дошао?) као и разликовање интонација и пауза везаних за интерпункцијске знакове: запету, тачку и запету и три тачке. У шестом разреду планирано је проверавање и увежбавање садржаја из претходних разреда (правилан изговор гласова, разликовање дугих и кратких акцената, интонација реченице), вежбе у изговарању дугоузлазног и дугосилазног акцента и интонација везана за изговор узвика. Слични су програмски садржаји ортоепије у седмом разреду: проверавање и увежбавање садржаја из претходних разреда (разликовање дугих и кратких акцената, дугоузлазних и дугосилазних акцената), вежбање у изговарању краткоузлазног и краткосилазног акцента док су у осмом разреду предложени садржаји: проверавање правилног изговора самогласника и сугласника, интонација прости и сложене реченице, варирање интензитета, темпа и пауза у говору и у текстовима различитог садржаја.

Ортоепске вежбе, обично краће и чешће, изводе се не само у оквиру наставе језика него и наставе читања и језика и културе усменог изражавања. Треба указивати на правилност у говору, али и на логичност и јасност у чему могу помоћи одређени књижевни текстови. По правилу, уџбеници граматике не нуде

садржаје за ортоепске вежбе, са изузетком разликовања дугих и кратких акцената, дугоузлазних и дугосилазних акцената или правила о акцентима уопште.

Програмске садржаје из акцентологије не треба обрађивати као посебне наставне јединице, али постоје очекивања да се у настави језика, читања и језичке културе, ученици сваког разреда упознају са правилима стандардне акценатске норме. Потребно је оставити довољно простора за стално вежбање, по могућству уз коришћење аудио снимака, посебно у срединама где се одступа од акценатске норме. Највећи допринос разликовању интонације у изговору дугих и кратких, узлазних и силазних акцената, пружају обележени делови текста или строфе песама:

Прилог 4: Обележавање дугих акцената³¹

**Иза шѹма̄, иза гора̄, иза река̄, иза мбра̄,
жбуња̄, трава̄,
– опет ноћас тебе чека чудна нека звезда плава,
звезда̄ права.**

Према препорукама за остваривање наставних програма, нове наставне јединице треба обрађивати помоћу погодног *полазног текста* (језичког предлошка) на коме се увиђа и објашњава одговарајућа језичка појава. У те сврхе предлаже се коришћење краћих уметничких, научно-популарних и публицистичких текстова, примера из писмених радова ученика или исказа (примера из пригодних, текућих или запамћених) *говорних ситуација*. Када се користи књижевни текст, неопходно је да ученици доживе и схвате у целини и појединостима полазни познати или непознати текст. Трајности стечених знања посебно доприноси илустровање и графичко представљање појединих језичких појмова и њихових односа.

Истицање значења реченице интонацијом треба повезивати са примерима из текстова који су ученицима познати. На примеру из народне приповетке *Еро с онога свијета* могуће је на свим нивоима обрадити или вежбати врсте реченица

³¹ Обележавање и разликовање дугих акцената на примеру из прве строфе песме *Плава звезда* преузет је из Читанке за 6. разред (Цанић, Софронић, Антонић 2012: 122).

према комуникативним функцијама: обавештајне, упитне, узвичне, заповедне и жељне.

- Помози бог, кадо! – Бог ти помогао, кмете! – Бог с тобом, господару!
- А одакле си ти, кмете? – Ја сам, кадо, с онога свијета.
- О, како га не бих виђео! Он је мој први комшија.
- Па како је, бога ти, како живи? – Па куд оде? Куд оде?
- Бјежи, јадна ти мајка! – Држи ми, море, коња.

Правопис се систематски савлађује различитим облицима писмених вежби које треба организовати што чешће, са разноврсним садржајима. Област правописа извесно је време била маргинализована у тестовима за завршни испит, што је условило опадање интересовања за упознавање и савлађивање правописних правила. Актуелни документ о образовним стандардима недовољно је прецизан у формулисању захтева за познавањем и применом правописне норме коју треба познавати на основном, средњем или напредном нивоу.

1.2.7. зна да се служи Правописом (школским издањем)

1.2.8. примењује правописну норму (из сваке правописне области) у једноставним примерима

2.2.5. зна правописну норму и примењује је у већини случајева

3.2.5. зна и доследно примењује правописну норму.

Ученике рано треба упућивати на служење правописом и правописним речником (школско издање). Корекције правописне норме које иду у прилог двојних решења доприносе конфузији и маргинализацији значаја познавања правописне норме у оквирима наставне праксе. Осим тога, у једном периоду пре верификације новог издања Правописа МС није било школских издања на којима би се могао остваривати један од стандарда са основног нивоа.

Исправљање писмених задатка није довољно у функцији савладавања правописне норме зато што правописне грешке у основним школама исправљају наставници, са тежњом да их ученици уоче и усвоје исправна решења. У средњим школама грешке се углавном означавају и санкционишу, представљајући један од важних критеријума за оцењивање састава.

Књижевна дела попут *Прве бразде* могу послужити као полазни текстови за различите морфолошке, синтаксичке, лексичке, али и за правописне вежбе:

- Куда ћеш ти, Душанка?
- **Ене-де! Зар и ти дође?** – **одговори Душанка готово као и збуњена.** – Баш добро, да не остане кућа сама... Ето ја пошла до брала...

– Е? А где је он?
 – На њиви тамо иза лаза... Рече да му донесем ручак.
 – А зар неће доћи кући да руча? – Неће.
 – А што?
 – Отишао је с воловима и ралом...
 – **Е!** – **чисто ускликну Миона.** – Па што ми одмах не кажеш, весела била? Дај мени ту торбичицу! Ја ћу му однети...
 – Нека, нано, ти си уморна. Однећу му ја... Па онда...
 – Шта, чедо?
 – Рекао ми брале да ти не кажем одмах. „**Хоћу**”, вели, „**да обрадујем нану...**”
 – О, бог ми га обрадовао!... Нисам ја, дете, уморна! Та нисам ни осетила кад сам дошла... Ех, баш ти не ваља посао што ми одмах не каза! Види ти њега!... Дај ми ту торбицу! Подне је ето превалило!... А је ли отишао одавно? (М. Глишић, *Прва бразда*)

Одабрани делови из ове приповетке пружају знатне могућности за вежбања из правописа:

– обрада и утврђивање правописних и интерпункцијских знакова (; ... , ?! –)
 – употреба запете иза узвика: О, бог ми га обрадовао, Ех, баш ти не ваља посао...
 – употреба запете за обележавање вокатива: Куда ћеш ти, Душанка? Нека, нано, ти си уморна. Шта, чедо? Нисам ја, дете, уморна!
 – употреба црте (– Е! –) и цртице (Ене-де!)
 – обележавање управног говора: „Хоћу”, вели, „да обрадујем нану...” или: – Е! – чисто ускликну Миона.

Паралелно са правописним, на наведеном одломку могу се упознавати, вежбати или утврђивати и други наставни садржаји:

– упознавање непроменљивих речи (узвици: ене-де, о, е, ех; речце: та, баш, ето, нека, ли, зар, ене-де, као; прилози: куда, где, одмах, одавно, тамо, онда...)
 – непотпуне реченице: – Е! Ене-де! А што? Е? – Шта, чедо? Па онда... Баш добро.
 – недовршене реченице: Однећу му ја... Па онда...
 – хипокористике: брале, нана, деша
 – деминутиви: торбица, торбичица
 – тумачење мање познате речи: нана, лаз, рало, чедо, ускликнути
 – тумачење израза: весела била, не ваља ти посао, готово као и збуњена.

У области правописа предвиђено је проверавање, понављање и увежбавање садржаја из претходних разреда, навикавање ученика на коришћење школског издања правописа, уз одређене захтеве за сваки разред:

У Писање присвојних придева са наставцима -ов, -ев, -ин; и присвојних придева који се завршавају на гласовне групе: -ски, -шки, -чки; управног говора; вишечланих географских имена, основних и редних бројева и др. Писање придева изведених од именица у чијој се основи налази **ј** (нпр. армијски). Писање назива разних организација и њихових тела (органа). Писање заменица у обраћању: Ви, Ти. Писање генитива, акузатива, инструментала и локатива именичких одричних заменица; одрична речца **не** уз именице, придеве и глаголе; речца **нај** у суперлативу. Тачка и запета. Запета уз вокатив и апозицију. Три тачке. Цртица.

VI Писање речце **ли** уз глаголе, **не** уз глаголе, именице и придеве; **нај** уз придеве; употреба великог слова и др.). Писање одричних заменица уз предлоге. Писање заменица у обраћању: **Ви, Ваш**. Писање имена васионских тела – једночланих и вишечланих. Писање глаголских облика које ученици често погрешно пишу (радни глаголски придев, аорист, потенцијал, перфекат, футур I). Интерпункција после узвика. Растављање речи на крају реда.

VII Интерпункција у сложеној реченици (запета, тачка и запета). Црта. Заграда. Запета у набрајању скраћеница.

VIII Прилагођено писање имена из страних језика. Писање полусложеница. Генитивни знак. Систематизовање садржаја из правописа: употреба великог слова, интерпункција, спојено и растављено писање речи; писање скраћеница; растављање речи на крају реда (*Правилници о наставним плановима и програмима за српски језик 2007–2010*).

У уџбеницима су понуђене малобројне правописне вежбе, с тим што њихови садржаји нису увек доследни у односу на програмске захтеве, а ретко су предвиђене на књижевном предлошку. Дobar пример представља прилагођени текст из Нушићеве једночинке *Аналфабета* који је употребљен као полазни текст за писање интерпункције после узвика.

Н а ч е л н и к: Где је онај са страним речима?... Ау!... Па он однесе депешу! Чекај, молим те, трчи, не дај! Ух, бруке! И све ми то направи онај Света аналфабета, што скупља стране речи!

Г. М и к а (дође журно): Шта се десило?

Н а ч е л н и к: Ево шта, испадосмо сви аналфабете! Ево, на, на читај.

Г. М и к а (чита): „А-уу!”

Н а ч е л н и к: Их, побогу људи, што ћу сад и куда ћу од бруке!?! (Савовић, Срдић, Ђећез Иљукић 2011: 166).

Д Књижевно дело као подстицај за истраживачки/стваралачки рад ученика

Књижевно дело може имати важну улогу у наставном процесу и као подстицај за истраживачки / стваралачки рад ученика. Постоји велики број дела која могу да буду инспиративна за самостални и креативни рад, посебно она која се обрађују и у основној и у средњој школи: *Златна јабука и девет пауница*, *Сеобе*, *Горски вијенац*, *Мост на Жепи* и др.

Одабрана дела могу да послуже за илустровање различитим техникама и постављање изложбе насталих радова, за прављење стрипа или пауер поинт презентације, писање сценарија, приказа, репортаже, есеја, интервјуа или краће романсиране биографије, снимање радио-емисије, извођење скеча или драмског приказа, реализацију истраживачког пројекта или планирање студијског путовања и сл.

Писма из Италије пружају обиље материјала за карактеризацију лика Петра Петровића Његоша што би представљало значајну надоградњу у приступу његовом *Горском вијенцу* на оба нивоа проучавања. Ученицима се може дати задатак да издвоје све делове текста у којима се на директан начин, на основу речи и поступака владике Његоша, или индиректно, на основу речи и поступака других личности, могу издвојити многе његове особине. Други корак представља сачињавање кратких дијалогских целина на основу добијеног материјала. Ученици прилагођавају текст према потребама за сценско извођење што изискује креативна решења с обзиром на време и окружење у којем се дешава радња.

Прилог 5: Примери адаптације садржаја путописа *Писма из Италије*

Владика црногорски у Италији

Лица: наратор, Љубомир Ненадовић, Владика Његош

Наратор: У великој, сниској столици седео је један крупан човек у црногорским хаљинама с црногорском капом на глави, и држао је гвоздене машице у руци, те њима царао ватру. Писац прође кроз собу и на два-три корака заустави се пред њим. Он окрете главу и погледа придошлицу који му се поклони и рекне:

I **Љубомир Ненадовић:** „Добро јутро, господаре.”

II **Владика Његош:** „Добра ви срећа! Ви сте из Далмације?”

I „Нисам, господаре, ја сам из Србије!” Ја сам Љубомир Ненадовић. Био сам професор у Београду, зимовао сам у Паризу, сада путујем да видим Италију.

II „Јесте ли ви што писали?”

I „Јесам!”

II „Је ли ваша *Славенска вила* и новине *Шумадинка*?”

I „Јесте, господаре!”

II „Сједите, ми смо стари познаници. Сам вас је бог послао да ме у овој самоћи разговорите.” (Пружи руку, те се са њим рукова. Затим се замисли и ућута, па из тих мисли, после неколико тренутака, јачим гласом узвикну): „Ала се ми Словени наробовасмо! Али ми, Црногорци, богами, нијесмо! Сваком слободном човјеку можемо слободно у очи погледати. Ни пред ким се не морамо застидјети.” (Начини краћу паузу.)

II „Што се већ једном не дижете на Турке код толиких лијепих прилика? Што не прегнете једном? Па ви отуда, а ја одовуд, да се на Косову састанемо. Па док дипломати измијењају међ собом своје ноте, ми ћемо наш посао свршити, па ћемо онда Јевропи казати: Оно што сте ви звали Јевропска Турска, оно смо ми! Зовите нас опет како хоћете, само поштујте у нама људе; и нама је исто тако драга слобода и просвјета као и вама.” (Опет заћута на тренутак.)

II „Зашто забранише ваше новине *Шумадинку*?”

I „Налазе да распростире одвећ велику слободу.”

II „Онда нека избришу из историје имена свију српских војвода; јер су се они сви борили да буде што већа слобода.” (Затим, после кратког ћутања, придодаде):

„Шта се Србија има бојати слободе? Србија, коју је слобода родила, која само са слободом може у напријед поћи. Куд гођ мисли да корачи, очекују да им слободу донесе. Сучим ће поћи браћи која су под Турцима, ако им слободу не понесе?”

Лица: наратор, Љубомир Ненадовић, Владика Његош

Наратор: Енглези такође врло уважавају Владика. Кад је Љубомир Ненадовић играо шаха с њим, уђе један лорд. Енглези ретко ласкају; богати лордови нигда. Ако коме ласкају, то само дамама.

Лорд: „Нисам могао поћи из Напуља а да се не опростим с вама; и будите уверени да ми је милије што сам видео и познао вас него Напуљ.“ Молим вас, Владико, дајте ми једну своју слику.

(Владика му даде.)

Лорд: Молим вас да ми за спомен напишете два-три стиха испод те слике.

Владика узе перо да напише, и после кратког мишљења, потписа само своје име и, враћајући Енглезу слику, рече:

Владика Његош: „Моји су стихови сви жалосни; ја их не пишем више! Ја пред собом видим гробну плочу, на којој стоји написано: ‚Овде лежи владика црногорски; умро је, а није дочекао да види спасење својега народа‘. И томе имамо највише захвалити вашим земљацима, господине, који и мртву турску руку држе под нашом гушом. И кад год видите ову слику, сетите се милиона хришћана који су моја браћа, и који без икаквих права пиште под нечовечном турском руком; и ви те Турке браните. Кад дођете у богати Лондон, и кад покажете ову слику својим пријатељима, немојте им казати: ово је владалац једног срећног народа; него им кажите: ово је мученик једнога за слободу мученичког народа. Кажите им: Срби могли би победити Турке, али не могу да умилостиве вас, хришћане.“

Лорд: Молим вас да ми напишете отприлике то што сте сада казали.“

Владика Његош: „У нас Срба има једна песма која каже: да се море претвори у мастило, а небо у лист књиге беле, не би се могли наши јади исписати. То је малено место за нашу тугу.“

Лица: наратор, Љубомир Ненадовић, Владика Његош, Димитрије

Наратор: Владика је походио неки Димитрије, стари стражмештер, Србин из Војводине. Пошто се најпре распитао да не спава господар, да не руча, је ли сам, да није у каквом послу, пријави се и уђе к Владици с речима

Димитрије: „Чух, господару, да си овде; и дођох чисто од српске жеље да видим и да пољубим руку тако славнога господара од славне Црне Горе. То нам је све што наше имамо!“ (сузе облише његово јуначко, озбиљно лице.)

Наратор: Владика су врло дарнуле те речи и те сузе. Даде му руку да пољуби, што иначе никоме не даје, па му потресеним и невеселим гласом рече:

Владика Његош: „Јадни мој народе! Расијао си се по најму у туђина; служиш Туку и Манцуку, а на твом огњишту ватра се гаси.“

Димитрије: „Опрости ми, господару, (рече бришући сузе) ја сам се врло растужио; осам година нисам био код своје куће.“

Владика Његош: „Немамо је ниђе, изгорела је на Косову.“

Подстицаји за истраживачки и самостални рад усмеравају ученике на уочавање, откривање, упоређивање, процењивање и закључивање. На тај начин развијају своје индивидуалне склоности и способности.

Методика савремене наставе књижевности посебно афирмише проблемско проучавање књижевног дела јер оно омогућује висок степен синтетичности његове интерпретације, уз вишеструко ангажовање ученикових знања, умећа, искуства и стваралачког мишљења.

„У средишту таквог методичког приступа јесу инвентивно откривени књижевно-уметнички проблеми, својеврсне уметничке загонетке над којима „запиње“ мисао, у чему је садржана њена најјача привлачност и моћ да подстиче и обједињује све менталне операције: запажање, упоређивање, уопштавање, закључивање, памћење, синтетизовање, маштање, анализу, синтезу, индукцију и дедукцију“ (Андрић 2004: 69).

У наставном процесу треба усмеравати ученике ка одгонетању уметничких вредности тако да методички приступ доприноси васпитавању литерарног укуса и

оспособљава их за дубље доживљавање, поуздано разумевање и критичко процењивање књижевних дела. Интересовање ученика за истраживање подстиче се избором бајке као омиљене врсте усмене прозе (по првим истраживањима и дефиницијама браће Грим, поред тога што је окарактерисана као народна приповетка фантастичне садржине и сложене композиције, она *служи забави* и у њену се истинитост не верује). Узбудљиве авантуре и живописни ликови у бајкама подстичу креативност и машту, отварају младим читаоцима врата уметничког света у којем царује тајанствено и симболично, а преплиће се видљиво и невидљиво.

Природом своје уметности бајка неоспорно доприноси развоју ученичке маште и изоштрава њихове ставове за право и неправу, за осуде лоших поступања и симпатије за људску племенитост. Бајка је стога незаобилазно школско штиво, поготово ученика млађег школског узраста, кога иначе карактерише разиграност маште и наглашена радозналост (Илић 2003: 350).

Диференцијација према узрасту ученика може се постићи избором задатака за истраживачко читање и стваралачки рад на бајци *Златна јабука и девет пауница* која се обрађује у 3. и 7. разреду основне школе и у 1. разреду средње школе³². Она пружа велике могућности због своје слојевите структуре и вишезначних елемената који је сачињавају, због којих је увек отворено питање како их је могуће разумети. Од узраста ученика зависи избор једног од два типична методичка приступа у анализи бајке: сижејно-тематског и структуралистичког, који се допуњују.

„Сложена композиција бајке разматрала би се од осмог разреда и са структуралистичког становишта, а од тог узраста па надаље, могло би се почети и разматрање жанровских особености усмених прозних облика и њиховог преплитања” (Мркаљ 2011: 112).

Могућности избора предмета истраживања су бројне: интернационални мотиви, локална обележја и карактеристике одређене средине, атрибути које имају географски појмови, флора и фауна, простори по којима се јунак креће, поједини чаробни предмети, присутни ликови, кодекс понашања, друштвени односи, елементи чудесног, општа места, симболика и остале њене основне карактеристике.

³² Зона Мркаљ објавила је Наставно тумачење народне бајке *Златна јабука и девет пауница* на различитим узрастима у приручнику *Наставна теорија и пракса 3* (2010).

Сви ученици имају обавезу да прочитају бајку, запишу своја запажања и да се припреме за разговор о предвиђеним темама и учешће у дискусији током излагања свих група.

Прилог 6: Истраживачки задаци за рад на бајци *Златна јабука и девет пауница*

I група (Стварни свет)

Стварно и нестварно у бајци се налазе у истој равни. Издвојите мотиве у којима се препознаје „стварни” свет. Шта је од представљеног садржаја у домену реалног?

II група (Фантастични свет)

Фантастични мотиви. Која су фантастична бића у овој бајци? Која су натприродна својства бића и предмета? Естетска функција тих мотива у структури бајке.

III група (Мотиви добра и зла)

У свету се сукобљавају силе добра и зла. Који су ликови оличење добра, а који зла? Чиме су мотивисани поступци ликова?

IV група (Смисао бајке)

Формулишите основну мисао. Чиме се може објаснити победа најмлађег царевог сина? Какав закључак намеће чињеница да царевић наилази на многе препреке и сусреће зле ликове?

V група (Поруке бајке)

Чиме је царевић платио своју радозналост када је отворио врата дванаестог подрума? Треба ли да будемо радознали и да помажемо онима који су у невољи? Како су рибица, лисица и курјак узвратили царевићу за помоћ?

VI група (Симболика у бајци)

Симболика златних плодова (јабука). Шта су златни плодови у животу?

VII група (Језик бајке)

Тумачења непознатих речи, израза и језичких слика у бајци.

VIII група питања (Синтеза)

Шта у овој бајци пружа посебно уживање, а шта етичко задовољство?

У зависности од структуре одељења и мотивације ученика, истраживачки задаци могу бити другачије формулисани и засновани на конкретним питањима.³³ Наставни рад на књижевном тексту постаје најинтензивнији онда кад се у њега укључе проблемски методички поступци којима се ученици подстичу на уочавање литерарних проблема и на откривање прихватљивих решења. У креативном и стваралачком приступу настави књижевности меморисање чињеница своди се на неопходни минимум и уступа место стваралачком учењу путем ангажовања мисаоних способности, које – удружено с увежбаним техникама селективног служења изворима информација и ефикасног учења, као и са самосталним радом – омогућава постизање бољих резултата чак и са мањим утрошком енергије.

³³ Видети: Оливера Крупеш „Угледни часови у функцији истраживања и коришћења васпитних потенцијала српских народних приповедака на примеру бајке *Златна јабука и девет пауница*, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, бр. 1/2013, 27–45.

Проблемска настава афирмише ученика као учесника у настави. Он је истраживач који развија свој став, иницијативу, мишљење. Рад на самосталним истраживачким задацима доприноси стицању и развијању самосталности у раду, истрајности, усвајању нових знања на активан начин. Давањем истраживачких задатака за рад у групи остварују се васпитни задаци везани за тимски рад: навикавање на рад у групи, поштовање свих учесника, дефинисање задатака у тиму, развијање вештина у проналажењу потребних садржаја коришћењем речника, енциклопедија, додатне литературе, нових технологија (рачунар, штампач, скенер, интернет...)

Истраживачки приступ омогућава повезивање наставе српског језика са другим предметима: историјом, биологијом, географијом, ликовном културом, информатиком и др.

1.3. Наставни циљеви и задаци наставе српског језика и књижевности

Реформисане наставне програме за први и други образовни циклус карактерише проширивање и делимична измена програмских садржаја, али и наставних циљева и задатака. У Сл. гл. – *Просветном гласнику* бр. 6 од јуна 2007. године, у реформисани наставни програм за 5. разред поред сврхе, циљева и задатака програма васпитања и образовања унете су и *врсте писмености* које су неопходне за живот у савременом и *сложеном друштву*. Назначено је да ученик развијањем знања, вештина, ставова и вредности треба да задовољи – пре свега: *сопствене потребе и интересе*, а затим треба да доприноси и демократском, економском и културном развоју друштва.

Наставни циљеви и задаци треба да буду усаглашени са наставним садржајима помоћу којих би требало да се остварују. Анализом тематике школске лектире у реформисаним наставним плановима и програмима за више разреде основне школе може се запазити да су знатно редуковани садржаји везани за породицу, другарство, патриотизам, солидарност, емпатију. Наставна пракса налаже да се програм састоји од пажљиво одабраних одломака који садрже

прикладан материјал за остваривање наставних циљева из домена националне прошлости, народне традиције и осталих домена развоја.

Значај наставе српског језика и књижевности може се проценити на основу циљева и задатака за овај наставни предмет, који су усклађени са општим циљем образовања и васпитања. Упркос изменама у наставним плановима и програмима, изванредан број битних задатака ове наставе остаје непромењен од 1991. године.

У дефинисању сврхе програма образовања не спомињу се националне вредности и обележја, него се у први план ставља *задовољавање сопствених потреба и интереса*:

– Квалитетно образовање и васпитање, које омогућава стицање језичке, математичке, научне, уметничке, културне, здравствене, еколошке и информатичке писмености, неопходне за живот у савременом и сложеном друштву.

– Развијање знања, вештина, ставова и вредности које оспособљавају ученика да успешно задовољава сопствене потребе и интересе, развија сопствену личност и потенцијале, поштује друге особе и њихов идентитет, потребе и интересе, уз активно и одговорно учешће у економском, друштвеном и културном животу и доприноси демократском, економском и културном развоју друштва.

У задацима наставе српског језика, бројна су очекивања: да се развија љубав према матерњем језику, да се ученици описмењавају на темељима ортоепских и ортографских стандарда српског књижевног језика, поступно и систематично упознају граматику и правопис српског језика, овладају нормативном граматицом и стилским могућностима српског језика, оспособе се за успешно служење књижевним језиком у различитим видовима његове усмене и писмене употребе и у различитим комуникационим ситуацијама, уочавају разлике између месног говора и књижевног језика, развијају осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности, оспособе се за читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова, упознају читају и тумаче популарне и информативне текстове из илустрованих енциклопедија и часописа за децу, да се систематично оспособе за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста и развију потребе за књигом, способност да се њоме самостално служе, поступно овладају начином вођења дневника о прочитаним књигама, систематично се оспособе за доживљавање и вредновање сценских остварења (позориште, филм) и усвајање основних функционалних појмова и теоријских појмова из књижевности, позоришне и филмске уметности. На крају, наведена је и потреба да се на делима

српске књижевности, позоришне и филмске уметности, као и других уметничких остварења, упознаје, развија, чува и поштује национални и културни идентитет и развијање поштовање према културној баштини и потреба да се она негује и унапређује (*Правилник о наставном плану и програму за 5. разред 2007*).

Последња два наставна задатка није лако испунити с обзиром на бројност и сложеност осталих наведених очекивања.

Табела 4: Табеларни преглед обима и броја наставних задатака у наставном програму за 5. разред

1990/1991.	2006/07.
– да се ученици оспособе за изражајно читање, читање у себи, логичко и критичко схватање прочитаног текста	– увежбавање и усавршавање гласног читања и читања у себи (доживљајног – изражајног, интерпретативног, истраживачког; читање с разумевањем, логичко читање) у складу са врстом текста (књижевним и осталим текстовима);
– да поступно и систематично упознају граматiku и правопис српског језика;	– поступно и систематично упознавање граматике и правописа српског језика;
– да се успешно служе књижевним језиком и различитим видовима његове усмене и писмене употребе;	– оспособљавање за успешно служење књижевним језиком у различитим видовима његове усмене и писмене употребе и у различитим комуникационим ситуацијама (улога говорника, слушаоца, саговорника и читаоца);
– да развијају смисао и способност за правилно, течно, економично и уверљиво усмено и писмено изражавање, обогате и развијају речник, језички и стилски израз;	– развијање смисла и способности за правилно, течно, економично и уверљиво – усмено и писмено изражавање, богаћење речника, језичког и стилског израза;
– да се оспособе за самосталну анализу, доживљавање, разумевање, тумачење и оцењивање књижевних дела, сценских и филмских остварења;	– оспособљавање за читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова;
– да развију потребу за књигом, способност да се њоме самостално служе као извором знања и навикавања на коришћење библиотеком;	– развијање потребе за књигом, способности да се њоме ученици самостално служе као извором сазнања; навикавање на самостално коришћење библиотеке (одељењске, школске, месне);
– да усвоје основне теоријске појмове из књижевне, позоришне и филмске уметности;	– усвајање основних функционалних појмова и теоријских појмова из књижевности, позоришне и филмске уметности;
– да се навикавају на редовно и критичко праћење штампе, радија и телевизије;	– навикавање на редовно праћење и критичко процењивање часописа за децу и емисија за децу на радију и телевизији;
– да се васпитавају за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, узајамног помагања , солидарности и других позитивних моралних особина	Васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности

Из наведених задатака наставе српског језика које је потребно остварити у процесу образовно-васпитног рада током основне школе, на први поглед стиче се утисак о њеном значају за развој опште културе ученика и формирање његове личности. Приоритет међу осталим предметима заснован је на оспособљавању, односно стицању компетенција ученика за успешну усмену и писмену језичку комуникацију која утиче на квалитет наставе свих наставних предмета. Ако се детаљно размотре сва наведена очекивања, запажа се њихов претерани обим и неомеђеност у односу на оквире наставног плана, годишњи и недељни фонд часова и садржај предмета. Ученик треба да буде оспособљен за успешно служење књижевним језиком у различитим видовима његове усмене и писмене употребе и у различитим комуникационим ситуацијама (или да правилно говори, чита, пише), затим да разуме, тумачи, вреднује уметничка дела, прати часописе за децу, радио и телевизијске емисије, позоришне и филмске представе, служи се литературом и другим изворима сазнања, да влада нормативном граматиком и стилским изражајним средствима српског језика, да познаје основне функционалне и теоријске појмове из књижевности, позоришне и филмске уметности као и да упозна, развија, чува и поштује властити национални и културни идентитет на делима српске књижевности, позоришне и филмске уметности, као и других уметничких остварења чиме би развио поштовање према културној баштини и стекао потребу да је негује и унапређује.

Највећу сметњу остваривању широко заснованих задатака наставе српског језика представља недовољан фонд часова за оволико садржајан програм, али и велика дневна оптерећеност ученика којима не преостаје времена за самосталне активности којима је неопходно подупирати рад на часовима српског језика (самостално читање дела, обављање истраживачких задатака, проналажење и служење научним, стручним и другим изворима сазнања, праћење различитих медија и сценских остварења, писање прописаног броја писаних домаћих задатака, увежбавање изражајног казивања и учење стихова напамет, вођење дневника читања или упознавање, читање и тумачење популарних и информативних текстова из илустрованих енциклопедија и часописа за децу).

Широки дијапазон знања, способности и умећа треба реализовати у радним околностима које не погодују стицању постављених захтева и очекивања

(недовољна усклађеност захтева са развојним могућностима, велики број ученика у одељењу, реализација ИОП-а, недостатак наставних средстава, недовољна међупредметна корелација, релевантност постављених стандарда и степен њихове компаративности са наставним програмима, преоптерећен распоред часова образовноваспитног рада који не може да обухвати додатну, допунску, припремну наставу и слободне активности, квалитет и доступност стручног усавршавања, недовољан библиотечки фонд, квалитет уџбеника, недоступност савремене методичке и стручне литературе, неприступност средствима ИКТ технологије, недовољно развијен културни живот локалне средине, недостатак позоришта, биоскопа, квалитет и обим образовног програма на радију и телевизији, дистрибуција дечје штампе, недостатак средстава за стручне излете или студијска путовања као и нефлексибилан распоред часова који отежава извођење угледних часова и модуларне наставе). Успешном остваривању наставних задатака у допринела би пре свега међусобна усклађеност наставних садржаја, њихова компаративност са документима о стандардима, смањење обима наставне грађе, проширење фонда часова српског језика и књижевности.

1.3.1. Циљеви и задаци образовања и наставе српског језика и књижевности

Образовноваспитни систем развија се упоредо и у зависности од друштва и његових детерминанти стога што јесте његова саставна компонента па стога разумевање достигнућа и проблема у савременом систему образовања претпоставља познавање његовог историјата. Наставни планови и програми јесу основни школски документи које прописују просветне власти и они одређују пре свега циљеве и задатке образовноваспитног процеса, а затим и садржаје рада у сваком наставном предмету, обим грађе, знања, вештина и навика које би требало усвојити у сваком поједином разреду. Корпус школске лектире може се анализирати у односу на те постављене циљеве и задатке образовања као и у односу на циљ и задатке наставног предмета.

У оквиру актуелних наставних циљева унете су одређене флоскуле које могу да упуте на нови идеолошки смер у друштву: измене постојећих система вредности, стављање у први план нових и традицијом непотврђених вредносних

судова које води ка поступном усаглашавању са неолибералистичким идејама о образовању које су обележиле период транзиције.

Када је краљ Милан Први 31. јануара 1883. године донео *Закон о основним школама*, први члан садржао је само један задатак основних школа:

Основној школи главни је задатак да наставом и васпитањем шири по народу основе знања, вере и наравствености и да спреме ученике за грађански живот и за учење у средњим школама (*Просветни гласник* XXI бр. 12: 883).

У *Правилнику о заједничком плану и програму образовно-васпитног рада у основној школи* из 1976. године међу задацима наставе српскохрватског језика као матерњег налазили су се они који су непосредно повезани са суштином предмета: оспособљавање ученика за самостално усмено и писмено изражавање стандардним књижевним језиком; упознавање ученика са његовим основама, системом и нормама ради оспособљавања у јасном, садржајном и сажетом говору и писању; доживљавање и разумевање и идејно-естетско тумачење одабраних дела усмене и писане књижевности југословенских народа и народности, као и других народа, ради усвајања хуманих и напредних порука, развијања естетских осећања и формирања моралног лика ученика; оспособљавање ученика за самообразовање, развијање стваралачке маште и подстицање на самосталан стваралачки рад и формирање научног погледа на свет; васпитање и оспособљавање ученика за заштиту животне и радне средине.

Међутим, поред ових општих, били су присутни и други циљеви који су непосредно везани за владајућу идеологију и друштвено уређење:

– васпитање ученика на тековинама револуционарних традиција НОБ-а, у духу југословенског социјалистичког патриотизма, хуманизма и братства и јединства народа и народности СФРЈ, као и оспособљавање за активно учешће у изградњи самоуправних социјалистичких односа (*Просветни гласник* XXVI бр. 6, 7, 8. и 9: 283).

У истом правилнику, оперативни задаци за наставу у свим разредима садрже такође две врсте задатака: оне који су непосредно везани за предмет и оне који су идеолошки. У прве спадају „систематизовање и примена пређеног градива из свих програмско-тематских подручја претходних разреда, савлађивање захтева из граматике са правописом и њихова функционална примена у говору и писању, упућивање и оспособљавање ученика за прихватање порука из књижевних дела; формирање учениковог односа према личностима из уже и шире друштвене заједнице, према животној и радној средини, упућивање у самосталан рад са

књигом (одабирање, читање, бележење потребних података) и развијање навика за самообразовање, уз коришћење средстава јавних информација и масовних комуникација (библиотека, штампа, РТВ, филм)”. Међутим, међу оперативним задацима програма за 5. разред присутне су и овакве формулације:

– На примерима из НОБ-а и савремене друштвене самозаштите објаснити ученицима шта је тајна и какве су последице њеног откривања. Упутити ученике у чување тајне ради одбране домовине (*Просветни гласник XXVI*, бр. 6, 7, 8. и 9: 287).

И програм за српскохрватски језик у 6. разреду садржи у то време актуелне идеолошке циљеве:

– Утврђивање знања о ликовима и мотивима из народне и писане књижевности, као и књижевности НОБ-а; непосредно утицање на формирање позитивног става ученика према позитивном наслеђу и савремености наших народа и народности (*Просветни гласник XXVI*, бр. 6, 7, 8. и 9: 289).

У овом програму из 1976. године интересантно је присуство захтева који је данас посебно актуелан, а у протеклим деценијама није био дефинисан као значајан: упознавање ученика са проблемима угрожености животне средине.

У *Правилнику о заједничком плану и програму образовно-васпитног рада у основној школи* из 1984/85. године у оквиру циљева васпитно-образовног рада понављају се они везани за „васпитавање ученика у духу југословенске самоуправне социјалистичке опредељености”. Међу њима је истакнуто и неколико оних који нису непосредно везани за предмет:

– ширење духовних видика и развијање критичког мишљења, марксистичког погледа на свет, стваралачких способности и радних навика ученика;

– неговање братства, јединства и заједништва југословенских народа и народности; развијање позитивног става ученика према језицима, културној баштини, слободарским традицијама и тековинама НОБ-е и социјалистичке револуције народа и народности СФРЈ; формирање уверења и навика ученика да се културном и економском богатству наше заједнице доприноси корисним, упорним и зналачким радом; неговање југословенског социјалистичког патриотизма и спремности ученика да домовину пожртвовано бране... (*Просветни гласник* 1984/5: 156).

Наставни програм из 1985. године делом је очишћен од идеолошких примеса у оперативним задацима. Изостављени су неки текстови из лектире која је важила 1976. године: лирске народне песме о ослободилачкој борби (*Песма маршалу Титу, Командант Сава*), *Књига поезије и записа из НОБ-а* (избор), *Стојанка мајка Кнежополка* Скендера Куленовића, *Ратна проза* (избор), *Титов „Напријед”*, Владимира Назора, *Поезија љубави и родољубља* (избор), *Казивање о једном покољењу, Записи из ослободилачког рата* (одломци) Родољуба Чолаковића, *Црвени шал* Антонија Исаковића и други.

Они су замењени насловима са сличном тематиком: Јосип Броз Тито, *Ми смо градитељи своје сутрашњице и господари властите будућности* (одломак из говора одржаног у Крапини 1952. године), Владимир Назор *Нађена дјевојчица*, Данко Облак *Модри прозори*, Оливера Николова *Зоки се жртвује* (5. разред); Јосип Броз Тито, *Само јединствени можемо напријед* (одломак из говора одржаног 1972. године народу Поткозарја), Јован Поповић *Истините легенде* (избор) (6. разред); Јосип Броз Тито, *Сватко може да буде оно што осјећа да јесте и нитко нема права да му натура националну припадност* (одломак из говора одржаног 1963. године на VII конгресу ССОЈ), Ласло Гал *Сутјеска*, Миле Николов – Присојски *Пролеће на тремеђи* (саслушање Милана Тасева), Душан Костић *Сутјеска* (7. разред); Јосип Броз Тито, *Ми нећемо рата и боримо се против њега, али морамо бити спремни за одбрану земље* (одломак из разговора са спортистима из 1971. године), Владимир Дедијер Прилози за биографију друга *Тита* (одломак), Родољуб Чолаковић *Записи из НОР-а* (одломак), избор из усмене књижевности народа и народности СФРЈ: песме о НОБ-у (8. разред).

Тренд измена кретао се у смеру одустајања од идеје братства, јединства и заједништва југословенских народа и народности и уопштавања циљева све до изостављања стваралаштва аутора различитих националности из програма. У читанкама и списковима лектире било је приметно присуство македонских, словеначких, албанских и махом руских аутора међу хрватским и српским писцима. У наставним програмима из 1991. године приметно је удаљавање од дотадашњих идеолошких смерница у циљевима и задацима предмета и знатно смањење броја дела са тематиком из НОБ-а. Изостављени су готово сви наслови из 1976. и 1985. године, са изузетком поеме *Кадинача* Славка Вукосављевића, *Јаме* Ивана Горана Ковачића, романа *Не окрећи се, сине* Арсена Диклића и *Сутјеска* Душана Костића.

Роман *Далеко је сунце* Добрице Ћосића замењен је његовим *Деобама* у школској лектури за 8. разред. Приметно је да су програми садржали много већи број наслова који сведоче о Другом светском рату у односу на занемаривање тематике претходног Великог рата који се догодио свега три деценије пре њега.

Међу условима за приступање европским интеграцијама могу се препознати идеолошки циљеви који задиру у област промене националне свести и поклапају се са западним интересима. Неки од њих подсећају на један од услова

аустроугарског ултиматума из 1914. године, у којем је захтевано да се српска влада мора обавезати „да избаци без одлагања из јавне наставе у Србији, како у погледу наставног особља, тако и у погледу наставних средстава, све оно што служи или би могло да послужи стварању пропаганде против Аустроугарске” (в: Ломпар 2013а).

Према (не)заступљености дела са тематиком о Првом светском рату могло би се помислити да је овај ултиматум поштован стога што су се у читанкама налазили оскудни одломци из малог броја наслова који осветљавају овај историјски догађај (Душан Костић *На Кајмакчалану* и Растко Петровић *Дан шести* у 6. разреду, одломак из Тосићевог романа *Време смрти* у 8. разреду и Бојићева песма *Плава гробница* која је једина преостала у програму након 2009. године). Колико се историја понавља сведочи иницијатива Ролфа Клугеа, професора универзитета и директора Славистичког семинара Универзитета у Тибингену, који је предложио 1999. године да се српској деци забрани у школама учење српске националне поезије.³⁴

Могло би се рећи да овако пречишћени програми откривају супротне тенденције – потискивање сећања на значајна историјска збивања и личности које су обележиле XX век чиме се постепено поништава свест о националном идентитету и вредностима.

Свакако да не треба тежити ка непроменљивости традиционалне педагошке праксе која се заснива на вековима истим улогама ученика и наставника и реализује углавном стандардним методама наставе и застарелим наставним средствима. Побољшању иновационе и културне климе у школи, у недостатку оперативних и применљивих системских решења у овом тренутку највише доприносе индивидуални подухвати појединаца који не могу битије утицати на ширем и општем друштвеном плану. Уске и изоловане промене које уносе поједини наставници у оквиру свог индивидуалног плана активности

³⁴ „Зашто се, дакле, константно понавља захтев за променом свести? Зато што само промена свести обезбеђује неповратни смисао насиљем устоличених чиновна и мисли.” Мило Ломпар, *Предстоје нам дуге године тихе окупације*, „Печат”, лист слободне Србије, број 274, 28. 6. 2013, стр. 12 и 13.

представљају недовољну основу за корените интеграционе програмско-планске промене и постављање конкретне образовно-васпитне стратегије система.

У данашње време приметна је тенденција да се наставни планови осетно прошире увођењем нових предмета (досадашњи се не искључују): информатика и рачунарство, хигијена, сексуално образовање, еколошко образовање, образовање за борбу против сиде, за расну, националну и верску равноправност, што доводи до преоптерећивања ученика. Друштво жели да претвори школу у место за решавање оних проблема које само није решило. Гоцер сматра да је задатак школе да оспособи ученике за „разумевање огромног круга знакова потребних за комуникацију: алфabetских, нумеричких, графичких и рачунарских. Ако привремени захтеви који се постављају образовном систему треба да замене, или превладају, ове виталне функције, постоји ризик да школа може бити лишена свога разлога и значења” (в. Вилотијевић 1999: 36).

Процес прикључивања Србије Европској унији означио је почетак реформских захвата који су формално представљали покушај усаглашавања са европским мерилима, али се у последицама тих промена могу препознати само тежње за модернизацијом система и уласку у европску заједницу, али не и повољни резултати.

Актуализовано питање квалитета образовања донело је један број описа овог комплексног појма за који не постоје једнодимензионалне мере квалитета. У нашој законској регулативи постављени су (у правилницима о квалитету рада установа) одређени индикатори квалитета, али међу њима нису издвојени приоритетни, они који поуздано доприносе ефикасности образовног система.

Међу кључне индикаторе квалитетног образовног система могу се убројати дефинисани циљеви и задаци образовања – односно јасне представе о томе шта треба постићи на одређеном образовном нивоу. Добро и јасно формулисани циљеви на националном нивоу могли би да допринесу квалитету школског система, што се не може постићи уопштеним исказима које је тешко употребити као смернице у наставном процесу или критеријуме за вредновање постигнућа.

Дефинисани програмски циљеви захтевају избор дела која буде и подстичу родољубива осећања, величају дух предака, истичу значај историјске прошлости и традиције српског народа. У погледу садржаја школске лектуре било је крајње време да се неки наслови елиминишу и замене књижевним делима сродне

тематике, али је било важно да се задрже тематски кругови који су садржали родољубиве и социјалне теме, односно да буду заступљени текстови чији би садржај омогућио реализацију одређених образовно-васпитних задатака као што су: развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује; васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности и развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима.

Нема основа да се национално оријентисано образовање тумачи као одступање од подстицања младих генерација на новопрокламоване задатке усмерене на развијање разумевања међу људима, хуманост и равноправност, међусобну толеранцију, избегавање конфликта и слично, с обзиром да је то у основи традиције и културе српског народа. Увид у циљеве, задатке и садржаје наставних програма европских земаља може да потврди да су у њима јасно истакнути национални садржаји и да нема основа да се у нашем систему стављају у други план.

„Однос националног и општесветског у школским програмима у свим школама у Европи је избалансиран. Глобализацији у Европи не сметају национални садржаји школских програма у појединим земљама” (Сузић 2001: 57).

Иако у суштини глобализација представља простор освајања нових економских пространстава путем новца, она се не остварује само економски.

„Позападњачавање представља тежњу Запада да уподоби себи друге земље по социјалном уређењу, економији, политичком систему, идеологији, психологији и култури” (Чомски 2009: 21).

За успешно и потпуно *позападњачавање* потребна је и промена менталитета становништва, усвајање новог система вредности, потребна је промена културног идентитета, добрим делом одређеног и колективним памћењем у коме значајно, ако не и најзначајније место има традиција. Традиција представља скуп вредности, идеја, норми, обичаја који су садржани у историјском памћењу, културном идентитету појединаца, група, народа и човечанства.

„Она управо представља процес континуитета у колективном памћењу [...] она је свеопшта духовна основа без које не би постојала ни опстајала друштва, културе и цивилизације [...] без ње се не може претпоставити опстанак ниједне људске заједнице” (Илић 1993: 1204).

Народна традиција и култура треба да се интегришу у прихватљивој форми и у разумном обиму, јер присуство тих садржаја у програму, без могућности да се

они усвоје и вреднују на прави начин, може да изазове управо супротан ефекат, да делују застарело, преживело и непотребно, као неки сувишни терет који у модерним временима спутава развој нације. С друге стране, већ су поменути могући исходи започетог процеса реформисања важних друштвених институција којим је условљено приступање ЕУ.

1.3.2. Наставни садржаји као полазиште за остваривање наставних циљева

Приликом одабира наставних садржаја, осим наставних циљева и задатака за наставни предмет, треба имати у виду и циљеве и задатке програма образовања које је могуће остваривати у оквиру наставе Српског језика и књижевности:

- развој интелектуалних капацитета и знања деце и ученика нужних за разумевање природе, друштва, себе и света у коме живе, у складу са њиховим развојним потребама, могућностима и интересовањима;
- подстицање и развој физичких и здравствених способности деце и ученика;
- оспособљавање за рад, даље образовање и самостално учење, у складу са начелима сталног усавршавања и начелима доживотног учења;
- оспособљавање за самостално и одговорно доношење одлука које се односе на сопствени развој и будући живот;
- развијање свести о државној и националној припадности, неговање српске традиције и културе, као и традиције и културе националних мањина;
- омогућавање укључивања у процесе европског и међународног повезивања;
- развијање свести о значају заштите и очувања природе и животне средине;
- усвајање, разумевање и развој основних социјалних и моралних вредности демократски уређеног, хуманог и толерантног друштва;
- уважавање плурализма вредности и омогућавање, подстицање и изградња сопственог система вредности и вредносних ставова који се темеље на начелима различитости и добробити за све;
- развијање код деце и ученика радозналости и отворености за културе традиционалних цркава и верских заједница, као и етничке и верске толеранције, јачање поверења међу децом и ученицима и спречавање понашања која нарушавају остваривање права на различитост;
- поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода и развијање способности за живот у демократски уређеном друштву;
- развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности (*Правилник о наставном плану и програму 2008*).

У актуелним наставним програмима није заступљен велики број дела са препознатљивом васпитном компонентом која би послужила као полазиште за реализацију многих програмских циљева. Ако се размотре садржаји књижевних дела из лектире, уочава се недостатак оних у којима се говори о самосталном и одговорном доношењу одлука које се односе на сопствени развој и будући живот

или оних која би подстакла развијање свести о значају заштите и очувања природе и животне средине. Незнатан је и број наслова у којима се промовише породица, другарство, пожртвованост, колективни дух.

Уношење одређеног броја текстова из новије књижевне продукције није довољно за осавремењавање наставног програма нити доприноси да се програм значајно приближи актуелном времену. Наставни планови и програми са амбициозним наставним темама и динамиком реализације не представљају гаранцију да ће наставни садржаји бити усвојени, а пожељни образовни и васпитни циљеви остварени. У раду се то може доказати на примерима интерпретације појединих дела из лектире (*Аска и вук*, *Чича Јордан*, *Прва бразда*, *Пилипенда*, *Кањош Мацедоновић* и др.). пример интерпретативног приступа одломцима приповетке *Чича Јордан* показује на који се начин важни наставни циљеви могу потиснути у други план.

„Циљ образовања је развијање знања, моралних вредности и схватања која се захтевају у свим подручјима живота, пре него знања и вештина везаних за ограничена поља активности. Сврха образовања је да младим људима и одраслима обезбеди неопходне услове за развијање схватања традиције и идеја које утичу на друштво у којем живе, за разумевање своје културе и других култура и природних закона, и за стицање лингвистичких и других вештина које стоје у основи учења, личног развоја, стваралаштва и комуникације” (Коковић 2009: 12).

Увођење корпуса научнопопуларних и информативних текстова у спискове лектире од 4. разреда основне школе (када су предвиђени одломци из два научно-популарна текста: М. Миланковић: *Кроз васиону и векове*³⁵ и М. Пупин: *Од пашњака до научењака*, док се од 5. разреда нуди шири избор) резултирало је додатним задацима за тумачење текста од 5. до 8. разреда: усвајање образовних и васпитних вредности научнопопуларног текста. Остварљивост тог наставног задатка, а тиме и оправданост присуства овог избора у програму може се проценити сагледавањем садржаја и тематике понуђених одломака.

Пупинова аутобиографија има делове који могу бити подстицајни за ученике и послужити за остваривање корелативних веза са другим текстовима и

³⁵ С. Гароња Радованац дала је предлог за нови програм средњошколске лектире у раду: Књижевно дело Милутина Миланковића, *Школски час српског језика и књижевности*, 2005, XX/5, 72–91.

реализацију бројних васпитних циљева. Описујући на почетку књиге Идвор, Пупин је писао о историјским околностима у којима је то место основано и о пореклу Идвораца који дошли су на те просторе након великог турског похода на Беч:

„Тада је аустријски цар Леополд I позвао пећког патријарха Чарнојевића, из Старе Србије, да са тридесет пет хиљада одабраних српских породица пресели на аустријску територију северно од Дунава и Саве и да оне тамо постану њени браниоци. А ти су се Срби три стотине година борили против Турака и у тим борбама стекли велику вештину у овом начину ратовања” (Пупин 1996: 18).

Ови делови представљају добру локализацију за одломак из романа *Сеобе* који се обрађује у 8. разреду. Пупин сугестивно говори о догађајима из историје, па ученици читањем одабраних одломака могу да упознају неке историјске чињенице о Привилегији, државном уговору са Леополдом I, према којем су Срби у Војној граници имали духовну, економску и политичку аутономију. Земља која им је дата постала је њихово власништво, а заузврат су имали обавезу да бране јужне границе од турске најезде. Управо су сјајне ратничке вештине допринеле да су Срби, војни граничари, постали обавезни да бране царевину од њених непријатеља.

„Тако су Срби из аустријске Војне границе бранили царицу Марију Терезију од Фридриха Великог, бранили су цара Фрању од Наполеона, бранили су цара Фердинанда од побуњених Мађара 1848. и 1849. године, а године 1859. и 1866. бранили су Аустрију од Италије. војни подвизи Идвораца у време ових ратова били су изванредна подлога за многа предавања у Идвору, сачувана у многим причама и узбудљивим песмама. Читање и писање слабо је цветало тих дана у Идвору, али је зато песништво било у пуном замаху” (Пупин 1996: 19).

Текст је веома информативан и пружа нека предзнања која су ученицима потребна и могу послужити као основа за надоградњу. Посебно су значајна сведочанства о поносу на храбре претке и поштовању њихових жртава:

„...и када бих се тамо налазио, имао сам утисак да стојим на светом земљишту. Светом због тога што је ту проливена хришћанска крв у време битака Срба из Идвора против турских освајача. Свака посета том старом селу освежавала би приче о херојским традицијама којим су се моји сељани толико поносили. Скромни сељани Идвора били су сиромашни у земаљском благу, али су обиловали богатством у предањима о својим старим традицијама” (Пупин 1996: 18).

Када се говори о народној традицији и о виђењу историје кроз епску народну поезију, може се понудити и Пупинов опис посела у дугим зимским вечерима или упечатљива слика високо одликованог ратника Бабе Батикиног,

учесника многих ратних похода, који је лично познавао Карађорђа и декламовао српске јуначке песме.

„И још данас ми је пред очима слика његове главе без косе и дивног чела над густим обрвама кроз које су светлцуале његове дубоке утонуле очи, светлећи као месец кроз иглице старог бора. Од њега је народ Идвора учио историју српског народа, од битке на Косову пољу 1389. до Карађорђа. Био је мој први и најбољи учитељ историје” (Пупин 1996: 21).

У малом броју текстова из лектире представљен је лик мајке па би белешка о Пијади (Олимпијади) Пупин била добар подстицај за остваривање више наставних циљева: о неговању традиционалних вредности и свести о важности очувања светосавског духа, о љубави и блискости и међусобном разумевању чланова породице, о побожности и мудрости нашег народа, док њено име сведочи о познавању и поштовању грчке митологије.

„Моја мајка је била врло побожна жена, а као ретко ко познавала је Стари и Нови завет. Радо је рецитовала псалме. Познат јој је био и живот светаца. Њен омиљен светац био је Свети Сава. Она ми је прва објаснила животну причу овог изузетног Србина” (Пупин 1996: 22).

Приче о Светом Сави обележиле су његово детињство јер је мајчин поглед на свет био светосавски:

„Дете моје, ако желиш да пођеш у свет, о коме си толико слушао на нашим поселима, мораш имати још један пар очију – очи за читање и писање. У свету има много чега о чему не можеш сазнати ако не умеш да читаш и пишеш. Знање, то су златне лествице преко којих се иде у небеса; знање је светлост која осветљава наш пут кроз живот и води нас у живот будућности пун вечне славе” (Пупин 1996: 22).

Ова аутобиографија садржи многе делове у којима су изузетне поруке о томе да није неопходно одрећи се свог порекла да би се постигао успех у свету. На питање да ли намерава да постане Американац, одговорио је:

„Побегао сам са Војне границе зато што су цареви те земље хтели да ме помађаре; из Прага сам побегао јер сам се противио аустријском германизму, побећи ћу и из Делавер Ситија, ако се од мене очекује, како је рекла ваша добра мајка, да одбацам своје српске назоре и postanем Американац. Моји српски назори су моја мајка, моје родно место, моја Српска православна црква и мој српски језик. Ко од мене тражи да се одрекнем својих српских назора, то је исто као да ми одузима живот” (Пупин 1996: 51).

Васпитање је сложена делатност која се заснива на односу између успостављеног општег васпитног оквира, оперативних наставних циљева и постављених стандарда знања. Важан чинилац приликом остваривања васпитне функције школе представљају конкретне друштвене околности у којима доминирају одређене вредности, принципи или норме које нису увек усклађене са

школским концептом. У процесу наставе улажу се велики напори да се ученици стекну одређена знања којима се доприноси њиховој учености. Истовремено, потребно је остваривати васпитну функцију која не мора бити непосредни циљ деловања, него:

„споредни производ од суштинског значења, да се послужимо Елстеровим категоријалним апаратом – то јест стање успостављено као споредни производ других чинилаца и настојања од суштинског значаја, као што су, на пример, наставничково познавање предмета, начин разматрања и преношења наставног садржаја, однос према ученицима и слично” (Ковач Шебарт, Крек 2012: 7).

Школе морају да поштују заједничке и опште вредности, постављене друштвене и институционалне оквири што значи да је њихово деловање ограничено законским и подзаконским одредбама којима се регулишу ти оквири. Наставници немају званичну улогу, а још мање аутономију у домену промена наставних планова, програмских садржаја или у процењивању и кориговању стандарда постигнућа и исхода учења нити у разматрању вредносних темеља васпитања.

Школа као образовно-васпитна установа треба да поседује, осим наставних планова, и васпитни план. Такви планови не могу се конституисати као крути модели који садрже утврђене начине, место и време за спровођење васпитних активности, или интерне правилнике који најчешће представљају недовољно операционализоване спискове жеља и намера. Да би се реализовала васпитна улога школе, потребно је преиспитати ефикасност васпитних поступака који се најчешће примењују, поставити одређене васпитне принципе и у складу са њима успоставити правила и норме које могу да их подрже. Важно је да васпитна улога школе буде стратешки осмишљена, а не стихијска, и да обухвата што већи број учесника у образовно-васпитном процесу. Васпитна основа школе не значи обликовање одређеног васпитног концепта према одређеним критеријумима и сазнањима, или више мање сложеног склопа „антрополошких погледа на свет, одговарајућих успостављених васпитних циљева, одређених концептуалних услова рада у васпитној институцији. Васпитна основа није ни успостављање одређених правила заједнице, уз одговарајуће принципе активности васпитног особља” (Медвеш 2007, према: Ковач Шербарт, Крек 2012: 6) уколико то значи да школа спроводи неки аутономни васпитни образац.

Васпитне димензије постављених циљева образовања и васпитања обухватају заједничке вредности и верификоване друштвене норме и принципе, док наставни програми за сваки предмет садрже опште васпитно-образовне циљеве који би требало да гарантују целовит лични развој ученика. Када је реч о предмету Српски језик у основној школи, уочљив је неравномеран однос између образовних и васпитних циљева наставе:

Табела 5: Циљеви наставе српског језика и књижевности

Српски језик у основној школи	Српски језик и књижевност у средњим школама
<p>Циљ наставе српског језика јесте да ученици овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати, да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине.</p>	<p>Циљ наставе српског језика и књижевности јесте проширивање и продубљивање знања о српском језику; унапређивање језичке и функционалне писмености; проширивање и продубљивање знања о српској и светској књижевности, развијање љубави према књижи и читању, оспособљавање за интерпретацију уметничких текстова; упознавање репрезентативних дела српске и опште књижевности, књижевних жанрова, књижевноисторијских појава и процеса у књижевности; проширивање и продубљивање књижевних знања и читалачких вештина; образовање и васпитање ученика као слободне, креативне и културне личности, критичког ума и оплемењеног језика и укуса.</p>

Задаци наставе српског језика такође садрже мали број захтева у односу на испуњавање образовне функције школе иако претендују на то да омогуће целовит развој личности. Међу набројаним формулацијама није лако препознати аутономне надлежности наставника ни оперативне стратегије за њихово испуњавање у актуелној школској пракси:

- упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, позоришне и филмске уметности, као и других уметничких остварења;
- развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује;
- васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности;
- развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима.

Од 26 постављених задатака наставе српског језика у 5. разреду основне школе, само су четири директно повезана са васпитним принципима. На основу тога може се закључити да се васпитна основа заснива на иницијативи наставника,

на њиховој способности за планирање у настави и проналажење основа за повезивање прописаних образовних садржаја са васпитним компонентама.

План образовања за предмете I разреда једнак је за гимназију општег типа и гимназију са друштвено-језичким, односно природно-математичким смером. Настава језика (знања о језику, способност служење језиком и васпитна улога наставе језика) очекује да ученици:

- овладају знањима о српском књижевном језику;
- стекну вештине и способности његовог коришћења у општењу са другима, у писменом и усменом изражавању, приликом учења, образовања и интелектуалног развоја;
- поштују матерњи језик, негују српски језик, традицију и културу српског народа, националних мањина, етничких заједница и других народа;
- унапређују културу језичког општења, у складу са поштовањем расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, са развијањем толеранције и уважавања различитости и са поштовањем и уважавањем других језика и других култура.

Настава књижевности подразумева усвајање књижевних знања, развијање читалачких вештина и афирмисање васпитних вредности путем књижевности).

Ученици треба да:

- упознају репрезентативна дела српске књижевне баштине и дела опште књижевности, њихове ауторе, поетске и естетске вредности;
- негују и развијају читалачке компетенције и интерпретацијске вештине посредством којих ће се упознавати са репрезентативним књижевним делима из историје српске и опште књижевности, читати их и тумачити у доживљајној и истраживачкој улози;
- развијају литерарне афинитете и постану читаоци рафинираног естетског укуса који ће умети да на истраживачки, стваралачки и активан начин читају књижевна дела свих жанрова, вреднују их, говоре о њима и поводом њих;
- усвоје хуманистичке ставове, уверења и систем вредности;
- оспособе се за поуздано морално просуђивање, одређивање за добро и осуду насилништва и нечовештва, одбацивање свих видова агресивног и асоцијалног понашања и за развијање самосвести и личне одговорности;
- подстичу на саосећање са ближњима и одговорност према другом;
- развијају врлине разборитости и равнотеже и мудрости.

Општи задаци садрже очекивања да ученици:

- развијају и негују стваралачки и истраживачки дух у процесу учења и у примени стечених знања;
- развијају и негују методичност и методичка поступања приликом овладавања сложеним и обимним знањима;
- усаглашено са општим исходима учења, као и усклађено са узрастом и способностима, даље развијају знања, васпитне вредности и функционалне вештине које ће моћи да користе у даљем образовању, у професионалном раду и у свакодневном животу;
- развијају лични и национални идентитет и осећање припадности држави Србији;

- формирају вредносне ставове којима се чува национална и светска културна баштина;
- буду оспособљени за живот у мултикултуралном друштву.

Циљ образовања и васпитања у гимназији јесте да се путем стицања функционалних знања, овладавања вештинама, формирања ставова и вредности, у оквиру предвиђених наставних предмета, обезбеди:

- пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој ученика у складу са њиховим способностима, потребама, интересовањима;
- унапређење језичке, математичке, научне, уметничке, културне, техничке, информатичке писмености, што је неопходно за наставак образовања и професионални развој;
- подршку развоју међупредметних компетенција.

Васпитни и образовни циљеви у гимназији проширени су међупредметним компетенцијама које представљају одређене стечене способности и вештине настале као резултат великог броја активности које се остварују у свим наставним предметима и током целокупног гимназијског школовања потребне за успешно сналажење у свакодневном животу и раду. Млади би требало да овладају различитим техничким, хуманистичким и концептуалним вештинама, умећима коришћења техника и знања за обављање послова, комуникацију са људима или рад на апстрактним исказима и стратешким плановима. Термин компетенције користио се у дебатама о стручним обукама, подстицању развоја умећа решавања проблема, савладавању организационих и других задатака. Манхајм наводи дефиницију компетенције као „когнитивне способности и вештине да се реше неки проблеми и да се искористе мотивациона, вољна и социјална спремност и способност, с овим у вези, на успешан и одговоран начин у различитим ситуацијама ” (Вејнерт према: Манхајм 2009: 283).

За развој ученика важни су не само садржаји већ и методи којима се они проучавају и у њима треба да доминирају истраживачки и интерактивни методи, рефлексија, критичко мишљење, кооперативно учење и други методи који јачају партиципацију ученика у образовно-васпитном процесу. Очекиване компетенције су:

- Компетенција комуникације на српском (или матерњем) језику;
- Компетенција комуникације на страном језику;
- Математичка компетенција;
- Научно-технолошка компетенција;
- Компетенција за решавање проблема;

- Информатичка компетенција;
- Компетенција за учење;
- Компетенција за одговоран однос према здрављу;
- Компетенција за управљање сопственим понашањем и спремност за акцију;
- Социјална компетенција (сарадња, тимски рад);
- Грађанска компетенција за живот у демократском друштву;
- Културна компетенција;
- Компетенција за одрживи развој.

Може се запазити да је опис комуникацијских компетенција на српском и на страном језику идентичан.

Табела 6: Комуникацијске компетенције на српском и на страном језику

Компетенција комуникације на српском језику	Компетенција комуникације на страном језику
<p>Ученик је у стању да разуме, користи и критички размишља о идејама, чињеницама, осећањима и ставовима које изражавају други на српском (матерњем) језику у усменом и писаном облику. У стању је да изрази и тумачи сопствене мисли, ставове, осећања у усменом и писаном облику на српском (матерњем) језику.</p> <p>Ученик користи српски (матерњи) језик да би учествовао у различитим друштвеним и културним ситуацијама на примерен, конструктиван и креативан начин.</p>	<p>Ученик је у стању да разуме, користи и критички размишља о идејама, чињеницама, осећањима и ставовима које изражавају други на страном језику у усменом и писаном облику. У стању је да изрази и тумачи сопствене мисли, ставове, осећања у усменом и писаном облику на страном језику.</p> <p>Ученик користи страни језик да би учествовао у различитим друштвеним и културним ситуацијама на примерен, конструктиван и креативан начин.</p>

Културне компетенције обухватају способности за интерпретирање „културних дела” и разумевање идејних и емоционалних слојева у књижевним делима која су уврштена у медије:

Ученик разуме значај који култура има за развој и просперитет појединца и друштва, у стању је да интерпретира културна дела и повеже их са својим личним искуством да би га осмислио и обогатио. Ученик разуме значај креативног изражавања идеја, мисли, осећања у различитим медијима (музика, извођачке уметности, књижевност и визуелне уметности) (*Правилник о наставном плану и програму образовања и васпитања за гимназију 2011*).

За остваривање наведених свеобухватних и захтевних циљева образовања и васпитања као и наставних задатака и за стицање међупредметних компетенција неопходно је да наставни садржаји буду крајње пажљиво одабрани и међусобно усклађени.

1.4. Наставни програм за српски језик и књижевност као сегмент школских програма

Српски језик и књижевност као базични наставни предмет својим садржајем треба да омогући реализацију приоритетних образовних и васпитних циљева наставе: развијање поштовања према националној културној баштини и националним књижевнокултурним достигнућима и потребе да се она чува и негује као и уважавање различитости, подстицање социјализације ученика и њиховог освешћивања у вези са етичким и хуманистичким принципима живљења.

„Остваривање планетарног хуманизма као одређујућег и кохерентног елемента нове планетарне цивилизације све више зависи од образовања. Оно кроз систем школовања обезбеђује високостручне кадрове хуманистичке оријентације” (Недељковић 2010: 37).

Да би се кроз процес образовања и васпитања остварили наставни циљеви који се односе на очување и развијање значајних компоненти националне културе, пожељно је најпре сагледати потенцијале одабраних књижевних дела за естетско васпитање ученика и развијање критичког и апстрактног мишљења. Такође, потребно је проблематизовати питање естетског доживљаја ученика при читању, доживљавању и тумачењу књижевноуметничких текстова у актуелном програмском обиму и редоследу проучавања у односу на узраст, одредити улогу и истаћи значај погодне тематике за остваривање васпитне компоненте у настави књижевности.

Први наставни планови, распореди и програми у Србији донети су 31. августа 1883. године и садржали су наставне предмете и фонд часова за ниже основне школе. Српски језик био је заступљен са убедљиво највећим бројем часова: у првом разреду са 10, затим са 8, 6 и 5 у четвртном разреду (*Просветни гласник* XXI, бр. 12: 894). Уследило је доношење наставних планова за више основне школе, односно продужне у којима су дати нацрти програма наставних предмета.

Српски језик, прва година

I *Читање*. Читање чланака (из Читанке за I разред нижих гимназија) с тумачењем садржине и у коју врсту литерарних производа спадају.

II *Писање*. Преписивање из књиге Писање по казивању. Исписивање из памети онога што је у школи причано, предавано или објашњавано ма из ког наставног предмета.

Разни писмени састави као: описи предмета који спадају у јеставственицу, физику и пољску привреду, вежбања у састављању писама, признаница, рачуна и др.

III *Граматика*. Понављање онога што се одатле учило у III и IV разреду основне школе. Проста развијена и неразвијена реченица. Делови просте реченице. Додаци подмету и и прироку. Употреба знакова интерпункције.

IV *Декламовање* одабраних народних и вештачких песама (Просветни гласник XXI, бр. 12: 905).

У *Правилнику о заједничком плану и програму образовноаспитног рада у основној школи* из 1976. године прецизније су дефинисани не само садржаји за сваки разред него је био одређен и оквирни број часова за одређене области који је посредно доказивао да је обим градива у складу са фондом часова

Табела 7: Оквирни број часова за одређене области 1976.

V (170)	VI (136)	VII (136)	VIII (120)
Обрада текста и изражајно читање (48) Домаћа лектира (16) Граматика и правопис (54) Култура усменог и пис. изражавања (52)	Обрада текста и изражајно читање (38) Домаћа лектира (16) Граматика и правопис (35) Култура усменог и пис. изражавања (41)	Обрада текста и изражајно читање (39) Домаћа лектира (16) Граматика и правопис (36) Култура усменог и пис. изражавања (40)	Обрада текста и израж. читање (37) Домаћа лектира (14) Граматика и правопис (33) Култура усменог и пис. изражавања (36)

Дидактичка упутства која су пратила програмске садржаје била су веома детаљна и садржала су посебне напомене о реализовању неких садржаја у старијим разредима које су упућивале на конкретне програмске јединице, на пример:

VI разред

Гласовне промене обрађивати искључиво уз поједине морфолошке категорије или њима, нпр. непостојано **а** у опозицији (зависни падежи једнине према генитиву множине, у мушком роду за бића; генитиву множине за ствари; сви падежи једнине и множине за именице женског и средњег рода). На такав начин се може уочити и функција других гласовних промена (*Просветни гласник XXVI*, бр. 6, 7, 8 и 9, 1976).

У *Правилнику о заједничком плану и програму образовноаспитног рада у основној школи* из новембра–децембра 1984. и јануара 1985. године уочљиво је повећање фонда часова српског језика, преименовање предметних области, проширивање садржаја из књижевности и изједначавање броја часова за језик и културу изражавања.

Табела 8: Оквирни број часова за одређене области 1985.

V (190)	VI (148)	VII (140)	VIII (140)
Књижевност (око 75) Језик (око 55)	Књижевност (око 55) Језик (око 45)	Књижевност (око 55) Језик (око 40)	Књижевност (око 55)

Култура изражавања (око 55)	Култура изражавања (око 45)	Култура изражавања (око 40)	Језик (око 40) Култура изражавања (око 40)
--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--

Нова дидактичка упутства делимично су измењена и уопштена у односу на претходна:

Гласовне трансформације не треба обрађивати као самосталне наставне јединице, већ их уочавати и објашњавати у именским, придевским и глаголским облицима увек када то конкретна ситуација захтева, а у завршном разреду та знања обновити, утврдити и систематизовати (*Просветни гласник XXXIV*, бр. 3, 4 и 5, 1984/85).

Посебне напомене више упућују на то чему треба посветити пажњу приликом реализовања нових садржаја у старијим разредима:

У VII разреду увећане захтеве представљају расправа и репортажа. На одабраним примерима треба указати на особености тих облика изражавања, а системом вежбања оспособити ученике за њихову употребу. Уз то, ученике треба оспособити и за разликовање публицистичког и песничког стила, па им затим, системом вежбања, омогућити да овладају и једним и другим начином писања (*Просветни гласник XXXIV*, бр. 3, 4 и 5, 1984/85).

Наредне измене и допуне правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања (1991, 1995, 1996. и 2001. године) садрже мање измене фонда часова и наслова школске и домаће лектире да би увођење значајно измењене концепције програмских садржаја започело 2002. године доношењем новог програма за Српски језик у 1. разреду основне школе. Наредних година sukcesивно су доношени програми и за све остале разреде, закључно са 2010. годином када је измењен програм за 8. разред.

Новине се огледају у преименовању области Култура изражавања у Језичка култура, у класификовању књижевних дела из лектире према жанровској припадности на лирику, епику и драму и укидању домаће лектире. У програму је изостављен предвиђени број часова за одређене области – знатно је проширен обим наставних садржаја, док је годишњи фонд умањен за 4 или 5 часова. Пратећим упутствима за начине остваривања нових програма уместо конкретизованих смерница изложене су углавном теоријске поставке методике наставе српског језика и књижевности.

Методика наставе књижевности већ неколико деценија, теоријски и практично, развија и стално усавршава наставников и учеников *истраживачки, проналазачки, стваралачки* и *створаачки* однос према књижевноуметничком делу. Књижевност се у школи *не предаје* и *не учи*, већ *чита*, *усваја*, у њој се *ужива* и о њој *расправља*. То су путеви да настава књижевности шири ученикове духовне видике, развија истраживачке и стваралачке способности ученика, критичко мишљење и уметнички укус, појачава и

култивише литерарни, језички и животни сензибилитет (*Просветни гласник* LIX, бр. 2, 2010).

Савремени научно-технолошки и друштвени прогрес изазива непрекидну мултипликацију знања што се неминовно одражава на избор и садржаје наставних предмета, као и на њихово прилагођавање потребама које намећу развојне промене.

С обзиром на то да се сва постојећа знања не могу имплементирати у наставне програме, актуелизује се питање корпуса сегмената акумулираних знања која би требало стицати у школи. Ученици треба да усвајају научне чињенице и достигнућа трајне и проверене вредности које су плодови развоја цивилизације, док сувишне и превазиђене садржаје треба периодично избацивати из наставних програма. Иако су се полазне позиције реформе која је у основној школи започела 2002/2003. године заснивале на растеређивању програма од нагомилане фактографије и тежњама да се учење у школи усмери на базична знања и вештине, резултат је кумулативно оптерећење како наставних садржаја постојећих предмета, тако и додатно оптерећење ученика новим наставним предметима (и садржајима). Нови, тзв. изборни предмети (са категоријама обавезних изборних и изборних предмета који су такође обавезни али су изборни у смислу избора од два или три понуђена) потврђују тенденцију ширења на нова подручја која су преименована у односу на већ постојеће садржаје: заштита човекове околине, еколошко васпитање, превенција против употреба дрога, етика, грађанска права, поштовање људских права, васпитање за демократију и толеранцију, мултикултурно васпитање и бројна друга. Није у потпуности разрешено питање шта су кључна знања која треба да стекну централну позицију у наставном процесу, нити су поједини сегменти постојећих садржаја изостављени да би се заменили иновираним или новим.

Када је у питању измена садржаја наставних програма за старије разреде основне школе, намеће се закључак да су поједини предмети уведеним изборним предметима који су директно тематски повезани са појединим научним дисциплинама проучаваним кроз те наставне предмете добили проширен фонд часова.

– Техничко и информатичко образовање и изборни предмет Информатика и рачунарство;

- Ликовна култура и изборни предмет Цртање сликање и вајање;
- Физичко васпитање и изборни предмет Одабрани спорт;
- Биологија и изборни предмет Чувари природе, као и нови изборни предмет Здравствено васпитање, који се уводи у средњошколске наставне планове са тенденцијом проширивања и на остале узрасте.

Уз изборне предмете сродног садржаја, Ликовна култура, Физичко васпитање, Техничко и информатичко образовање, Биологија – имају приближан број часова као базични предмет Српски језик и већи фонд од Историје, Географије, Физике или Хемије. С обзиром на то колики је значај и обим општинских образовних и васпитних циљева који се постижу успешном реализацијом наставе Српског језика и књижевности, на број обухваћених области које се односе на знања и вештине неопходне за читалачку и функционалну писменост, овај предмет треба пре свих осталих да добије оптималан фонд часова или бар да буде подржан изборним предметима који би обухватили делове његовог садржаја који су маргинализовани оваквом позицијом предмета у наставном плану (захтеван и обиман програм самог предмета, али и преобиман наставни план који ученицима не оставља довољно времена за самостално читање, истраживачки и стваралачки рад, вежбање, утврђивање и примену стеченог знања). Треба имати у виду да су својевремено позиција и значај предмета били истакнути посебним наставним предметом који се звао Лепо писање. Осим ових неповољних околности, велику сметњу успешној реализацији наставног програма представља недовољна усклађеност садржаја наставних предмета у оквиру школског програма. Успостављање међупредметне корелације и остваривање интердисциплинарности у настави темељи се на успешно осмишљеној садржајној и временској распоређености наставног градива што према процени ОЕЦД тима није случај када су у питању наставни планови Републике Србије.³⁶

³⁶ Неки од проблема укључују: слабу или никакву комуникацију или хоризонталну координацију између различитих група које састављају наставне програме за различите области наставе; узак приступ заснован на предметима који искључује интердисциплинарне или унакрсне везе између наставних програма; минимално учешће наставника у процесу израде и накнадног утврђивања наставних програма; OECD (2012), *Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Serbia*, OECD Publishing.

1.4.1. Измене у наставним програмима – друштвени контекст

Наставни план и програм су главни документи на којима се темељи настава у школи – њима се одређују садржаји и временски оквири за реализацију образовноваспитног процеса. Систем вредности једног друштва утиче на то који ће се предмети и колико учити у школама. Критеријуми су: потребе друштва, потребе личности, захтеви традиције, културно-уметнички и научно-технолошки захтеви. Најчешће се комбинацијом ових приступа формира наставни план, док наставни предмет настаје дидактичким прилагођавањем научне дисциплине. Наставна грађа не може у потпуности да прати развој науке која повремено пролази кроз експанзивне фазе, нити је процес сазнања у настави једнак сазнајним процесима у науци или у животним околностима. Садржај наставног предмета заснован је на основама базичне науке, али је систематизован према постављеним циљевима образовања.

Како се ученици у процесу образовања припремају да овладају стварношћу, образовни садржаји су условљени историјским околностима. Променљивост социокултурне стварности намеће потребу да се садржаји мењају и прилагођавају развојним фазама науке и насталим друштвеним ситуацијама. Ђовани Гоцер критикује застарелост наставних садржаја заступајући став да „данашње школе морају да преносе знања данашњег света”, дакле да садржаји треба да буду променљиви да би могли да буду актуелни јер „важне промене у друштву и у образовним структурама иду руку под руку” (Гоцер 1991: 13). Системи у којима се централизовано доносе наставни планови и програми, нису довољно флексибилни и споро се прилагођавају захтевима времена. Гоцер наглашава да је школски систем директан одраз оног друштва у коме је настао и чије вредности представља. Друштвене вредности огледају се у концепцији циљева образовања и васпитања зато што се њима одређује шта се жели постићи реализацијом образовног процеса.

Измене у наставним програмима представљају једним делом одраз достигнућа књижевне науке, степена развијености методичке теорије и наставне праксе, педагошко-психолошких и васпитних начела у настави, а другим делом одраз идеолошких ставова друштва. У раздобљу од првог наставног плана за српски језик објављеног 1871. године до данас, објављен је велики број наставних

планова и програма за српски језик са променљивим циљевима, садржајима и подручјима. Додирну тачку међу њима представља одређење за идејно ангажовану наставу књижевности која треба да врши васпитну улогу у складу са актуелним друштвено-историјским приликама. Основни циљ наставе матерњег језика јесте изграђивање научног погледа на свет, живот и друштво чиме се он идеолошки усмерава ка конкретним друштвеним поставкама.

Према Росандићу, програмска одређења књижевности као наставног предмета мењала су се у складу са новим оријентацијама у науци о књижевности и књижевној критици. Преовлађујућа догматска, пропагандна и утилитарно-практицистичка настава књижевности почиње шездесетих година XX века да уступа место теоријско-методолошкој оријентацији

„Циљеви су обogaћени новим вриједностима. Настава књижевности развија *књижевно-естетичку сензибилност, обogaћује учеников осјећајни живот, изграђује поглед на свијет*. Друштвеним, моралним и идејним вриједностима које су истакнуте у претходним програмима, у првим поратним годинама, придружене су естетске вриједности које произилазе из саме бити књижевности” (Росандић 1986: 63).

Након једне деценије дошло је до нових концепцијских измена програма за основне и средње школе у којима школска интерпретација књижевног текста заузима централно место, а настава књижевности оспособљава ученике за доживљавање и разумевање књижевног дела, упознаје их са основним елементима уметничког израза, развија књижевни укус и љубав према књижевности. Ипак, она није лишена ни васпитних циљева који се односе на револуционарну прошлост и тековине југословенских народа које су изражене у књижевним делима. У средњошколске програме уводи се целовита интерпретација репрезентативних дела и упознавање стваралаштва репрезентативних писаца, као и проучавање књижевних раздобља. На рангирање писаца у школској лектури утицали су делом идеолошки разлози, а делом домети књижевне критике и историје књижевности. Традиционалисти су величали националну свест и народну традицију док су се модернисти окретали ка космополитизму што је наизглед било у опозицији са традиционалним. Развој критичке мисли прати промене у књижевности, од промена у поимању и сагледавању света до промена у формалним и стилским одликама, а критичари попут Богдана Поповића и Јована Скерлића имали су снажан утицај на токове

српске књижевности, као и часописи³⁷ који су имали изразито политичку функцију. Национално схватање културе било је утемељено на очекивањима да књижевноуметничко дело поред књижевног и естетског поседује и национални и политички квалитет.

„Уметничке и књижевне идеје са почетка XX века биле су испуњене тежњом да се искаже целовито национално биће. Биле су то године превирања, године изузетно снажног прожимања националних култура, страних утицаја, новаторства, одрицања и величања сопствене традиције. Поред тога, и политичка историја епохе била је бурна и знатно утицала на културно и уметничко стварање” (Пековић 1983: 9).

Последњих деценија XX века актуелизовано је преиспитивање концепта образовног система које је довело до већих или мањих реформских захвата, код нас и у свету. У предузетим реформским мерама видљив је печат глобалних преображаја и друштвених трансформација које су усмерене ка повезивању, интегрисању, стварању великих заједница „малих” народа, економским, политичким и културним интеграцијама које треба да допринесу стварању јединственог социјалног система, света без граница.

„Европска је интеграција заправо тек један корак до глобалне интеграције, а европски се идентитет креће према постизању четврте разине идентитета³⁸. [...] Поглавито у Еуроци, процеси интеграције и глобализације захтијевају нову оријентацију, кад су посриједи нација и држава. Нови идентитети европских држава рађају се не из „хоризонталног односа” с идентитетима других нација, него из „вертикалног сукобљавања” с идентитетом „вишег реда” (тј. свеукупског)” (Сух 2000: 83–88).

Сух говори о проблемима идентификације садржаја европског идентитета и препознавања нових, *мењајућих* идентитета народа који сада чине Европску унију или оних који желе да јој приступе. Он не сматра поузданим очување националних идентитета малих народа (малих у бројчаном смислу) јер оставља могућност да те модификације доведу, бар у далекој будућности, до њиховог постепеног нестанка:

„Јасно је да интеграција Европе не значи ликвидацију нација или држава (барем у догледном временском раздобљу, мјерљивом годинама или чак стољећима)” (Сух 2000: 85).

Свет је изложен великим променама у областима друштвено-економског, научног, техничко-технолошког, политичког и културног развоја које изискују

³⁷ Слободан Јовановић писао је 1931. године о политичком пореклу Српског књижевног гласника, часописа који је имао значајну, готово пресудну улогу у књижевном животу тог периода.

³⁸ Четврти ниво је према Суховом мишљењу „*свјетска разина*, или другим ријечима глобална разина (у пуном смислу ријечи глобална)”.

брже прилагођавање образовања новим околностима и потребама. Националне реформе спроводе се у међусобној повезаности у светским релацијама и обухватају све битне сегменте образовања: циљеве и задатке, садржај, методе и облике рада, квалитет образовања ученика и наставника, праћење и вредновање резултата педагошког рада. У Србији, упркос широко заснованој концепцији реформских захвата која је наликвала моделу корених промена и тежњи да се превазиђе, односно укине дато стање, активности започете 2002. године, судећи према резултатима, нису допринеле суштинским променама у образовању. Недостатак студиозног и систематичног приступа, утемељеног на реалном стању у српском образовању, довео је до успоравања започете реформе и контролисаног уношења модификација у постојећи систем. Студије о квалитету наслеђа југословенског образовног система које су на почетку овог миленијума настале као резултат рада експертских група показале су да једна дуга традиција и добро утемељен образовни систем нису захтевали радикалну реформу него интервенције ограничених размера.³⁹ Признати квалитет образовног система у Републици Србији могао је да се повећа и унапреди модернизацијом, кроз увођење иновација у постојећи систем, а не кроз његово некритичко поништавање.

Периодично преиспитивање циљева образовања свакако је неизбежно стога што они не могу бити непроменљиви уколико су променљиве потребе човека и друштва, степени и услови његовог развоја, научне, педагошке и методичке теорије и културе уопште. Циљеви образовања треба да буду у функцији будућности јер се образовањем и васпитањем млади нараштаји припремају за друштвене прилике у будућности.

„Циљеви развоја образовања се не могу формулисати и остваривати без познавања и уважавања друштвених циљева, а образовна стратегија има шансу за успех уколико се схвата и прихвата као интегрални део стратегије друштва. Постоји конфликт циљева, с обзиром да сваки део система материјализује своје интересе достизањем парцијалног оптимума, а заједничке интересе путем постизања тог оптимума у зони општег оптимума” (Недељковић 2010: 58).

Друштвене теорије треба да одговоре на питања узрока и интензитета друштвених промена, токова развоја друштва као и на заштиту од последица које

³⁹ „Кључ за јачање традиције изврности у просвети, на шта је Србија с правом поносна јесте способност да се подстакне мотивација свих заинтересованих страна да уважавају постојеће обавезе на промене у образовању тако да оне не остану само добре намере.” OECD (2012), *Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Serbia*, OECD Publishing.

би могле да угрозе друштво. Проток идеја је убрзан, а домени интересовања су све шири: образовање у себи окупља телекомуникације, заштиту животне околине, енергију, здравље, научни и технолошки напредак и др.

У настави српског језика и књижевности интервенције се препознају најпре у домену постављених образовних и васпитних циљева, затим у садржају наставног програма и то највише у избору књижевних дела. На основу увида у тематику школске лектуре може се сагледати у којој је мери идеолошки пречишћена, а изостављени наслови или избор одломака из појединих дела могу да упуте на критеријуме за редукцију, потискивање националне свести о томе да Србија припада европском континенту или да има значајно место у његовој култури и историји. Очигледан пример представља измењен избор из Ненадовићевих *Писама из Италије* која су у програму за 8. разред. У претходној програмској концепцији био је заступљен одломак⁴⁰ у којем се води разговор о актуелном стању у Србији:

„Што се већ једном не дижете на Турке код толиких лијепих прилика? Што не прегнете једном? Па ви отуда, а ја одовуд, да се на Косову састанемо. Па док дипломати измијењају међ собом своје ноте, ми ћемо наш посао свршити, па ћемо онда Јевропи казати: Оно што сте ви звали Јевропска Турска, оно смо ми! Зовите нас опет како хоћете, само поштујте у нама људе; и нама је исто тако драга слобода и просвјета као и вама” (Алексић 1987: 125).

Дело обилује исказима снажних националних тенденција:

„Моји су стихови сви жалосни; ја их не пишем више! Ја пред собом видим гробну плочу, на којој стоји написано: ‚Овде лежи владика црногорски; умро је, а није дочекао да види спасење својега народа’. И томе имамо највише захвалити вашим земљацима, господине, који и мртву турску руку држе под нашом гушом. И кад год видите ову слику, сетите се милиона хришћана који су моја браћа, и који без икаквих права пиште под нечовечном турском руком; и ви те Турке браните. Кад дођете у богати Лондон, и кад покажете ову слику својим пријатељима, кажите им: ово је мученик једнога за слободу мученичког народа. Кажите им: Срби могли би победити Турке, али не могу да умилоствиве вас, хришћане.”

Или:

Владика је то вече господи и госпођама причао, у најлепшим бојама, све оно што најбоље и најлепше има српски народ; а кад је сео у кола и остао сам са својим мислима, изашле су му пред очи све незгоде и латње српског народа: сиромаштво, непросвећеност, робовање, поцепаност.”

Или:

⁴⁰ Одломак се користио у настави до 2010. године, док је након тога задржан само у једној од пет нових читанки које су усклађене са новим програмским захтевима.

„Знате ли ви да сам ја много пута премишљао: да зажмурим, па да оставим Јевропу, да дођем у Америку, и да ништа више не читам о Јевропи. Љутим се на туђинце, љутим се на своје. Седамдесет милиона мога племена мртвим сном спава, кад сви народи напредују и уживају плодове слободе и просвете. Отишао бих из Јевропе; није кад ме непријатељ притисне, него кад видим да овако велико племе словенско нема толико снаге да избави јадну моју браћу од тиранске турске руке.”

Циљеви интерпретације једног књижевног текста могу бити различити.⁴¹ Уместо ових непосредно и уметнички исказаних историјских околности и чињеница, у читанкама се нуде путописни одељци који су неупоредиво мање конкурентни у време када се и на мобилним телефонима могу видети све светске знаменитости, па и римски брежуљци и слике напуљске зоре. Један значењски слој који садржи важне политичке појмове (моћ, власт, идеологија, сукоб, јавно мњење, револуција, вођа, ропство, слобода и др.) изостављен је без обзира на актуелност и на препознатљиве намере аутора.

„Дани које је са Његошем путописац провео у Италији представљени су као најлепши део његовог путовања по свету. У *Писмима* Ненадовић је желео посебно да осветли Његошев слободарски лик. како су она објављена у опозиционом листу који је крајем шездесетих година 19. Века предводио у борби за политичке слободе у обреновићевској Србији, Миодраг Поповић сматра да су имала и одређен политички смисао” (Бајић 2007: 317).

Могло би се довести у питање бављење жанровским одредницама путописа приликом представљања Ненадовићевих *Писама из Италије* зато што би се добро одабраним одломком могли мотивисати ученици на упознавање ерудиције самог аутора, затим личности која је у првом плану⁴², као и многих етнолошких и историјских, не само географских података.

„У њима је објашњено свеколико знање о људима, обичајима, пределима, географији, историји, политици, култури, уметности... Они настају на подлози знања, уз неговање лепоте исказа, стила, одабраних мисли и запажања” (Мркаљ 2008а: 310).

⁴¹ П.П. Његош посветио је *Горски вијенац* „праху оца Србије”, а у посвети *Лучи микрокозма* уз Карађорђа сврстава цара Душана и Милоша Обилића. Љубомир Ненадовић певао је о Обилићу, али је „у оквиру његових интересовања за Косово настао *Кузман*, чији се део односи на царски град Призрен у време пропасти царства. Поетска идеја није у знаку личне визије прошлости, већ се њоме перцепира будућност [...] средишњи стихови се односе на слику поновне пропасти Призрена: Твоји ће Албанци Призрен заузети, / Ал’ нестаће и њих све ће изумрети.” Видети: Ђорђевић 2010: А. Ђорђевић, Слика и визија Призрена у српској уметничкој поезији 19. века, Приштина – Лепосавић: *Баитина*, св. 29, 39–51.

⁴² Предраг Протић о разговорима са Његошем каже „да је Ненадовић могао да буде, или је био, нека врста Његошевог Екермана. [...] Наше представе о песнику *Луче микрокозма* и *Горског вијенца*, како изгледа, дугују доста слици коју је Ненадовић створио. Ако, дакле, Његош у приказу Љубомира П. Ненадовића није баш сасвим аутентична историјска личност, он је, у сваком случају, занимљив и атрактиван литерарни лик” (Протић 1986: 115).

Приликом измена не само наслова у корпусу лектуре, него и приликом избора одломака који репрезентују поједина дела, треба имати у виду у којој мери настава српског језика својим садржајима омогућава остваривање образовних и васпитних циљева и доприноси изградњи личног, културног и националног идентитета појединца.

Школе делују унутар постављених друштвених и институционалних оквира што значи да је њихов утицај ограничен законским и подзаконским одредбама којима се регулишу ти оквири. Наставници немају званичну улогу, а још мање аутономију у домену промена наставних планова, програмских садржаја или у процењивању и кориговању стандарда постигнућа и исхода учења нити у разматрању вредносних темеља васпитања.

„Неолиберална педагогија лишава образовање његове друштвене вредности, критичког садржаја и идеје грађанске одговорности зарад вишег циља стварања нових, другачијих друштвених субјеката вођених логиком приватизације, ефикасности, флексибилности, гомилања капитала, са циљем уништења државног уређења базираног на принципу социјалне правде” (Жиру 2013: 20).

Наставници су реализатори прописаних наставних програма, а критеријуми за ревизију курикулума нису довољно транспарентни и све се више усмеравају на задовољавање захтева тржишта.

„Криза школства има огромне политичке, социолошке, етичке и духовне последице. У времену у коме култура тржишта агресивно преузима свакодневни живот, а друштвене форме се полако изобличују или чак потпуно нестају, образовне институције представљају неку врсту уточишта, сталности, бедема који се сасвим полако мења наспрам промењивог пејзажа у коме критички настројени јавни домени пребрзо нестају” (Жиру 2013: 22).

Један од најважнијих задатака наставних планова и програма представља очување заједничких и општих друштвених вредности.

„Само педагогија која схвата сврху образовања у оквиру грађанског друштва и која располаже теоријом и праксом кроз коју ће наша племенитост и хуманост расти, може да допринесе развоју јавног живота и постојању заједничког простора, вредности и одговорности” (Жиру 2013: 12).

Посебно је то питање актуелно у измењеним друштвеним околностима када долази до промене гледишта на то које су индивидуалне и опште друштвене вредности. У комплексном и противуречном процесу глобализације убрзано се стварају нови модели образовања које треба да одржи равнотежу између иновација и традиције.

1.4.1.1. Позиција српске средњовековне књижевности у контексту друштвених промена

О утицају државне политике, речито говори пример српске средњовековне књижевности у наставним плановима и програмима. Комунистичка идеологија заступала је марксистички поглед на свет што се одразило на школство које од 1944. године остаје без веронауке и других религиозних садржаја. У основној школи нема дела из српске средњовековне књижевности у периоду од 1950. до 1977. године када се у програм за 7. разред уводи одломак из *Житија деспота Стефана Лазаревића* Константина Филозофа. Такође, лик Светог Саве појављује се у програму за 6. разред у народној приповеци *Свети Сава и ђаво*. Ови садржаји су поново изостављени 1987. године да би се у програму за 7. разред основне школе у домаћој лектури за школску 1992/93. годину појавио избор из списка Саве Немањића, народног предања и уметничке поезије о Светом Сави. Актуелни наставни планови и програми за основну школу који су ступили на снагу од 2002/03. до 2010/11. године садрже наслове углавном из народне књижевности који су повезани са ликом и делом Светог Саве:

- у првом разреду народна прича *Свети Сава и ђаци* (Буквар);
- у другом разреду народна прича *Свети Сава, отац и син*;
- у трећем разреду народна приповетка *Свети Сава и сељак без среће*;
- у четвртном разреду народна прича *Најбоље задужбине*, Светлана Велмар-Јанковић *Књига за Марка (Златно јагње, Стефаново дрво)*;
- у петом разреду је народна епска песма *Свети Саво*;
- у програму за шести разред нема дела из српске средњовековне књижевности, али је предвиђена песма Војислава Илића *Свети Сава*;
- у програму за седми разред предвиђено је *Писмо игуману Спиридону* Светог Саве, као и избор из Савиних списка, народних прича и предања; народне и ауторске поезије о Светом Сави;
- у осмом разреду је одломак из Теодосијевог *Житија Светог Саве*.

У постојећим наставним програмима за српски језик и књижевност проучавање српске средњовековне књижевности предвиђено је само у првом разреду гимназије оба типа. Садржај се није мењао од 1990. године, као ни оквир од 12 часова у који су поред књижевних дела смештени и подаци о почецима и развоју писмености. Тако мали број часова не оставља довољно простора за креативнији приступ овој области јер би сваки додатни час био на штрб осталих програмских садржаја. Да би све што је предвиђено било заступљено бар информативно, морало би се распоредити отприлике овако:

1. Почети словенске писмености; значај рада Ћирила и Методија и њихових ученика.
2. Најстарија словенска писма (глаголица, ћирилица).
3. Старословенски језик и рецензије старословенског језика.
4. Најстарији споменици јужнословенске културе (Башчанска плоча, Самуилов натпис, Брижински споменици, Мирослављево јеванђеље).
5. Главне врсте средњовековне књижевности (црквена поезија, апокрифи, житија и похвале).
6. Међусобне везе и утицаји писане и усмене књижевности.
7. Свети Сава: *Житије Светог Симеона* (одломак) – Болест и смрт Светог Симеона.
8. Теодосије: *Житије Светог Саве* (одломак).
9. Јефимија: *Похвала кнезу Лазару*.
10. Деспот Стефан Лазаревић: *Слово љубве*.
11. Константин Филозоф: из *Житија деспота Стефана Лазаревића* (о смрти Краљевића Марка, о Косовској бици).
12. Усмено предање о Светом Сави (народне песме, приче, легенде).

Може се запазити да је за већину наведених дела српске средњовековне књижевности, и са њом повезаних наставних садржаја, могуће одредити само по један час који је недовољан да би се она могла заиста приближити савременим генерацијама. Није сасвим реално очекивање да се на једном часу ученицима представе главне врсте средњовековне књижевности: црквена поезија и апокрифи, ако се претпостави да ће се о карактеристикама житија и похвала говорити приликом обраде предвиђених примера тих књижевних жанрова.

„Анализа актуелног наставног плана и програма показала је запостављеност за српску средњовековну књижевност релевантних књижевних дела. Чини се да се многи наставни садржаји само преписују из старих наставних планова и програма, без утицаја савремених образовних токова. Једино се у наставном плану и програму за гимназију Републике Српске скреће пажња на политички аспект средњовековне биографије. Садашњи програм нема интердисциплинарност, нити су програмски садржаји међусобно повезани. Тај проблем постоји у настави српског језика и књижевности, али и у настави других предмета” (Каралић 2012: 265).⁴³

Аутори читанки за основну и средњу школу проширили су скромне садржаје наставних планова и програма из ове области допунским, факултативним текстовима: одломак из *Хиландарске повеље* Стефана Првовенчаног (Читанка за 7. разред, Klett), одломак из *Житија Светог Симеона* Светог Саве (Читанка за 8. разред, ЗУНС). У читанкама за 1. разред средње школе: Теодосије Хиландарац – одломак из *Службе Светом Сави* (Klett); непознати писац *Житије Светог Константина Ћирила*, Доментијан – *Похвала Светом Сави и Светом Симеону*,

⁴³ Из докторске дисертације Елизабете Каралић *Српска средњовековна књижевност у настави*

Јефимија *Туга за младенцем Урошем* (Едука); *Слово о писменима* Црнорисца Храбра, апокрифна прича о Адаму и Еви, одломак из *Панонских легенди*, одломак из Савине *Службе Светом Симеону* (ЗУ); Стећци, кратке лирске песме, Свети Сава *Служба Светом Симеону*, апокрифна књижевност *Откровење Варухово* (БИГЗ).

Иако према истраживањима већина наставника сматра да је српска средњовековна књижевност заступљена у наставном плану и програму сразмерно свом значају, друга половина се или не слаже са овом тврдњом (22%) или види делимичну заступљеност српске средњовековне књижевности (20%). Овакав став може да буде последица оскудног присуства српске средњовековне књижевности у наставним програмима након Другог светског рата, њена потиснутост која највише произилази из дневнополитичких разлога јер се ни након неколико промена нашег друштвеног система није изменио њен положај. У почетку је њен религиозни садржај био у раскораку са комунистичком идеологијом, а касније постаје непожељно сведочење о величини и значају српске културне традиције која је почела да замире након османлијских освајања током којих је Европа била равнодушна према патњама хришћана на Балкану. На жалост, ова наставна област само је једна од програмских области и тема које су претрпеле редукцију којом се замагљује свест о националној прошлости, о националној култури, традицији и вредностима.

„Већина анкетираних наставника (64%), сматра да се у наставном плану и програму налазе репрезентативна дела српске средњовековне књижевности” (Каралић 2012: 265).

Међутим, истргнута из контекста, без системски осмишљене међупредметне корелације, средњовековна књижевност тешка је за интерпретирање у савременој пракси најпре због малог фонда часова који је опредељен за њено упознавање и проучавање. Наставни предмети који имају циљеве усмерене на духовне аспекте живота ученика (српски језик и књижевност, ликовна и музичка култура, веронаука) најприкладнији су за остваривање уже међупредметне корелације. Непрекидно се потврђује да је Библија матица највећег броја књижевних, ликовних и музичких мотива што доприноси повезивању наставних садржаја ових предмета. Библијом је подстакнуто стварање књижевних дела великана светске књижевности: „али и домаћих писаца, посебно Момчила Настасијевића,

Црњанског, Андрића, Данила Киша, па и бројних млађих стваралаца. Стога је та дела немогуће тумачити без довођења у везу са Библијом и њеним подтекстом који се у тумаченом делу крије, при чему се неизоставно делује на духовни раст ученика, на формирање етички честитог младог човека, на шта је усмерена и настава ових предмета” (Илић 2006: 384).

У програмима, уџбеницима и приручницима за 7. и 8. разред основне и први разред средње школе нема ширих информација нити јасно изречених судова о вредности и значају српске културне баштине у периоду постанка и развоја српског језика и писма. Питање најстаријих сачуваних старословенских споменика ситуирано је у област Језик, а увид у уџбенике показује да су ученицима понуђени углавном недоречени и неподударни подаци, недовољно информативни, који нису мотивациони за упознавање и поштовање културне традиције:

Од рукописа на старословенском језику који су настали на српском тлу сачувана су четири. Три су написана глагољцом: *Маријино јеванђеље*, *Гриковићев одломак* и *Михановићев одломак*, а један ћирилицом: *Темнићки натпис*. [...] *Маријино јеванђеље* је настало почетком XI века и садржи 174 листа (Кликовац, Николић 2014: 45).

Маријино јеванђеље је један од најстаријих споменика написаних глагољцом. Данас се чува у Руској националној библиотеци у Петрограду. Затим *Зографско* и *Охридско јеванђеље* итд. (Савовић, Срдих и сар. 2014: 18).

Најстарији сачувани старословенски споменици писани глагољцом: *Башићанска плоча* (XI век, Хрватска), *Маријино јеванђеље* (XI век, Србија) (Кецман, Милошевић и сар. 2013: 79).

Најзначајнији споменици старословенског језика са српских простора су *Темнићки натпис*, уклесан у камен у X или почетком XI века, и *Маријино јеванђеље* написано најкасније почетком XI века (Ломпар 2012: 40).

Маријинско или *Маријино јеванђеље* најстарији је сачувани споменик писан старословенским језиком, у коме су очигледне црте српског народног језика, односно његови утицаји. *Маријино јеванђеље* писано је глагољцом, настало је најкасније почетком 11. века, а пронађено средином 19. века у светогорском манастиру Свете Марије (Журић, Ангеловски 2011: 221).

Уз изузетно значајне споменике који сведоче о словенској писмености, међу којима се издвајају *Самуилов натпис* и *Мирослављево јеванђеље*, треба споменути још *Башчанску плочу* и *Брижинске споменике*. *Башчанска плоча*, писана око 1100. године, узидана је у цркву Свете Луције у близини Башке на Крку. Глагољски натпис на плочи у ствари је својеврсна даровница (Пијановић 2011: 217).

Познато је двадесетак старословенских споменика, рукописа и натписа. Од глагољских рукописа најважнији су *Маријино (Маријинско) јеванђеље*, *Зографско јеванђеље* и *Асеманијево јеванђеље*. Значајнији ћирилички рукописи су *Савина књига*, *Супрасаљски зборник* и *Хиландарски одломци*. Старословенски споменици са српског тла су *Маријино (Маријинско) јеванђеље*, *Гриковићев одломак*, *Михановићев одломак* и *Темнићки натпис* (Николић 2009: 179).

Из података прикупљених из ових девет уџбеника и приручника за основну и средњу школу може се саставити веома оскудан попис глагољских и ћириличких споменика, без јасних одредница о њиховом пореклу, садржају, а понегде и о писму којим су написани.

Табела 9: Старословенски споменици у којима се може пратити ток развоја језика

Глагољски споменици	Ћирилички споменици
<p><i>Маријинско</i> или <i>Маријино јеванђеље</i> је настало почетком XI века</p> <p><i>Башћанска</i> или <i>Башчанска плоча</i>, писана око 1100. године</p> <p>Брижински споменици</p> <p>Гршковећев одломак и Михановећев одломак.</p> <p><i>Зографско јеванђеље</i> и <i>Асеманијево јеванђеље</i></p>	<p><i>Темнићки натпис</i> из X или с почетка XI века</p> <p><i>Мирославјево јеванђеље</i> из XII века</p> <p><i>Самуилов натпис</i></p> <p><i>Савина књига</i></p> <p><i>Супрасаљски зборник</i></p> <p>Хиландарски одломци</p>

Било би добро да се у уџбеницима за основну и средњу школу нађу подаци и о бројним вредним и изузетним споменицима: *Никољском јеванђељу*, *Четворојеванђељу митрополита Јована*, мисалима и зборницима, штампаним и рукописним књигама од којих су многе ван земље. Важно је истаћи да у иностраним библиотекама и архивима има више наших рукописних књига него у Србији. Део културног наслеђа однетог са ових простора, *Минхенски псалтир* (*Минхенски буквар* или *Минхенски абеџедар* јер садржи најстарији списак ћирилице и глаголице, Немци га називају *Српски псалтир*), најраскошније илустровани српски средњовековни рукопис с краја 14. века, писан српском редакцијом црквенословенског језика, са минијатурама на 148 од преко 200 страница, део је колекције Баварске државне библиотеке.

Несврсисходно је наметати обавезу да се ови споменици детаљно проучавају, довољно би било да се представи њихов преглед, визуелно упечатљив и богато илустрован, који би свакако оставио утисак на ученике и потврдио тезе о богатству и значају наше баштине. У склопу Вукове реформе језика и писма вредно је поменути значајне споменике на чијем је превођењу на народни језик радио његов сарадник Ђуро Даничић.

1.4.2. Обим и садржај реформисаних програма

Најзнатније промене у обиму наставних програма за српски језик догодиле су се у области књижевности и домаће лектире која је била заступљена у програмима пре последњег таласа школске реформе (2003–2010). У наставним програмима из 1976. године у старијим разредима за домаћу лектуру било је предвиђено по шеснаест часова, а комплети лектире садржали су по четрнаест наслова од којих је један број и сада актуелан (неки од ових наслова поново су унети у нови програм). Испод списка обавезних наслова стајала је и препорука за непрекидно осавремењавање лектире:

„Обавезно се обрађују дела из шест књига, и то: из прве четири књиге (бр. 1, 2, 3, 4)⁴⁴ и по избору наставника и ученика још из две књиге. Остале се књиге користе по слободном избору ученика. Наставник ће ван овог списка одабрати и једно дело из савремене књижевности, штампано и афирмисано током последњих година” (*Просветни гласник* октобар-децембар 1976).

У истом *Гласнику* за 6. разред прописано је да се прочита седам књига, у 7. и 8. разреду по осам (прве четири су биле обавезне у 5. и 6, а у 7. и 8. разреду првих пет). У наставном програму из 1985. године комплети домаће лектире сведени су на осам књига у 5, десет у 6, девет у 7. и осам у 8. разреду. У свакој наредној измени програма тај број се смањивао и дошао до комплета из 2001. године који су се свели на три до пет наслова да би, након тога, потпуно изостали. Граница између школске и домаће лектире избрисана је са образложењем да је вештачка, што формално јесте, али је бар једном делу ученика била подстицај да нека дела прочитају у целости код куће. Велики број наслова некадашње домаће лектире направио је од више генерација читаоце, док у актуелном програму број целовитих дела које ученици треба да прочитају није дефинисан. Иако на програмском списку постоје наслови иза којих не стоји одредница *одломак* то не представља поуздану препоруку да су они предвиђени за читање у целости. Експанзија кризе читања која је започела још у последњим деценијама прошлог

⁴⁴ Обавезни наслови из лектире за 5. разред: *Књига народног стваралаштва* (старије јуначке и косовске песме; шаљиве народне приче о Ери, Насрадин-хоџи и Ћоси), *Бурђевак и друге приповетке* – В. Прежихов, *Звездане баладе* – М. Алечковић и *Хајдуци* – Б. Нушић. Из овог и из осталих обавезних избора и сада се проучавају поједина дела (шаљиве народне приче о Ери и *Хајдуци* су наслови из актуелне лектире).

века, проблематизује питање исправности елиминације корпуса књига који које су обавезне за читање у целости.

„Без самосталног читања књижевних дјела код куће не могу се постићи циљеви књижевног одгоја и образовања. Самостално читање код куће и одгојно-образовни рад у настави прожимају се, допуњују и теже заједничким циљевима: достићи одређену разину књижевног образовања, развити културу читања, стваралачке способности ученика, књижевни укус, омогућити богатији, садржајнији и суптилнији духовни живот, изградити цјеловит поглед на свијет у којем духовне вриједности, што их пружа књижевност и умјетност уопће, заузимају истакнуто мјесто” (Росандић 1986: 81).

Искључивање домаће лектире као програмског сегмента оставило је по страни питање броја наслова које на годишњем нивоу треба прочитати и питање подстицаја ученика на развијање потребе за књигом и читање ради уживања. Остало је отворено и питање садржаја и обима дела препоручених за интерпретацију у настави као и питање колико се нека значајна дела могу заиста представити одломцима на једном часу. У одговорном и тешком послу креирања књижевног корпуса за све разреде, важно је по питању обима и садржаја лектире ослонити се на један број поузданих критеријума. Нормирање броја наслова треба да буде утемељено на методичким, социолошким и психолошким истраживањима, а избор наслова на начелима тематске и жанровске разноврсности.

Обим наставних програма за српски језик у последњих неколико деценија значајније је измењен два пута, најпре редуковањем наставних садржаја из књижевности, а потом њиховим знатним проширивањем иако се истовремено годишњи фонд часова српског језика смањило (у петом разреду за пет часова, а у осталим по четири часа). Градиво из граматике у почетку је остајало исто, а закидано је на књижевним делима: из лектире за 8. разред бришу се 1996/97. најпре четири наслова: К. Рацин *Ленка*, Р. Петровић *Африка*, В. Десница *Посјета* и И. Самоковлија *Носач Самуел*, 1997/98. брише се и одломак из романа *Време смрти* Д. Ћосића. У предлогу растерећења градива 2001. године изоставља се још три наслова: Ј. Цвијић *Охридско језеро*, З. Диздаревић *Мајка* и Р. Флору *Месечина*. У исто време из лектире за седми брише се 1995/96. песма *Каленић* В. Попе, а 1996/97. више наслова: А. Доде *Газда Корнијева тајна*, И. Цанкар *Приповетке и цртице*, М. Петровић *Свирач у дворшиту* док се 2001. изостављају романи *Не*

окрећи се, сине А. Диклића и Сутјеска Д. Костића као и приповетка *Пуста земља* М. Лалића, а додаје се само један: Егзиперијев роман *Мали принц*.

Слична ситуација била је у шестом разреду где су прво искључена три дела: приповетка *Скелеџија* М. Селимовића, *Ђурђевска песма* М. Дединца и роман *Дечаџи Павлове улице* Ф. Молнара. Из лектире су 2001. године изостављена још три: песма *Црнац* Л. Хјуза, албанска народна приповетка *Старац и младић* и *Приче из давнине* И. Брлић Мажуранић, с тим што је унет одломак *Светлост певања* из романа *Дорћол* С. Велмар Јанковић. Из програма за пети разред најпре се 1995/96. изоставља *Коњско презиме* А. П. Чехова, 1996/97. године елиминишу се четири наслова: Ч. Дикенс *Оливер Твист*, Д. Тадијановић *Висока жута жита*, В. Подгорец *Бело циганче* и С. Сремац *Чича Јордан*, а потом још три дела 2001. године: М. Кочиш *Летње вече*, И. Цанкар *Десетица*, народна приповетка *Турци и чобанче* и poema С. Вукосављевића *Кадинача*.

Имајући у виду комплексност и васпитну вредност тематске, мотивске, структурне и мисаоне ширине универзума књижевне уметности, намеће се закључак да квантитет програма не би требало смањивати укидањем наслова из лектире него сувишних садржаја из граматике. Наредни талас реформе наставних планова и програма који се одвијао као процес „растерећења” ученика резултирао је повећањем броја предмета и удвострученим захтевима у оквиру наставе српског језика. Необорива је чињеница да су програмски садржаји са 22 наслова по једном разреду нарасли на 42 до 45 наслова, а да је истовремено уведена знатно сложенија терминологија из области језика, теорије књижевности, писменог и усменог изражавања. За доминантне захтеве у документу о стандардима (нпр. нови типови текстова, познавање неуметничких и нелинеарних текстова и сл.), могло би се рећи да нису обезбеђени предуслови за остваривање постигнућа – редуковање оног дела програмских садржаја који су постали мање значајни у односу на нове појмове и појаве које доноси развој језика и друштвене околности. Осим знатног повећања броја наслова школске лектире, програм је проширен и у сегменту језика, иако је основни циљ наставе предмета Српски језик формулисан као *овладавање основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено изражавати*.

У односу на претходни наставни план, пре 2005/2006. године, Српски језик био је у склопу 11 наставних предмета у 5. разреду, а сада је један од 14 обавезних и изборних предмета који су такође обавезни. Природно је да то повећање броја предмета директно утиче на дневни, односно недељни фонд часова, време проведено у школи и умножавање захтева према ученицима. Активности које су у непосредној вези са наставом српског језика неминовно се редукују под теретом осталих обавезних облика образовно-васпитног рада: додатна, допунска и припремна настава (за учешће на такмичењима из језика, књижевности и језичке културе и за завршни испит), рад у секцијама (литерарној, драмској, лингвистичкој, рецитаторској, новинарској, библиотечкој и др.), посете установама културе, јавним и културним манифестацијама, драмским смотрама и слично.

Преоптерећеност ученика резултира смањењем интересовања за учешће у слободним активностима и зато што се оне могу организовати најраније на 6. часу, али по правилу, у основној школи тек на 7. или 8. часу. Треба имати у виду да техничке могућности школе (број учионица потребан за рад у две смене, распоред часова) могу да осујете реализацију ових облика слободних и ваннаставних активности јер су оне предвиђене за све предмете.

Обим садржаја нових наставних планова, а потом и садржаја програма за пети, као и за остале разреде основне школе, може у извесној мери да отежава остваривање одређених образовних, а посебно васпитних и функционалних циљева. Повећање захтева у областима Књижевност и Језик неминовно се одражава на смањење активности у савлађивању правописних правила, богаћењу речника, креативном приступу књижевним текстовима, дубљем тумачењу вредних књижевних дела која пружају васпитни и естетски утицај, изражајном казивању или у драматизовању одабраних текстова, неговању ваљаног писменог и усменог изражавања одабраним стилским и лексичким вежбама.

Приликом конципирања програма за предмет српски језик и књижевност било би упутно сачинити преглед појмова из свих предметних области и све садржаје разложити на чиниоце које ученици треба да савладају у наставној пракси ради успостављања корелације са садржајима у наредним разредима. Поред језичких појмова, у области језика смештен је и сегмент Правопис, као и ново програмско подручје Ортоегија које обухвата артикулацију гласова, јачину,

висину и дужину, акценат речи, темпо, ритам, реченичну интонацију и паузе. Ортоепске вежбе не могу бити ограничене само на наставу језика него их треба изводити и у оквиру наставе читања и језичке културе зато што током свих наставних активности треба указивати на правилност у говору и на потребу за логичним и јасним изражавањем.

Програм књижевности такође је изузетно богат насловима, али и захтевима у оквиру тумачења текста и пратећим књижевнотеоријским и функционалним појмовима који нису увек компаративни са потребама наставне интерпретације.

Наслови из лектире могу се посматрати најпре у контексту њихових жанровских карактеристика, али би требало имати у виду и то да они служе као предмет тумачења и критичког процењивања, за усвајање књижевнотеоријских и функционалних појмова, изражајно читање у функцији убедљивог казивања и рецитовања, читање с разумевањем и са постављеним задацима у функцији истраживања, упоређивања, документовања, одабирања примера и тумачења текста, за ортоепске, граматичке, лексичке и стилске вежбе у усменом и писаном изражавању различитих садржаја, као полазиште за различите усмене и писане облике изражавања. Међу насловима могу се препознати тематски разноврсни и слојевити текстови као и они лексички сложени, мада већина дела из лектире садржи приличан број речи мање познатих или сасвим непознатих речи⁴⁵, који се из дана у дан увећава.

Поред наслова категорисаних према жанровској припадности, у програму за сваки разред постоји допунски избор из којег наставник бира најмање три, а највише пет дела за обраду. Научно-популарни и информативни текстови

⁴⁵ Речи издвојене из најчешће заступљеног одломка из поеме *Ваишар у Тополи*, који наизглед није лексички сложен, могу да послуже као пример за то у којој се мери савремени језик осиромашује. Када се ученицима петог разреда постави захтев да протумаче наведене речи, долази до изненађујућих резултата: **варош** – град (реч мађарског порекла); **дућан** – радња, продавница; **вала** – валах, богами; **муљач** (муљар) за муљање грожђа – човек који муља грожђе; **млин** – справа за млевење (обично житарица); зграда у којој се та справа налази; израз: терати (наврнути, навратити) воду на свој млин – радити у своју корист; **салаш** – мађ. имање са објектом за становање, шталама и стоком, удаљено од насеља; **чокот** – тур. струк винове лозе, грм лозе на једном корену; **бостан** – врста поврћа (може значити и врт, башта); **грнчар** – занатлија који израђује посуде од глине; **бакрач** – метална посуда; **товар** – старинска мера за тежину, 100 ока (128кг); **сито** – направа за просејавање брашна; израз: проћи сито и решето – проћи кроз свакаква искушења, много у животу преживети; **светина** – свет, маса, мноштво, гомила људи; **Моравци** – људи који живе крај Мораве; од Рудника до Рогота – насељена места у околини Тополе; **прхнути** – разлетети се, полетети (*прхне* сунце, птица); **поврвити** – покретати се у великом броју, тискати се (*поврви* светина); **куљати** – надолазити, надирати (*куља* у варош шарена река); **бујица** – стихија, надошла вода (*бујица* народа).

присутни су у свим програмима за млађе разреде, али је најпре у 4. разреду понуђен конкретан избор: М. Миланковић: *Кроз васиону и векове* (одломак) и М. Пупин: *Од пашњака до научењака* (одломак).

Ако се размотри тематика наслова из књижевног корпуса за 5. разред може се закључити да нису формирани шири тематски кругови са делима сродних садржаја и да нема довољно књижевних текстова који би послужили као полазиште за „развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности”. Ради остваривања тих програмских циљева могло би се пре поћи од примера недругарског поступка крадљиваца воћа према малом Гилету у приповеци *Чича Јордан*, од ожилка на души девојчице чије су се другарице немилосрдно придружиле наставници која јој се подсмевала у одломку из *Путовања у путопис*, од усамљеног дечака и неосетљивих другова који нису обраћали пажњу на његово сиромаштво у приповеци *Десетица*, од Андреаса Сама из приповетке *Дечак и пас* којем је најбољи друг био пас Динго и којем су се сви у новој школи ругали због изговора или од непромишљености младића који су се „превесели” упутили преко узбурканог Дунава у одломку из поеме *Ђачки растанак*. Само се у романима *Хајдуци* Б. Нушића и *Доживљаји Тома Сојера* М. Твена могу пронаћи и леви примери истинског другарства.

Породичне вредности промовише свега неколико наслова: приповетка *Прва бразда*, народна песма *Женидба Душанова* и завршетак приповетке *Десетица* у којој мајчино писмо симболише неизмерну љубав и одрицање, док су *Песме о мајци* сведене на два наслова: *Кад мати меси медањак* и *Кад отац бије*. *Небеска река* Гроздане Олујић садржи збуњујућу поруку да је непослушна Мала река остварила свој сан одлучно се одупирући жељама Велике Речне Мајке. Васпитни потенцијали појединих дела недовољно су искоришћени избором одабраних одломака из наслова: *Успомене, доживљаји, сећања* М. Миланковића, *Велико дворште* С. Раичковића или *Песма о песми* Ј. Ј. Змаја.

У новом програму за више разреде основне школе није наведен оквирни број часова за наставне садржаје из три наставне области: Језика, Књижевности и Језичке културе. Ако би се садржаји из области Језика за пети разред нумерисали, добила би се прилично јасна слика о томе у којој је мери програм захтеван.

Највећи део предвиђених садржаја из језика и књижевности не би било могуће трајно усвојити на једном часу, посебно ако се имају у виду индивидуалне и колективне карактеристике ученика и њихов број у одељењу (30–32), а познато је да, осим обраде, треба обнављати, проширивати, утврђивати и систематизовати наставну грађу.

Да би ученици стекли завидан ниво културе изражавања, предложена су усмена и писмена вежбања за која такође треба обезбедити одговарајући простор у настави. Да би се могло проценити колико је часова потребно за успешно остваривање задатака из ове области, довољно је нумерисати садржаје који изискују да им се посвети бар по један час зато што се већина предвиђених вежбања не може изводити уз друге наставне садржаје, посебно ако се има у виду да сви ученици треба активно да учествују у њима.

Преглед садржаја из свих области предмета Српски језик за пети разред омогућава да се сагледа колики је број часова неопходан за сваку од њих уколико се планира само њихова обрада (у оквиру области језичке културе такође је неопходно најпре представити и објаснити одређене појмове: динамичне и статичне појаве, структуру приче грађене ретроспективно, градацију, место и обим кулминације у излагању као елемента композиционе форме, научно-популарну литературу и сл.). За поједина обимнија дела или одломке треба предвидети најмање два школска часа, с обзиром на дужину трајања изражајног читања текста, као и за изборе песама или интерпретирање дужих књижевних форми.

Табела 10: Преглед расположивог фонда часова по областима

Област	Обрада	Утврђивање	Вежбање
Језик	45	8	4
Књижевност	45	8	4
Језичка култура	45	Писмено изражавање 20	Усмено изражавање 1
Укупно	135	36	9

Када се број часова обраде новог градива распореди у оквиру три кључне области, онда би за утврђивање и вежбање у свакој преостало највише по 15 часова што је недовољно за остваривање постављених стандарда ученичких постигнућа, односно реализацију наставних циљева јер образовни и васпитни потенцијали појединих дела из школске лектире треба да буду у првом плану, да

не би остали неискоришћени. Наведени број часова за писмено изражавање обухвата осам домаћих писмених задатака и по три часа за сваки од четири писмена задатка.

На примеру програмских садржаја за пети разред, с обзиром на истоветни обим и структуру осталих програма, може се констатовати да већи број наслова школске лектуре није могуће успешно интерпретирати на једном часу што упућује на закључак да је недовољан број часова српског језика на годишњем нивоу. Како је уз дела која су представљена у читанкама предвиђен и избор из књига, енциклопедија и часописа за децу, очекује се да наставник подстиче своје ученике и на читање књига новије продукције, стваралаштво савремених аутора који се још нису нашли међу класицима књижевности за децу. У тој ситуацији, неопходно је да се програм из језика и књижевности реализује редуковањем часова предвиђених за језичку културу чиме она губи своју позицију у настави.

Обим наставних планова и програма може да допринесе пракси површног проучавања вредних и значајних дела или чак прекрајању његових идејних слојева. Наставнику не преостаје довољно времена за наставну интерпретацију у складу са капацитетима дела или потребама и интересовањима ученика. Ограничен је слободним избором одломака аутора читанке, саставом одељења, бројем ученика, њиховим предзнањем, фондом часова, техничким могућностима школе и ученика у смислу расположивих наставних средстава као и наставним планом у смислу заузетости ученика и наставника бројним ваннаставним активностима које су по важности изједначене са редовном наставом. На списку потешкоћа треба да стоји и мотивисаност ученика да се укључе у интерпретацију појединих дела у којима не препознају нешто што би подстакло њихову радозналост и машту.

Када је реч о препорукама да се у настави користи што више очигледних средстава која о делу пружају готове информације, посебно визуелне, било би добро размотрити у којој се мери њиховом честом употребом ограничавају могућности за традиционалне методе развоја креативности и маште ученика. У новијој методичкој литератури (пракси) интерпретативни модели засновани су на пауер поинт презентацијама које неретко представљају скуп чињеница, без

неопходне духовне надоградње, док је за коришћење ВЕБ алата нове генерације потребна обука наставника и техничка подршка у школи и код куће. Интерпретација дела назива се „пројектом”, „презентацијом”, изводи се према „сценарију”, са подељеним „улогама у тиму”. Подстицање оваквог вида интерпретације удаљава ученике од суштине литературе и њене основне релације: књижевно дело – читалац. Примарно је да ученик има субјективни доживљај дела и да препозна извесне вредности које ће да пренесе у свој унутрашњи свет и угради у свој вредносни систем. Несврсисходно повезивање уметничких мотива са географским, историјским, биолошким и другим појмовима, може да скрене пажњу са књижевног дела као једне оригиналне и вредне духовне творевине која треба да преноси управо духовну енергију, а не да попут уџбеника или приручника служи као извор фактографских сазнања. С друге стране, успостављање успешних корелативних односа доприноси ситуирању дела у одређени простор и време и остваривање додатних наставних циљева који се односе на упознавање додатних наставних циљева који се односе на упознавање српске традиције и културе, али и разумевање природе, друштва и света у којем живе.

Управо садржај реформисаних програма који је знатно проширен и допуњен научно-популарним и информативним делима, некњижевним и нелинеарним текстовима, као и стручним теоријским појмовима, може да допринесе подизању баријере између младих читалаца и књига: читања је потиснуто у други план. Стиче се утисак да се све мање иде за осећајем који је дело побудило, а да се све више инсистира на уочавању жанровских карактеристика, препознавању облика казивања, стилских изражајних средстава, тачака композиције, дефинисању улоге наратора, односно лирског субјекта и сл. Књижевно дело се у појединим читанкама третира као предлог за изучавање теоријских појмова. Такву његову улогу посебно намећу сложени захтеви из области тумачења текста и усвајања књижевнотеоријских појмова. Исходи образовања нису дати у виду препознавања и истицања вредности једног дела у уметничком и идејном смислу него у разврставању знања која ученик треба да има о свим предметним садржајима.

Концепција тестова за завршни испит може додатно да демотивише наставнике за обучавање ученика за доживљајно и интерпретативно читање,

односно за самостално тумачење књижевних дела уколико она служе као предлојак за проверу знања из теорије књижевности (облици казивања, изражајна средства и сл.) или проверу вештине читања и разумевања прочитаног.

У отежавајуће факторе за успешност и квалитет наставе српског језика спадају и неопремљеност библиотека стручном и методичком литературом подједнако као и насловима из реформисаног садржаја лектире и новим насловима из књижевне продукције примерене узрасту ученика основне и средње школе. Уџбеници нису довољно прилагођени наставној пракси јер се у њима неретко произвољно интерпретирају недовољно прецизирани програмски захтеви. Градиво је проширено у свим областима, али није довољно повезано са осталим наставним садржајима. Препоруке за реализацију програмских садржаја и остваривање стандарда постигнућа прилично су формалне и уопштене тако да пружају мало конкретне помоћи у савладавању потешкоћа проистеклих из актуелних околности у којима се одвија наставни процес.

Да измене у средњошколским програмима за Српски језик и књижевност нису великог обима доказује то што се постојећи уџбеници за гимназију могу и даље користити јер су у садржајима извршене незнатне интервенције. Иновације се поглавито огледају у измењеним циљевима и задацима наставних предмета и начину остваривања програма. Фокус циљева и задатака наставних предмета измештен је са стицања знања на развој различитих компетенција (знања, ставови, вредности, вештине), које имају већу употребну вредност како у професионалном тако и личном животу ученика. Листа задатака по предметима је богатија, посебно са аспеката образовања и васпитања који се односе на: развијање осећања припадности сопственој нацији и култури и допринос очувању и неговању мултикултуралности; развијање сарадње и солидарности између припадника различитих социјалних, етничких и културних група; примену нових информационо-комуникационих технологија; развијање свести о значају одрживог развоја, заштити и очувању природне и животне (друштвене) средине; унапређивање вештина и способности за проналажење, анализу и примену информација; унапређивање вештине активног, функционалног и кооперативног учења и развијање мотивације за самостално учење; развијање способности за

учење и образовање током целог живота и укључивање у међународне образовне и професионалне процесе.

Начини остваривања програма измењени су са циљем да се пружи подршка остваривању иновираних циљева и задатака који нису више фокусирани само на стицање знања. За њихово остваривање, посебно за остваривање међупредметних компетенција, изузетно је важно како се ради са ученицима; како се они оспособљавају да критички мисле, сарађују и раде у тиму, самостално проналазе информације из различитих извора, аргументовано дискутују и доносе одлуке; како се подстичу да сами процењују сопствена постигнућа. Циљ интервенције је подстицање активне наставе, већа партиципација ученика у образовном процесу и употреба савремених техничких средстава.

Генерацијама ученика којима се намеће игра као императив, сценарио као најпожељнији облик рада у настави, у школи се презентују бројни термини и језичка питања високих нивоа сложености. У садржај граматике укључена је језичка проблематика која заузима место продуктивној језичкој анализи књижевних садржаја. Проблематизује се питање да ли се усмено и писмено изражавање могу побољшати усвајањем и репродуковањем граматичких термина, дефиниција и правила или правописним, лексичким и стилским вежбама. Заступљеност изражајног читања и казивања поетских дела видно је смањена у напорима да се савладају наставни садржаји тако да се повећава раскорак између онога што ученици могу да репродукују о језичким правилима, и тешкоћа у изражавању и разумевању садржаја – што се одражава и на усвајање градива осталих предмета.

Међу задацима наставе српског језика у основној школи само се три ставке односе на садржаје из граматике, а осамнаест на језичку културу и остало. Иако би то био пожељан однос, није реалан кад се сагледа која су очекивања од ученика овог узраста. Чак и и нека наизглед једноставна језичка питања изискују доста времена за обраду, утврђивање и вежбање, а не дају никакав допринос квалитету знања, умења, вештина и способности (на пример: придевски вид, значења падежа, исказивање реченичних чланова речју, синтагмом и зависном реченицом и др.).

Приликом одабира књижевних дела за основну школу, многи наслови из програма за средњу школу уврштени су у обавезне или изборне садржаје лектире. Разумљиво је да се као критеријум за избор текстова и осталих садржаја програма не би могла поставити искључиво интересовања ученика, али није добро занемарити њихове потребе и реакције. Решење би могло да се нађе у постављању захтева да свако дело које се предложи за лектуру буде детаљно образложено и представљено са аспекта васпитних, образовних и уметничких потенцијала, са упутствима за интерпретацију и повезивање са предметним и међупредметним садржајима.

1.5. Дела српске књижевности у наставним програмима за основне и средње школе

Српска књижевност омеђена је српским језиком који је пролазио кроз бројне фазе пре Вуковог деловања на стандардизовању српског књижевног језика на основама народног језика, али се он и даље налази у процесу трансформације. Прихватањем народне варијанте српског језика, преостало је целокупно наслеђе до тада важећег књижевног језика са етничком и интернационалном традицијом коју је тај језик носио, а које је данас језичким баријерама удаљено од савремених генерација. Стварање српскохрватског и хрваткосрпског језика, када је постојала политичка тежња да се створи југословенски језик, допринело је разградњи великог књижевног блага и својатању аутора и дела који су се налазили на размеђи националног порекла, прихваћених језичких варијанти: дијалеката, изговора и говора.

Актуелни процес издвајања више посебних језика из некадашњег српскохрватског допринео је томе да српски језик изгуби доминантан положај међу јужнословенским језицима. Јавила се потреба за преиспитивањем досадашњих критеријума вредновања да би се у новонасталим околностима могао сачинити канон српске књижевности.

„Српска књижевност обнављала се и мењала увек са пуном свешћу о националном идентитету. Застоји и заокрети нису доводили до разбијања, разједињавања, растакања националне књижевности на засебне, регионалне литературе, већ се у временима националне разбијености кад је српски народ живео, по Доситејевим речима, „по различним крајевима и провинцијам”, увек чувала свест о јединственој српској књижевности” (Деретић 2004: 7).

До сада је очуван и прихваћен један традиционално заснован канон српске књижевне традиције од краја XIX до почетка XXI века који углавном почива на естетичким идеалима универзалних књижевних вредности, али по узорима и формама политичких стратегија и тактика европске цивилизације током деветнаест векова. Међутим, на маргинама тог универзалног проевропског канона могу се забележити бројне примедбе о исправности и доследности вредносних критеријума и судова зато што српска култура у основи није хегемона европска култура. Различити аутори који промишљају о теми српске верзије универзалног европског канона, износе своје судове о томе куда се крећу токови омеђавања националног корпуса и класификовања стваралаштва. Мишко Шуваковић⁴⁶ побројао је неколико „сигурних” и „несигурних” места у српском канону:

„универзални европски канон у српској верзији, не без цинизма речено, есеј види као израз мудрости или самог духа који спознаје себе у свету, прозу види као разрађени модернизовани и постмодернизовани реалистички роман стилизованих и универзализованих мимезиса локалних прича, а поезију као лирску праксу која је у интуитивно/емотивном набоју одвајања од присутне, али маргиналне, националистичке епике и очувања лирске традиције српске модерне са прелаза XIX у XX век” (Шуваковић 2005: 117).

Поставио је више питања којима се проблематизује статус српског књижевног канона:

– на који начин доминантни књижевни канон модерне-модернизма искључује авангардне неканонске праксе

– зашто се, на пример, модернистички песник Растко Петровић искључиво интерпретира кроз призму универзалних естетских вредности модернистичке поезије, а не кроз питања драматичног извођења отвореног хомоеротског идентитета, другим речима, како се универзални естетски канон књижевности деконструираше и показује у многострукости интерпретација када се са безинтересних естетских вредности суђења пређе на питања конструисања и извођења родног идентитета кроз књижевни текст?

– како би изгледала историја критичког-књижевног родног писма када би се продукције Скерлића или Лазаревића читале кроз призму родних теорија, односно, када би се кроз призму родних цензура читали списи Анице Савић Ребац или Исидоре Секулић?

– које су друштвене означитељске праксе битне за конституисање српског позномодернистичког историјског и политичког романа (Добрица Ћосић, Антоније

⁴⁶ Мишко Шуваковић у свом тексту *Многострука лица канона: КАНОН или КАНОНИ мноштво питања са одговорима*, објављеном у *Сарајевским Свескама* бр. 08/09, износи став да питање о канону није неутрално питање аксиолошки оријентисане естетике, већ културалне теорије која се пита о идеолошким апаратусима и њиховим бројним и вишезначним ефектима у конкретним друштвеним историјским и географским праксама. Видети на: <http://www.sveske.ba/en/content/mnogostruka-lica-kanona-kanon-ili-kanoni-mnostvo-pitanja-sa-odgovorima>, посећено 9. 1. 2014.

Исаковић, Драгослав Михајловић) који скрива реалне услове свог политичког настанка и експлицира политичко као универзалну естетску предоцбу општељудског?

– на који начин је формирана српско-хрватска или хрватско-српска постмодерна проза – или, сасвим прецизно, на који начин је изведена рецепција постмодерне прозе, поезије и теорије артикулисане у загребачком часопису *Quorum* у српској култури?

– шта значи трансценденталистичка канонизација великих прозних мајстора у сагласности са замислима универзалног европског књижевног дискурса: Андрић, Црњански, Киш, Пекић или Попа, Павловић, Лалић – и неканонизација антиканонских писаца: Бора Ћосић, Давид Албахари, Јудита Шалго, Слободан Тишма, Владимир Копицл, Војислав Деспотов, Драган Великић... итд...?

– који су поетички и идеолошки критеријуми извођења и конструисања 'лика' великог мајстора?

– на који начин се може објаснити неуспех Црњанског, Киша или Пекића да доведу у питање феноменологију закаснелог високомодернистичког романа? како се може објаснити неразумевање савремене антиметафизичке књижевности друге половине XX века на основу метафизичког хоризонта смисла који су њихова дела пројектовала и поставила?

– на који начин би изгледали канони (традиције и историје) српске књижевности када би се изводили у односу на не-канонске ауторе?

– који је однос високог књижевног естетизма, националреализма и постмодернизма у епохи распада друге Југославије? или зашто и како се може говорити о улози књижевника и књижевности у једном од најкрвавијих европских грађанских ратова који се десио на просторима Друге Југославије у 90-им годинама?

– који је то идеолошко метафизички захват изведен у српској политици, али и књижевности, да се актуелна епоха гледа кроз призму закаснелог шпенглеризма или катастрофичности карактеристичне за вајмарску републику, тј. зашто је XX век, један од најузбудљивијих векова, у поетичком и књижевно иновацијском смислу у српској књижевној елити доживљен и приказан као век пропасти, дегенерације, етц...?

– на који начин се успостављају релативни и нестабилни односи између високе и популарне књижевности у свету у коме долази до окрета од књижевног стварања на књижевну производњу?

– који су то механизми који трансфигуришу феноменализам и функционализам модернистичке и постмодернистичке књижевности у епохи нових дигиталних медија? (Шуваковић 2012: 118–121).

Према наведеним разматрањима структуре незаобилазног корпуса књижевних дела, уочљиво је размимоилажење у критеријумима њиховог вредновања. Данас се једно књижевно дело не може просуђивати само по критеријумима високе културе, него по паралелним али неусагласивим критеријумима популарности, естетизма, рода, класе, генерацијске припадности, етничких канона, политичких конфронтација, глобализма, антиглобализма, неолиберализма, транскултуралности, итд... Наши школски канони још увек нису подлегли вредновању према појединим од наведених критеријума који се намећу са стране. Када се конституише канон, онда се може поуздано утврдити заступљеност репрезентативних дела српске књижевности у наставним програмима за српски језик и књижевност у основној и средњој школи.

У наставни програм за српски језик и књижевност треба укључити репрезентативне књижевне врсте српске књижевности која свакако треба да добије више простора у настави српског језика и књижевности елиминацијом сувишних и информативних програмских садржаја. Није довољно то што је наставни програм богат насловима ако није обезбеђен одговарајући фонд часова у оквиру којег би сва та дела била интерпретирана у складу са својим књижевним, естетским и свим другим вредностима.

1.5.1. Структура програмских садржаја из књижевности

У наставним програмима за српски језик и књижевност, књижевна дела могу се сматрати средствима за остваривање одређеног броја наставних циљева: усвајање књижевних знања, развијање читалачких вештина и афирмисање васпитних вредности путем књижевности. Ученици треба да упознају репрезентативна дела српске књижевне баштине и дела опште књижевности, њихове ауторе, поетске и естетске вредности; да негују и развијају читалачке компетенције и интерпретацијске вештине посредством којих ће се упознавати са репрезентативним књижевним делима из историје српске и опште књижевности, читати их и тумачити у доживљајној и истраживачкој улози; да развијају литерарне афинитете и постану читаоци рафинираног естетског укуса који ће умети да на истраживачки, стваралачки и активан начин читају књижевна дела свих жанрова, вреднују их, говоре о њима и поводом њих; да усвоје хуманистичке ставове, уверења и систем вредности; да се оспособе за поуздано морално просуђивање, одређивање за добро и осуду насилништва и нечовештва, одбацивање свих видова агресивног и асоцијалног понашања и за развијање самосвести и личне одговорности; да се подстичу на саосећање са ближњима и одговорност према другом и да развију врлине разборитости и равнотеже и мудрости.

У раду је поменут историјски развој школских програма и представљен са неколико наведених инсерата који сведоче о томе да су поједини садржаји више деценија очували своје место. Нека дела ауторске књижевности својим дуготрајним присуством стекла су канонско обележје, али су свакако незаобилазна и бројна дела народне књижевности која представља програмску

константу само до првог разреда средње школе. Да би интерпретација уметничких текстова могла да служи психолошко-уметничком изграђивању ученика, важно је одабрати књижевне узоре који се нису променили од средине прошлога века:

„Глишићева Миона, Цанкарев Јернеј, Кочићев Лујо, Андрићев Симан, Тургењевљев Герасим, Чеховљев Вања, Матавуљев Пилипенда и Антун Беркас, Љубишин Кањош и Левстикова Крпан, Стари Вујадин и Косовка Девојка и толике друге личности извајане уметничком снагом у нашој или страниј литератури треба да буду интимније и дубоко проживљене у нашој учионици” (Мамузић 1956: 10).

Сврхисходност присуства неког наслова у лектури, без обзира на припадност књижевном канону, не треба да се подразумева, нити су његове књижевне вредности оправдање, уколико се не називу могућности да се његовим проучавањем у настави могу остварити неки од поменутих циљева, или, што је још непожељније, уколико не изазива реакцију код ученика.

Иако богата насловима, лектура не доприноси у довољној мери постизању постављених циљева и развоју читалачких компетенција што се може закључити на основу опадања капацитета за доживљај уметничког дела, опадања нивоа културе језичког општења и др.

Богаћењем садржаја из области књижевности некњижевним делима почела је на неки начин да се поништава разлика између књижевноуметничких и других дела и да се оно изједначавају коришћењем општег појма *текст*.

Вредност изабраних дела из лектуре може се мерити посредством капацитета за развијање љубави према књижевности, за подизање естетског и доживљајног нивоа у разумевању књижевних дела, и сходно томе у перципирању света који их окружује, али и за развијање језичких вештина ученика, развој хуманистичке личности, способности расуђивања и слично. Поједина дела, иако вредна, уколико су неприлагођена учесницима у наставном процесу, не доприносе остваривању тих примарних циљева наставе српског језика и књижевности што резултира опадањем писмености школске омладине.

1.5.2. Водећа дела српске књижевности у наставним програмима за старије разреде основне школе

Преглед лектуре: обавезне, изборне и одабране из корпуса научнопопуларних и информативних текстова показује најпре завидан обим у

односу на фонд часова и остале садржаје, а потом и захтевност у односу на узраст и могућност рецепције младих читалаца.

У тежњи да одговори на актуелне потребе једног времена, књижевни корпуси доживљавали су бројне трансформације, проширивања, али и сужавања, искључивање појединих наслова, а потом њихово враћање у програм истог или неког другог разреда. Према фреквентности, могу се издвојити одређена дела и аутори чије је присуство континуирано и на тај начин утемељено у школским књижевним корпусима: Иво Андрић, Бранко Ћопић и Десанка Максимовић. Поједина дела из претходног програма преселила су се из обавезног у шири допунски избор што им опстанак чини сасвим несигурним јер се заступају углавном одломком иако то није наглашено. Наиме, непрецизиран избор наслова за читање у целости представља олакшицу за ученике, односно наставнике који су у дилеми да ли је боље нешто интерпретирати било како или никако. Ако се има у виду неповезаност са осталим програмским садржајима, посебно из историје, што дисквалификује поједине ауторе који су се бавили актуелним историјским догађајима, може се са прилично сигурности сагледати колико је скроман корпус српске књижевности који се бави темама важним за национални идентитет, посебно у иновираној лектури за основну школу.

У лектури за старије разреде најзаступљенији аутори су: Бранислав Нушић, Иво Андрић, Стеван Раичковић, Десанка Максимовић, Гроздана Олујић и Данило Киш. Може се запазити да међу њима нема српских романтичара и реалиста, односно да је оскудан избор дела из тих периода.

Позиционираност Борисава Станковића, Бранка Ћопића, Стевана Сремца, Змаја и неких других писаца у нескладу је са њиховим доприносом културном, односно духовном развоју српског народа. Допунски избор дела онемогућава поуздано одређивање заступљености једног аутора у школској лектури зато што разни чиниоци утичу на то да ли ће дело бити интерпретирано и у ком обиму: лични афинитет наставника према писцу или теми, присуство одломка у уџбенику који се користи (није лако пронаћи уџбеник у којем су сва дела из избора или управо она која би наставник одабрао), број наслова у школској и градским библиотекама (у градској библиотеци у Чачку има свега по два примерка од појединих понуђених наслова из лектуре, а у највећем броју школских библиотека

ниједан). Може се догодити да се Гроздана Олујић и Данило Киш обрађују у свим разредима од 5. до 8. и тиме стану у ранг Иве Андрића и Бранислава Нушића или да буду заступљени само једном, највише два пута. Изостављање појединих наслова, односно њихова несигурна позиција у програмима, утиче и на нарушавање целовитости појединих тематских оквира. Школска лектира у основној школи није систематизована према хронологији развоја књижевности него према тематским одредницама, иако је донекле подређена захтеву да се равномерно заступи број дела из лирике и епике, са утврђеним бројем дела из драмске књижевности.

Број наслова којима је један аутор заступљен у понуђеном књижевном корпусу, не мора да представља искључиво мерило и потврду њихове литерарне вредности.

Табела 11: Преглед аутора и дела којима су заступљени у школској лектури⁴⁷

Аутор	V	VI	VII	VIII
Бранислав Нушић	<i>Хајдуци</i>	<i>Аутобиографија</i>		
	<i>Кирија</i>	<i>Аналфабета</i>	<i>Власт</i> (одломак)	<i>Сумњиво лице</i>
Иво Андрић	<i>Мостови</i>	<i>Аска и вук</i>	<i>Прича о кмету Симану</i> (одл.)	<i>Мост на Жепи</i>
			<i>Панорама</i> , * <i>Немири</i> (избор)*	<i>Деца</i> , избор прип. о деци
Стеван Раичковић	<i>Лето на висоравни</i>	<i>Хвала сунцу, земљи, трави</i>	<i>Небо</i>	
	<i>Мале бајке или Велико двориште</i> , избор	<i>Бајка о дечаку и Месецу</i>		
Десанка Максимовић	<i>Покошена ливада</i>	<i>О пореклу</i>	<i>Крвава бајка, Стрепња</i>	<i>Пролетња песма или Опомена</i>
Гроздана Олујић	<i>Небеска река</i>	<i>Златопрста</i> или <i>Седефна ружа</i> (избор)	<i>Звезда у чијим је грудима нешто куцало</i> *	<i>Гласам за љубав</i> *
Данило Киш	<i>Дечак и пас</i>	<i>Вереници</i> *	<i>Ливада, у јесен</i> *	<i>Ноћ и магла</i>
Петар Кочић		<i>Јаблан, Јазавац пред судом</i>		<i>Кроз мећаву</i>
Бранко Топић	<i>Баишта сљезове боје</i> , избор	<i>Чудесна справа, Орлови рано лете</i> *	<i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i> *	
Мирослав Антић	<i>Шашава песма</i>	<i>Плава звезда</i>	<i>Плави чуперак</i> (избор)	

⁴⁷ Распоред књижевних дела српске књижевности у програмима од 5. до 8. разреда. Изборни текстови означени су звездицом.

Јован Дучић	<i>Поље</i>	<i>Село</i>	<i>Подне</i>	
Добрица Ерић	<i>Вашир у Тополи</i>	<i>Чудесни свитац</i>	<i>Песник и Месец</i>	
Душан Радовић	<i>Капетан Џон Пилфокс, Ант. савр. српске поезије за децу*</i>			
Стеван Сремац	<i>Чича Јордан</i>		<i>Поп Ћира и поп Спира</i>	
Вук Ст. Карацић	<i>Житије Ајдук- Вељка Петровића</i>			<i>Српски рјечник; О народним певачима (избор)</i>
Јован Јовановић Змај	<i>Песма о песми</i>			<i>Ђулићи (избор) Светли гробови</i>
Војислав Илић	<i>Зимско јутро</i>	<i>Свети Сава</i>		
Исидора Секулић		<i>Буре</i>		<i>Есеј по избору</i>
Вељко Петровић		<i>Ратар</i>	<i>Јабука на друму</i>	
Милан Ракић		<i>Наслеђе</i>	<i>Симонида</i>	
Васко Попа			<i>Манасија</i>	<i>Очију твојих да није</i>
Милош Црњански				<i>Ламент над Београдом (одл.) Сеобе I (одл.)</i>

У наставним програмима, поједини значајни аутори заступљени су углавном са по једним насловом, који није увек репрезентативан у односу на узраст ученика и њихове рецептивне могућности.

Табела 12: Преглед аутора и дела који су у школској лектури заступљени по једним насловом.

Аутор	V
Бранко Радичевић	<i>Ђачки растанак (одломак)</i>
Душан Васиљев	<i>Домовина</i>
Бранко В. Радичевић	<i>Кад мати меси медањаке, Кад отац бије</i>
Милован Глишић	<i>Прва бразда</i>
Аутор	VI
Светлана Велмар-Јанковић	<i>Улица Филипа Вишњића (одломак)</i>
Милован Данојлић	<i>Шљива</i>
Алекса Шантић	<i>Моја отаџбина</i>
Коста Трифковић	<i>Избирачица</i>
Светозар Ћоровић	<i>Богојавњенска ноћ</i>
Аутор	VII
Иван В. Лалић	<i>Ветар</i>
Милутин Бојић	<i>Плава гробница</i>
Сима Пандуровић	<i>Бисерне очи</i>
Владислав Петковић Дис	<i>Међу својима</i>
Јован Стерија Поповић	<i>Покондирена тиква</i>
Љубомир Симић	<i>Бој на Косову (одломак)</i>

Радоје Домановић	<i>Мртво море</i> (одломак)
Пеђа Милосављевић	<i>Потера за пејзажима</i> (одломак)
Доситеј Обрадовић	<i>Живот и прикљученија</i> (одломак)
Стефан Митров Љубиша	<i>Кањош Мацедоновић</i> (одломак)
Ј. Веселиновић	<i>Хајдук Станко</i>
Свети Сава	<i>Писмо игуману Спиридону</i>
Аутор	VIII
Теодосије	<i>Житије Светог Саве</i> (одломак)
Прота Матеја Ненадовић	<i>Мемоари</i> (одломак)
Петар Петровић Његош	<i>Горски вијенац</i> (избор одломака)
Љубомир Ненадовић	<i>Писма из Италије</i> (одл.)
Симо Матавуљ	<i>Пилитенда</i>
Оскар Давичо	<i>Србија</i>
Лаза Лазаревић	<i>Све ће то народ позлатити</i>
Добрица Ћосић	<i>Деобе</i> (одломак)

Осим значајне промене позиције у вредновању књижевног опуса аутора у односу на уметничке вредности и њихов значај у оквирима националне књижевности, може се догодити да се поједини аутори уопште не обрађују у основној школи стога што им није обезбеђено сигурно место у лектури. Такав је пример Борисава Станковића који се појављује два пута у програмима, али оба пута у допунском избору. Аутори и тематски оквири дела из српске књижевности сврстаних у изборну лектуру могу се боље сагледати из додатне табеле:

Табела 13: Преглед аутора и дела који су заступљени у допунском избору

Допунски избор			
V	VI	VII	VIII
Милован Витезовић: <i>Шешир професора</i> <i>Косте Вујића</i> (одл.)	Бранко Ћопић: <i>Орлови рано лете</i>	Бранко Ћопић: <i>Доживљаји</i> <i>Николетине Бурсаћа</i>	Борисав Станковић: <i>Увела ружа</i>
Горан Петровић: <i>Пронађи и заокружи</i> (одломак)	Данило Киш: <i>Вереници</i>	Данило Киш: <i>Ливада</i> <i>у јесен</i>	Милорад Павић: <i>Предео сликан чајем</i> (одломак о путовању Атанасија Свилара на Свету гору)
Вида Огњеновић: <i>Путовање у путопис</i> (одломак)	Слободан Селенић: <i>Очеви и оци</i> (одл.)	Борисав Станковић: <i>Наш Божић</i> (одл.)	Гроздана Олујић: <i>Гласам за љубав</i>
Тиодор Росић: <i>Златна гора</i>	Владимир Андрић: <i>Пустолов</i> (избор)	Милорад Павић: <i>Руски хрт</i> (одломак)	Растко Петровић: <i>Африка</i> (одломци)
Душан Радовић: <i>Антологија српске</i> <i>поезије за децу</i>		Г. Олујић: <i>Звезда у</i> <i>чијим је грудима</i> <i>нешто куцало</i>	Матија Бећковић: <i>Прича о Светом Сави</i>
		Иво Андрић: <i>Панорама, Немири</i> (избор)	Душан Ковачевић: <i>Ко</i> <i>то тамо пева</i>
		Антоније Исаковић: <i>Кашика</i>	Борислав Михајловић: <i>Бановић</i>

			<i>Страхиња</i>
			Избор из антологија српске љубавне лирике

Школска лектира обогаћена је обавезним избором из научнопопуларних и информативних текстова:

Табела 14: Преглед аутора и научнопопуларних и информативних дела

Научнопопуларни и информативни текстови			
V	VI	VII	VIII
Н. Тесла: Моји изуми	В. Караџић: Живот и обичаји народа српског (избор)	В. Караџић: Живот и обичаји народа српског - Обичаји о различнијем празницима	П. Влаховић: Србија – земља, људи, живот, обичаји (избор)
М. Миланковић: <i>Успомене, доживљаји, сазнања</i> (избор)	М. Миланковић: <i>Кроз васиону и векове</i> (одломак)	Павле Софрић Нишевланин: <i>Главније биље у веровању Срба</i> (јабука)	М. Поповић: <i>Вук Стефановић Караџић</i> (одломци)
П. С. Нишевланин: <i>Главније биље у народном веровању и певању код нас Срба</i> (одељци о ружи, босиљку, храсту, липи...)	В. Чајкановић: <i>Студије из српске религије и фолклора</i> (избор)	Уметнички и научнопопуларни текстови о природним лепотама и културноисторијским споменицима Србије (избор)	Ш. Кулишић, Ж. Петровић, Н. Пантелић: <i>Српски митолошки речник</i> (избор)
В. Чајкановић: <i>Студије из српске религије и фолклора</i> (Сунце, Месец, ружа, босиљак...)	Избор из књига, енциклопедија и часописа за децу.	Избор из књига, енциклопедија и часописа за децу.	Д. Срејовић, А. Цермановић: <i>Речник грчке и римске митологије</i> (избор)
Грчки митови (избор) Избор из књига, енциклопедија и часописа за децу.			М. Недељковић: <i>Годишњи обичаји у Срба</i> (избор)
			Д. Антонић: <i>Обичајни бонтон</i> (избор)
			Ј. Петровић: <i>Бонтон</i> (или одломци из овакве књиге неког другог аутора)

Поред избора из ауторске лирике, епике и драме, у програмима су присутни одабрани наслови из лирске и епске народне књижевности.

Обим програма условљава да се сваком поједином делу додели онолико места колико згуснути програмски садржаји допуштају – а то је најчешће недовољно да би се у пуној свако од њих доживело и схватило. У савременој настави књижевности, писцу и историјском контексту посвећује се само онолико пажње колико је неопходно за анализу дела јер оно најбоље сведочи о

уметничким квалитетима аутора. Како је велики број одломака и књижевних остварења у којима се књижевноисторијске околности разликују од актуелне стварности, намеће се потреба да наставник тежиште интерпретативног процеса пренесе на ученике, оспособљавајући их за самостално доживљавање и тумачење књижевних дела. Број наслова отежава да се за сва комплексна или структурно сложена дела предвиде радни задаци којима би се ученици припремали за анализу на часу, посебно у условима смањене мотивације за читање.

Приликом глобалног планирања, потребно је да се издвоје тематски кругови, идејни слојеви и мотиви, стваралачки и стилски поступци који би се могли проблемски поставити или на одређени начин ставити у функцију мотивације.

Наставници могу да начине распоред читања предвиђених дела по седмицама или по месецима чиме омогућавају да ученици планирају време за читање и обављање радних, истраживачких или проблемских задатака.

Аутори методичких апаратура учитанкама, тежећи да прате програмске захтеве, усмеравају интерпретацију на форме приповедања, приповедачке поступке, етапе развоја радње, слојевиту структуру књижевног дела, симболичка значења, карактеристике књижевних периода или жанрова, проучавање секундарне литературе и слично. Такви налози пре се могу доживети као захтевна обавеза него мотивација којом се подстиче жеља за читањем и упознавањем дела у целости. Било би добро да подстицајни задаци садрже методологију рада, јасна упутства за рад и предлоге могућих решења, у складу са узрастом ученика. У првом сусрету са делом, посебно млађих читалаца, није прикладно да приоритет представљају теоријска питања него активан и стваралачки рад на тексту. Далеко је важније да се најпре искаже колико је дело занимљиво, какав утисак оставља, да ли је динамично или драматично и сл.

Интерпретативна парадигма требало би да укључује мотивацијске поступке за читање књижевних текстова, у складу са могућностима, склоностима и интересовањима ученика с обзиром на то да се у списковима лектире налазе жанровски и тематски веома разноврсна дела.

1.5.3. Водећа дела српске књижевности у наставним програмима за све типове средње школе

Наставни програми за Српски језик и књижевност донети 1990. године значајније су сажимани само једном, пре десетак година што не значи да су се у том дугом периоду реализовали у потпуности. Наставници и професори били су принуђени да редукују градиво према свом нахођењу, да изостављају поједине наставне јединице које су изгубиле актуелност, трудећи се да не наруше окосницу постојећих наставних програма. Правилник о наставном плану и програму за гимназију претрпео је више измена („Сл. гласник СРС – Просветни гласник”, број 5/90 и „Просветни гласник” бр. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/02, 5/03, 10/03, 11/04, 18/04, 24/04, 3/05, 11/05, 2/06, 6/06, 12/06, 17/06, 1/08, 8/08, 1/09, 3/09, 10/09, 5/2010 и 7/2011), а иновирани наставни програми предмета Српски језик и књижевност одобрени су 2011. године.

Национални просветни савет предложио је да се ти програми, у мери у којој је то могуће, примене у свим разредима гимназије и та информација је стављена на званични сајт НПС. Промене, које још увек нису званично ушле у школску праксу, не односе се на специјализоване гимназије – филолошке, математичку и спортску, чији програми тек треба да дођу на дневни ред за иновирање. Следи сложен процес усвајања иновираних програма за средње стручне школе по истом принципу као и за гимназије. На седници Савета за стручно образовање и образовање одраслих која је одржана 28. септембра 2013. године, одлуку о томе препустили су Министарству просвете и науке, јер су сматрали да не могу да прихвате понуђене измене и допуне док се поједини садржаји у стручним школама додатно не коригују и прецизирају.

Усвојени су програми за све предмете изузев за српски језик и књижевност, географију и физику, за свих девет образовних профила, јер су представници стручних друштава, чланови НПС, били против предлога програма ових предмета које је припремио Завод за унапређивање образовања и васпитања. Пошто су сматрали да се не могу поправити мањим корекцијама и даље ће се учити по програмима из огледа.

Иновирање програма за све четири године у средњим школама има смисла као прелазно решење јер програми деценијама нису мењани, а неки датирају из осамдесетих година прошлог века што је спорно и са позиције многих дела из новије књижевне продукције која нису могла да нађу своје место у програмима. До комплетне реформе треба да се уради још доста тога, јер, ако се крене у реформу, треба имати Правце развоја (што је једино усвојено), стратегију, стандарде постигнућа и закон о средњој школи. Три последња документа, без којих се не може кренути у радикалне измене наставних планова и програма, још су у припреми. Иако су извршене корекције програма, нису мењани наставни планови, али су средње школе први пут уз програме добиле опште циљеве образовања и васпитања. Такође, први пут су уведене међупредметне компетенције које артикулишу шта је потребно за успешно сналажење ученика у свакодневном раду и животу, али није наведено како томе треба да допринесу.

Дошло је до измена у наставним програмима на нивоу циљева и задатака и начина остваривања програма, при чему су минималне интервенције урађене у самом садржају, у складу са техничко-технолошким и геополитичким променама. У неким предметима интервенисано је и у складу са изменама садржаја у основној школи, а у појединим су убачени нови садржаји који су компатибилни са постојећим, или је измењен њихов редослед. Основна измена у начину остваривања програма односи се на чињеницу да нема више објашњавања садржаја, већ само упутства која се односе на методику рада и специфична питања организације наставе. У фокусу ће бити методика рада, а не знање. Са доношењем стратегије и образовних стандарда може се очекивати доста промена у гимназијама, а стручне школе ће скоро сигурно добити и нове предмете. За поједине образовне профиле, али и гимназије, предлаже се увођење новог предмета „вештина комуникације” за који је ЗУОВ направио и први програм, али још није разрешена једна од недоумица која се односи на питање о томе ко ће моћи да предаје тај нови предмет.

На основу члана 79. став 1. Закона о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС” бр. 72/09 и 52/11) на предлог министра просвете, науке и технолошког развоја, Национални просветни савет донео је 18. марта 2013. године *Правилник о изменама Правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким*

иколама који ће се примењивати до краја школске 2012/2013. године. План образовања за предмете I разреда једнак је за гимназију општег типа и гимназију са друштвено-језичким, односно природно-математичким смером.

Табела 15: Актуелни програм за Српски језик и књижевност у I разреду

Гимназија општег типа	Средње стручне школе
4 часа недељно, 148 часова годишње	3 часа недељно, 105 часова годишње
<p>А. КЊИЖЕВНОСТ (88 часова) I УВОД У ПРОУЧАВАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА (30)</p> <p>Природа и смисао књижевности Појам и назив књижевности; књижевност као уметност; књижевност и друге уметности; усмена и писана књижевност; улога књижевне уметности у друштву; књижевност и проучавање књижевности, науке о књижевности: теорија, историја књижевности и књижевна критика. Уметнички доживљај, утисци, разумевање, сазнавање и доживљавање уметничких вредности у књижевном делу. Тема, мотиви, фабула и сиже у књижевном делу Тема (наслов – однос према теми); мотив (мања тематска јединица); фабула и сиже. Појам варијаната (усмена творевина једнаких фабула, различитих сижеа). Лик у књижевном делу. Лик, карактер, тип (типски ликови у народној поезији), причалац (наратор), писац; уметнички поступци у процесу стварања лика; функција и значења лика.</p> <p>Мисли и идеје у књижевном делу Идеје, мисли, поруке, смисао књижевноум. дела. Мисли и идеје – побуђене и развијене у читаоцу. Композиција. Композиционе целине (на примерима лирског, епског и драмског дела); јединство мотива (статички, динамички, везивни, слободни); композиционо-мотивациони склад. Језик књижевноуметничког дела. Језик у књижевној уметности (уметности речи) и језичко општење изван књижевног дела. Језичке јединице у књижевноуметн. делу (пишчев избор и распоређивање речи, служба речи). Техника истраживања књижевноуметн. дела Књижевно дело и литература о делу – примарни извори (књижевно дело), секундарни извори (литература о делу); техника читања књижевног дела; вођење бележака, рад у библиотеци, избор и распоред прикупљених података, научна апаратура (библиографија, фуснота). Самостални</p>	<p>КЊИЖЕВНОСТ (66 часова) I УВОД У ПРОУЧАВАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА (12)</p> <p>Природа и смисао књижевности Појам и назив књижевности; књижевност као уметност; књижевност и друге уметности; усмена и писана књижевност улога књижевне уметности у друштву; књижевност и проучавање књижевности, науке о књижевности: теорија, историја књижевности и књижевна критика. Уметнички доживљај, утисци, разумевање, сазнавање и доживљавање уметничких вредности у књижевном делу. Структура књижевног дела Тема, мотив (мања тематска јединица); фабула и сиже; лик, карактер, тип, наратор, писац; идеје, мисли и поруке, смисао књижевноуметничког дела; композиција књижевног дела (на примерима лирског, епског и драмског дела); језик у књижевноуметничком делу (пишчев избор и распоређивање речи), средства уметничког изражавања.</p> <p>Дела за обраду <i>Сунце се девојком жени</i> – лирска народна</p>

<p>писмени рад ученика.</p> <p>Дела за обраду <i>Сунце се девојком жени</i> – лирска народна песма. <i>Бановић Страхиња</i> – епска народна песма. <i>Хасанагиница</i> – народна балада <i>Девојка бржа од коња</i> – народна приповетка <i>Златна јабука и девет пауница</i> – народна приповетка. Лаза Лазаревић: <i>Први пут с оцем на јутрење</i> – уметн. приповетка Антон П. Чехов: <i>Туга</i> – новела Данило Киш: <i>Рани јади</i> – роман Софокле: <i>Антигона</i> – трагедија Иво Андрић: <i>Беседа</i> приликом примања Нобелове награде, <i>О причи и причању</i></p>	<p>песма <i>Бановић Страхиња</i> – епска народна песма <i>Девојка бржа од коња</i> – народна приповетка Лаза Лазаревић: <i>Први пут с оцем на јутрење</i> – уметн. приповетка Софокле: <i>Антигона</i> – трагедија Иво Андрић: <i>О причи и причању</i> (Беседа приликом примања Нобелове награде)</p>
--	---

Уочљиво је да се уводни део програма књижевности за први разред гимназија и средњих школа разликује у обиму сегмената о ликовима, мислима, порукама и идејама у књижевном делу, проучавању примарне и секундарне литературе и упознавању и овладавању техникама читања и вођења бележака о књижевном делу, с обзиром на предвиђене самосталне писмене радове ученика. Према броју часова који су одређени за поједине области може се помислити да се остали делови програма мање разликују. Упоређивањем садржаја уочава се да је у оквиру приближног фонда (11. и 12. часова) знатно захтевнији гимназијски програм.

Област средњовековне књижевности треба да се савлада за свега 12 часова, иако, поред осталих истоветних програмских садржаја, обухвата познавање главних врста средњовековне књижевности (црквена поезија, апокрифи, житија и похвале) и одломак из *Житија деспота Стефана Лазаревића* (о смрти Краљевића Марка, о косовској бици) Константина Филозофа. Област народне књижевности такође у 12 часова предвиђа знатно више теоријских садржаја у односу на очекивања која су смештена у 11 часова. Разлике су приметне у обиму књижевнотеоријских појмова и у броју часова опредељених за област језика. У табели су болдирани садржаји који су изостављени у стручним школама:

Табела 16: Актуелни програм за Српски језик и књижевност у I разреду

<p>II КЊИЖЕВНОСТ СТАРОГ ВЕКА (10) Основне информације о развоју, врстама, тематици и особеностима књижевности старог века. <i>Еп о Гилгамешу</i>. Хомер – <i>Илијада</i> (одломак – VI певање) Библија – из Старог завета – Легенда о потопу; из Новог завета – <i>Беседа на Гори</i>; Страдање и васкрсење Христово (<i>Јеванђеље по Матеју</i>)</p>	<p>II КЊИЖЕВНОСТ СТАРОГ ВЕКА (10) Основне информације о развоју, врстама, тематици и особеностима књижевности старог века. <i>Еп о Гилгамешу</i> (одломак) Хомер – <i>Илијада</i> (одломак - VI певање) Библија – из Старог завета; <i>Легенда о потопу</i>; из Новог завета; <i>Јеванђеље по Матеју</i> (Страдање и васкрсење Христово).</p>
--	---

<p>III СРЕДЊОВЕКОВНА КЊИЖЕВНОСТ (12) Почети словенске писмености; значај рада Ћирила и Методија и њихових ученика. Најстарија словенска писма (глагољица, ћирилица); старословенски језик и рецензије старословенског језика; најстарији споменици јужнословенске културе (Башћанска плоча, Самуилов натпис, Брижински споменици, Мирослављево јеванђеље). Главне врсте средњовековне књижевности (црквена поезија, апокрифи, житија и похвале). Међусобне везе и утицаји писане и усмене књижевности. Св. Сава: <i>Житије Св. Симеона</i> (одломак) – Болест и смрт Св. Симеона Теодосије: <i>Житије Св. Саве</i> (одломак) Јефимија: <i>Похвала кнезу Лазару</i> Деспот Стефан Лазаревић: <i>Слово љубве</i> Константин Филозоф: из <i>Житија деспота Стефана Лазаревића</i> (о смрти Краљевића Марка, о косовској бици); усмено предање о Св. Сави (народне песме, приче, легенде).</p>	<p>III СРЕДЊОВЕКОВНА КЊИЖЕВНОСТ (11) Почети словенске писмености, значај рада Ћирила и Методија и њихових ученика. Најстарија словенска писма (глагољица, ћирилица); старословенски језик и рецензије старословенског језика; најстарији споменици јужнословенске културе (Башћанска плоча, Самуилов натпис, Брижински споменици, Мирослављево јеванђеље); међусобне везе и утицаји писане и усмене књижевности. Сава Немањић (Св. Сава): <i>Житије Св. Симеона</i> (одломак) – Болест и смрт Св. Симеона Јефимија: <i>Похвала кнезу Лазару</i> Деспот Стефан Лазаревић: <i>Слово љубве</i> Усмено предање о Св. Сави – (народне песме, приче и легенде – избор).</p>
<p>IV НАРОДНА (УСМЕНА) КЊИЖЕВНОСТ (12) Поетика народне (усмене) књижевности. Синкретизам, анимизам, аниматизам, магијски начин мишљења, магична моћ речи; стварање као подржавање природи; интензивност колективних осећања, нивелираност мишљења. Процес обликовања усмених творевина. Усмени стваралац као представник своје средине. Однос: стваралац – дело – слушаоци; идентификовање слушаоца за казивачем; рецензија усмене средине; општење и васпитање усменим путем; опстајање дела која представљају јавно мњење; индивидуалност усменог ствараоца и наслеђивање образаца; певач као чувар друштвеног, моралног и националног кодекса. Историјско предање. Типологија једноставнијих усмених облика. Трајност врста усмене књижевности. Њихова основна обележја и разлике у функцији. Тематски кругови епске поезије. Јунаци као васпитни узор своје средине. Народна поезија као усмена историја вишег реда у формирању и трајању историјске свести – са ширим избором усм. поезије и прозе. <i>Српска дјевојка</i> – народна песма <i>Кнежева вечера</i> – народна песма <i>Марко пије уз рамазан вино</i> – народна песма <i>Диоба Јакишића</i> – народна песма <i>Ропство Јанковић Стојана</i> – народна песма <i>Бој на Мишару</i> – народна песма</p>	<p>IV НАРОДНА (УСМЕНА) КЊИЖЕВНОСТ(11) Народна (усмена) књижевност: појам, битне одлике, основне теме и мотиви, уметничка вредност и значај (синтеза). Народна поезија и њен значај у животу и историји српског народа. <i>Српска дјевојка</i> – народна песма <i>Кнежева вечера</i> – народна песма <i>Марко пије уз рамазан вино</i> – народна песма <i>Диоба Јакишића</i> – народна песма <i>Ропство Јанковић Стојана</i> – народна песма <i>Бој на Мишару</i> – народна песма</p>

<p>V ХУМАНИЗАМ И РЕНЕСАНСА (12 часова) Хуманизам и ренесанса у Европи и код нас – (појмови, особености, значај). Ф. Петрарка: <i>Канцонијер</i> (избор сонета) В. Шекспир: <i>Ромео и Јулија</i> Сервантес: <i>Дон Кихот</i> (одломак) Ш. Менчетић: <i>Први поглед</i> Ц. Држић: <i>Горчије жалости јесу ли гди кому</i> М. Држић: <i>Новела од Станца, Дундо Мароје</i> (одломци) VI БАРОК И КЛАСИЦИЗАМ (7 часова) Барок и класицизам и њихови главни представници у Европи и код нас. И. Гундулић: <i>Осман</i> (одломци из I и VIII певања) Молијер: <i>Тврдица</i> VII ЛЕКТИРА (5 часова) Данте Алигијери: <i>Божанствена комедија</i> (одломак из <i>Пакла</i>, певање V – Паоло и Франческа) Ђовани Бокачо: Декамерон (Федерико и дона Ђована, дан пети, прича девета) Избор из поезије савремених песника према избору ученика и наставника (Д. Радовић, М. Антић, Јб. Симовић и др.)</p>	<p>V ХУМАНИЗАМ И РЕНЕСАНСА (11 часова) Хуманизам и ренесанса у Европи и код нас и гл. представници (појам, особености, значај). Ф. Петрарка: <i>Канцонијер</i> (избор сонета) В. Шекспир: <i>Ромео и Јулија</i> Сервантес: <i>Дон Кихот</i> (одломак) Ш. Менчетић: <i>Први поглед</i> Ц. Држић: <i>Горчије жалости јесу ли гди кому</i> М. Држић: <i>Новела од Станца</i> VI БАРОК И КЛАСИЦИЗАМ (6) Барок и класицизам и њихови главни представници у Европи и код нас (појам, особености, значај). И. Гундулић: <i>Осман</i> (одломци из I и VIII певања) Молијер: <i>Тврдица</i> VII ЛЕКТИРА (5 часова) Данте Алигијери: <i>Божанствена комедија</i> (одломак из <i>Пакла</i>) Д. Киш: <i>Рани јади</i> Избор из поезије савремених песника према избору ученика и наставника (Д. Радовић, М. Антић, Јб. Симовић и др.)</p>
<p>VIII КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ ПОЈМОВИ На делима која су предвиђена за изучавање у овом разреду понављају се, проширују, усвајају и систематизују основни књижевнотеоријски појмови. Лирско, епско, драмско песништво. Лирске (женске) и епске (јуначке) песме. Врсте народне лирске поезије, тематски кругови епске поезије. Лирско-епска песма, балада. Епска поезија (одлике и подела на стих и прозу). Епска поезија у стиху: епска песма, еп (епопеја). Епски јунак. Епска поезија у прози: приповетка, новела, роман; једноставнији облици епске прозе: мит, предање, бајка, прича. Житије (животопис, биографија), похвала, слово. Драмска поезија (одлике, подела): трагедија, комедија, драма у ужем смислу речи. Ренесансна комедија. Фарса. Драма и позориште. Драмски јунак. Стих и проза. Метрика, хексаметар, десетерац, цезура. Средства уметничког изражавања Епитет, поређење, персонификација, хипербола, градација, антитеза, метафора, лирски паралелизам. Символ. Хуманизам, ренесанса, петраркизам, барок, класицизам.</p>	<p>VIII КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ ПОЈМОВИ На наведеним делима понављају се, проширују, усвајају и систематизују основни књижевнотеоријски појмови. Лирско, епско, драмско песништво. Лирске (женске) и епске (јуначке) песме. Епски јунак. Епска поезија у прози: приповетка, новела, роман; једноставнији облици епске прозе: мит, предање, бајка, прича. Житије (животопис, биографија), похвала, слово. Драмска поезија (одлике, подела): трагедија, комедија, драма у ужем смислу речи. Фарса. Драма и позориште. Драмски јунак. Стих и проза. Метрика, хексаметар, десетерац, цезура. Средства уметничког изражавања Епитет, поређење, персонификација, хипербола, градација, антитеза, метафора, лирски паралелизам. Символ. Хуманизам, ренесанса, петраркизам, барок, класицизам.</p>
<p>ЛЕЗИК (32 часа) КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА (20 часова)</p>	<p>ЛЕЗИК (25 часова) КУЛТУРА ИЗРАЖАВАЊА (14 часова)</p>

Градацијска линија програма за гимназије општег типа пружа увид у области које су заступљене у програмима од првог до четвртог разреда и у

хронолошки приступ у проучавању књижевности: од књижевности старог века до савремене књижевности.

Табела 17: Програм за гимназије општег типа – његова градацијска линија.

I	II	III	IV
<p>I УВОД У ПРОУЧАВАЊЕ КЊИЖ. ДЕЛА (30) <i>Сунце се девојком жени; Бановић Страхиња; Хасанагиница; Девојка бржа од коња; Златна јабука и девет пауница</i> Л. Лазаревић: <i>Први пут с оцем на јутрење;</i> Данило Киш: <i>Рани јади</i> – роман Иво Андрић: <i>Беседа</i> приликом примања Нобелове награде, <i>О причи и причању</i> II КЊИЖЕВНОСТ СТАРОГ ВЕКА (10) III СРЕДЊОВЕК. КЊИЖЕВНОСТ (12) Почеци словенске писмености; значај рада Ћирила и Методија и њихових ученика. Најстарија словенска писма (глагољица, ћирилица); старословенски језик и рецензије старословенског језика; најстарији споменици јужнословенске културе (Башћанска плоча, Самуилов натпис, Брижински споменици, Мирослављево јеванђеље). Главне врсте средњовековне књижевности (црквена поезија, апокрифи, житија и похвале). Међусобне везе и утицаји писане и усмене књижевности. Св. Сава: <i>Житије св.</i></p>	<p>I. ПРОСВЕТИТЕЉ. (9) (Д. Обрадовић: <i>Писмо Харалампију; Живот и прикљученија</i> (I део) Јован С. Поповић: <i>Тврдица</i> II. РОМАНТ. (45) Романтизам у Европи и код нас (појам, особености, значај, главни представници). Поетика романтизма, однос према традицији и просветитељству, одлике стила, жанрова и мотивско-тематских тенденција, развој лирике, драме – трагедије и мешовитих облика. Поетика романтизма Вук Ст. Караџић: реформатор језика и правописа (из Предговора <i>Српском рјечнику</i>; лексикограф (<i>Српски рјечник</i>), сакупљач народних умотворина (О подјели и постању народних пјесама); књиж. критичар и полемичар (Критика на роман <i>Љубомир у Јелисиуму</i>), писац – историчар, биограф (<i>Житије Ајдук-Вељка Петровића</i>). П. П. Његош: <i>Горски вијенац</i>; Б. Радичевић: <i>Кад млидија умрети, Бачки растанак</i> Ђ. Јакшић: <i>Орао, Вече, Поноћ, Јелисавета кнегиња</i></p>	<p>I. МОДЕРНА (39) Модерна у европској и српској књиж. и њени главни представници. Поетика модерне (импресионизам и симболизам). Богдан Поповић: <i>Антологија новије српске лирике</i> (Предговор) Алекса Шантић: <i>Моја отаџбина, Претпразничко вече, Вече на шкољу</i> Јован Дучић: <i>Залазак сунца, Сунцокрети, Јабланови</i> Милан Ракић: <i>Јасика, Искрена песма, Долап, Наслеђе</i> Сима Пандуровић: <i>Светковина, Родна груда</i> Антун Густав Матош: <i>Сесење вече, Ноттурно</i> Бора Станковић: Коштана, Нечиста крв Јован Скерлић: <i>О Коштани</i> Петар Кочић: <i>Мрачајски прото, Јазавац пред судом</i> Иван Цанкар: <i>Краљ Бетајнове</i> II. МЕЂУРАТНА И РАТНА КЊИЖЕВНОСТ (38) Европска књижевност у првим деценијама XX века (појам и особености и значај); манифести футуризма, експресионизма и надреализма; књижевни покрети и струје у српској</p>	<p>I. ПРОУЧАВАЊЕ КЊИЖ. ДЕЛА (26) Слојевита структура књижевноуметничког дела. Слој звучања Слој значења Слој свега дела (предметности) Слој идеја Динамичност структуре. Методологија проучавања књижевности Методи: Позитивистички Психолошки Феноменолошки Структуралистички Теорија рецепције Плурализам метода и њихов суоднос. Смисао и задаци проучавања књиж. стварање књижевноум. дела и проучавање књиж. (стваралачки, продуктивни и теоријски односи према књижевној уметности). Читалац, писац и књижевно дело. Књижевна култура. Књижевна култура Дела за обраду Десанка Максимовић: <i>Трајим помиловање</i> (избор) Васко Попа: <i>Каленић</i> (избор), <i>Кора</i> Бранко Миљковић: <i>Ватра и ништа</i> (избор) Бранко Ћопић: <i>Баишта сљезове боје</i> Владан Десница: <i>Прољећа Ивана</i></p>

<p>Симеона (одломак) – Болест и смрт Св. Симеона; Теодосије: <i>Житије Св. Саве</i> (одломак) Јефимија: <i>Похвала кнезу Лазару</i>, Деспот Стефан Лазаревић: (<i>Слово љубве</i>); Константин Филозоф: из <i>Житија деспота Стефана Лазаревића</i> (о смрти Краљевића Марка, о косовској бици); усмено предање о Св. Сави (нар. песме, приче, легенде). IV НАР. (УСМЕНА) КЊИЖЕВНОСТ (12) <i>Кнежева вечера</i>; <i>Марко пије уз рамазан вино</i>; <i>Диоба Јакишића</i>; <i>Ропство Јанковић Стојана</i>; <i>Бој на Мишару</i> V ХУМАНИЗАМ И РЕНЕСАНСА (12) Хуманизам и ренесанса у Европи и код нас – (појмови, особености, значај). III. Менчетић: <i>Први поглед</i>; Ц. Држић: <i>Горчије жалости јесу ли гди кому</i>; М. Држић: <i>Новела од Станца</i>, <i>Дундо Мароје</i> (одломци) VI БАРОК И КЛАСИЦИЗАМ (7) Барок и класицизам и њихови главни представници у Европи и код нас. И. Гундулић: <i>Осман</i> (одломци из I и VIII певања); <i>Сузе сина разметнога</i> (II плач, <i>Спознаје</i>)</p>	<p><i>црногорска</i> (одломак) Ј. Ј. Змај: <i>Ђулићи, Ђулићи увеоци</i>, <i>Јутутунска народна химна</i>; Лаза Костић: <i>Међу јавом и мед сном</i>. <i>Santa Maria della Salute</i>; И. Мажуранић: <i>Смрт Смаил-аге Ченгића</i>; Ф. Прешерн: <i>Сонетни венац</i> III. РЕАЛИЗАМ (27) Реализам у Европи и код нас (појам, особености, значај, главни представници). Поетика реализма: однос према стварности, ослонац на позитив. слику света, доминација прозе, обележје књиж. лика (мотивисаност, типичност, индивид.) и реалистичког стила. Реализам у Европи – поетика реализма Поетика реализма у српској књиж. (С. Марковић: <i>Певање и мишљење</i> – одл.); Ј. Игњатовић: <i>Вечити младожења</i>; М. Глишић: <i>Глава шећера</i>; Л. Лазаревић: <i>Ветар</i>; Р. Домановић: <i>Данга, Вођа</i>; С. Сремац: <i>Зона Замфирова</i>; Б. Нушић: <i>Народни посланик</i>; С. Матавуљ: <i>Поварета, Бакоња фра-Брне</i> (одломак, избор); В. Илић: <i>Сиво, суморно небо</i>, <i>Јутро на Хисару</i>, <i>Запуштени источник</i>; С. С. Крањчевић: <i>Мојсије</i>; И. Андрић: <i>Пут Алије Берзелеза</i></p>	<p>књиж. између два рата (експресионизам, надреализам, социјална књиж.). Ратна књижевност. Милутин Бојић: <i>Плава гробница</i> Душан Васиљев: <i>Човек пева после рата</i> Милош Црњански: <i>Суматра</i>, <i>Сеобе I део</i> Момчило Настасијевић: <i>Туга у камену</i> Иво Андрић: <i>Ex ponto</i> Тин Ујевић: <i>Свакидашња</i> <i>Јадиковка, Колајне</i> (избор) Исак Самоковлија: <i>Рафина авлија</i> Вељко Петровић: <i>Салашар</i> Растко Петровић: <i>Људи говоре</i> Исидора Секулић: <i>Госпа Нола</i> Мирослав Крлежа: <i>Господа Глембајеви</i> Добрица Цесарић: <i>Облак, Повратак</i> Оскар Давичо: <i>Хана</i> (избор, прецизирано: прва песма) Иван Горан Ковачић: <i>Јама</i></p>	<p><i>Галеба</i> II. САВРЕМЕНА КЊИЖЕВНОСТ (34) Битна обележја и најзначајнији представници европске и српске књижевности Стеван Раичковић: <i>Септембар, Камена усаванка</i> (избор) Миодраг Павловић: <i>Реквијем</i> Весна Парун: <i>Ти која имаш невиније руке</i> Блажо Конески: <i>Везиља</i> Иво Андрић: <i>Проклета авлија</i> Меша Селимовић: <i>Дервиш и смрт</i> Михајло Лалић: <i>Лелејска гора</i> Добрица Ћосић: <i>Корени, Време смрти</i> Антоније Исаковић: <i>Кроз грање небо</i> А. Тишма: <i>Употреба човека</i> Р. Маринковић: <i>Руке</i> (новела) Данило Киш: <i>Енциклопедија мртвих</i> Д. Ковачевић: <i>Балкански штијун</i></p>
---	---	---	--

Поређење програма књижевности за различите типове гимназија упућује на мале разлике у обиму и сложености програмских захтева иако се фонд значајно

разликује када је у питању природно-математички смер. Поређење указује на то да је разлика између смерова начињена изостављањем одломка из драме *Јелисавета кнегиња црногорска* Ђуре Јакшића, приповедака *Вођа* Радоја Домановића и *Пут Алије Ђерзелеза* Иве Андрића, одломка из романа *Бакоња фра-Брне* Симе Матавуља и две песме Војислава Илића: *Јутро на Хисару* и *Запуштени источник*.

Табела 18: Програми за II разред гимназије различитих смерова

II разред ⁴⁸		
Гимназија општег типа	Гимназија друштвено-језичког смера	Гимназија природно-математичког смера
4 часа недељно, 140 часова годишње	4 часа недељно, 140 часова годишње	3 часа недељно, 105 часова годишње
<p>А. КЊИЖЕВНОСТ (91) I. ПРОСВЕТИТЕЉСТВО (9) Д. Обрадовић: <i>Писмо Харалампију: Живот и прикљученија</i> (I део) Ј. Стерија Поповић: <i>Тврдица</i> II. РОМАНТИЗАМ (45) Вук Ст. Караџић: реформатор језика и правописа (из Предговора <i>Српском рјечнику</i>; Лексикограф (<i>Српски рјечник</i>), сакупљач народних умотворина (<i>О подјели и постању народних пјесама</i>); књиж. критичар и полемичар (Критика на роман <i>Љубомир у Јелисиуму</i>), писац – историчар, биограф (<i>Житије Ајдук-Вељка Петровића</i>). П. П. Његош: <i>Горски вијенац</i> Б. Радичевић: <i>Кад млидија’ умрети, Бачки растанак</i> Ђура Јакшић: <i>Орао, Вече, Поноћ, Јелисавета кнегиња црногорска</i> (одломак) Ј. Ј. Змај: <i>Ђулићи, Ђулићи увеоци, Јутутунска народна химна</i> Л. Костић: <i>Међу јавом и мед сном, Santa Maria della Salute</i> Иван Мажуранић: <i>Смрт Смаил-аге Ченгића</i></p>	<p>А. КЊИЖЕВНОСТ (91) I. ПРОСВЕТИТЕЉСТВО (9) Д. Обрадовић: <i>Писмо Харалампију; Живот и прикљученија</i> (I део) Ј. Стерија Поповић: <i>Тврдица</i> II. РОМАНТИЗАМ (45) Вук Ст. Караџић: реформатор језика и правописа (из Предговора <i>Српском рјечнику</i>); лексикограф (<i>Српски рјечник</i>), сакупљач народних умотворина (<i>О подјели и постању народних пјесама</i>); књижевни критичар и полемичар (Критика на роман <i>Љубомир у Јелисиуму</i>); писац – историчар, биограф (<i>Житије Ајдук-Вељка Петровића</i>). П. П. Његош: <i>Горски вијенац</i> Б. Радичевић: <i>Кад млидија’ умрети, Бачки растанак</i>; Ђура Јакшић: <i>Орао, Вече, Поноћ, Јелисавета кнегиња црногорска</i> (одломак) Ј. Ј. Змај: <i>Ђулићи, Ђулићи увеоци, Јутутунска народна химна</i> Л. Костић: <i>Међу јавом и мед сном, Santa Maria della Salute</i> Иван Мажуранић: <i>Смрт Смаил-аге Ченгића</i></p>	<p>А. КЊИЖЕВНОСТ (75) I. ПРОСВЕТИТЕЉСТВО (9) Д. Обрадовић: <i>Писмо Харалампију; Живот и прикљученија</i> (I део) Ј. Стерија Поповић: <i>Тврдица</i> II. РОМАНТИЗАМ (35) Вук Ст. Караџић: реформатор језика и правописа (из Предговора <i>Српском рјечнику</i>); лексикограф (<i>Српски рјечник</i>), сакупљач народних умотворина (<i>О подјели и постању народних пјесама</i>); књижевни критичар и полемичар (Критика на роман <i>Љубомир у Јелисиуму</i>); писац – историчар, биограф (<i>Житије Ајдук-Вељка Петровића</i>). П. П. Његош: <i>Горски вијенац</i> Б. Радичевић: <i>Кад млидија’ умрети, Бачки растанак</i>; Ђура Јакшић: <i>Орао, Вече, Поноћ</i> Ј. Ј. Змај: <i>Ђулићи, Ђулићи увеоци, Јутутунска народна химна</i> Л. Костић: <i>Међу јавом и мед сном, Santa Maria della Salute</i> Иван Мажуранић: <i>Смрт</i></p>

⁴⁸ У табели су представљене области, фонд часова и аутори и дела на српском језику, остали садржаји су изостављени.

<p>III. РЕАЛИЗАМ (27) Јаков Игњатовић: <i>Вечити младожења</i> М. Глишић: <i>Глава шећера</i> Лаза Лазаревић: <i>Ветар</i> Р. Домановић: <i>Данга, Вођа</i> С. Сремац: <i>Зона Замфирова</i> Б. Нушић: <i>Народни посланик</i> Симо Матавуљ: <i>Поварета, Бакоња фра-Брне</i> (одл, избор) Војислав Илић: <i>Сиво, суморно небо, Јутро на Хисару, Запуштени источник</i> С. С. Крањчевић: <i>Мојсије</i> Иво Андрић <i>Пут Алије Берзелеза</i></p> <p>IV. ЛЕКТИРА (10) Лав Николајевич Толстој: <i>Ана Карењина или Рат и мир</i> Иво Андрић: <i>Мост на Жепи и друге приповетке</i> Д. Михаиловић: <i>Кад су цветале тикве</i> М. Миланковић: <i>Кроз васиону и векове</i></p> <p>V. КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ ПОЈМОВИ Лирска поезија (особености књиж. рода); лирска песма; композициона структура лирске песме; песничка слика; књижевноум. (песнички) језик; сликовност (конкретност), емоционалност, симболичност, преображај значења, ритмичност и хармоничност; версификација; системи версификације; трохеј, јамб, дактил; стих; строфа; рима. Реалистичка прип. и роман. Романтично, реалистично, хумористично, сатирично, гротескно. Средства ум. изражавања (стилске фигуре): метафора, персонификација, алегорија, иронија, сарказам, асиндет, полисиндет, анафора, епифора, симплоха, оноματοпеја, алитерација, асонанца, игра речима. Писмо, аутобиографија, сонет, сонетни венац. Лирско-епска поезија (балада, романса, поема).</p> <p>Б. ЈЕЗИК (30)</p>	<p>III. РЕАЛИЗАМ (27) Јаков Игњатовић: <i>Вечити младожења</i> М. Глишић: <i>Глава шећера</i> Лаза Лазаревић: <i>Ветар</i> Р. Домановић: <i>Данга, Вођа</i> С. Сремац: <i>Зона Замфирова</i> Б. Нушић: <i>Народни посланик</i> Симо Матавуљ: <i>Поварета, Бакоња фра-Брне</i> (одл, избор) Војислав Илић: <i>Сиво, суморно небо, Јутро на Хисару, Запуштени источник</i> С. С. Крањчевић: <i>Мојсије</i></p> <p>IV. ЛЕКТИРА (10) Лав Николајевич Толстој: <i>Ана Карењина или Рат и мир</i> Иво Андрић: <i>Мост на Жепи и друге приповетке</i> Д. Михаиловић: <i>Кад су цветале тикве</i> М. Миланковић: <i>Кроз васиону и векове</i></p> <p>V. КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ ПОЈМОВИ Лирска поезија (особености књижевног рода); лирска песма; композициона структура лирске песме; песничка слика; књижевноуметн. (песнички) језик: сликовност (конкретност), емоционалност, симболичност, преображај значења, ритмичност и хармоничност; версификација; системи версификације; трохеј, јамб, дактил; стих; строфа; рима. Реалистичка прип. и роман. Романтично, реалистично, хумористично, сатирично, гротескно. Средства уметничког изражавања (стилске фигуре): метафора, персонификација, алегорија, иронија, сарказам, асиндет, полисиндет, анафора, епифора, симплоха, оноματοпеја, алитерација, асонанца, игра речима. Писмо, аутобиографија, сонет, сонетни венац. Лирско-епска поезија (балада, романса, поема).</p> <p>Б. ЈЕЗИК (30)</p>	<p><i>Смаил-аге Ченгића</i> III. РЕАЛИЗАМ (25) Јаков Игњатовић: <i>Вечити младожења</i> М. Глишић: <i>Глава шећера</i> Лаза Лазаревић: <i>Ветар</i> Радоје Домановић: <i>Данга</i> С. Сремац: <i>Зона Замфирова</i> Б. Нушић: <i>Народни посланик</i> Симо Матавуљ: <i>Поварета</i> Војислав Илић: <i>Сиво, суморно небо, Тибуло</i> С. С. Крањчевић: <i>Мојсије</i></p> <p>IV. ЛЕКТИРА (6) Лав Николајевич Толстој: <i>Ана Карењина или Рат и мир</i> Иво Андрић: <i>Мост на Жепи и друге приповетке</i> Д. Михаиловић: <i>Кад су цветале тикве</i> М. Миланковић: <i>Кроз васиону и векове</i></p> <p>V. КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКИ ПОЈМОВИ Лирска поезија (особености књижевног рода); лирска песма; композициона структура лирске песме; песничка слика; књижевноуметнички (песнички) језик: сликовност (конкретност), емоционалност, симболичност, преображај значења, ритмичност и хармоничност; версификација; системи версификације; трохеј, јамб, дактил; стих; строфа; рима. Реалистичка прип. и роман. Романтично, реалистично, хумористично, сатирично, гротескно. Средства уметничког изражавања (стилске фигуре): метафора, персонификација, алегорија, иронија, сарказам, асиндет, полисиндет, анафора, епифора, симплоха, оноματοпеја, алитерација, асонанца, игра речима. Писмо, аутобиографија, сонет, сонетни венац. Лирско-епска поезија (балада, романса, поема).</p> <p>Б. ЈЕЗИК (24)</p>
---	--	---

Садржај програма показује да преовлађују дела српске књижевности, али истовремено проблематизује питање актуелности појединих наслова које није ново.

„Требало би из стварности са којом се настава књижевности у вези са непопуларношћу делова спискова лектире сусреће, извући још један закључак: нека дела која стандардно улазе у спискове школске лектире нису више у хоризонту интересовања данашње деце и омладине. Таква дела често улазе у програме зато што, на пример, припадају класици, што традиционално имају места у програмима и из сличних разлога, без обзира што данашња читалачка публика не показује за њих интересовање јер својом уметничком структуром не одговарају њеном сензибилитету. То је законитост којој се ваља повиновати и ускладити програме ове наставе са духовним потребама и могућностима ученика” (Илић 1983: 58).

Коментар на наставне програме из 80-их година доказује да дилеме везане за избор дела школске (тада и домаће) лектире, нису новијег датума и да још није решена дилема: да ли је неопходно инсистирати на делима класика српске и светске књижевности у тренутку кад младе читаоце интересују другачији, тренутно актуелни садржаји и колико је познавање најзначајнијих дела наше књижевне баштине важно за опште образовање у основној и средњој школи. Свакако је кључна улога наставе књижевности управо развијање смисла за препознавање правих уметничких вредности и литерарног укуса као и развијање способности да разликовање праве књижевности од лаке, квазиуметничке лектире.

У програму наставе књижевности за средње школе заступљен је хронолошки принцип књижевне историје, по којем се не разликује од студијских програма на филолошким факултетима. Ученици прве године средње школе у лектури немају ни једно књижевно дело са темама које их заокупљају у тим годинама.

Резултати истраживања и анкета спроведених током последње деценије показују да ученици све мање читају што се делом може сматрати и последицом удаљености садржаја лектире од њихове сфере интересовања.

Аутори који су најзаступљенији у основној школи, другачије се котирају у програму за средње школе (наслови који су присутни у лектури за основну школу означени су звездицом):

Табела 19: Преглед аутора и наслова заступљених у лектури за средњу школу

Аутор	I разред	II разред	III разред	IV разред
Бранислав Нушић		<i>Народни посланик</i>		

Иво Андрић	Беседа <i>О причи и причању</i>	<i>Пут Алије Берзелеза, Мост на Жепи</i> и др. приповетке*	<i>Ех ponto, На Дрини ћуприја</i>	<i>Проклета авлија</i>
Стеван Раичковић				<i>Септембар, Камена успаванка</i> (изб.)
Десанка Максимовић			<i>Избор из међуратне поезије</i>	<i>Тражим помиловање*</i> (избор)
Данило Киш	<i>Рани јади*</i> роман			<i>Енциклопедија мртвих</i>
Петар Кочић			<i>Мрачајски прото, Јазавац пред судом*</i>	
Бранко Топић				<i>Баишта сљезове боје*</i>
Мирослав Антић Душан Радовић Љ. Симовић	<i>Избор из поезије савремених песника*</i>			
Јован Дучић			<i>Залазак сунца, Сунцокрети, Јабланови</i>	
Стеван Сремац		<i>Зона Замфирова</i>		
Вук Ст. Карацић		(из Предговора Срп. рјечнику; Српски рјечник* Критика на роман <i>Љубомир у Јелисиуму, Житије Ајдук-Вељка Петровића*</i>		
Јован Јовановић Змај		<i>Ђулићи, * Ђулићи увеоци, Јутутунска народна химна</i>		
Ђура Јакшић		<i>Орао, Вече, Поноћ, Јелисавета кнег. црногорска</i>		
Војислав Илић		<i>Сиво, суморно небо, Јутро на Хисару, Запуштени источник</i>		
И. Секулић			<i>Госпа Нола</i>	
В. Петровић			<i>Салашар</i>	
Милан Ракић			<i>Јасика, Искрена песма, Долап, Наслеђе*</i>	
Васко Попа				<i>Каленић</i> (избор), <i>Кора*</i>
Милош Црњански			<i>Суматра, Сеобе* I део</i>	
Бранко Радичевић		<i>Кад млидија' умрети, Бачки</i>		

		<i>растанак *</i>		
Душан Васиљев			<i>Човек пева после рата</i>	
М. Павић				<i>Хазарски речник</i>
М. Глишић		<i>Глава шећера</i>		
Алекса Шантић			<i>Моја отаџбина* Претпразничко вече, Вече на шкољу</i>	
М. Павловић				<i>Реквијем</i>
Милутин Бојић			<i>Плава гробница*</i>	
Сима Пандуровић			<i>Светковина, Родна груди</i>	
В. Петковић Дис			<i>Можда спава</i>	
Ј. С. Поповић		<i>Тврдица</i>		
Р. Домановић		<i>Данга, Вођа</i>		
Доситеј Обрадовић		<i>Писмо Харалампију; Живот и прикљученија *</i>		
Свети Сава	<i>Житије Светог Симеона * (одл.)</i>			
Теодосије	<i>Житије Светог Саве* (одломак)</i>			
П. П. Његош		<i>Горски вијенац*</i>		
Симо Матавуљ		<i>Поварета, Бакоња фра- Брне (избор)</i>		
Оскар Давичо			<i>Хана (избор)</i>	
Лаза Лазаревић	<i>Први пут с оцем на јутрење</i>	<i>Ветар</i>		
Добрица Ћосић				<i>Корени, Време смрти</i>
Милутин Миланковић		<i>Кроз васиону и векове*</i>		

У програмима за средње школе нису заступљени аутори: Гроздана Олујић, Добрица Ерић, Светлана Велмар Јанковић, Милован Данојлић, Коста Трифковић, Светозар Ћоровић, Иван В. Лалић, Стефан Митров Љубиша, Јанко Веселиновић, Прота Матеја Ненадовић и Љубомир Ненадовић. Из наведеног пописа може се закључити да је само Иво Андрић заступљен у свим разредима.

Приликом будућег реформисања средњошколских програма ваљало би имати у виду да би се идејни и естетски потенцијали појединих дела значајних аутора који се појављују у лектури за основну школу на старијем узрасту могли поузданије искористити. То би изискивало темељнију промену програма за средњу школу који су такође бременити садржајима.

Међу ауторима и делима која се појављују само у средњој школи, означени су звездицом они који су присутни у допунском избору за основну школу јер им тај статус не обезбеђује сигурну позицију у програму.

Табела 20: Преглед аутора и наслова заступљених у лектури за средњу школу

Аутори	I разред
Јефимија	<i>Похвала кнезу Лазару</i>
Деспот Стефан Лазаревић	<i>Слово љубве</i>
Константин Филозоф	Из <i>Житија деспота Стефана Лазаревића</i> (о смрти Краљевића Марка, о косовској бици);
Ш. Менчетић	<i>Први поглед</i>
Ц. Држић	<i>Горчије жалости јесу ли гди кому</i>
М. Држић	<i>Новела од Станца, Дундо Мароје</i> (одл.)
И. Гундулић	<i>Осман</i> (одломци из I и VIII певања); <i>Сузе сина разметнога</i> (II плач, Спознаје)
Аутори	II разред
Драгослав Михаиловић	<i>Кад су цветале тикве</i>
Лаза Костић	<i>Међу јавом и мед сном. Santa Maria della Salute</i>
Јаков Игњатовић	<i>Вечити младожења</i>
Аутори	III разред
Растко Петровић*	<i>Људи говоре</i>
Бора Станковић*	<i>Коштана, Нечиста крв</i>
Момчило Настасијевић	<i>Туга у камену</i>
Бранко Миљковић*	<i>Ватра и ништа</i> (избор)
Растко Петровић, Милан Дедињац, Раде Драинац, Станислав Винавер	<i>Избор из међуратне поезије</i>
Аутори	IV разред
Владан Десница	<i>Прољећа Ивана Галеба</i>
Меша Селимовић	<i>Дервиш и смрт</i>
Михајло Лалић	<i>Лелејска гора</i>
Антоније Исаковић*	<i>Кроз грање небо</i>
Александар Тишма	<i>Употреба човека</i>
Ранко Маринковић	<i>Руке</i> (новела)
Душан Ковачевић*	<i>Балкански иштијун</i>
Матија Бећковић*	<i>Избор из савремене српске књижевности</i>

Да би се обезбедило постизање јасно наведених циљева наставе књижевности, није неопходно држати се по сваку цену устаљених критеријума и деценијама непромењених корпуса, организованих према књижевноисторијском принципу. У програмима је присутна тенденција да се постигне доследност у представљању кључних дела националне и светске књижевности, поступност и систематичност у проучавању књижевности и упознавање савремене књижевне методологије како би се омогућило стицање културних и књижевних знања

ученика, али се нуди незнатан број дела према којима ученици могу да развију лични однос.

„Деца и омладина се посредством књижевне речи упознају са матерњом мелодијом и језиком као националним вредностима првога реда. Књижевна култура будућег читаоца и његов додир са мисаоним и маштовитим светом, почињу од намењене му литературе као велике фотографије маште и збиље која се носи кроз цео живот” (Петровић 2001: 7).

Бавећи се питањем ваљаности програмских садржаја, Миодраг Павловић констатовао је да програмска структура прати природан ток развоја књижевног стваралаштва и да начелно репрезентује актуелно схватање историје књижевности. Међутим, указао је на програмски обим који произилази из тематског и идејног потенцијала књижевне уметности и потребу да се повећа недељни фонд часова српског језика и књижевности, а не да се редукују естетски садржаји којима се оплемењује и објашњава стварност.

„Делимично освежење постојећих програмских садржаја такође би могло додатно да мотивише ученике за читање, доживљај и интерпретацију. Ревитализацију средњошколских програма књижевности могуће је остварити ширењем корпуса текстова који су сада обухваћени појмом *лектира*. Повезаност са књижевним делима из магистралног курса историје књижевности била би заснована, као што је тренутно, на интертекстуалним својствима текстова. Уколико би се садржаји *лектире* проширили осмишљеним низом текстова, наставници би били у позицији да много креативније приступе програму у целини” (Павловић 1999: 27)

Програм наставе књижевности у средњој школи треба преиспитати са више аспеката:

- треба ли да буде обухватан као студијски програм на факултету;
- треба ли да буде организован према хронолошком начелу књижевне историје;
- треба ли да садржи дела која нису потврђена у актуелним књижевним прегледима, али могу да заокупе машту, мисли и осећања ученика;
- треба ли инсистирати на књижевноисторијском приступу и информативности на супрот остваривању доприноса за развијање хуманистичке личности.

Књижевност не би требало да се сведе на пуку уметност јер би то значило занемаривање њеног културног, историјског и антрополошког аспекта. Она је пресудни конституент националног идентитета и зато би превођење књижевности на медијски, функционални аспект за нас било погубно и исто што и брисање идентитета.

1.5.4. Дела народне књижевности у наставним програмима

Дела народне књижевности, српског усменог вишевековног наслеђа, испуњена су елементима колективне свести, обредима и обичајима проистеклим из древних веровања и религије, фолклором, заоставштином из хришћанске материјалне и духовне културе као и византијске цивилизације, али и специфичним значењским, ритмичко-мелодијским и лексичко-граматичким структурама. Како је језик социјално условљен, ова дела није могуће интерпретирати ако се занемари њихов вантекстуални контекст.

По речима Јована Деретића „српска књижевност не може се, као што је случај са већином других литература, свести само на манифестације уметности писане речи. Све до новијих времена њу одликује двоструки континуитет: један, видљив, континуитет трајања писане речи, и други, невидљив, континуитет постојања усмене речи” (Деретић 2004: 8).

Народна књижевност заступљена је у млађим разредима појединим насловима из лирске и епске поезије и прозе.

Табела 21: Дела народне књижевности у наставним програмима за млађе разреде основне школе

I	II	III	IV
Лирика			
Нар. песма: <i>Славујак</i> Нар. песма: <i>Божјић итапом бата</i> Избор из народне лирике (успаванке и шаљиве песме)	Народна песма: <i>Мајка Јова у ружи родила</i> Нар. песма: <i>Смеино чудо</i> Породичне и шаљиве нар. лирске песме – избор	Народна песма: <i>Двије сеје брата не имале</i> Нар. песма: <i>Женидба врапца Подунавца</i> Обичајне народне лирске песме (избор)	Народна песма: <i>Наджњева се момак и девојка</i> Народна песма: <i>Јеленче</i>
Епика			
Народна прича: <i>Свети Сава и ђаци</i> (Буквар) Народна прича: <i>Голуб и пчела</i> Избор из народне епике (шаљиве приче, пословице, загонетке, брзалице)	Нар. песма: <i>Марко Краљевић и орао</i> Нар. приповетке: <i>Старо лијино лукавство; Седам прUTOва</i> Нар. прича: <i>Свети Сава, отац и син</i> Српске народне бајке – избор Народне басне: <i>Коњ и магарац; Лисица и гавран</i> Избор из нар. усм. стваралаштва (шаљиве приче, пословице)	Народна песма: <i>Марко Краљевић и без Костадин</i> Народне басне: <i>Вук и јагње; Корњача и зец</i> Нар. приповетка: <i>Свети Сава и сељак без среће</i> Народне приповетке: <i>Ветар и сунце; Свијету се не може угодити</i> Народна бајка: <i>Чардак ни на небу ни на земљи</i>	Народна песма: <i>Јетрвица адамско колена</i> Народна песма: <i>Стари Вујадин</i> Народна приповетка: <i>Међед, свиња и лисица</i> Народна бајка: <i>Пенељуга</i> Народна прича: <i>Најбоље задужбине</i>

Тумачење књижевног дела из народне традиције најчешће изискује повезивање са веронауком с обзиром на библијски подтекст већине усмених остварења. Када је у питању млађи узраст, пожељно је посветити посебну пажњу не само информативним, лексичким и етичким вредностима него и естетском доживљају текста.

Из представљеног програмског оквира уочљиво је да су присутна дела чији је садржај потребно тумачити у систему генерализације, усвајања нових појмова, моралних ставова, судова и просуђивања што представља веома захтеван задатак.

Приступ једном делу из народне књижевности неизоставно садржи уводни разговор са ученицима у којем се могу разматрати теме које су им по неком критеријуму блиске, односно познате. У народној песми *Марко Краљевић и Бег Костадин* (Вук СНП, II књ. бр. 59) то може бити крсно име, слава, и доживљај ученика који присуствују одређеним обредима код куће или у цркви. Архаичне и мање познате речи могу знатно да ометају рецепцију текста па је а њиховим значењем ученике потребно упознати на прикладан начин. Најчешће је потребно направити временске и месне локализације да би се поједине речи разумеле у правом контексту. На конкретним примерима из песме могло би се вршити поређење некадашњег начина прослављања славе са данашњим облицима, посебно у урбаним срединама, али би требало проверити да ли ученици разумеју шта значи: крсно име, Дмитров данак, дочекање, ђаконије, горња и доња трпеза, астал, прва чаша вина.

Хуманизам Марка Краљевића у овој песми веома је изражен: он своје побратиму замера због нечовечних дела која се косе са народном традицијом, поштењем и правичношћу. Бег Костадин је лицемеран човек који не поштује неписана правила о слављењу крсне славе, не прима у кућу сиротице, него их грубо отера са прага. Марко је сиротице нахранио, напојио и оденуо у господске хаљине па их послао своје побратиму који их је тада оберучке примио. Он прави разлику између старе господе коју не поштује и нове господе коју уважава, даје им почасно место и части их скупоценим ђаконијама. Највећи је грех бега Костадина што за славском трпезом нису његови родитељи.

Треће ти је, беже, нечовештво:
ти имадеш и оца и мајку,

ниједнога у асталу нема
да ти пије прву чашу вина.⁴⁹

У средњој школи, ова би се атмосфера на крсној слави Бега Костадина могла упоредити са оном на слави зеленаша Давида Узловића у Глишићевој приповеци *Глава шећера* где су главни гости новокомпоновани бескрупулозни богаташи, подмитљиви државни чиновници, неморални свештеници и корумпирани учитељи. У ширем контексту, може се повезати и са атмосфером на ручку који је приредио жупан у приповеци *Салашар* Вељка Петровића.

Да би се извршило поређење данашњих званица и некадашње господе, њиховог богатства и начина одевања, неопходно је да наставник ученицима 3. разреда објасни речи из песме које су данас веома мало заступљене у језику младе генерације: азна, бег, скерлет, покроји и друге. Неке речи могу да делују препознатљиво, али је упутно да се провери у којој их мери ученици овог узраста заиста разумеју, посебно ако су важне за извођење закључака о тексту, односно за разумевање његове идејне суштине: побратим, господар, не вали се, нечовештво, људски гад, двор, сиротица, нарани и леба бијелога, прикрајак, чаршија и слично.

Опис славе, хвалисање и поступци домаћина могу бити полазиште за разумевање беговог нечовештва које Марко Краљевић осуђује. Тумачење лика Бега Костадина може се препустити ученицима мотивисањем да искажу шта значе његове речи: „Не гад’те ми пред господом вина!” и да потом самостално квалификују његове поступке уочавајући разлоге за њихову осуду.

За успешно тумачење појединих стихова није увек довољно упутити ученике само на значење одређене речи: **азна (хазна)** тур. – благајна, ризница, каса; благо:

што су били стари господари,
па су своју азну изгубили,

Израз *азну изгубили* може бити јаснији од израза *азну заметнули* који значи да су стекли благо, тј. богатство, а са њим и углед код Бега Костадина:

а који су нови господари,
и одскора **азну** заметнули...

⁴⁹ Песма *Марко Краљевић и Бег Костадин* цитирана је према издању Вук Караџић 1969: СНП, II књ. бр. 59, Београд: Нолит.

Тумачење контраста између старих и нових *господара*, старог и новог скерлета на њима, може бити полазиште за разумевање беговог нечовештва.

Србија је не тако давно представљана као земља честитих, храбрих и слободољубивих људи. Крајем 90-их српске народне песме, називане српском библијом, почеле су да се проглашавају неподобним, чак и ратно-хушкачким, па су постепено и у другим делима народне књижевности почели да се траже и проналазе неки неподобни садржаји. Неке наше народне епске песме и приповетке повремено су на мети критике због притужби на наводну нетрпељивост или верску нетолеранцију, родну неравноправност, приказивање насиља и слично. Повика на поступак чобанина према трудној жени у бајци *Немушти језик* нашла је простор и у апаратури која у читанци за осми разред прати ту бајку.

Дела народне књижевности која су одувек имала изразиту васпитну улогу, у време када су настајала или се преносила усменим путем, нису имала злонамерне димензије. Са усађеним смислом за добро и лепо, часно и поштено, за праведно, народ је смишљао песме и приче пажљиво бирајући поруку и поуку.

Постепено, разумевање за некадашње прилике и односе почело је да слаби у знатно промењеним животним околностима. Такође, промене наставних планова који су својим обимом оптеретили ученике и наставу, мали фонд часова српског језика и недовољно познавање историјске позадине на појединим узрастима доводе у питање правилно разумевање идејних слојева наслова из народне књижевности. Књижевност, било усмена, било ауторска, остварује се у сарадњи аутора, дела и читаоца, а само књижевно дело је својеврсна порука:

„Разумијевање те поруке овиси о бројним увјетима: читалац мора разумјети језик на којем је дело писано, и то разумјети га не само површно [...] он мора схваћати неке оквирне намјере аутора које произилазе из прилика у којима је дјело настало; мора надаље, познавати вјеровања, обичаје и мишљење народа којем дело припада и мора имати на уму традицију књижевног изражавања и појединих књижевних врста; мора, на крају, посједовати чак одређен смисао за нијансе језичног израза...” (Солар 1977: 31).

Помало неочекивано, на удару се нашла и приповетка *Еро с онога свијета* која је до недавно представљала текст који се са ученицима петог разреда углавном лако обрађивао: једноставан, духовит, са неколико динамичних ситуација погодних за анализу и драматизацију.

Методичке апаратуре у неким читанкама и поједини понуђени модели припрема за часове доводе у питање реализацију васпитних циљева. У предложеним моделима припрема за час наставницима су понуђена оваква решења:

Тема: Како је Еро подвалио Турчину и Туркињи и узео им новце и коња.

Ерине особине: **груб**, шаљивчина, **несналажљив**, **похлепан**, домишљат, лукав, мудар (паметан).

Поруке: **економска моћ**, нпр. **на страни је Турака**, али моћ духа, сналажљивост и животност су на страни Ере (Завод за уџбенике).

У другим верзијама припрема такође има спорних решења. Предвиђени истраживачки задаци (које је требало да ученици ураде пре часа) садрже и неке захтеве који не одговарају узрасту ученика или на које је тешко одговорити:

1. Уочавајте ток радње и на ивицама текста обележите најважније ситуације у причи. Пажљиво пратите Ерине поступке и **проучите како остали ликови реагују на њих**.
2. **Зашто је када поверовала** у његову причу о другом свету?
3. Задржите се на догађају у воденици. **Шта Ери омогућава да превари и Турчина и воденичара?**
4. Посматрајте и процените ликове Турчина и Туркиње и њихове поступке.
5. **Запазите шта је из појединих реченица изостављено да би казивање пратило брзину дешавања**. Уочите какве су реченице које ликови међу собом размењују. Како ти кратки разговори утичу на динамичност радње?
6. Напишите три поруке ове приче (Издавачка кућа Клет).

Некритичко прихватање модела понуђених припрема може довести наставника у незавидну ситуацију на часу. Поједина питања довела би до нагађања (шта је претходило разговору између Ере и Туркиње) или до скретања са образовно-васпитних смерова приче (уморна жена која копа на сунцу).

У припреми за наставно проучавање народне приповетке *Еро с онога свијета* коју је у свом приручнику за 5. разред понудила Издавачка кућа Логос такође су предвиђени истраживачки задаци. У њима се прејудицира да је Еро са неком намером поздравио Туркињу, иако се она њему прва обратила:

Пажљиво пратите Ерине поступке. Запазите како остали ликови реагују на њих. **Закључите с каквом намером Еро започиње разговор с Туркињом**. Уочите како се Еро понаша у воденици. Обратите пажњу на то како је успео да превари Турчина. **Размислите зашто Ери сви верују**. Направите план анализе текста који ће вам уједно бити и подсетник за кратко препричавање приче. У Дневник читања убележите **посебно драге речи** или **реченице**. То је важно, јер ваш речник на тај начин постаје богатији, а реченице лепше (Логос).

У главном делу часа прави се план анализе дела:

Еро **користи лакомисленост** и наивност Туркиње;

Еро се извлачи из невоље и **спрема нову подвалу** (Логос 2012).

Еро се није нашалио са Турчином, него са кадом, а замену у воденици извео је спасавајући се од разљућеног супруга чије је новце када великодушно дала за Мујине потребе на оном свету. Турчин није наиван, али је Еро виспренији, сналажљивији зато што га је животна позиција приморавала да се непрестано извлачи из тешких и опасних ситуација. Пошто је ово лик који изазива симпатије ученика, могуће је искористити знатне васпитне потенцијале које ова приповетка пружа уколико се не превиде начела школске интерпретације.

„Пропушта се да се свет дела и његови чиниоци сагледају и тумаче као естетски функционална целина, у којој се односи између елемената успостављају на различитим системима мотивације. Хитање према порукама, пречицом без рукаваца, сазнајним путем на коме нема недоумица и зачуђености, може да доведе до размимоилажења са самом суштином књижевног дела” (Бајић 2004: 71).

Свакако, наставникова је обавеза да најпре сагледа шта уџбеник нуди, од обима и прецизности у тумачењу непознатих и мање познатих речи и израза, теоријских појмова, питања и захтева у склопу анализе текста до изнетих идејних смерница. Тамо где се аутори уџбеника сувише удаљавају од контекста, наставник ће да усмерава пажњу ученике управо на појединости којима се могу поткрепити одређене тврдње.

Важно је да ученици уоче да нико од ликова није потцењен: Турчин се на крају подсмехнуо себи, немајући образа да се подсмева жени због испољене лаковерности.⁵⁰

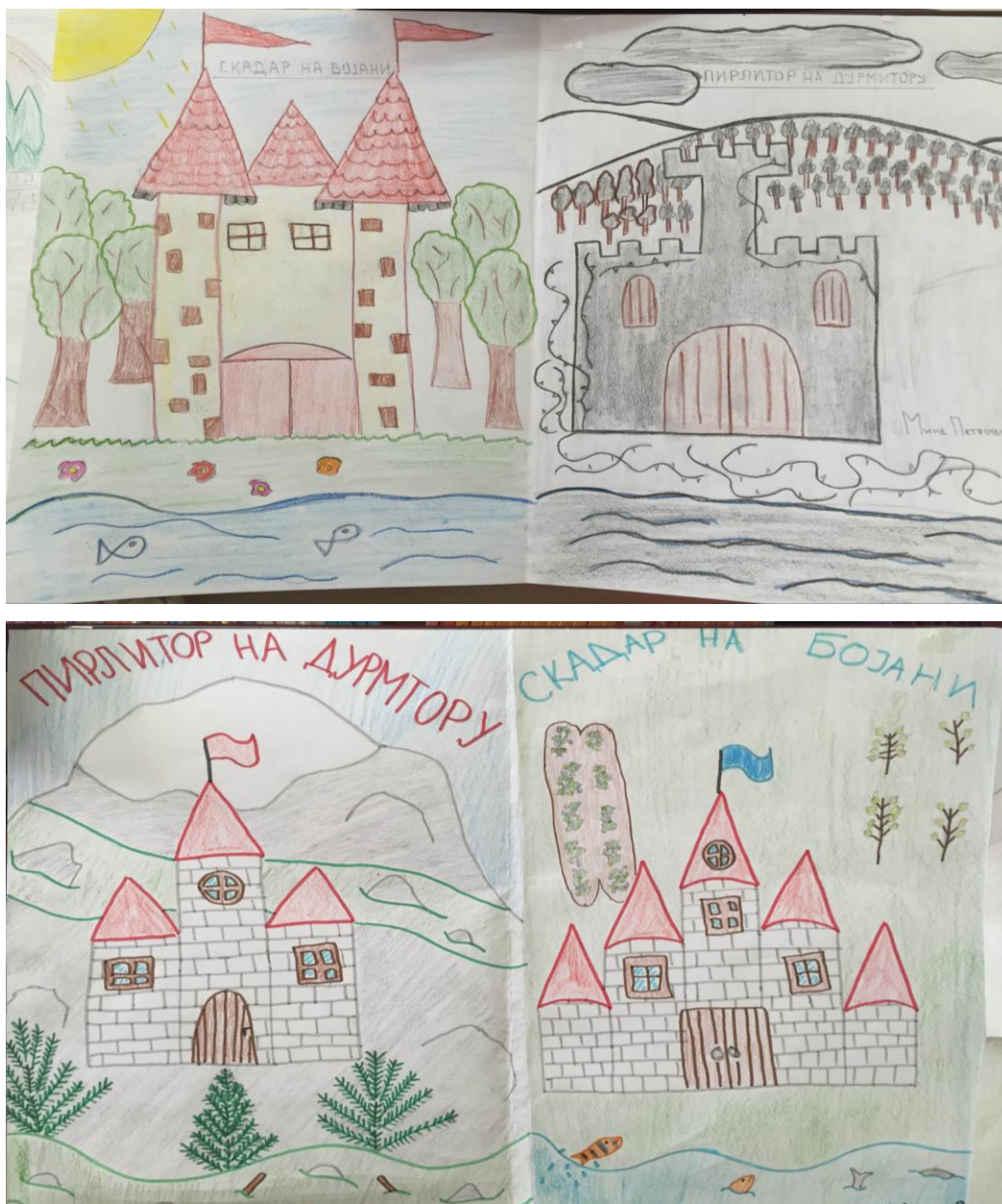
Песма *Бановић Страхиња* забележена је са тешком муком од старца Милије који је главном јунаку дао изузетне моралне особине. Иако се радња збива уочи Косовског боја, не обрађује се у оквиру косовског тематског круга песама него у првом разреду средње школе⁵¹ када је могуће проблематизовати његов неочекивани гест према неверној жени.

У програм за пети разред било би добро унети као обавезни, а не изборни текст песму *Женидба краља Вукашина* која садржи изузетне примере за контраст.

⁵⁰ Видети: Крупеж 2016: О. Крупеж, „Методички приступи шаљивој народној причи *Еро с онога свијета* у читанкама и приручницима за основну школу, *Школски час српског језика и књижевности*, XXXII/ 2.

⁵¹ Видети: Павловић 1996: Б. Павловић, Гледиште народног певача као чувара друштвеног, моралног и националног кодекса у песми Бановић Страхиња, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, ОШ „М. Црњански”, XIV/3–4, 51–57.

Иако ова стилска фигура није предвиђена програмом за овај разред, ученици лако препознају све што је представљено овим стилским поступком: супротности и разлике између два града (Скадра и Пирлитора), два мушка лика (Вукашина и Момчила) и два женска лика (Видосаве и Јевросиме). Такође, песма почиње Вукашиновом поруком којом покушава (и успева) да придобије Видосаву што може да послужи за уочавање одлика писма и аргументативног текста.



Слика 1: Ученички радови на тему контраста између два града – Скадра и Пирлитора

Марко Краљевић, један од најчувенијих ликова не само српске, већ и епике других балканских народа, опеван је у неким од најстаријих песама дугог стиха,

бугарштицама, као и у песмама које су настајале у Вуково време. Управо због ширине простора на којем се о њему певало и дужине временског интервала у којем се мит о њему преносио, Марков лик није свуда доследно представљен, али је заједнички мотив већине песама натчовечанска снага, племенитост, витештво, одбрана части сиротих девојака, али и склоност ка кавгама, пркос и наглост.

На његову велику епску популарност могло је утицати и сведочење Константина Филозофа да је пре битке на Ровинама 1395. године, у којој се борио на страни Турака, изговорио речи: „Ја кажем и молим Господа да буде хришћанима помоћник, а ја нека будем први међу мртвима у овом рату”. Поробљени народ га је делом идеализовао видевши у њему симбол борбе за правду, заштитника хришћанства и неустрашивог борца који има ауторитет и пред турским царем.

У наставном програму за 6. разред предвиђено је проучавање народне песме *Марко Краљевић укида свадбарину*, али како је програмом предвиђен и избор песама о овом јунаку, у читанкама се може пронаћи од једне до пет песама о Марку Краљевићу (*Марко Краљевић и вила*, *Марко Краљевић и орао*, *Марко није уз Рамазан вино*, а по једном су заступљени наслови: *Смрт Марка Краљевића Орање Марка Краљевића*, *Марко Краљевић и брат му Андријаш*, *Марко Краљевић и Мина од Костура*, *Марко Краљевић и кћи краља арапскога*).

Народна песма *Марко Краљевић и Муса Кесеџија*⁵² представљена је у читанкама углавном без уводног дела (осим у три издања) у којем је садржан мотив за његово одметништво:

Ево има девет годиница
Како дворим цара у Стамболу,
Не изворих коња ни оружја,
Ни доламе нове ни половне...

Како је због Мусе, јунака велике и натприродне снаге, Марко „пролио сузе низ јуначко лице”, испуњен више горчином него задовољством што је погубио бољега од себе, ученицима треба ближе представити лик овог одметника од султана. И Краљевић Марко показује самовољу и спремност да крши цареве наредбе (*Марко није уз Рамазан вино*). Незадовољан односом султана према себи,

⁵² Песма је заступљена у читанкама: Логос: 186, Едука II 101, Едука 103, Клет 126, Клет 2012: 35, Завод 162, Школа плус 57, БИГЗ 69. Стихови су цитирани према издању Вук Карацић 1969: СНП, II књ. бр. 66, Београд: Нолит.

Муса постаје разбојник и осветник који му пркоси. Ученици ће сличне аргументе препознати у песми *Старина Новак и кнез Богосав* када Старина Новак открива своје узроке за огорченост према Јерини и одметање у хајдуке:

И за пуне до три годинице
 Ја не стекох паре ни динара,
 Ни заслужио на ноге опанке...

Изостављањем увода не постиже се знатније скраћивање текста ове песме, али се ускраћује могућност за разматрање односа између владара и њихових поданика и повезивање са истоветним мотивима у другим књижевним делима. Истицање револта Мусе Кесеџије и његовог зулума који је био усмерен на хоџе и хаџије може да послужи и као приступни разговор приповеци *Кањош Мацедоновић* у којој се такође говори о одметништву против дужда и тражењу заточника међу српским народом.

Веза између народне и ауторске књижевности могла би се успоставити увођењем неких наслова из савремене књижевности чија је тема усмено предање и епска традиција. У роману *Певач* Бошка Петровића искоришћено је народно предање о Марку Краљевићу и његовом Шарцу, али и Вуково казивање о народним певачима (Тешану Подруговићу). Неки од епских јунака (Милош Обилић, Кнез Лазар, Кнегиња Милица и девет Југовића, Марко Краљевић и др.) нашли су место у едицији *Деца читају српску историју* Слободана Станишића па би се могле размотрити могућности за допунски избор текстова у којима су представљени ликови и догађаји из народне књижевности.

Табела 22: Преглед дела из народне књижевности у старијим разредима основне школе

Народна књижевност			
V	VI	VII	VIII
<i>Вила зида град</i>	<i>Породичне народне лирске песме (избор)</i>	<i>Љубавни растанак</i>	Љубавне народне лирске песме (избор)
	<i>Највећа је жалост за братом</i>		<i>Српска дјевојка</i>
Обредне народне календарске песме (избор)	Обичајне лирске песме – свадбене (избор)	Посленичке народне песме (избор)	
<i>Војевао бели Виде, коледо</i>		<i>Кујунџија и хитропреља</i>	
Епске народне песме старијих времена о Немањићима и Мрњавчевићима (избор)	Епске народне песме о Косовском боју, избор	Епске народне песме покосовског тематског круга (избор)	Народне епско-лирске песме (избор)

<i>Свети Сава, Женидба Душанова</i>	<i>Смрт Мајке Југовића.</i>	<i>Диоба Јакишића</i>	<i>Женидба Милића Барјактара</i>
	Епске народне песме о Марку Краљевићу (избор)	Епске народне песме хајдучког и ускочког круга (избор)	Народне епске песме новијих времена (о ослобођењу Србије и Црне Горе)
	<i>Краљевић укида свадбарину</i>	<i>Мали Радојица Иво Сенковић и ага од Рибника</i>	<i>Почетак буне против дахија</i>
Нар. бајке, новеле, шаљиве народне приче и приче о животињама (избор)	<i>Мала вила</i>	<i>Златна јабука и девет пауница</i>	<i>Немушти језик или Усуд</i>
<i>Еро с онога свијета, Дјевојка цара надмудрила</i>			
Народне питалице, загонетке и пословице (избор)		Кратке фолклорне форме (пословице, питалице, загонетке)	
		Свети Сава у књиж. (избор из нар. прича и предања и народне поезије о Св. Сави)	

Дела народне књижевности, нажалост, заступљена су само у првом разреду средње школе и то у области увода у проучавање књижевности, средњовековне и народне. У другом разреду средње школе могуће је повезивање са делима ауторске књижевности из периода романтизма и реализма, али и у осталим разредима.

„Исто се може учинити и у трећем разреду приликом бављења патриотском поезијом српских модерниста, али и делима Момчила Настасијевића. У четвртном разреду, на народну књижевност упућивало би тумачење дела Васка Попе, Десанке Максимовић и Милорада Павића, а без осврта на народну књижевност не би требало (нити смело) да прође ни проучавање Андрићевих дела” (Дашић 2013: 497).

Може се запазити да се неколико наслова проучава и у основној школи што омогућава усклађивање нивоа интерпретације са узрастом ученика. Песма *Марко пије уз Рамазан вино* (Вук СНП, II књ. бр. 70) која представља слободан избор у основној школи, у средњој школи може да се проучава проблемским приступом. Због постојања приговора на српску народну баштину као митологизацију прошлости, не треба избегавати преиспитивање њених хуманистичких димензија јер садржи универзалне етичке поруке које одолевају изазовима нових читања и тумачења. Критичким ставом не може се сматрати извртање националне историје и извргавање руглу националних митова и осећања. Ако се неки мотиви из наше народне епике означавају као непожељне моралне вредности, било би неопходно

поставити питање чија је митологија и национална историја лишена тих мотива и да ли их треба тумачити ван временског контекста.

У песми *Марко пије уз Рамазан вино* реч је управо о супротстављању Марка Краљевића наредбама турског цара које се односе на правила поста у време трајања рамазана, деветог месеца исламског календара, којим се верницима прописује строги пост и уздржавање. Песма не прецизира да је правило да се они уздржавају од свих телесних уживања само преко дана, док се ноћи проводе у молитвама, али и у гозбама и весељу. Марко, међутим, као хришћанин сматра да није у обавези да поштује муслиманске верске обичаје и чини све оно што је дању забрањено чиме показује да није клонуо својом вером, као ни духом.

Маркова реакција на позив који му доносе гласници може се сматрати типском епизодом – он удара царевог чауша купом вина, расрђен што га ометају. Мотивисаност Марковог поступка може се разумети на основу вантекстовних елемената: заповедног тона и интонације којом чауши преносе поруку:

„ако су чауши, као „силни од силнијех”, истим, значи, веома оштрим тоном пренијели Марку цареву заповијест, на што упућује оно *да* (у стиху: Да чујеш ли, Краљевићу Марко!) [...] Јер чауши овдје нијесу *неутрални* преносиоци поруке, него *саучесници* у ономе што цар намјерава да уради с Марком” (Пешут 2000: 31).

Пошто нема намеру да се правда због тога што чува свој верски идентитет, на разговор долази наоружан и намргођен. Цар Сулеман се покајао што га је позвао:

Мој посинко Краљевићу Марко!
...Добри људи о злу говорише,
На јаднога Марка потворише...⁵³

У овим речима препознаје се притворност, привидна благост и добродушност, цар се приказује под маском душевног човека (попут Ибраге пред Симаном или аге од Рибника пред Ивом Сенковићем) зато што разговор не тече по плану. Марко је недвосмисленим речима и понашањем „дотерао цара до дувара” и одбранио своју верску аутономију. Прихватио је вазални однос и то потврдио у обраћању цару, али је указао на границе у својој покорности:

Поочиме, султан Сулемане!
Ако пијем, вера ми доноси...

⁵³ Стихови су цитирани према издању Вук Караџић 1969: СНП, II књ. бр. 70, Београд: Нолит.

Своје поступке оправдао је указујући на то да се у свим ситуацијама понаша онако како доликује једном јунаку и хришћанину. Његове речи побијају сваку примедбу на верску нетолерантност јер би се пре могле тумачити као прекор оним Турцима који се невољно придржавају правила поста:

Не може ми образ поднети,
Да ја пијем, они да гледају,
Нек не иду мени у меану...

То потврђује и његово играње у колу са кадунама које правда својим момачким статусом. На крају, довео је цара у позицију да поступи по демократском принципу и да му призна право на сопствену веру. Султан је снисходљиво прихватио сва образложења и частио га са стотину дуката:

„Иди, Марко, те се напиј вина!”

У галерији сјајних епских јунака у којој сваки поседује и индивидуалне црте, само њему својствене, већина ликова приказана је помало идеалистички, „без мане и страха”, а Марку је припала незахвална улога поробљеног краљевића у време великог националног пада српског народа (*Урош и Мрњавчевићи, Краљевић Марко и бег Костадин, Бановић Страхиња* итд). У његов лик се, често, уграђују мотиви нетипични за српску традицију и веру, али свакако поседује многе неспорне моралне вредности. Иако се народни певачи нису поуздано држали историје, установили су јасан систем вредности који траје.

С обзиром на то да су у бајкама, епским песмама и другим облицима народног стваралаштва сачувана драгоцене искуства и свевремене поруке о животу, они би требало да нађу своје место и у осталим програмима за средње школе.

Табела 23: Дела народне књижевности у I разреду средње школе

<p>I УВОД У ПРОУЧАВАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ДЕЛА (30)</p> <p><i>Сунце се девојком жени</i> – лирска нар. песма <i>Бановић Страхиња</i> – епска народна песма <i>Хасанагиница</i> – народна балада <i>Девојка бржа од коња</i> – нар. приповетка <i>Златна јабука и девет пауница</i> – народна приповетка</p>	<p>III СРЕДЊОВЕКОВНА КЊИЖЕВНОСТ (12) Усмено предање о Св. Сави (народне песме, приче, легенде).</p> <p>IV НАРОДНА (УСМЕНА) КЊИЖЕВНОСТ (12)</p> <p><i>Српска дјевојка</i> – народна песма <i>Кнежева вечера</i> – народна песма <i>Марко тије уз рамазан вино</i> – народна песма <i>Диоба Јакишића</i> – народна песма <i>Ропство Јанковић Стојана</i> – народна песма <i>Бој на Мишару</i> – народна песма</p>
--	---

Поред наслова из народне лирике и епике, ученицима се могу представити одабрана ауторска дела у којима су присутни симболи из културне традиције, односно народне књижевности.

Рајко Петров Ного се у песми *На крају миленија* обилато користи епском традицијом: националним, верским и језичким симболима: вук, штап (штака)⁵⁴, Божић, Бадње вече и др. Он контекстуализује стих из песме *Марко Краљевић и Муса Кесеџија* „од учкура до бијела грла” стварајући слику националне пропасти или асоцира на *Зидање Скадра* исказом „кули у темеље”. Бранку Миљковићу је исти мотив узиђивања подтекст песме *Гојковица* у циклусу *Утва златокрила*⁵⁵.

„Властити систем симбола може се изградити само на властитој националној машини. Уколико се то не уради, никада се нећемо моћи ослободити туторства хеленско-римске, романске симболике која не одговара дубље паганској основи нашег сензибилитета” (Миљковић 1965: 108).

Међутим, иако Миљковићеве песме из овог циклуса није лако тумачити ван историјског и митолошког контекста с обзиром на неосимболистичка поетска начела којима се руководио у њиховом стварању, значајно је његово настојање да изгради поезију на националним симболима којима је желео да представи „једно прочишћено народно искуство”. У духу епске народне поезије су и његове песме *Болани Дојчин*, *Слуга Милутин*, *Равијојла*, док су неке са мотивима из лирских народних песама или народног фолклора: *Фрула*, *Коло*, *Додоле*, *Зова*, *Расковник*, *Тамни вилајет*⁵⁶.

Песма *Болани Дојчин* одсликава вредносне ставове у периоду патријархалног морала, истовремено у целости представљајући одраз косовске трагедије. Она је послужила као подтекст за песме Звонимира Костића и македонских песника Блаже Конеског и Богомила Ђузела што би могао бити предмет компаративне анализе.

Милован Витезовић написао је песме *Гусле*, *Војвода Момчило*, *Мали Радојица*, *Стари Вујадин*, *Мајке Стојанове*, *Два врана гаврана*, *Старац Милија*, *Тешан*

⁵⁴ Тиодор Росић симболику штапа повезује са атрибутом Светог Саве који је у српској митологији вучји пастир, затим га означава као жезло (знак власти) и успоставља везу између Ногове песме са песмом Васка Попе у којој се појављује *змијоглави штап*. У оба случаја сматра да је у питању старозаветни мотив.

⁵⁵ Десимир Благојевић написао је песму *Утва златокрила* која је објављена у *Антологији српског песништва* Миодрага Павловића.

⁵⁶ Мотив тамног вилајета опевали су Иван В. Лалић (збирка *О делима љубави или Византија*) и Милован Витезовић (збирка *Певање српско*).

Подруговић, Слутња Вишњићева и друге са мотивима из епских народних песама или из епске традиције уопште. У неким од њих има ближих додирних тачака са истоименим песмама или онима на које алудирају (*Мајке Стојанове – Ропство Јанковић Стојана*), али су у свима бар делимично парафразирани полазни текстови или су развијена асоцијативна поља која повезују бројне мотиве из народне књижевности (нпр. *Два врана гаврана*).

Миодраг Павловић негде има полемички однос према подтексту из народне поезије као у песми *Опет то (Косово)* у којој се иронично односи према визији народног певача. О подвигу кнеза Лазара и његовом опредељењу за царство небеско говори у песми *Посечен кнез се сећа* (народне песме *Обретеније главе кнеза Лазара и Пропаст царства српскога*).

Десанка Максимовић такође је као подтекст користила митове из словенске и српске митологије и религије. Песме *Чардак ни на небу ни на земљи* и *Змија младожења* тематски су блиске народним приповеткама које је Вук забележио.

„Најбоље је да се интерпретација изучаваног стваралаштва у контексту усмене традиције мотивише одломком из *Беседе о причи и причању* која се лако доводи у интертекстуалну везу са пролошким записом из *Знакова поред пута*. Овакав методички приступ могуће је остварити на два нивоа: у првом разреду средњег образовања када се обрађује *Беседа о причи и причању* и у четвртом разреду, на вишем аналитичком нивоу, када се врши велика поетичка синтеза на тему Поетика и семантика стваралаштва Иве Андрића” (Радуловић 2009).

Андрић је своје *Знакове поред пута* започео бајковитом причом о младићу, који, да се не би изгубио лутајући светом, оставља записе на деблу дрвећа поред пута. Тај младић је оличење опште и вечне људске судбине: с једне стране опасан и неизванпутан, а с друге, велика људска потреба да се човек не изгуби и снађе, и да остави за собом трага.

„Има народних прича које су толико општечовечанске да заборавимо кад и где смо их чули или читали, па живе у нама као успомена на наш лични доживљај” (Андрић 1981: 11).

Када је реч о јунацима из дела народне књижевности, наставна пракса потврђује да они на свим образовним нивоима у великој мери омогућавају остваривање не само образовних него и васпитних циљева јер битно утичу на препознавање моралних вредности, стицање врлина и позитивних навика код ученика.

1.5.5. Репрезентативност одломака из корпуса школске лектире

Приликом конституисања корпуса уметничких и неуметничких текстова школске лектире посебну пажњу треба посветити пажљивом одабиру не само дела, него и репрезентативних одломака стога што се у школским условима наставне интерпретације заснивају на њима. Било би упутно проблематизовати питање слободе аутора уџбеника када су у питању дела чији сегменти могу бити недовољно или погрешно схваћени уколико су истргнути из целине стога што у оквирима актуелних школских програма нема довољно могућности да се сазнајни свет ученика употпуњује и богати кроз накнадно проширивање садржаја или кроз његово блиско повезивање са ширим контекстом.

Говорећи о жанровској повезаности разумевања као једној верзији херменеутичког круга, описаног као међузависност дела и целине, у класичној формулацији да се целина може разумети посредством делова, а делови само посредством целине, Хирш закључује:

„Тачно је да наше разумевање делова контролише, повезује и обједињује нека идеја о целини. Подједнако је тачно да идеја о целини мора да произилази из сусрета с деловима. Али до тог сусрета не би могло доћи кад делови већ не би имали аутономију која је у стању да сугерише извесну врсту целине. Један део – реч, наслов, синтаксички образац – често је аутономан у смислу да је неки његов вид исти без обзира на то којој целини припада” (Хирш 1983: 95–96).

Задатак аутора програма, затим уџбеника и приручника за наставу, а потом и самих наставника јесте да пронађу делове целине који имају одређену аутономију али могу успешно да представљају и читаво дело. Свакако је темељно полазиште за избор одломака њихова репрезентативност мада се могу догодити пропусти уколико се приликом њиховог одабира нема у виду значење целине.

„Тумачење репрезентативних целина књижевног дела заснива се на следећим методичким захтевима: уводно локализовање одломка; изражајно читање предложеног одломка, али и одабраних краћих целина, по избору наставника, које могу бити од значаја за разумевање текста и његово тумачење, у циљу истицања мотивационих чинилаца; откривање аналитичко-синтетичког приступа тумачењу одломка у контексту уметничког дела” (Мркаљ 2011: 163).

У већини читанки за седми разред одломак из Андрићеве приповетке *Прича о кмету Симану* започиње реченицом: „Те јесени кад је ушла аустријска војска у Босну било је доста ага који су остали без трећине...” Међутим, уводно се локализовање знатно може олакшати навођењем неколико реченица из

приповетке, и то оних које прецизирају историјске околности на којима заправо почива симболика и трагика Симановог лика. Чини се прикладнијим да се главни догађај и главни јунак представе ауторовим (приповедачевим) речима:

Са пуцњавом какву дотле није чуло босанско ухо, ушле су аустријске трупе 19. августа 1878. године у Сарајево. Уз пуцњаву је ишло и све остало: крв, лешеве, преки суд, вешање и стрељање, страх, неслућени ликови и нове уредбе и обичаји. Од тога се у многим човеку којечега потресло и преврнуло, и многог тога почело да се мења међу људима. Тако је било и са кметом-сељаком Симом Васковићем, званом Симаном” (Станковић Шошо, Сувајџић 2014: 233).

Уводни део сведочи о томе да аустријска окупација није прошла мирно и без жртава, а да се у књижевности могу сагледати и њени дубљи одјеси у судбинама појединаца који чине тај окупиран народ. Неке су локализације непрецизне у изношењу историјских података:

„Прича о кмету Симану, антологијска приповетка српског писца Иве Андрића, приказује судбину појединца у нестабилним и тешким временима. Из наредног одломака сазнај какве психолошке и социјалне немире доноси промена власти у Босни након вишевековне турске окупације” (Несторовић, Грушановић 2012: 186).

Осим краћих напомена да је дошло до аустријске, а негде аустроугарске окупације, у методичким апаратурама које прате одломак углавном нема ширег осврта који би помогао ученицима да разумеју Симаново расположење и понашање пред Ибрагом ни подстицаја да прочитају целу приповетку и сазнају шта се десило са Симаном. Занимљиво је да читанка која је била у употреби пре реформисања програма има најпрецизније смернице у анализи одломка и успостављену корелације са Кочићевим *Јазавцем пред судом*:

„Да би видео како је Симан платио своје уверење (у ствари заблуду) да ће их нова, аустријска власт ослободити феудалних права ага и бегова и кметовских обавеза, прочитај целу приповетку *Прича о кмету Симану*. Одреди тада њену основну идеју (Лукић 1987: 158).

Интервенције приликом одабира одломка који репрезентује дело могу знатно да утичу на могућности да се допре до карактеризације епских јунака или до идејне структуре књижевног дела. Када упознавање садржаја приповетке *Кањош Мацедоновић* започне од тренутка када Кањош приспе на острвицу на којој је Фурлан, онда се разговор о тексту сужава на опис мегдана и Кањошеве особине испољене на мегдану. Ученицима је ускраћен део у којем Кањош испољава своје достојанство и одговара истом мером на увредљиво обраћање млетачке Тројице, као и преиспитивање након испољеног кукавичлука пратиоца

који је за њега био задужен. Однос приповедача према млетачком дужду недовољно је мотивисан зато што у одломку није обухваћено понашање Млечана према онима који су били под њиховим окриљем.

„Кањош одлази бродом у Млетке да би продао уље, вино, лој и животињске коже. Иако је Паштровићима обећана слободна трговина и ослобађање од царине и разних других глоба, главни јунак се суочава са начином на који Венеција поштује уговорене слободе и како држи задату реч. Кањош, иако плаховит и раздражен, покушава законом да оствари своја права, али писар га и не слуша” (Мркаљ 2011: 171).

Скраћивање или изостављање уводног дела из приповетке *Богојављенска ноћ* у приличној мери доприноси елиминисању њених изразитих социјалних компоненти. Слика сиротињске собе представља одраз друштвене класе којој дечак припада што је основни узрок његове патње и жеље да му оздрави мајка.

Недостатак средстава да се плати лечење и нега болеснице проузрокују трагичну судбину младе жене и њеног сина. Стављање акцента на дечаково обраћање богу скреће пажњу са полазних мотива приповетке изразито социјалне тематике – бог је једина утеха убогих у друштвеном окружењу какво је описао Светозар Ђоровић. Како је одломак из ове приповетке ситуиран у програм за 6. разред, у којем су заступљена дела *Јаблан* и *Јазавац пред судом* Петра Кочића и песма *Моја отаџбина* Алексе Шантића (са којим је аутор покренуо 1896. године књижевни часопис *Зора* који је представљао важан чинилац српског културног живота не само у Мостару него и ван граница Босне и Херцеговине), прикладно је да се одломак тематски повеже са овим остварењима у којима се такође говори о тешком животу херцеговачког народа у време аустроугарске окупације.

Приближује се поноћ. Читаву касабу обавио је густе мрак и само што у **малој сиротињској кућици**, тамо **на крај махале**, још **трепери слаба свјетлост**. То се **кратка свијећа лојаница бори са смрћу** [...] **Догорила је** скоро до краја, па се онај злаћани пламен повија, дрхће и лагано пуцкара, разбацујући ситне, модрикасте пјеге и **једва освјетљавајући** онај дио собе, гдје **на подераном душеку** лежи болесна жена, у задњим часовима [...] Близу главе њезине је **мало пенџерче** [...] Крај њега сједи **мршави и блиједи** седмогодишњи малиша, па замишљено гледа у небо (Андрић 2008: 38).

Када у читанци одломак из исте приповетке почиње без детаља који упућују на сиромаштво и оскудицу, без приказивања укупног изгледа собе и појединих ствари у њој које стварају посебан амбијент и атмосферу, њено тумачење не обухвата примарне социјалне мотиве нити верно одражава оно што се уистину догађало у овој мрачној и хладној собици.

По свему небу осуле се звијезде и као да се смјешкају на њега. А он их гледа [...] гледа и никада да одврати очију. Као да то и нијесу звијезде, него разне лијепе играчке, које дјеца тако радо и тако дуго гледају... Једна звијезда затрепта, полети и ишчезну у ноћи, оставивши за собом свијетао траг [...] Мали погледа и, као да то није ни видио, благо се осмјехну (Станковић Шошо, Сувајџић 2011: 123; Несторовић, Грушановић 2012: 86).

Приступни разговор о књижевном делу у првом случају укључује питања шта је дечак ишчекивао, чему се надао и у шта је веровао. Осим на дечакова осећања и расположења, скреће се пажња на зимски ноћни пејзаж.

Укажи на стилске фигуре коришћене у описима звезда и неба. Анализирај изражајнот слике отварања небеса. Шта мислиш, да ли је то дечак сањао или је заиста доживео? Образложи своје ставове и утиске (Станковић Шошо, Сувајџић 2011: 125).

У оба случаја, у складу са избором одломка, аутори читанке искључују социјални моменат. У локализацији текста говори се о одрастању:

Детињство сваког човека обележено је понекад и тешким тренуцима који му помажу да одрасте. Пред тобом је приповетка Светозара Ћоровића у којој се приказују слутње и жеље једног малог дечака у Богојављенској ноћи (Несторовић, Грушановић 2012: 86).

У приступу тексту интерпретација се усмерава најпре ка значају Богојављенске ноћи и онога што се тада збива а потом се постављају захтеви да ученици наведу размишљања јунака, његову жељу, слутње и осећања, а потом следи повезивање са народним лирским песмама из којих је присутна једна строфа:

Пажљиво прочитај дијалог главног јунака са осталим дечацима. Присети се градива из петог разреда па одреди којој врсти обредних песама би припадала песма коју дечак замишља да му пева мајка. Чему се дечак нада када му оздрави мајка. Опиши његове срећне тренутке (Несторовић, Грушановић 2012: 89).

Повезивање са обредним календарским песмама које се обрађују у петом разреду може да реализује преко наведених стихова једне од три божићне песме које је у збирци *Српске народне пјесме* забележио Вук Стефановић Карацић, али би се социјалном карактеризацијом лика *мршавог и блиједог седмогодишњег малише* остварила тематска корелација са сиротим деветогодишњим шегртом Вањком који на Бадње вече пише писмо свом деди и моли га за спас.

Мили дедице, Константине Макаричу! – писао је. – И пишем ти писмо. Честитам вам Божић и желим ти свега од Господа Бога. Немам ни оца, ни мајчице, само си ми ти још остао. Вањка погледа у тамни прозор, у коме је титрао одсјај његове свећице и живо представи себи свога деду Константина Макарича који је служио као ноћни чувар код господе Живарјових.

Ликови ова два дечака пружају подстицај за размишљање о околностима у којима неки њихови вршњаци живе и данас јер су социјална питања увек актуелна и захтевају интересовање и ангажованост друштва на њиховом решавању. Сугестивно портретисани књижевни ликови побуђују емпатију и пориве да се делује у одређеним ситуацијама. Не само што се редуковањем текста изоставља социјални моменат него и одређена стилска обележја. Писац описом светлуцања лојанице дочарава слику амбијента сликајући слабашну светлост кратке свеће која се бори са смрћу.

У методичкој апаратури која прати целовит почетак приповетке постављени су задаци усмерени на обликовање портрета дечака и његове мајке:

У овој приповеци упознајемо се са два лика – дечаком и његовом мајком. Приповетка нам слика осетљивог, сиромашног дечака који у тамној ноћи дрхти, молећи се за мајчино оздрављење и његову болесну, мршаву, испијену и измучену мајку која живи на ивици смрти. Када нас писци упознају са својим ликовима, кажемо да се користе поступком карактеризације, тј. описом појединих карактера (Црногорац 2015: 152).

У оваквом приступу ученици се упознају са психолошком (душевним стањима дечака, стрепњама, мислима и његовим сном) и социјалном карактеризацијом (опис трошне куће и њиховог сиромаштва).

Уочљиво је да неки методички приступи у уџбеницима не полазе од жанровских одлика текста јер су изостављени важни интеграциони чиниоци интерпретације једне приповетке: ликови, њихова карактеризација, идејни слојеви, језичка и стилска обележја.

„Дефинисање херменеутичког круга, дакле, са становишта жанра и одлике, а не дела и целине, не само што тачније описује процес тумачења већ решава један мучан парадокс. [...] Једна генеричка концепција очито није нешто стабилно већ нешто што у процесу разумевања подлеже мењању” (Хирш 1983: 96).

Примери закидања на васпитно важним елементима дела или извлачења из контекста показују да је могуће у извесној мери деградирати проверене вредности српске националне традиције присутне у нашој књижевности. Некритички однос према садржају одломка (или целовитог дела када су у питању краће форме) може да допринесе искривљеној слици самога дела или слању непожељних (и нетачних) порука ученицима. Пример приповетке *Чича Јордан* Стевана Сремца може послужити као илустрација за то у којој мери избор одломка може да утиче на смањивање капацитета и вредности дела уколико се изузму делови текста који

носе значајне поруке или представљају изворишта за повезивање мотива и идејних слојева више текстова из књижевне лектире. У уводу, Сремац наводи Тургенјева:

„...јер добротворство и благодарност ретко, што рекао Тургенјев, другују овде на овој нашој планети. Зато и јесте чича Јордан те среће да га слабо знају” (Сремац 1978: 21).⁵⁷

Са намером да исправи неправду због тога што се о судбинама тзв. „малих људи” не говори много, аутор је написао *малу сличицу* о чича Јордану:

„Јер живот његов није живот каквог државника, после чије смрти се забринуто питају шта ће бити са земљом и народом без њега; ни живот каквог богатог трговца који се целог века свог богатио продајући своје, а још више туђе, па не могав понети на онај свет ни добра дела, а камоли добро имање своје – оставио то на добротворне, хумане цели; чича Јорданов живот није био ни живот јунака каквог, ни уопште великог човека каквог, мецената каквог” (Сремац 1978: 21).

На уводну мисао упућује локализација у једној читанци за 5. разред којом се ученици подстичу да препознају истинску скромност и доброту:

„На почетку приповетке *Чича Јордан* писац каже како жели да исправи „неправду овог света” – који неће ни забележити постојање скромног истинског добротвора – „овом малом сличицом о чича-Јордану”. Откриј и ти вредности истинске доброте, као и добротвора, о којем писац говори” (Милошевић 2012: 111).

Сремац је ироничан и помало горак када подсећа на то да многи од добрих, скромних људи попут чича Јордана неопажено нестану:

„за живота не дочека слике своје у календару, а после смрти нико се неће отимати да му за добре паре (из фонда) напише биографију. Јер како ради за живота, мучно да ће из себе оставити какав фонд, око кога би се – као што је читаоцу добро познато – искупили и попали на њ одборници и књижевници као мачке на масну сланину” (Сремац 1978: 22).

У првој глави, из које је издвојени одломак у читанкама за 5. разред, изостављен је први пасус који је веома информативан:

„Чича Јордан је однекле из Турске, из Старе Србије; из краја где је негде за време царевине српске било само у његовом крају седамдесет седам белих цркава и светих манастира, одакле су силне светитељске мошти мирисале као босиок на све стране по кристијанлуку све до три мора и Саве и Дунава. Дошао је био, дететом још, у Србију, давно, још онда кад су министре звали попечитељима, кад су начелници сви одреда носили зулуфе и бркове као Краљевић Марко, и када су осмотритељи карантина били

⁵⁷ Сремац 1978: Стеван Сремац, *Приповетке*, друго издање, Београд: ИРО „Рад”

богати и силни на граници и пример осталом чиновничеству што може, то јест, један чиновник постићи и стећи⁵⁸ само када је вредан, савестан и штедљив” (Сремац 1978: 22).

Не треба изоставити овај сликовити запис о славној прошлости и Старој Србији испуњеној црквама и манастирима, колевкама и гробовима светитеља. То је траг славне прошлости на основу које се негује национални понос. Занимљива је и карактеризација људи који одатле воде порекло:

„Као сваки из оних крајева, био је и чича Јордан врло умешан и знао свакога врага. Умео је чак и сатове оправљати, без сајцијеве лупе и алата; са својим великим пећанским ножем оправљао је он сатове у својој околини, а знао је и многе траве и лекове” (Сремац 1978: 22).

Изостављена је и драматична сцена у којој деца упорно покушавају да скрену пажњу Гилетовом оцу да је син сакривен у колиби:

„Чича Јордане, је л’ ту Гиле М. Јовановић, ученик четвртог разреда основне школе?” (Сремац 1978: 29).

Чича Јордан се лавовски борио да одбрани преплашеног дечака од насртљиве дечурлије која нису лако одустајала:

– Ама, лажу те, господине, лажу, мени ми једу век, а тебе те лажу! Гиле је добро дете, а они су лопови! ... Никада га моје очи не видоше! Кротко дете! Хехе! Море, кам’ да су сва деца како твој Гиле, па – берићет версун! Да су сва деца како твоје – (да ти је живо и здраво, и аир да видиш од њега!) – не би пудара требало; пудар не би ’леб у свет имао [...] доста би било да метнеш једно страшило на десет бакче и бостана!” (Сремац 1978: 31).

На муци што не одустају од клеветања свог друга, грдио их је и називао разним погрдним именима која су заслужили због свог недругарског поступка:

И ви ли сте ђаци! Несретници, анатематици! Срам да ве бидне! Лопови ниједни! Лажу, чапкуни ниједни! Они лажу, краду и клевете!

Када су остали сами, Гиле је добио савет како да се оправда за поцепане панталоне. Своју племенитост чича Јордан потврђује тиме што дечаку даје јабука да не иде празних руку из посете. Даје му бројне савете, поздравља га и поучава:

„А саг ајд’ са здравје!... Па немој више да се качиш на туђе воћке, да грабиш туђи мал и муку – грехота је, душу си губиш, оца резилиш, а чича Јордану век једеш – за ништа. Е, ај’ са здравје!” (Сремац 1978: 33).

Након свега што је предузео да га спасе, добио је од Гилета обећање:

⁵⁸ Ученицима је познато када је био Први српски устанак – а то је време устаничке Србије кад су министри звали попечитељима. У програму за 5. разред је Нушићева једночинка *Кирија* у којој је приказано шта може „један чиновник постићи и стећи” за двадесет пет година своје службе.

„Нећу никад више! – вели Гиле и излази као поштен човек, иако је ушао као неваљали деран. С њим се чудо десило, чудо равно само оном кад неко прође кроз искусне педагошке мере” (Сремац 1978: 34).

Чича Јордан има и свој монолог у којем резимира оно што се десило, налазећи оправдања за децу:

„Деца су, деца; за тај грех не иска од њих Господ ни пол дан да посте; у рабош им не реже, душу им не тражи! [...] Резилак! Ех, какав резилак! Деца су, деца, бре, брате! [...] Господ зар тако наредија у своју мудрос’: да за чворци и за деца – резилак и срам и греј нема!” (Сремац 1978: 34).

У свом монологу, он преиспитује утицај породице, присећа се какви су били очеви са којима је имао посла када су били деца и закључује:

„Шта раде деца – што виде од татка! А Гилов татко, зар беше побољи од Гила? – Ба – беше исти овај Гиле! А што муку имашем сас’ њег кад беше у Гилове године – леле, мајко! Па дође време, постаде човек господин, казначеј, море, стаде да броји тол’ке паре државске! Саг не краде воће!” (Сремац 1978: 34).

На жалост, иако је био крајње попустљив и омиљен међу децом, доживео је да му нису хтели донети мало воде када је немоћан лежао под дрветом.

„Море, деца, жива ви мајка и татко ви жив, нек слезне један да се осевапи, та да ми донесе малко водице на длан, кол’ко за једног голуба! – моли их чича Јордан. – Умре од жеђ и ватруштину!” (Сремац 1978: 37).

Овај случај га је растужио и забринуо па је чврсто одлучио да остави своје занимање баштована и чувара. Тај моменат у приповеци погодан је за разговор са ученицима о томе како се треба опходити у оваквим ситуацијама када је неком потребна помоћ или о томе како треба да се узврати на доброту и трпељивост.

Друга глава ове приповетке говори о великој побожности чича Јордана, његовој широкогрудости док је држао гостионицу у којој је била изузетно добра и јефтина храна, али и много вересије и никада наплаћених рачуна. Спремао се за хаџилук, даривао је цркве и сањао о томе да купи једно звоно за цркву у свом селу. Средом и петком нису се ни за какве паре могла добити мрсна јела. Његова су уверења била дубока и није се мирио са атеистичким погледима на свет или са безбожничким поступцима:

„Има мајстори за сат, а неће да има за свет, за небо, за сунце, за месец, за звезде! Како збориш то? Их, штета и јазук за тол’ко учење!” (Сремац 1978: 51).

Осим што је уживао у томе да победи и сломи атеистички настројене госте, „носио се и бочио” и са пијаницама које није подносио. Његова ашчијска

каријера завршила се након дубоког разочарења у људе. Потресен тиме што се човек криво закleo за малу суму коју је дуговао, одлучио је да се врати међу пударе. Уверио се да му је боље да се убеђује са децом него да се парничи са поквареним људима. Зарекавши се да неће више бити попустљив према деци, купио је пушку, али није могао против своје природе:

„А ко хоће да види како је чича Јордан одржао реч, и какав је био одсад као пудар, тај нека се врати опет на прву главу ове приповетке, и нека је прочита” (Сремац 1978: 66).

Овако богат садржај проповетке пружа могућност да се издвојено интерпретирају две њене целине: *Чича Јордан као пудар и баштованција* и *Чича Јордан као ашчија*, као изборни текст у 5. или као део лектуре у 6. разреду (као што је случај са приповеткама из Ћопићеве *Баште сљезове боје*). Приликом интерпретације другог дела приповетке, с обзиром на то да је читава друга глава испуњена чича Јордановим поступцима који су израз дубоког поштовања Бога и православне вере, може да се оствари сарадња са вероучитељима.

На основу наведених примера из читанки може се закључити да се одломци из књижевних дела не представљају увек као саставни део одређеног контекста, да су понегде локализације текста изостављене или се не спроводе доследно. Одломци из дела која не могу бити заступљена у целости изискују осмишљено ситуирање:

„Ученик треба да зна његово место у оквиру његове целине, у контексту. Њему треба да буде познато, нарочито у епским и драмским делима, и оно што је у тексту који анализује претходило, и оно што ће доћи после. Ако се не успостави таква логичка и природна веза, онда наставник долази у прилику да се понавља [...] да објашњава многе појединости у вези са садржином текста, које су без икаквог објашњења непознате, или да ученика остави без оног потребног интимног додира са писцем и без могућности да текст у свему доживи, што чини основу књижевне анализе...” (Димитријевић 1977: 25).

Радмило Димитријевић упозорио је на то да недостатак уводне белешке која упућује на дело, може да га лиши онога што је у њему уметнички, педагошки, морално или идејно најзначајније. На проблематику која прати представљање једне књижевноуметничке творевине одломком указује више методичара.

„Са ученицима основне школе одломак се често анализира као засебна целина која надраста дело из ког је узета, а пажња се обраћа искључиво на садржај који је заступљен у читанкама. Одломак тако егзистира као релативно аутономна уметничка структура” (Мркаљ 2011: 163).

Како се велики број књижевних текстова упознаје кроз изабрани одломак, потребно је да наставници помно проуче методичку апаратуру у уџбеницима који се користе у настави, сагледају у којем је обиму присутна локализација и припреме се да отклоне евентуалне недостатке.

1.6. Стандарди ученичких постигнућа за предмет Српски језик и књижевност

Нове околности у којима се нашло образовање намећу потребу за променама у складу са императивима времена. Концепт школе који се одржао вековима, подлеже модернизацији и усмерава се ка задовољавању друштвене природе човека, односно искоришћавању људских потенцијала.

„У складу са тим, оно се мења у смеру – од образовања намењеног ученику ка образовању које полази од ученика, образовању у коме је ученик све мање неко кога формирају, обликују, од кога хоће нешто да створе, а све више самоделатна, свесна личност, субјект који мења самог себе; од наставе у којој је ученик пасивни извршилац захтева других, ка таквој организацији у којој ће он имати иницијативу, бити покретач сопствених активности и активности других; од наставе ’ропског понављања готових решења’ (Б. Суходолски) ка раду који подстиче на мишљење, на креативност, у коме ће се сваки појединац стваралачки испољавати” (Влаховић 2001: 9).

У школском контексту, стандард може да се дефинише као скуп формалних захтева који се постављају пред процес или резултат наставе, и може се на одговарајући начин контролисати. Тенденције ка реформисању и децентрализацији образовног система у националним оквирима актуелизују питање педагошке стандардизације у новим друштвеним околностима јер се доносе: стандарди школских система, квалитета рада образовних установа, стручности наставника и стручних сарадника, школског простора и опреме, обима и квалитета знања ученика, фонда часова и други. Задаци образовних стандарда су бројни:

- да утичу на подизање нивоа и квалитета образовања – њиховог прага знања;
- да се обезбеди остваривање општенационалних, али и међународних захтева у односу на поједина питања, па и образовања на датом ступену и у целини;
- да се приближно уједначе циљеви и услови постигнућа;
- да се обезбеди оптимално време за остваривање програмских захтева од општенационалног значаја;
- да се оптимализује оптерећеност ученика фондом часова, садржајима;
- да се обезбеди државна контрола, праћење и вредновање резултата ученика, наставника и школа;
- да се осигура хоризонтална и вертикална покретљивост ученика и студената у оквиру једног школског система, или међу њима;

– да се допринесе економичности и рационализацији образовних система и др.⁵⁹

Стандард представља узор, образац, мерило за поређење у процењивању успешности извођења или вредновању квалитета, а образовни стандарди дефинишу суштинска знања и вештине која ученици треба да поседују на крају одређеног циклуса образовања. Стандард може да се дефинише и као скуп формалних захтева који се постављају као резултат наставе и могу се на одговарајући начин контролисати.

Стандарди постигнућа ученика донети су у Србији са намером да обезбеде свим ученицима да добију иста или слична знања и једнаке шансе за стицање квалитетног знања, као и већу праведност јер треба да пруже могућност да сви буду вредновани на исти начин. Задаци образовних стандарда су усмерени ка одређивању прага знања, подизању нивоа и квалитета образовања, уједначавању циљева и услова постигнућа, обезбеђивању контроле, праћења и вредновања резултата ученика, наставника и школа и друго. Како су стандарди осмишљени као својеврсна „мера” резултата процеса учења и наставе, они треба да послуже наставнику да њима упореди постигнуће сваког ученика. С друге стране, замишљено је да они показују наставнику шта и како треба да ради са ученицима да би они постигли резултате учења описане у стандардима. Када наставник приликом планирања рада сагледа шта сви ученици треба да знају, могу и умеју када заврше школу или један разред, у складу с тим треба да одабере садржаје из програма којима ће посветити више времена и које ће ученици више увежбавати. Како је стандардима описано шта ученици треба да знају, умеју и могу на крају одређеног периода учења, наставницима је остало да пронађу практична решења како да им то омогуће. Једну од потешкоћа представља понегде недовољно уочљива веза између циљева, оперативних задатака и садржаја програма у односу на формулације стандарда. Наставне активности (наставника и ученика) омеђене су ритмом рада у школама, ограничене трајањем часа и нефлексибилним распоредом, а обим облика и метода рада применљивих у актуелној наставној пракси веома је скупен. Сходно тим потешкоћама, наставник је принуђен да сам

⁵⁹ Видети: Влаховић 2001: Б. М. Влаховић, *Путеви иновација у образовању*, Београд: Стручна књига.

осмисли захтеве које треба да постави ученицима да би они остварили постигнућа описана у стандардима.

Потреба за утврђивањем стандарда наставних садржаја јавила се у земљама са децентрализованим системима у којима нема јединствених планова и програма, да би се њима регулисао општи део који је обавезан за све. Контекст у коме је National Curriculum у Енглеској донет 2007. године, а потом преправљен, односно допуњен, јесте пажња коју је усмерила лабуристичка влада ка образовном систему. Повод су биле велике варијације међу школама које су, у комбинацији са разликама у наставним способностима професора, доводиле до великих разлика у постигнућима ученика, квалитету знања и способности на крају школовања. Због тога је донета одлука да се централни план и програм уведу у државним школама (јер држава нема надлежност у приватним школама). У националном курикулуму садржан је опис постигнућа који све школе морају постићи као неки минимум захтева. Key Stage 3 (KS3) дефинише постигнућа ученика 7, 8, и 9. разреда (11–13 година); Key stage 4 (KS4) је 10. и 11. разред (14–15 година) а KS5 је документ о стандардима за 12. и 13. разред (последње две године). На крају KS4 полаже се GCSE (исти тестови на нивоу целе државе) а на крају KS5 A-level. Овакав приступ делом је ублажио недостатке у школама које нису испуњавале неке основне норме или су имале мање способне наставнике, али је ограничавање слободе наставника довело до снижавања стандарда у бољим школама. Због тога већина приватних школа у Енглеској не прати национални курикулум у целости него се служи њиме као основом на којој свака школа формира свој план и програм који има много више смисла и који много боље припрема ученике за испите и, што је веома важно, за будуће студије. Да би се испунили постављени циљеви, флексибилан је и фонд часова који се разликује од школе до школе. Свака школа има могућност да одређује фонд часова, а једини услов је да испуне све критеријуме који су предвиђени у National Curriculum-у. Дужина часова такође није стандардизована на нивоу државе и варира у већој или мањој мери и на дневном и на недељном нивоу. Што се правилника о оцењивању тиче, више се своди на савете о томе како ученици да унапреде свој рад јер су оцене махом описне.

Образовни стандарди су „алат” који, пре свега, треба да помогне наставницима у праћењу и вредновању успеха ученика, а потом и да пружи

податке постигнућима ученика на системском нивоу. Ако је документ о образовним стандардима корак ка подизању квалитета наставе, односно покушај да се систем унапреди, онда је требало водити рачуна о томе у којој ће мери постављени захтеви допринети промени позиције ученика у наставном процесу. Стандарди не треба да садрже велики број захтева који се испуњавају меморисањем готових чињеница и решења зато што се тиме спутава иницијатива у настави и нема предуслова за рад који подстиче на мишљење и на стваралачко испољавање ученика и наставника. Они треба да одређују базична знања из програма наставног предмета, без додатних захтева, с обзиром на то да је наставни садржај већ прилично оптерећен. У језику исказа не препознају се увек у довољној мери основни циљеви и задаци, фокус се помера са суштински важног на теоријско и формално, чиме се може нарушити квалитет наставе српског језика и књижевности.

Како се школски програм доноси на период од четири године, а увођење образовних стандарда у праксу је значајна новина у раду школе, препорука је да се у анексу школског програма опише начин остваривања стандарда постигнућа на нивоу школе, а за сваки предмет посебно у годишњим и месечним плановима рада наставника. У том опису начина остваривања стандарда треба да буде представљена веза стандарда и програма по разредима (анализа стандарда и програма, уочавање сличности и разлика, могућности за планирање на основу уочених сличности и разлика и очекиваних резултата у одређеном разреду), затим неопходне промене у односу на методе, облике рада, наставна средства, временску динамику (успостављање блиске сарадње у већима за област предмета, припрема и коришћење иницијалног теста заснованог на стандардима, анализа резултата завршног испита на нивоу школе) и сл.

Приликом постављања образовних стандарда у време када је друштво захваћено процесом глобализације и усклађивања са европским моделима није неопходно удаљавати се од сопствених културних тековина јер оне представљао део светске баштине. Компаративна анализа докумената о стандардима постигнућа за матерњи језик из више европских земаља управо указује на потребу да се успостави канон српске књижевности и да се очувају све традиционалне вредности које нису изгубиле актуелност.

1.6.1. Садржај документа о стандардима из 2010. године

Реформисање наставног програма за више разреде основне школе започело је школске 2007/2008. године изменама програма за пети разред, а довршено 2010. доношењем новог програма за осми разред. Креатори измењених програмских садржаја јесу тимови компетентних стручњака који су радили под окриљем ЗУОВ-а. Документ Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик, настао је у периоду од 2005. до 2006. године као резултат пројекта Развој школства у Србији и одобрен је 2009. године. Рађен је у другом заводу који се бави развојем стандарда и вредновањем – ЗВКОВ-у. Према другачијој подели предметних садржаја на области, као и према терминологији исказа и постављеним очекивањима, у великој мери представља независан документ. Образовни стандарди дефинисани су за следеће области:

- Вештина читања и разумевања прочитаног.
- Писано изражавање.
- Граматика, лексика, народни и књижевни језик.
- Књижевност.

Област усменог изражавања није обухваћена стога што је није могуће тестирати задацима али је наведен списак знања и умења за дефинисање стандарда у оквиру ње: правилно изговара гласове; поштује књижевнојезичку норму у говору; изражајно чита уметнички текст и изражајно казује научен текст; препричава текст без сажимања или са сажимањем; зна да исприча о стварном или о измишљеном догађају, у првом или трећем лицу, поштујући изворну хронологију или ретроспективно; уме усмено да обавести некога о нечему и опише нешто (да усмено сачини експозиторни и дескриптивни текст); уме да учествује у расправи; уме да формулише своје мишљење и да га јавно искаже; има изграђену културу комуникације (културу сопственог изражавања, као и слушања и поштовања туђег мишљења).

Степен остварљивости стандарда треба да буде мерљив према јасно одређеним и довољно прецизним исказима:

- на једноставним примерима, на једноставнијем тексту, (једноставни случајеви);
- на сложенијем тексту, у сложенијим примерима, (сложенији примери), у сложенијим случајевима;
- краћег и/или једноставнијег текста;
- резиме дужег и/ или сложенијег текста;

- примењује у већини случајева;
- у контексту свакодневне комуникације;
- читање ради уживања и сл.

Параметри за одређивање сложености текста могли би се заснивати на његовом лексичком саставу, дужини, стилским одликама и тематским карактеристикама, посебно у односу на удаљеност од садашњих друштвених околности. Приповетке *Прва бразда*, *Чича Јордан* и *Поход на мјесец*, као и дела народне књижевности, сврставале би се у сложеније текстове с обзиром на велики број мање познатих речи и израза, на присуство локализама и на другачије животне околности и активности од којих је већина данас непозната великом броју ученика: патријархални односи, поједина занимања којих више нема (самарџија, ашчија, баштованџија, пудар и сл.), печење ракије под колницом, различити послови на селу који се више не обављају на некадашњи начин и сл.

Једноставнијим текстовима могли би се сматрати они у којима се битно не одступа од језичке стварности, са тематиком блиском ученицима или сведеног приповедног стила: *Дечак и нас*, *Хајдуци*, *Десетица*, *Путовање у путопис* и сл.

Документ о стандардима треба да буде употребљив и за екстерну проверу ефеката наставе. Процес операционализације подразумева разматрање стандарда најпре са становишта јасноће исказа који не треба да узрокују тешкоће у процени осталих показатеља. Пре усвајања новог документа, требало би га дати на увид и разматрање са гледишта наставне праксе да би се олакшала и убрзала његова имплементација.

Како документ о стандардима постигнућа ученика садржи исказе о томе шта ученик одређеног узраста треба да зна, какве вештине и умећа треба да поседује, очекује се да они представљају операционализоване циљеве наставе српског језика и књижевности: стицање знања о српском језику; упознавање репрезентативних дела српске и опште књижевности, књижевних жанрова, књижевноисторијских појава и процеса у књижевности; оспособљавање за интерпретацију уметничких текстова; проширивање и продубљивање књижевних знања и читалачких вештина; развијање љубави према књизи и читању, унапређивање језичке и функционалне писмености; проширивање образовање и васпитање ученика као слободне, креативне и културне личности, критичког ума и оплемењеног језика и укуса. Искази стога треба да представљају формулације

постигнућа којима се може испитати степен испуњености постављених циљева и задатака, односно исхода, наставе српског језика и књижевности.

Основни стандард дефинише ниво постигнућа у одређеним компетенцијама (знање, вештине и ставови) које ученик треба да поседује како би активно и продуктивно учествовао у различитим областима живота (друштвеном, привредном, образовном, породичном, личном, итд.). Средњи стандард дефинише ниво постигнућа у одређеним компетенцијама (знање, вештине и ставови) које ученик треба да поседује како би могао да успешно настави са факултетским образовањем у различитим областима док напредни стандард дефинише ниво постигнућа у одређеним компетенцијама (знање, вештине и ставови) које ученик треба да поседује како би могао да успешно настави са факултетским образовањем у области за коју те компетенције представљају нарочито важан услов.

У документу о стандардима побројани су нивои познавања нормативне граматике (језичких појава и појмова) и правописа српског језика, способност за читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевно-уметничких дела разних жанрова, усвојеност основних функционалних појмова и теоријских појмова из књижевности, позоришне и филмске уметности и слично.

Много је теже предвидети механизме за проверу степена развијености „осећаја за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности, познавање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности и других уметничких остварења, развијености поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује, васпитаност у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности”.

Међу наставним циљевима могу се уочити и они које није могуће мерити у школским условима: потреба да се матерњи језик негује и унапређује или развијеност љубави према матерњем језику. Ограничења постоје и у области провере писмености ученика на темељима ортоепских стандарда српског књижевног језика која се по природи ствари заснива на усменим видовима провере.

Садржаји из језика, књижевности, ортоепије, правописа, усменог и писаног изражавања требало би да пруже значајан допринос разумевању прочитаног на

нивоу школовања па би било пожељно да буду у довољној мери присутни у исказима стандарда.

Како је документ о стандардима постигнућа за други образовни циклус у фази ревизије, могу се очекивати додатна усаглашавања садржаја из предметних области са садржајима овог документа. Након завршетка започете ревизије стандарда, очекује се усвајање нових образовних стандарда за крај обавезног образовања који би требало да постану ослонац за развој нових наставних програма. У тежњи ка функционално интегрисаним знањима, вештинама, ставовима, вредностима и личним својствима и способностима које омогућавају особи да умешно и одговорно решава проблеме и изазове са којима се среће у различитим ситуацијама (код куће, у школи, у пословном окружењу, итд.) као активни учесник у заједници и друштву, формулишу се и опште и међупредметне компетенције и компетенције за посебне предмете које су већ донете за ученике средњих школа. Предвиђено је да се оне развијају активним учешћем у наставним и ваннаставним активностима, усвајањем знања, вештина, ставова и вредности, дубљим разумевањем различитих предметних области и њиховом применом на ситуације из свакодневног живота у различитим контекстима (лични, професионални, образовни итд.). За сваку компетенцију биће развијена три нивоа стандарда и доследно примењена за сваки предмет. За процену постигнућа ученика у развоју одређених компетенција послужиће нови стандарди. Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај обавезног образовања за предмет Српски језик садрже стандарде постигнућа за области: Језик, Књижевност и Језичка култура.

„Први недостатак постојећег документа који садржи описе ученичких постигнућа дистрибуиране у четири предметне подобласти⁶⁰ јесте управо његова структура. То је један од разлога због којих је извршена ревизија стандарда за основну школу, те је ова неусаглашеност исправљена тако што је ревидирани документ усмерен ка областима назначеним у школским програмима: Књижевност, Језик и Језичка култура” (Мркаљ 2015: 67).

У области Језичке културе предвиђене су знатне измене јер су укључени садржаји који су припадали досадашњим областима вештине читања и

⁶⁰ У документу о образовним стандардима за крај обавезног образовања из 2010. подобласти су: Вештина читања и разумевања прочитаног, Писано изражавање, Граматика, лексика, народни и књижевни језик и Књижевност.

разумевања прочитаног, писаног изражавања, граматике, лексике, народног и књижевног језика, али и књижевности.

Како наставници имају обавезу да у годишње планове рада уносе стандарде, опредељујући се према садржајима њихових исказа (или деловима садржаја) они би требало да буду у што већој мери компаративни са наставним програмима за одређени разред јер не би било пожељно да се у њима налазе нови захтеви и очекивања с обзиром на обим и захтевност актуелних програма.

У новом документу предметни исходи дефинисани су тако да покажу шта би сваки ученик, као резултат учења, на крају сваког разреда у коме учи одређени предмет, требало да буде у стању да уради. Како су поред стандарда за крај основног и средњег образовања дефинисане и компетенције, исходи треба да обавештавају, усмеравају и воде наставнике правцем којим се достижу стандарди и компетенција. Уз нове стандарде, приказани су предлози исхода за ученике од 5. до 8. разреда:

Табела 24: Исходи за ученике старијих разреда основне школе

V	VI	VII	VIII
КЊИЖЕВНОСТ	КЊИЖЕВНОСТ	КЊИЖЕВНОСТ	КЊИЖЕВНОСТ
1. Познаје основне одлике књижевних родова (лирика, епика, драма).	1. Зна основне одлике главних књижевних врста усмене и ауторске књижевности.	1. Уме да локализује књижевна дела из обавезног школског програма (српска/ светска, стара/нова, усмена/ауторска, лирска/епска/драмска књижевност).	1. Самостално тумачи кључне језичке, естетске и структурне особине књижевног дела.
2. Уме да одреди тему и главне мотиве, преприча основну садржину дела и искаже доживљај књижевног дела које тумачи.	2. Разликује описивање, дијалог, монолог	2. Зна класификацију народне и ауторске књиж., има основне информације о књиж. епохама (античка, средњовековна, ренесанса и ново доба).	2. Повезује и анализира улогу различитих језичкостилских изражајних средстава.
3. Тумачи поступке и особине ликова у књижевном тексту.	3. Препознаје основна језичко-стилска изражајна средства (епитет, поређење, контраст, градација, персонификација, оноματοпеја) и њихову функцију у књижевноуметничком тексту.	3. Разликује аутора књижевноум. текста од наратора, драмског лица или лирског субјекта, и разликује књижевноум. текст од осталих типова текстова.	1. Самостално тумачи кључне језичке, естетске и структурне особине књиж. дела. 2. Повезује и анализира улогу различитих језичкостилских изражајних средстава. 3. Књижевне термине и функционалне

			појмове повезује са примерима из књижевноум. текстова.
4. Уме да препозна основне облике казивања (у првом и трећем лицу) у књижевним текстовима.	4. Разликује хронол. и ретроспективно приповедање.	4. Препознаје типичне лирске и епске мотиве у књижевноум. тексту.	4. Разликује релациона значења књижевноисторијских термина: класицизам, романтизам, реализам, модернизам.
	5. Уочава основне облике стиха и строфе (дистих, терцет и катрен); уочава риму и разликује укрштену, обгрљену и парну риму.	5. Разликује врсте карактеризације ликова према основним особинама (физичким, говорним, психол., друштвеним и етичким).	5. Критички чита и самостално издваја проблеме, идеје и поруке књиж. дела и образлаже их својим ставовима и ставовима из додатних текстова.
	6. Уочава и тумачи мотиве и песничке слике у лирском тексту.	6. Именује и анализира улогу језичкостилских изражајних средстава у примерима средње сложености у књиж. делу.	6. Уме да препоручи прочитано књижевно дело и ван школског програма.
		7. Препознаје функцију рефрена.	
		8. Уме да анализира издвојене проблеме, идеје или поруке у једноставнијем књиж. тексту; уме да развија аргументе који иду у прилог некој тези (ставу) или аргументе против ње у вези са текстом.	

Да би се постигла релевантност документа, потребно је анализирати како су у њему појмови уведени и дефинисани, колико су прилагођени узрасту, како су повезани на нивоу области и подобласти, на нивоу једног разреда и на нивоу образовног циклуса. Имајући на уму чињеницу да један стандард може да се повеже са различитим садржајима, било би пожељно означити програмске садржаје на којима могу да се остварују они стандарди који су интегрисани у програме свих разреда. У исказима образовних стандарда не треба употребљавати нове и захтевне термине који нису усклађени са терминологијом у програмима (нити у уџбеницима). Важно је да имају градативни ток, да се надовезују на претходно знање и упућују на виши ниво. Очекује се да се појмови усложњавају

уместо да се примењује адитивни принцип који се заснива на додавању нових појмова, дакле на променама у количини, а не у квалитету представљања.

Квалитет документа о стандардима може се процењивати на основу доследности у степеновању и проширивању знања. Појмови не треба само да се ређају него да се доводе у међусобну везу. Иако су стандарди, исходи и компетенције још у фази креирања, може се очекивати да ће се на основу њих извршити корекција програмских садржаја.

Документе о стандардима треба сагледати из позиције обухваћености знања и вештина у односу на уже стручна питања која нису релевантна за свакодневни живот ни за наставак школовања. Важно је имати у виду да захтеви треба да се надовезују на постигнућа стандарда за крај другог циклуса, али не треба да превазилазе реалне оквире још неререформисаних програма за средњу школу (у којима је садржана озбиљна грађа из језика коју није лако реализовати с обзиром на фонд часова и обимне садржаје из књижевности).

У новембру 2012. године организоване су фокус групе на којима су предметни наставници вршили евалуацију стандарда за други образовни циклус са циљем да допринесу исказивању мишљења и ставова из праксе. Закључено је да квалитетан документ о стандардима треба да задовољи више критеријума:

- да се њима елиминишу произвољности;
- да се лични однос и субјективизам ставе у други план;
- да се лимитира садржај предмета;
- да се захтеви ускладе са могућностима ученика;
- да се њима олакша рад у настави;
- да се не подразумева да ли ученици нешто знају;
- да се обухвате сви сегменти;
- да се постигнућа прате у свим сегментима;
- да се настава диференцира;
- да се прати напредовање ученика;
- да помогну при оцењивању;
- да буду променљиви...

Стандарди не треба да буду прешироки и претешки, нити уопштени и произвољни, недовољно прецизни и недоречени. Потребно је да буду конкретни, прецизирани, међусобно усклађени и да послуже као основа за ревидирање програма.

Наставни програми и документ о стандардима треба да садрже међусобно усклађене захтеве, одмерене према компетенцијама ученика одређеног узраста.

Иако документ о стандардима није сачињен са намером да пресликава наставни програм, нерационално је да се у њему налазе додатни захтеви који превазилазе оквире могућности наставног процеса омеђеног предвиђеним бројем обавезних и изборних наставних предмета и ваннаставних активности у Правилницима о наставним плановима и програмима.

Очекиване исходе ученичких постигнућа из области Читање и разумевање прочитаног треба посматрати у контексту прокламованих циљева наставе Српског језика зато што се највећи број захтева може односити и на већину наставних предмета, чиме се у други план потискује реализација њених основних задатака.

Захтеви из области Писаног изражавања усмерени су на писање: вести, реферата, извештаја, резимеа, приказа, репортаже и расправе, састављање експозиторних, наративних и дескриптивних текстове, целовитих и кохерентних.

Терминологија је делом подударна са оном која се користи у области Вештина читања и разумевања прочитаног јер се понављају појмови експозиторни, наративни, дескриптивни и аргументативни текст, али се не дефинишу жанрови у оквиру њих (нпр. вест, реферат, извештај, приказ, репортажа, расправа, резиме, писмо).

Очекивани исходи ученичких постигнућа из области Граматика, лексика народни и књижевни језик распоређени су у три подобласти. Исходи из подобласти граматике углавном обухватају обимну грађу из програма, док исходи ученичких постигнућа из подобласти Лексика, посебно значајни за очување лексике и богаћење речника ученика, садрже сужен број захтева ако се има у виду историјски развој српског језика и присуство дела у којима се огледају његови језички варијетети: језик средњовековне књижевности (Свети Сава, Теодосије), рускословенски, славеносербски и народни (Доситеј, Мркаљ, Орфелин, Вук, Стерија), језик народне поезије која поседује сопствени лексички корпус, српски језик у периоду романтизма (Бранко Радичевић, Ј. Ј. Змај, П. П. Његош), реализма или књижевности XX века у односу на језик данас.

Објашњавајући непознату лексику наставник ће водити рачуна о обиму књижевног дела јер најчешће није могуће протумачити све речи исцрпно и потпуно већ је битно приближити оне речи које су важне за естетски доживљај и разумевање одређеног одломка или дела. Проблематика остваривања постигнућа

из ове подобласти постаје све озбиљнија јер се језичка баријера продубљује и у знатној мери отежава разумевање појединих текстова. Проширивање и богаћење дечјег речника значајно је за наставне потребе зато што језички, вербални симболи представљају најважнији и основни облик комуникације у наставном процесу. Највећи број знања стиче се и преноси путем језика, односно речи као медијума, као што се и образовне вредности у школи у највећем броју валоризују посредством вербалних симбола. Одатле произилази потреба да се приликом креирања наставних програма, постављања образовних стандарда и одобравања уџбеника има у виду степен развијености речника на сваком поједином узрасту.

У исказима се предвиђа као стандард постигнућа да ученик „одређује значења непознатих речи и израза на основу њиховог састава и/или контекста у коме су употребљени (једноставни случајеви)”, међутим, удаљеност лексике великог броја наслова из лектире од савремене језичке ситуације проузрокује неразумевање садржаја па ученицима није једноставно да препознају значења на начин исказан у стандарду. Нису предвиђени стандарди који би представљали подстицај за богаћење речника упознавањем лексике народне лирске и епске поезије, народне прозе, дела аутора из одређене средине склоних језичкој карактеризацији (Ћопића, Кочића, Сремца, Станковића и др.) или одређеног језичког и стилског израза (романтичари, модерни и савремени песници) и сл.

Очекивани исходи ученичких постигнућа из подобласти Народни и књижевни језик садрже очекивања да ученик зна основне податке о развоју књижевног језика код Срба (од почетака до данас).

У циљевима и задацима наставе језик се дефинише као обележје националног идентитета док се у документу о стандардима не говори о матерњем него о књижевном језику. У наставном програму за 1. разред гимназије Републике Српске који важи од школске 2011/2012. године уз садржаје које треба да познају (почетке писмености јужнословенских народа, словенска писма и најстарије споменике (*Мирослављево јеванђеље*, *Повеља Кулина бана*), развој српског књижевног језика до 19. века (старословенски, српкословенски, рускословенски, славеносрпски), један од оперативних циљева је да ученик зна зашто је најзначајнија српска рукописна књига *Мирослављево јеванђеље* уписана у Унесков светски регистар културне баштине „Памћење света”. По правилу,

област историје језика оскудно је обрађена у уџбеницима, ова тематика није довољно популаризована (могао би бити понуђен двосмерни компаративни приступ: дела писана различитим варијантама језика у истом периоду, односно исти одељак исказан различитим језичким варијантама што би допринело сагледавању етапа развоја савременог српског језика).

У области Књижевност налази се искази у којима су умножена очекивања: одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност и др. Може се запазити да број исказа ни изблиза није реципрочан броју проучаваних дела у току циклуса од четири године. Изражавање субјективног доживљаја читаоца није предвиђено као стандард, али је на напредном нивоу присутна формулација: изражава свој став о конкретном делу и аргументовано га образлаже.

Неки су стандарди немерљиви или тешко проверљиви: има изграђену потребу за читањем књижевноуметничких текстова и поштује национално, књижевно и уметничко наслеђе или: способан је за естетски доживљај уметничких дела. Њих је могуће прецизније исказати и допунити одређеним параметрима. Потреба за читањем доказује се одређеним бројем прочитаних дела која су препоручена у обавезној лектури, затим у допунском избору и у оквиру слободног избора.

Поштовање књижевног наслеђа могло би се разврстати у исказе који се тичу познавања посебно вредних дела националне баштине која би припадала установљеном корпусу српске књижевности. У курикулумима европских земаља у први план су стављене литерарне вредности дела и националне компоненте у њима. У складу са таквим моделима, могло би се очекивати да се захтеви прошире на познавање тематских и идејних слојева репрезентативних дела српске књижевности.

Захтев да се „повезује дело из обавезне лектуре са временом у којем је настало” заснива се на добро осмишљеној међупредметној програмској корелацији коју наставник треба да успостави у постојећим наставним околностима. Додатно оптерећење у овој области представљају захтеви да ученик разликује научно-популарне текстове иако они нису класификовани, а свакако су присутни у оквиру других наставних предмета.

Анализа исказа показује да су осим књижевних текстова у значајној мери заступљени захтеви везани за:

- књижевнонаучне врсте;
- наративне, дескриптивне, експозиторне и аргументативне текстове;
- врсте неуметничких текстова;
- литерарне и медијске текстови намењене младима;
- научнопопуларне текстове намењене младима.

Уношење научне терминологије, недовољно прецизно одређених врста и подврста текстова које нису систематизоване у наставним програмима нити у документу о стандардима, може довести до њиховог произвољног позиционирања. Потребно је уредити ово подручје најпре објављивањем валидне класификације, а потом тематски повезати врсте текстова и ускладити их са програмским садржајима и потребама. Евидентно је да се поједини сегменти из различитих области међусобно прожимају. Потребно је решити проблем формалног присуства одређених садржаја чија је реализација отежана из више разлога: новоименовани облици изражавања, правила стандардне акценатске норме, комплексна питања из теорије књижевности и језика. Важно је издвојити оно што представља основ за реализацију превасходних наставних циљева и функционално повезати унутар предмета, затим на одабраним примерима указати на међусобне везе и тиме подстаћи наставнике на надоградњу датих модела⁶¹. Читање и разумевање текста у блиској је вези са упознавањем његових језичких, стилских и идејних карактеристика, па не треба превише инсистирати на његовим формалним карактеристикама.

1.6.2. Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај општег средњег образовања

Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај општег средњег образовања усвојени су 2013. године. Основ израде стандарда за средње образовање представљало је дефинисање критеријума за процену степена у којем је ученик развио кључне компетенције. Поред опште предметне компетенције

⁶¹ Одговоре на недоумице наставника у којој мери постојеће стандарде смеју да прилагођавају потребама узраста и на који начин треба да повезују стандарде из различитих области, или о томе колико пута исти стандард може да се понови током планирања и реализације у непосредној пракси. Видети: Мркаљ 2012: 3. Мркаљ, Имплементација стандарда у наставне планове, Београд: *Књижевност и језик*, LIX/1–2, 25–43.

предвиђено је постизање специфичних предметних компетенција, дефинисано за сваки предмет, а за сваку компетенцију развијена су три нивоа стандарда: основни, средњи и напредни. Сваки стандард (ниво) дефинише знања, вештине и ставове које ученици треба да поседују, као *и с којим изазовима могу да се носе* како би испунили тај стандард (ниво). Стандарди су кумулативни и уграђени један у други тако да ученици на напредном нивоу испуњавају захтеве сва три нивоа.

Стандарди за опште средње образовање настали су са циљем да омогуће ученицима да успешно одговоре на различите образовне, друштвене, културне, *интерперсоналне изазове и ситуације*. Да би ученици успешно одговорили на овакве изазове, треба да користе стечена знања, вештине и ставове и да *на тај начин развију компетенције*.

Нови образовни стандарди за други образовни циклус такође садрже опште и специфичне предметне компетенције. За сваку компетенцију биће развијена три нивоа стандарда: основни, средњи и напредни.

Табела 25: Упоредни приказ општих предметних компетенција за основну и за средњу школу

Основна школа	Средња школа
Општа предметна компетенција	Општа предметна компетенција
<p>Ученик примењује основна знања о српском језику и основна начела тумачења књижевних дела; поштује књижевнојезичку норму и користи језик као низ стваралачких могућности у усменој и писаној комуникацији – обликује логичан и структуриран говорени и писани текст; чита, тумачи, упоређује и вреднује књижевне и неуметничке текстове из националне и светске културне баштине прикладне узрасту ученика; уме да изабере дела за читање према свом литерарном укусу; чува, негује и воли српски језик.</p> <p>Књижевни текстови обухватају књижевноум. и књижевнонаучне текстове. Под неуметничким текстовима подразумевају се текстови из науке о језику и науке о књижевности, научнопоп. текстови из ових области и, по потреби, текстови из медија и других извора погодни за обраду градива из предмета Српски језик.</p>	<p>Учењем наставног предмета Српски језик и књижевност ученик стиче вештине и овладава знањима о језику и књижевности (српској и светској), комуникацији и општој култури и компетентно их примењује: разуме, критички и креативно промишља и вреднује говор саговорника и писани текст; изводи закључке и примерено исказује своје ставове, мисли и емоције у усменом и писаном облику; радо излаже и укључује се у дискусију као пуноправни сабеседник; истрајно негује читалачку културу и залаже се за боље познавање и очување културне баштине; стиче интелектуалну радозналост и истрајност у учењу; стваралачки се развија изражавајући свој лични идентитет, креативност, литер. укус и сензибилитет; шири своју општу културу и јача свест о националној и европској, локалној и регионалној припадности; доприноси развоју хуманог друштва заснованог на интеркултурном разумевању, толеранцији, сарадњи и одговорности – активно и компетентно учествујући у њему.</p>

Документ о општим стандардима постигнућа – образовним стандардима за крај општег средњег образовања садржи опште предметне компетенције ученика средњих школа које представљају вештине и знања стечене учењем наставног предмета Српски језик и књижевност:

„овладава знањима о језику и књижевности (српској и светској), комуникацији и општој култури и компетентно их примењује: разуме, критички и креативно промишља и вреднује говор саговорника и писани текст; изводи закључке и примерено исказује своје ставове, мисли и емоције у усменом и писаном облику; радо излаже и укључује се у дискусију као пуноправни сабеседник; истрајно негује читалачку културу и залаже се за боље познавање и очување културне баштине; стиче интелектуалну радозналост и истрајност у учењу; стваралачки се развија изражавајући свој лични идентитет, креативност, литерарни укус и сензибилитет; шири своју општу културу и јача свест о националној и европској, локалној и регионалној припадности; доприноси развоју хуманог друштва заснованог на интеркултурном разумевању, толеранцији, сарадњи и одговорности – активно и компетентно учествујући у њему.”

Поред општих, за сва три нивоа наведене су и специфичне предметне компетенције за Језик и Књижевност јер ови стандарди треба да омогуће ученицима да успешно одговоре на различите образовне, друштвене, културне, интерперсоналне изазове и ситуације користећи стечена знања, вештине и ставове – компетенције. Стандардима се мери ниво одређене компетенције који је постигнут на крају средњег образовања.

Област **Усмена комуникација** у почетном стандарду садржи више очекивања:

„да ученик учествује у разговору у неформалним и формалним ситуацијама на прикладан начин, поштујући правила учтивости (уме да започне разговор, учествује у њему и оконча га, уме да преузме реч и да је препусти другоме, даје одговарајуће позадинске сигнале саговорнику); има културу слушања туђег излагања; не зазире од тога да исказе своје неслагање и то чини одмерено и учтиво” (СЈК 1.1.1.).

На основном нивоу очекује се познавање више језичких категорија: фонетских правила, књижевнојезичке акцентуације и нормиране књижевнојезичке прозодије.

Област **Вештина читања и разумевање прочитаног** садржи девет предвиђених стандарда који се односе на проналажење експлицитне и имплицитне информације у књижевноуметничким и неуметничким текстовима; препознавање конотативног значења речи у датом контексту и разумевање сврхе конотативног значења у тексту; примену предложене стратегије читања (СЈК.1.2.5.).

Има захтева који спадају у домен озбиљне, стручне критичке мисли:

Процењује (и образлаже своју процену) да ли аутор неуметничког и књижевноуметничког текста средње сложености износи све потребне информације, да ли исправно расуђује, и да ли даје довољне и веродостојне доказе за то што тврди (у неуметничким и књижевнонаучним текстовима), односно да ли мотивацијски образлаже ситуације и поступања својих ликова (у књижевноуметничким текстовима) (СЈК.1.2.7.).

Област **Писано изражавање** садржи свега седам стандарда међу којима су захтеви да ученик: композиционо и логички складно пише једноставан есеј (састав), затим текст владајући својствима основних жанрова (саставља писмо – приватно и службено, биографију (СВ), молбу, жалбу, захтев, оглас; зна да попуни различите формуларе и обрасце; саставља ПП презентацију).

Остали се односе на способност и вештине у писању рада са задатом темом, препричавање неуметничких и књижевноуметничких текстова средње сложености, коришћење оба писма, примену правописне норме, редиговања свог текста и хватања бележака.

Област **Језик** садржи обимне стандарде који обухватају основна знања о језику уопште (шта је језик, које функције има); разумевању појма текста и разликовању његових делова (увод, главни део, завршетак); препознавању врста текстова (облика дискурса), али и основна знања из социолингвистике: познаје појмове једнојезичности и вишејезичности (и зна одговарајуће језичке прилике у Србији); разуме појам језичке варијативности и препознаје основне варијетете. Укључена је и способност да ученик прави разлику између формалне и неформалне лексике и употребљава их у складу са приликом; има основна знања о значењу речи и познаје основне лексичке односе (синонимију, антонимију, хомонимију) и појам термина и фразеологизма, уме да се користи најважијим речницима српског језика и др.

У области **Књижевност** стандарди су делом подударни са стандардима за претходни образовни ниво јер ученик треба да:

- познаје ауторе и називе дела из обавезног школског програма
- познаје основне књижевноисторијске и поетичке одлике свих епоха, праваца и формација у развоју српске и светске књижевности,
- познаје књижевноисторијске одлике стилских епоха, праваца и формација,
- познаје поетичке одлике стилских епоха, праваца и формација,
- повезује дела и писце из обавезне лектире школског програма са стилским епохама и правцима.

Такође, очекује се да анализира *издвојене проблеме у књижевном делу* и аргументује их примарним текстом, да користи препоручену секундарну

литературу (књижевноисторијску, критичку, аутопоетичку, теоријску) и доводи је у везу са књижевноуметничким текстовима предвиђеним програмом.

Стандарде није лако распоредити у наставне планове уколико један исказ садржи велики број различитих захтева. Пример оперативних стандарда који су повезани са наставним програмом може се наћи у програму основношколског образовања за Словеначки језик. Оперативни циљеви при читању уметничких текстова рашчлањени су према разредима, односно нивоима захтева. За сваки захтев наведен је пример књижевног текста на којем се може упознати:

1) *Zaznavajo in doživljajo **zvočnost** pesmi Npr. J. Snoj: *Beronika gre na ples**

1) *Zaznavajo in doživljajo **zvočnost** pesmi ter jo povezujejo s podobami, ki tvorijo besedilno stvarnost. Npr. J. Snoj: *Kje pesem prebiva**

1) *Zaznavajo in doživljajo **zvočnost** pesmi ter doživljajo in razumejo vlogo zvočne oblikovanosti besede v pesemskem besedilu. Opazijo ponavljanja posameznih glasov. Npr. B. A. Novak: *Prebesedimo ...*⁶²*

Пристап настави матерњег језика је од првог циклуса другачији: словеначки језик као матерњи има недељни фонд од 6 и 7 часова, годишње 210 и 245 часова, док је у прва три разреда фонд српског језика по 5 часова недељно, односно по 180 годишње. Оптималан фонд часова је основни предуслов за стицање писмености, културе изражавања и логичког мишљења, упознавање матерњег језика као средства за разумевање самог себе и света око себе:

*Delu z neumetnostnim besedilom je namenjenih 60 odstotkov ur predmeta, delu z umetnostnim besedilom pa 40 odstotkov. Ker se neumetnostna besedila tvorijo, sprejemajo in razčlenjujejo drugače kot umetnostna, so cilji pri obravnavi neumetnostnih in umetnostnih besedil navedeni ločeno, kar pa ne sme vplivati na notranjo enovitost predmeta.*⁶³

Неуметничким текстовима посвећено је 60% часова, а раду са уметничким текстовима 40%. Пошто се неуметнички текстови стварају, примају и анализирају другачије од уметничких, циљеви у тумачењу неуметничких и уметничких текстова наведени су одвојено, али ово не би требало да утиче на унутрашње јединство предмета.

Дакле, могуће је успоставити склад између програмских сегмената, као и између програма и стандарда постигнућа. У словеначком моделу може се уочити да су непосредно повезани оперативни циљеви са програмским садржајима и означени у оквиру стандарда. Наредни прилози из основношколског програма показује на који су начин усклађени сви кључни образовно-васпитни сегменти.

⁶² *Učni načrt, program osnovnošolskega izobraževanja*, Slovenščina, Ministrstvo za šolstvo i šport, Ljubljana 2005, str. 46.

⁶³ Исто, стр. 6.

Табела 26: Приказ функционалних циљева словеначког језика у трећем образовном циклусу⁶⁴

7	8	9
Učenci berejo književna besedila: Tiho in interpretativno berejo daljša književna besedila (umetnička in trivialna; avtorska in ljudska).		
2 Učenci razvijajo recepcijsko sposobnost. Razvijajo sposobnost branja, razumevanja in vrednotenja književnih besedil. Razvijajo zavedanje o sprejemanju besedila.		
2) Ločijo glavne in stranske KNJIŽEVNE OSEBE.		
Podrobno zaznavajo elemente videza književne osebe in njenega govora. Vživljajo se v čustva književnih oseb. Npr. F. Levstik: Martin Krpan Npr. Homer: Odiseja	Poskušajo razumeti psihološke lastnosti književne osebe, in sicer na podlagi dogajanja, dialoga, ravnanja književne osebe in na podlagi avtorjevih komentarjev. Ločijo tipe književnih oseb: nosilce izrazitih etičnih lastnosti. Npr. F. Prešeren: Povodni mož Npr. F. Prešeren: Uvod v Krst pri Savici Npr. J. Kersnik: Mačkova očeta	Poskušajo razumeti psihološke, etične in socialne lastnosti književne osebe, in sicer na podlagi dogajanja, dialoga, ravnanja književne osebe, njenega razmerja do drugih književnih oseb in na podlagi avtorjevih komentarjev. Npr. I. Cankar: Sošolec Tone Npr. A. Ingolič: Gimnazijka

У овом документу сви захтеви из програма за Словеначки језик повезани су директно са насловима књижевних дела. Усвајање појмова љубаве, родољубиве, социјалне и мисаоне поезије предвиђа се на жанровски јасно одређеним примерима.

Прилог 7: Приказ функционалних циљева словеначког језика у трећем образовном циклусу⁶⁵

Razumejo TEMO pesemskoga besedila:		
ljubezenska in domovinska poezija. Npr. S. Vegri: Kaj vse diši Npr. Ljudska: Gor čez izaro	ljubezenska in socialna poezija. Npr. T. Pavček: Nova faca Npr. D. Zajc: Moja prva pesem Npr. P. Golia: Grajski vrtnar Razlikujejo LIRSKO IN EPSKO PESEM. Prepoznavajo EP, BALADO IN ROMANCO ter SONET kot pesniške vrste. Npr. F. Prešeren: Uvod v Krst pri Savici Npr. F. Prešeren: Povodni mož Npr. F. Prešeren: Turjaška Rozamunda Npr. F. Prešeren: Apel in čevljar	<i>razpoloženska, miselna poezija.</i> Npr. J. Murn: Kmečka pesem <i>Prepoznavajo GAZELO in GLOSO kot pesniški vrsti.</i> Npr. <i>F. Prešeren: Gazela 6</i> Npr. <i>F. Prešeren: Glosa</i>
10.2) PROZA		
Učenci doživljajo, prepoznavajo in razumejo značilnosti naslednjih pripovednih vrst:		
<ul style="list-style-type: none"> • BASEN (prepoznavajo jo po tipizi- 	<ul style="list-style-type: none"> • POVEST (ločijo jo od kratke pripovedi 	<ul style="list-style-type: none"> • NOVELA (določajo vlogo zgodbe, njene

⁶⁴ Исто, стр. 74–75.

⁶⁵ Исто, стр. 74–75.

1.6.3. Коментар документа о стандардима постигнућа у европском контексту

Постојећи документи о стандардима за Српски језик и књижевност не обухватају ауторе и наслове из нашег књижевног наслеђа, односно из корпуса прописане школске лектире. Ученик треба да повезује „насловe прочитаних књижевних дела (предвиђених програмима од V до VIII разреда)” са именима аутора или да повезује „дело из обавезне лектире” са временом у којем је настало. Корпус књижевних дела предвиђених програмима од V до VIII разреда чине наслови груписани према припадности књижевним родовима, уз допунски избор одређеног броја наслова из домаће и светске књижевности. Обавезна лектира на тај начин није ограничена у погледу обима нити у погледу садржаја (са предложеног списка, или слободно, наставник бира најмање три, а највише пет дела за обраду). У лектиру спада и додатни избор из наведених научнопопуларних и информативних текстова, али и избор из књига, енциклопедија и часописа за децу.

Образовни стандарди треба да буду усаглашени са основним циљевима и задацима наставе, да из њих произилазе и да на њих увек упућују. Назначена сврха присуства дела у наставном програму не представља спутавање креативности наставника него важну смерницу у реализацији програма и стандарда постигнућа.

Пример таквог приступа представљају поменути стандарди за Словеначки језик:

1 Učenci razvijajo sposobnost branja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil.

Ученици развијају способност читања, разумевања и вредновања уметничких текстова

2.4.2. Doživljajo naslednje prozne vrste in žanre:

3 Realistična kratka pripovedna proza

Npr. T. Seliškar: *Mule*; L. Suhodolčan: *O dečku, ki je jezdil ograje*

Npr. F. Milčinski: *Butalci*; F. Frančič: *Kaj je rekla mama*

Npr. S. Pregl: *Geniji v dolgih hlačah* (MŠŠ 2005: 7).

Следећи корак ка успешним наставним интерпретацијама представља подизање квалитета интерпретативног приступа у читанкама и радним свескама које се користе у настави.

На сличан начин формулисани су стандарди из области Књижевност за средњу школу:

СЈК.1.5.1. Познаје ауторе и називе дела из обавезног школског програма.

СЈК.2.5.1. Познаје и смешта дела из обавезног школског програма у контекст стваралачког опуса и књижевноисторијски контекст.

СЈК.3.5.1. Познаје дела из обавезног школског програма, као и додатне (изборне) и факултативне текстове; смешта их у контекст стваралачког опуса и књижевноисторијски контекст.

У оваквим исказима из области Књижевност не препознају се знаке националног књижевног корпуса нити приоритети који се односе на чување традиције и развијање осећаја за културни идентитет какви би се могли очекивати на основу постављених наставних циљева и задатака.

Трагом појединих термина из нашег документа о стандардима (компетенције, формална и неформална комуникација, нелинеарни елементи текста, језички варијетети, жанрови писане комуникације, целовит и кохерентан текст...), може се стићи до британског курикулума у којем су препознатљиви истоветни изрази. За разлику од њега, верзија документа о стандардима за Српски језик и књижевност не садржи сегменте у којима се говори о значају и вредности енглеске (српске) књижевности и њеном доприносу јачању културног и националног идентитета.

За разлику од европских модела, у документима о стандардима ученичких постигнућа за предмет српски језик и књижевност не појављује се корпус одабраних књижевних дела и аутора па се такав курикулум тешко може назвати националним. Компаративном анализом нашег документа са исказима у документу *The National Curriculum 2007*⁶⁶ може се сагледати шта је у њему изостало:

1.1 Competence

A Being clear, coherent and accurate in spoken and written communication.

B Reading and understanding a range of texts, and responding appropriately.

C Demonstrating a secure understanding of the conventions of written language, including grammar, spelling and punctuation.

D Being adaptable in a widening range of familiar and unfamiliar contexts within the classroom and beyond.

⁶⁶ У питању је додатак уз *The National Curriculum 2007 – Programme of study for key stage 3 and attainment targets*. Све цитирано, преузето је из верзије која се налази на овој електронској адреси [/www.qca.org.uk/curriculum](http://www.qca.org.uk/curriculum).

E Making informed choices about effective ways to **communicate formally and informally**.

Компетенције (способности, спремности)

- a. Бити јасан, **смислен и прецизан** у говорној и писаној комуникацији.
- б. Читање и разумевање различитих текстова и реаговање на одговарајући начин.
- ц. Показивање/демонстрација сигурног разумевања конвенција писаног језика, укључујући граматику, правопис и интерпункцију.
- д. Бити прилагодљив у широком распону познатих и непознатих контекста у учионици и ван ње.
- е. Прављење правих избора ефикасних начина **формалне и неформалне комуникације**

Или:

1.3 Cultural understanding

A Gaining a sense of the English literary heritage and engaging with important texts in it.

B Exploring how ideas, experiences and values are portrayed differently in texts from a range of cultures and traditions.

C Understanding how English varies locally and globally, and how these variations relate to identity and cultural diversity.

1.3 Књижевно наслеђе

A Стицање осећаја за енглеско књижевно наслеђе* и укључивање значајних текстова у њега.

Б Откривање како су идеје, искуство и вредности приказани у текстовима из домена културе и традиције.

Ц Разумевање како енглески језик варира локално и глобално и како су те варијације повезане са идентитетом и културном разноликошћу.

У документу о образовним стандардима за Српски језик недостају додатна упутства у којима се истиче важност књижевног наслеђа и вредност књижевне традиције, као и потреба да ученици стекну *поштовање за језичко наслеђе које доприноси богатству говорног и писаног језика*:

Прилог 8: Истицање културне традиције у документу о стандардима

EXPLANATORY NOTES

Cultural understanding: Through English, pupils learn about the great traditions of English literature and about how modern writers see the world today. Through the study of language and literature, pupils compare texts from different cultures and traditions. They develop understanding of continuity and contrast, and gain an appreciation of the linguistic heritages that contribute to the richness of spoken and written language. Comparing texts helps pupils to explore ideas of cultural excellence and allows them to engage with new ways in which culture develops.

This also enables them to explore the culture of their society, the groups in which they participate and questions of local and national identity, for example by exploring regional and global variations in the way English is spoken.

Објашњења

Културно разумевање: **кроз енглески језик, ученици уче о великој традицији енглеске књижевности** и о томе како савремени/модерни писци виде свет данас. Кроз изучавање језика и књижевности, ученици пореде текстове из различитих култура и традиција. Они развијају разумевање континуитета и контраста и **стичу поштовање за језичко наслеђе које доприноси богатству говорног и писаног језика**. Поређење текстова помаже ученицима да открију идеје културне посебности и допушта им да се укључе у нове токове/начине којима се култура развија, То им такође допушта да **откривају/истражују културу њиховог друштва, групе у којој учествују и питања локалног и националног идентитета**, на пример истраживање **регионалних и глобалних варијација** у начину како се енглески језик говори.

Може се запазити да су питања језичких варијетета и позитивног става према „дијалекатској разуђености” нашла место у нашем документу о стандардима, али нису стављена у овакав контекст. Нигде није изречена похвала српској књижевној традицији и њеном доприносу за развој културног идентитета.

Културни идентитет

Literature in English **is rich and influential**. It reflects the experiences of people from many countries and times **and contributes to our sense of cultural identity**

Енглеска књижевност је богата и утицајна. Она рефлектује искуства људи из многих земаља и времена и доприноси нашем осећају за културни идентитет.

Ревизија докумената о стандардима требало би да обухвати питање њихове допуне корпусом српске књижевности и захтевима који се односе на остваривање циљева везаних за национални и културни идентитет.

У наставним програмима, а посебно у уџбеницима, запостављена је културна позиција коју је заузимала, или и сада заузима, наша народна и ауторска књижевност на европском и светском плану. Дела се у основној школи проучавају у оквиру граница наше књижевности, док се у средњим школама недовољно истиче њихов значај у контексту времена и њихова позиционираност у светској културној баштини.

Стандарди на одређен начин треба да упућују на духовну и културну димензију садржаја из књижевности, да доприносе надградњи образовне, посебно васпитне компоненте наставног процеса.

Под изговором изједначавања са образовном праксом европских земаља начињени су модели курикулума у којима су редуковани програмски садржаји који промовишу васпитне садржаје, вредновање традиције и упућивање на свест о националној припадности. Увидом у наставне програме и документе о

стандардима других држава Европе, евидентно је да то није важећи образац и да се управо националној књижевности и култури оставља највише простора. За доказивање ове тврдње сликовито могу да послуже наведени стандарди за Енглески језик као матерњи у које је као неодвојиви део имплементиран канон енглеских писаца и дела на енглеском језику, за разлику од стандарда за Српски језик и књижевност у којима нема помена о српској духовној баштини.

Доказ о националној оријентацији образовних система земаља из региона представља и један од циљева националног курикулума Републике Хрватске:

Идентитет. Одгој и образовање придоносе изградњи особнога, културнога и националнога идентитета појединца. Данас, у доба глобализације – у којему је на дјелу снажно мијешање различитих култура, свјетоназора и религија – човјек треба постати грађанином свијета, а притом сачувати свој национални идентитет, своју културу, друштвену, моралну и духовну баштину. Притом особито ваља чувати и развијати хрватски језик те пазити на његову правилну примјену. Одгој и образовање требају будити, потицати и развијати особни идентитет. Одлика особнога идентитета претпоставља поштивање различитости (*Национални оквирни курикулум*, Министарство знаности, образовања и спорта РХ 2011).

Испуњеност наставних програма и исказа у стандардима за српски језик и књижевност великим бројем чињеница и информација, захтева који су засновани на студиозном проучавању науке о језику и теорије књижевности, као и стављање акцента на неуметничке текстове и постављање задатака према туђим образовним моделима, доприноси постепеној маргинализацији српске културне традиције. Под изговором да се тежи изједначавању са образовном праксом европских земаља начињени су модели курикулума из којих је изостало доста садржаја који се односе на националну припадност и вредновање традиције. Увидом у наставне програме и документе о стандардима других држава Европе, може се утврдити да то није важећи образац и да се управо националној књижевности и култури оставља највише простора. Један од доказа могу да представљају стандарди за Енглески језик као матерњи у којима је имплементиран као неодвојиви део канон енглеских писаца и дела на енглеском језику, за разлику од стандарда за Српски језик и књижевност у којима нема помена о српској духовној баштини.

У документу о стандардима за енглески језик присутан је корпус националне енглеске књижевности, односно „текстови који омогућавају ученицима да разумеју привлачност текстова из енглеског књижевног наслеђа. Ово треба да обухвати радове изабране од следећих писаца пре двадесетог века”:

Texts that enable pupils to understand the appeal and importance over time of texts from the English literary heritage. This should include works selected from the following pre-twentieth-century writers: Jane Austen, Elizabeth Barrett Browning, William Blake, Charlotte Brontë, Robert Burns, Geoffrey Chaucer, Kate Chopin, John Clare, Samuel Taylor Coleridge, Charles Dickens, Arthur Conan Doyle, George Eliot, Thomas Gray, Thomas Hardy, John Keats, John Masefield, Christina Rossetti, William Shakespeare (sonnets), Mary Shelley, Robert Louis Stevenson, Jonathan Swift, Alfred Lord Tennyson, HG Wells, Oscar Wilde, Dorothy Wordsworth and William Wordsworth.

Када је реч о стандардима у Немачкој, делови документа о наставним програмима и стандардима дефинишу књижевне каноне у гимназији. Треба обратити пажњу на број аутора из националне немачке књижевности у односу на светску, као и на однос књижевних и некњижевних текстова:

Прилог 9: Извод из програма књижевности за гимназије у Хесену⁶⁷

Fakultative Unterrichtsinhalte / Aufgaben: Gedichte mit Schreibprogrammen und Präsentationsprogrammen gestalten, B. Konkrete Poesie (Факултативни наставни садржаји / задаци: Лирика уобличена програмима за писање и презентацију, нпр. конкретна / визуелна поезија). Textanregungen: (Предлог тема)

Kinder-und Jugendbuch: (Књижевност за децу и омладину) Auerbacher: Ich bin ein Stern; Baumgärtner: Wenn die Wölfe kommen...; Beyerlein: Der Schatz von Atlantis; Boie: Jeder Tag ein Happening; Nella Propella; Mit Kindern redet ja keiner; Dahl: Hexen hexen; Mit Clara sind wir sechs; David: Antennenaugust; Härtling: Das war der Hirbel, Krücke; Howker: Die Stunde des Fiedlers; Hüttner: Komm, ich zeig dir die Sonne; Janosch: Der Mäuse-Sheriff; Kästner: Münchhausen; Kordon: Die Reise zur Wunderinsel; Kuijers: Erzähl mir von Oma; Ludwig: Max und Milli; Lornsen: Rokal, der Steinzeitjäger, Feuer im Nacken; Maar: Das Wasser des Lebens; Mankell: Die Schatten wachsen in der Dämmerung, Der Junge, der im Schnee schlief, Die Reise ans Ende der Welt; Mebs: Sonntagskind; Nöstlinger: Am Montag ist alles anders, Nagele einen Pudding an die Wand; Pludra: Das Herz des Piraten; Pressler: Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen; Preußler: Bei uns in Schilda; Spillner: Taube Klara; Sundvall: Alles wegen Balentino; Thor: Ich hätte Nein sagen können; Timm: Rennschwein Rudi Rüssel; Wölfel: Mond Mond Mond; Zöllner: Ich knall ihr eine! Emma wehrt sich

Jugendbuch: (Омладинска књижевност) Bayer: Die vier Freiheiten der Hanna B.; Boie: Erwachsene reden. Marco hat was getan; Bont: Das besondere Leben der Hilletje Jans; Bova: Gefangen in New York; Christopher: Die Wächter; Cole: Celine oder Welche Farbe hat das Leben; Cross: Auf Wiedersehen im Cyberspace; Dubelaar: Das Experiment; Edelfeldt: Briefe an die Königin der Nacht; Enzensberger: Wo warst du, Robert?; Fine: Typisch Tulipa; Gerber-Hess: Zoe und Rea; Glaser: Tanz auf dünnem Eis; Hensel: Klamms Krieg; Kerner: Geboren 1999, Blueprint Blaupause; Held: Die Baumfresserin; Kordon: Die Zeit ist kaputt; Korschunow: Die Sache mit Christoph, Er hieß Jan; Ledda: Padre Padrone; Ludwig: Café Mitte; Mann: Wie im falschen Film; Nilsson: So lonely; O'Brien: Z wie Zacharias; Och: Bitte eine neue Welt, Herr Ober!; Ossowski: Die große Flatter, Stern ohne Himmel; Rabisch: Duplik Jonas 7; Rasumowskaja: Liebe Jelena Sergejewna; Walbrecker: Greg. Eine rätselhafte Verwandlung; Wind: Dem Rad in die Speichen fallen; Wilson: Ashmadi

Bewährte Lektüre: (Обавезна лектура) Brecht: Furcht und Elend des Dritten Reiches; Böll: Satiren/Erzählungen („Wanderer, kommst du nach Spa...“); Droste-Hülshoff: Die Judenbuche; Dürrenmatt: Der Richter und sein Henker, Die Panne, Der Berdacht, Das Bersprechen; Eichendorff: Das Schloss Dürande; Fontane: Unterm Birnbaum; Frisch: Biedermann und die Brandstifter, Andorra, Der andorranische Jude; Fühmann: Die Berteidigung der Reichenberger Turnhalle, Das Judenauto; Goethe: Götz von Berlichingen; Gotthelf: Die schwarze Spinne; Härtel/Köster: Die Reisen der Frauen; Hesse: Unterm Rad; Hetmann: Bettina und Achim, Georg B. oder Büchner lief zweimal von Gießen nach Offenbach und zurück; Holz: Der erste Schultag; Jandl/Mayröcker: Fünf Mann Menschen (Hörspiel);

⁶⁷ Teil A Grundlegung für das Unterrichtsfach Deutsch in den Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasialen Oberstufe, Hessisches Kultusministerium, 2010.

Lenz: Das Feuerschiff; Lessing: Die Juden; Osten: Medeas Kinder; Scheurmann: Der Papalagi; Schiller: Wilhelm Tell, Der Berbrecher aus verlorener Ehre; Seghers: Das siebte Kreuz i.A, Das wirkliche Blau.; Simmons: Salzwasser; Strauß: Freund Hein; Traven: Der Schatz der Sierra Madre; Waechter: Ixypsilonzett; Zuckmayer: Der Hauptmann von Köpenick, Des Teufels General

Anschlussprofil von der Jahrgangsstufe 9G zur gymnasialen Oberstufe (Прелазак од 9. разреда до вишег степена гимназијског образовања)

Textanregungen (zu den Unterrichtsinhalten): (Предлог тема (у вези са наставним садржајима)): Sozialisation und Erziehung; Liebe; Borurteile (Социјализација и васпитање; љубав; предрасуде)

Nähe und Ferne/Begegnungen unterschiedlicher Welten (Близина и даљина / сусрети различитих светова)

Staat und Revolution (Држава и револуција)

Bildung und Humanität; Wirklichkeit und Phantasie (Образовање и хуманост; стварност и фантазија)

Utopien; Filme; Natur und Kunst; (Утопије; филмови; природа и уметност)

Wirkungen der Klassik und der Romantik (Утицаји класике и романтике)

Reflexion über Sprache (Рефлексија о језику)

Rhetorische Kompetenz (Реторичка компетенција)

Individuelle Daseinsformen; Krisen des Ich (Индивидуални облици постојања; кризе идентитета)

Helden und Antihelden; Glück (Јунаци и антијунаци; срећа)

Textanregungen (zu den Unterrichtsinhalten): Предлог тема (у вези са наставним садржајима):

Leben in der Gesellschaft; Außenwelt und Innenwelt (Живот у друштву; спољашњи и унутрашњи свет)

Beziehungen zwischen Mann und Frau (Односи између мушкарца и жене)

Frieden und Krieg; Künstlerproblematik (Мир и рат; проблематика уметника)

Naturwissenschaftlich-technische Entwürfe (Природно научна и техничка открића)

Die Stadt; Mythische Entwürfe (Град; митска открића)⁶⁸

Књижевни корпус школске лектуре одабран је према тематским областима: љубав, срећа, држава и револуција, природа и уметност, слобода и рат, реторичке компетенције и сл.

У Словенији се у документу о стандардима такође наводи списак обавезних дела и аутора, односно литерарног канона.

Прилог 10: Предложена уметничка дела за остваривање циљева

Predlagana umetnostna besedila za uresničevanje ciljev

Učenec pregledno pozna književnike in njihova dela:

Fran Levstik, Josip Jurčič, Simon Gregorčič, Prežihov Boranc, Miško Kranjec, Tone Pavček, Anton Tomaž Linhart, Balentin Bodnik, France Prešeren, Simon Jenko, Janko Kersnik, Ivan Tavčar, Anton Aškerc, Janez Menart, Dane Zajc, Niko Grafenauer, Primož Trubar, Ivan Cankar, Josip Murn, Dragotin Kette, Oton Župančič, Srečko Kosovel, Ciril Kosmač, Lojze Kovačič, Kajetan Kovič, Gregor Strniša, Svetlana Makarovič, Boris A. Novak; Homer, Lev Nikolajevič Tolstoj, William Shakespeare.

Učenec pozna besedila **literarnega kanona**:

Ljudska: *Pegam in Lambergar*, T. Pavček: *Pesem*, F. Levstik: *Martin Krpan*, F. Prešeren: *Povodni mož*, N. Grafenauer: *Življenje*, I. Tavčar: *Bisoška kronika* (odlomek), O. Župančič: *Žbljarska*, B. A. Novak: *Narcis in Eho*, I. Cankar: *Bobi* (odlomek).⁶⁹

⁶⁸ Уз сваку тематску област, као у примеру књижевности за децу и омладину и обавезне лектуре, наведени су аутори и наслови који овде због дужине нису прилога представљени.

⁶⁹ Učni načrt *Slovenščina*, Program osnovnošolskega izobraževanja, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo, 2005. У овом документу наведени су за сваки од девет разреда сви

Када се говори о књижевним вредностима и конструкцијама књижевног канона у питању две стране истог проблема: проблема критеријума вредновања из којих произилази селекција лектуре која би могла бити језгро националног образовања.

„Када се, на примјер, у Њемачкој студент/ица уписује на германистику, добије списак од сто књига обавезне лектуре. То нас упућује на вишеаспектност проблема канона: у процесима канонизације у игри су питања како естетских тако и образовно педагогијских накана, како унутарње књижевних – естетских претпоставки тако и њихова институцијског окружења, како повијесних књижевних „споменика” тако и њихових захтјева упућених будућности, како укључивања тако и искључивања, како културног памћења тако и културне амнезије, како хисторизације тако и митологизације и/или сакрализације вриједности” (Морањак Бамбураћ 2005: 54).

За разлику од европских модела, у документима о стандардима ученичких постигнућа за предмет српски језик и књижевност уопште се не појављује корпус одабраних књижевних дела и аутора. У наставним програмима, а посебно у уџбеницима, запостављен је културни печат који је оставила наша народна и ауторска књижевност на европском и светском плану. Дела се проучавају у оквиру граница наше књижевности, без истицања бројних веза и преплитања, нарочито у основној школи.

Један курикулум се тешко може назвати националним ако су из њега елиминисани елементи који упућују на националну црту. Компаративном анализом показани су неки недостаци наших докумената о стандардима постигнућа, посебно у области књижевности. Кроз наведене слабости документа о стандардима већ је истакнут раскорак између постављених захтева, њихове релевантности за даљи ток школовања, односно свакодневни живот и узрасних могућности и предзнања ученика. Овај документ треба да се ослања на резултате истраживања у којем су коришћени проверени инструменти и параметри, а не слободна процена стручњака из ове области или наставника, колико ученик може да зна на одређеном школском степену. Основни предуслови за стицање функционалних знања јесу: развијена вештина читања, разумевање текста, богат лексички фонд, повезивање елемената садржаја из језика и књижевности. Остваривање ових стандарда представља предуслов за остваривање свих осталих.

обавезни и изборни наслови из области поезије, прозе, драме и стране књижевности. Њихов број је већи него у програмима за српски језик, али је знатно мањи број језичких и теоријских појмова.

Да би се развила вештина читања, неопходно је растеретити од свих сувишних садржаја програм почетних разреда основне школе. Једно од решења је проширивање фонда часова у првом и другом разреду који је недопустиво мали. Ревизија документа о стандардима требало би да обухвати питање његовог допуњавања захтевима који се односе на остваривање циљева везаних за национални и културни идентитет.

2. Појам интерпретативне парадигме

Методологијом једне науке сматра се теорија (наука, учење) о истраживању предмета те науке док је парадигма – матрица за научну дисциплину која обухвата општеприхваћена уопштавања, претпоставке, веровања, вредности и примере оног што је предмет научне дисциплине (Filsteadu 1979, према: Мужих 1999). У друштвеним наукама постоји неколико различитих парадигми које се заснивају на различитим истраживачким стиловима и филозофским приступима.

Термин интерпретативна парадигма постао је актуелан као генерички појам за низ сличних приступа који у себи спајају разноврсне методологије. Истраживачка литература у образовању може да се класификује на темељу два основна низа претпоставки: оних о друштву и о друштвеној науци. На основу тих претпоставки, поједини истраживачи дошли су до четири парадигме: функционалистичке, интерпретативне, радикално-хуманистичке и радикално-структуралистичке које представљају четири начина гледања. Оне су једним делом међусобно контрадикторне зато што су засноване на појединим супротним метатеоријским претпоставкама. Други аутори их своде на мањи број или их деле према субјективним и објективним погледима на друштво.

„Може се рећи да су две основне филозофско-епистемолошке позиције условиле различите парадигме у друштвеним наукама: квантитативна или парадигма разумевања: емпиризам (Locke) и из њега изведени класични позитивизам (Comte) и касније, логички позитивизам (бечки круг) и квалитативна или парадигма разумевања: рационализам и у оквиру њега идеализам (Dilthey), феноменолошки правац (Husserl), критичка филозофија франкфуртске школе (Adorno, Habermas)” (Максимовић 2012: 539).

Парадигме се смењују, добијају или губе доминацију током одређених периода, али могу да егзистирају истовремено јер свака одражава свој поглед на свет. Ова се подела заснива на критеријуму истраживачких метода док су нови приступи базирани на критеријумима филозофских полазишта што значи да се у склопу истраживачких приступа могу користити сличне методе истраживања нез обзира на различите парадигме и филозофске претпоставке.

Према Хабермасу, постоје три алтернативне парадигме за истраживање у образовању које промовишу одвојене погледе на природу друштва и самим тим имају различите циљеве. Емпиријско-аналитичке науке служе техничком

интересу у социјалној манипулацији и контроли, симболичке науке служе практичним интересима у расветљавању услова за комуникацију и интерсубјективност, а критичке науке служе еманципаторним интересима у демистификацији социјалних услова. Емпиријско-аналитичке и симболичке приступе њихови заговорници сматрају неутралним и незаинтересованим за образовне циљеве (в. Гојков 2006: 32).

У истраживању на подручју друштвених наука полази се од две научне парадигме: парадигме разумевања и парадигме тумачења.

Истраживачка парадигма у педагогији и у дидактици „представља посебну методолошку логику – посебан образац, пут којим се истражују педагошке појаве, односи се на дефинисање научноистраживачког проблема, организацију истраживања, систематизацију и категоризацију научних резултата, а самим тим и на формулацију научних појмова, теорија и закона” (Лакета, Василијевић 2006: 44).

У дисертацији се проучавају одлике ове парадигме као оквира за методичку теорију и истраживања, са посебним освртом на однос теорије и праксе. Основни појмови у интерпретативној парадигми су *значење*, *акција* и *интерпретација*, а основна поставка да је друштвена стварност (дакле предмет друштвених наука) битно другачије природе од физичке стварности (предмета природних наука), те да стога метод проучавања и објашњења у ове две групе наука мора бити фундаментално различит (в. Спасојевић 2010).⁷⁰

Задатак друштвених наука у интерпретативној парадигми јесте управо да открије матрицу значења на основу којих чланови једне заједнице конструишу и одржавају дати социјални поредак или социјалну реалност (Кар, Кемис 1986)⁷¹. Феноменолошки (и интерпретативни) приступ проблематизује универзалистичке концепције о томе шта је сазнање, рационалност, образовање, детињство и сл. што се може постићи компаративном историјском или савременом анализом значења

⁷⁰ Видети: Предраг Спасојевић, Епистемолошке парадигме у педагошкој науци, 5th December 2010. http://pspasojevic.blogspot.rs/2010/12/blog-post_4330.html, 15. 4. 2013.

⁷¹ Кар, Кемис: Wilfred Carr (School of Education, University College of North Wales) и Stephen Kemmis (School of Education, Deakin University) говоре о томе у својој књизи *Becoming Critical, Education, Knowledge and Action Research* (First published by Deakin University Press 1986).

које ти појмови имају за различите групе људи, различите културе и у различитим историјским периодима.

Интерпретативни приступ примењен је седамдесетих година прошлог века у истраживањима проблематике школског неуспеха деце из „депривираних”⁷² средина и проблематике компензаторног образовања. За разлику од ранијих, позитивистичких студија које су узроке неуспеха тражили било у деци (мањим интелектуалним способностима, све до тезе о расној инфериорности) или у примарној, породичној средини, као „депривирајућој”, нови приступ у социологији образовања помера акценат на школу и истражује начине на које она сама ствара неуспех, кроз поступке класификовања деце и валоризовања само једне врсте знања – апстрактних, деконтекстуализованих знања (в. Спасојевић 2010).⁷³

Интерпретативна теорија тежи ка што дубљем разумевању и откривању претпоставки (базичних матрица значења) на којима се заснивају деловања типичних индивида у типичним ситуацијама – односно активности учесника у некој образовној ситуацији којима они треба да открију дубље значење и остваре самоувид. (в. Кар, Кемис 1986).

Како интерпретативне теоријске анализе нису изведене из независних налаза него представљају тумачење субјективних значења (личних, лаичких или стручних теорија) самих актера, узимају у обзир искуства и интерпретације учесника у педагошкој појави која је предмет истраживања. Да би се потврдила валидност теоријске интерпретације, актери треба да је прихвате као коректну да би педагошка теорија остала компатибилна са интерпретативним категоријама практичара. „Пракса се мења мењањем начина на који се разуме” (Кар, Кемис 1986: 91), а то значи да сами актери (практичари) посредством критичке саморефлексије мењају и своју практичну делатност. Због непосредног контакта са предметом истраживања овом приступу стављају се примедбе на „субјективизам”, али истраживач ипак остаје неутралан у смислу вредновања, одлучивања и деловања.

⁷² Појам потиче од именице депривација која означава лишавање нечега, одузимање, отимање. Депривација културе представља недостатак одређених социјализаторских искустава које су појединцу потребне да би се ефективно уклопио у нове социјалне ситуације. Особа која је депривирана на овај начин има слабе социјалне вештине, вредности и мотивацију.

⁷³ Предраг Спасојевић, Епистемолошке парадигме у педагошкој науци, 15. 4. 2013.

Интерпретативна парадигма може бити критикована са две стране: са становишта позитивистичке науке и са позиција критичке парадигме, односно дијалектичке епистемологије. У првом случају, основне примедбе односе се на одсуство генерализација и на одсуство објективних критеријума за верификацију научних теорија. Друга група критичких примедби на интерпретативни приступ уводи у трећу парадигму друштвених наука. Основне примедбе односе се на тенденције ка индивидуализму, неисторичност, својеврсни „ментализам” и посебно значајно, на културни и епистемолошки релативизам (в. Спасојевић 2010).

Треба имати у виду да се фокусирањем на субјективна значења актера у интерпретативном приступу занемарују спољне околности које једним делом могу да условљавају или да ограничавају обим разумевања и интерпретација које су актерима доступне зато што социјална структура није само продукт значења и акција појединаца него и она сама производи значења и обезбеђује њихову континуирану егзистенцију. Открити како и зашто постојећа социјална структура (реалност која постоји на макро нивоу и производи идеологију или „лажну свест”) ограничава разумевања и акције индивидуа претпоставља функционалну и историјску анализу, дакле објашњење а не интерпретацију (Кар, Кемис 1986: 95).

Уколико се све верзије реалности које имају различити актери, или различите социјалне групе сматрају једнако вредним (истинитим), онда се може поставити питање основе за практично одлучивање и мењање постојећег стања ствари. Илустративан је пример последица тезе о „културној различитости” која је истицана насупрот тези о „социокултурном хендикепу”. Наиме, ако је култура радничке класе, етничких мањина и других „депривираних” једнако вредна као и култура средње класе, чије вредности и концепција сазнања доминирају школом, онда се из тога лако могу извести закључци да интервенција (компензаторно образовање) није потребна, штавише да није основана. Коначно, интерпретативном концепту деификације⁷⁴ по коме саморефлексија или самоувид, као резултат сусрета са алтернативним интерпретацијама реалности доводи до промене свести и тиме до мењања праксе, замера се такође да је наиван,

⁷⁴ Дивинизација или деификација у најширем смислу представља израз за давање „божанских“ одлика некој земаљској особи, ентитету, групи или активности.

менталистички концепт, тачније да ментална дереификација није довољна. За радикалне промене неопходна је социјална акција (в. Спасојевић 2010).

Грозданка Гојков истиче да одговор на проблеме у образовању често зависи од доминанте парадигме, да се одговори мењају онако како се те парадигме мењају и да су образовна питања одувек била одређена политичким факторима моћи и доминације.

„Међутим, различита питања ће изискивати различите истраживачке методе, и заиста могу да буду еклектичка; заговарати један истраживачки метод значило би оповргавати различите вредности у образовању. Стога, научни метод и вредносно засновано истраживање нису међусобно искључиви, већ, управо супротно, могу ојачавати једно друго. Штавише, истраживање у образовању које се бави питањима као што су писменост, академско наспрам струковног образовања, квалитет образовања наспрам експанзија образовања, образовање које је оријентисано према тржишту наспрам образовања којим доминира држава, не могу да игноришу свепожимајуће политичке снаге; поготово имајући на уму да ученици и родитељи образовање виде као средство да се дође на тржиште рада, тако да су образовни параметри детерминисани политичким и социоекономским структурама друштва” (Гојков 2006: 34).

Наставна интерпретација резултат је истраживачког напора наставника, његове инспирације, креативности, оригиналности, способности тумачења, склоности ка стваралачкој настави и спремности на интерактивни приступ. Постојећа методичка литература може да послужи као подстицај за заснивање интерпретативног приступа одређеном књижевном жанру: лирској песми, збирци песама или приповедака, ауторској или народној приповеци, роману или одломку из романа, драмском тексту. У њој се нуди велики број готових модела у којима су у мањој или већој мери студиозно постављена гледишта и наставни приступи засновани на инвентивним, креативним, мање или више применљивим поступцима.

Многобројни приручници за наставнике пружају увиде у функционалну књижевнонаучну методологију за проучавање књижевних дела у настави, нудећи готова методичка решења као полазиште за стварање савременијих, оригиналнијих или сасвим уникатних приступа. Књижевно дело је постављено у средиште пажње, али треба имати у виду да оно може да добије и нова значења у складу са променама традицијског, културног или историјског контекста што у знатној мери може зависити од интерпретативног приступа. Типичан пример јесу дела народне књижевности у којима су присутне реалије из одређеног културноисторијског периода и укоренењени вредносни ставови који се данас могу

посматрати кроз другачије призме о чему сведоче поједина тумачења приповедака *Еро с онога свијета* или *Немушти језик*, песме *Марко пије уз Рамазан вино* и других.

Међу понуђеним наставним интерпретацијама неопходно је препознати оне које су применљиве у пракси, које подстичу стваралачко мишљење ученика, интеракцију са делом, отварање нових прилаза кроз истраживачке делатности ученика које доприносе функционалности и трајности стечених знања и одабрати она тумачења којима се не изневерава право значење књижевног дела.

Није могуће успоставити универзални образац или канон тумачења применљив у интерпретацији свих књижевних дела јер свако од њих понаособ садржи нешто само њему својствено што га чини вредном уметничком творевином. У дидактици је било више различитих мишљења о погодности појединих метода у настави, али је изостало издвајање једног универзалног метода, применљивог у свим областима и подједнако ефикасног за излагање различитих наставних садржаја. Садржај у највећој мери одређује метод која представља начин излагања, односно смишљен и плански поступак којим се остварује одређена замисао. Текст метод је приоритетан у настави књижевности, мада нису искључени ни сви остали који се могу примењивати подједнако у приступу природним и друштвеним наукама, односно предметним садржајима из домена различитих научних дисциплина.

Да би се остварио тоталитет могућности испитивања књижевности, потребно је да обухвати емпиријски, научни и филозофски ниво испитивања. То значи да проучавање књижевности треба „да обухвати и синхрону и дијахрону перспективу; да обухвати примену свих општих метода а нарочито индуктивни и дедуктивни метод; да обухвати спољашњи и унутрашњи приступ у изучавању текстова и да обухвати испитивање књижевних дела и књижевности са што више аспеката; најзад да обухвати и сва три основна циља истраживања књижевности: разумевање, објашњење, поимање” (Милосављевић 2000: 481).

Избор истраживачких могућности зависио је најпре од историјских околности, али се данас, након развоја уметничке праксе и теоријске мисли, користи плуралитет метода којима се са разних аспеката испитује књижевно дело.

Када је у питању наставно проучавање књижевности, наставник треба да буде њихов тумач на основу свог литерарног сензибилитета и смисла за књижевност, а не преносилац готових судова о делу који су настали као резултат различитих методолошких теорија. Познавање науке о књижевности неопходно је да би се обезбедила поузданост стваралачких тумачења која су усмерена на постизање циљева и задатака наставе књижевности.

Књижевно дело није прихватљиво процењивати научним методима и поступцима који се користе у проучавању природних наука, што не значи да није могуће пронаћи методологију тумачења којом би се оно могло изучавати без нарушавања своје посебности и аутентичности. Тежња ка свеобухватном приступу сваком појединачном делу са циљем да се спозна у потпуности, проблематизује питање очувања непоновљивог духа једног дела разложеног на чиниоце.

„Није смисао аналитичког скалпела да отвори и раскомада књижевно дело и да, потом, над тим рушевинама говори о његовој лепоти. Сврха анализе је да повуче анатомски рез, не губећи из вида целовитост и лепоту дела” (Милатовић 1986: 5).

Коришћењем било које књижевне методологије која је ограничена на одређене вредности или сегменте дела (формалистичка, структуралистичка, феноменолошка, семиотичка и друге) оставља се могућност да остану неистражени или занемарени неки од његових аспеката, уметнички или идејни.

Поставља се питање како обликовати методу интерпретације која ће обухватити једно дело у целости, која неће заобићи могуће нивое значења, суптилне начине изражавања, поступке грађења унутрашње структуре дела и његове организације.

„Тумач мора бити теоријски спреман да савлада све препреке, да се не спотиче, да се пробија и знањем, и луцидношћу, и интуицијом, да буде снажљив и недвосмислен, да му конфигурација дела намеће и ритам и методологију рада. То танано играње по жици прелази у стваралаштво посебне врсте, у уметност тумачења” (Милатовић 1986: 5).

Школски образац се мора заснивати на теоријској основи, али истовремено треба да обухвати више метода чиме би се остварило комплексно тумачење сваког дела из програма. У наставној интерпретацији неминовно је поћи са становишта да се дело у школским оквирима не може представити у потпуности, нити је то циљ наставне интерпретације. Уз свако дело из лектире требало би одредити наставне циљеве које је могуће реализовати његовим проучавањем. То

би помогло да се спискови лектире преиспитају са позиције наставних потреба, односно, наставних циљева ради чијег су остваривања та дела одабрана.

2.1. Порекло појма (појмова) парадигме (и интерпретације)

Приликом обликовања интерпретативне парадигме треба имати у виду да се поједини медији могу ставити у службу подстицања сазнајних, мисаоних, моралних и естетских процеса.

„У ком правцу се развија наставна пракса будући да је дуго времена *боловала*, и још увек није оздрвила, од конвенционалних приступа? Предавања *ex cathedra*, предавачево припремање за час из овешталих, давно написаних књига, доминантна улога наставника и пасивна позиција ученика (студената) који се клоне сарадње, ретко постављају питања, плашећи се да тако не покажу властите заблуде или неприпремљеност за час, затомљавајући интересовања и ставове који се не подударају с наставниковим, чести су призори на школској (универзитетској) сцени. Речју, *зид ћутања* који се годинама пречио између професора и студената није лако срушити, поготово не преко ноћи” (Радуловић 2011: 133).

Евидентно је да постоји велики јаз између теоријских поставки о захтевима које треба да испуни наставна интерпретација и онога што се дешава у пракси, између активног учешћа ученика ради планираног развијања њиховог аналитичког и естетског сензибилитета, остваривања идентификације са текстом, и све веће пасивности и досаде која влада на часовима. Савремена методолошка опредељења заснивају се на очекивањима да наставна интерпретација књижевноуметничког дела удовољи и захтевима које поставља методика наставе књижевности: да буде оригинална, естетски мотивисана, свестрано усклађена са наставним циљевима и значајним дидактичким начелима, да има сопствену кохерентност и поступност, а да методолошка и методичка поступања на свакој деоници интерпретације остварују јединство анализе и синтезе. Стога, методолошки и методички прилази књижевноуметничком делу, које теоријски и практично заснива и развија савремена методика наставе књижевности, не теже ка стварању универзалних методолошких и методичких система применљивих у интерпретацији књижевних дела.

„То значи да нема познатих и једном заувек откривених путева којима се улази у свет сваког појединог књижевноуметничког остварења, већ су ти путеви унеколико увек другачији у приступу *сваком поједином књижевноуметничком делу – онолико колико је оно аутономно, самосвојно и непоновљиво уметничко остварење*” (*Правилник о наставном програму за пети разред* 2007).

Изричити став креатора наставног програма да савремена методика наставе не познаје и не признаје утврђене методолошке и методичке системе представља подстицај за стваралачки приступ делима из књижевног корпуса.

Наставни час има своје устаљене структурне елементе који треба да буду прилагодљиви и подређени постављеним циљевима часа. Поштујући логику редоследа, свакако ће увод претходити излагању новог градива, али вежбање, понављање или проверавање могу да се различито комбинују према наставној грађи, задацима и исходима часа од којих зависи и типологија часова. Приликом заснивања наставне интерпретације, наставник се служи провереним методима проучавања књижевности и језика, тежећи ка њиховом комбиновању да би могао да остварио функционални и стваралачки приступ свакој наставној јединици.

„Методолошка струјања у науци о књижевности рефлектовала су се и наставу књижевности. [...] Међутим, истовремено настава је условљена бројним друштвеним и педагошко-психолошким чиниоцима, те постоје огромне разлике између проблема које решава књижевна наука и проблема који стоје пред наставом књижевности, али је она и поред своје специфичности у обавези да следи развој науке” (Стакић 2002: 32).

Различита доба изискују различита мерила: након смене различитих периода у области науке о књижевности, тежиште интерпретације померило се са спољашњих одредница на тумачење и анализу самог књижевног дела.

„Слом старе „поетике”, до којег је дошло с померањем занимања на читаочев појединачни „укус”, поткрепио је убеђења да уметност, пошто је у основи ирационална, треба препустити „доживљавању”. [...] Последњих година јавила се здрава реакција, која увиђа да се при проучавању књижевности треба, пре свега, усредсредити на сама уметничка дела” (Велек, Ворен 2004: 183–184).

За разлику од проучавања књижевности у науци које се подвргава одређеним актуелним теоријским оквирима, интерпретација књижевног дела у настави доноси много изазова. Наставник је у улози посредника између ствараоца, његовог дела и ученика као реципијента, док је, истовремено, и сам реципијент што неминовно у његов његов приступ уноси субјективни доживљај дела и личне вредносне судове.

„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” (Пенго, Дубровски 2000: 22).

Поред знања из методике наставе, наставник треба да поседује способности и вештине да са правом мером одабере методе и облике рада у складу са

могућностима ученика и специфичностима саме наставне јединице. При заснивању наставне интерпретације често је суочен са неадекватним одломком ако је дело обимније, дидактичко-методичком апаратуром која не доприноси у довољној мери проучавању, тумачењу и разумевању текста, као ни остварењима сврхе, циља и задатака програма образовања и васпитања. Он треба да превазиђе све тешкоће и, као објекат трансфера, да разоткрије све естетске и идејноуметничке вредности које дело може да понуди у одређеном тренутку одређеним слушаоцима.

„На једном плану професор књижевности је близак глумцу, али има везе и са позицијом психоаналитичара. Његова „интерпретација” није мимезис, као што је глумчева, него је мајеутика: са његовим питањем искрснуће или ће се дотаћи латентни смисао текста, који никад не одговара свом очигледном садржају (одатле неисцрпна компактност у којој почива коментар), који се никад не може потпуно формулисати (живети и осећати у неизбежној тами оног што се осетило). Али латентни смисао текста јесте смисао самог текста *наше* егзистенције, погађа нас у *нашем* интимном бићу, *нашој* неаутентичности” (Пенго, Дубровски 2000: 24).

Програмски оквир наставнике чини незадовољним јер немају готово никакав утицај на креирање наставе, почевши од обима и избора њеног садржаја, дидактичке опреме уџбеника, недоступности савремених наставних средстава и недовољних могућности за осмишљавање и реализацију часова активне и креативне наставе с обзиром на нефлексибилан распоред часова и остале околности у школској пракси.

Сараднички односи су више формални јер су ученици још увек *субјекти наставе* који се веома ретко одазивају на подстицаје које им пружају наставници. Разлози могу бити бројни, а највећи међу њима је немотивисаност због тога што се вредносни систем друштва битно разликује од оног који школа покушава да пропагира. Васпитни циљеви су замагљени, са поремећеном хијерархијом значаја, без истакнутих приоритета и довољне подршке у документима на којима се заснива наставни процес (наставни планови и програми, стандарди, уџбеници).

2.1.1. Парадигма као појам

Појам парадигма (према грчком: *paradeigma* пример) у *Великом речнику страних речи и израза* дефинисан је као:

1. пример за углед, образац, узор. 2. филоз. а. у платонској филозофији, свет идеја, оличење стварног света у којем живимо. б. скуп правила и метода који карактеришу неку науку или дисциплину. 3. грам. образац промена за деклинацију или конјугацију (*именичка, глаголска*) (Клајн, Шипка 2006: 887).

За Платона парадигма је била свет идеја, прототип стварног света, изворни образац сваког чулног предмета, индивидуални, партикуларни случај општег. У *Речнику социјалног рада* Ивана Видановића парадигма је образац за углед, модел по којем се нешто гради или ствара, а у научној теорији неко је време била признати научни модел који заједници истраживача служи као главни начин доспевања до научне спознаје и решења, најопштији модел по којем се граде поједини принципи и закони. Сличне одреднице овог појма постоје у Клаићевом *Ријечнику страних ријечи*: узорак, узор, примјер, образац, али конотира и идеје, менталне слике и мустре тј. моделе мисли, односно главни модел нечега, у овом случају погледа на свет.

Парадигма је и скуп правила и метода који карактеришу неку науку, односно дисциплину, а у логици је узор или стандард што омогућава појмовна разликовања на којима почива одређена пракса деловања. Док у граматички представља образац промена за деклинацију или конјугацију, у лингвистици постоји парадигматика, као истраживање међусобних односа језичких јединица, а парадигматски односи су виртуелни односи међу различитим јединицама језика, које припадају истом морфосинтактичком или истом семантичком разреду, а међусобно су заменљиве.

Појам парадигме током векова мењао је своје значење. Класични Грци користили су га за референцирање оригиналних архетипова или идеала. У оквиру опште, па и научне парадигме, темељни подскуп чини, такозвана базална парадигма, која одговара на питања као што су:

- шта или ко је креирао свемир и Земљу,
- шта је човек и која му је сврха,
- шта је темељни систем веровања итд.

Свака цивилизација изграђена је на једној или више базалних парадигми; оне су примарни идентификатори специфичне природе цивилизације, чији

елементи представљају само неке карактеристике опште научне, па и друштвене парадигме.⁷⁵

Термин је добио модерно значење од када га је 1962. године употребио Томас Кун да би означио скуп претпоставки – изведених на основу одређеног постигнућа или открића – о правцу у коме ће даље ићи научни рад, о врсти открића која се могу очекивати и о томе које су области истраживања релевантне. Парадигме су неопходне за олакшавање сваке врсте научног рада, али ниједна парадигма никада не може да објасни све чињенице са којима је суочена. Мада парадигме држе научни дух у чврстом стиску оне се, на крају крајева, ипак сруше под тежином нагомиланих аномалија и буду замењене обухватнијом формулацијом, која постаје преовлађујућа нова парадигма. Тако се, према Куновој анализи, дешавају научне револуције. На основу аналогije са револуцијама и у другим областима мишљења и живота, данас се термин парадигма широко употребљава за означавање било које консистентне теорије или корпуса знања, као и основних претпоставки на којима то знање почива.

У одређеним раздобљима друштвеног развоја, нагомилавају се проблеми на које доминантан научни поглед на свет не може адекватно да одговори. Томас Кун, професор на Универзитету Калифорније у Берклију, објавио је 1962. године књигу *Структура научних револуција*, засновану на филозофском посматрању парадигматског утицаја на науку, у којој је формулисао револуционарно ново схватање науке. Према Куну, парадигма је скуп уверења, веровања, техника и метода којима се усмерава истраживачки и теоријски рад научника (физичара), али није истоветна са правилима. Она представља доминантну теорију унутар науке која служи као метод и усмерење за друга истраживања. Кун је притом дефинисао научну парадигму као констелацију постигнућа – концепата, вредности, техника итд. – коју дели научна заједница и коју та заједница користи за дефинисање легитимних проблема и решења.

У овом делу пољуљао је темеље мишљења о континуитету науке доказујући како се она не развија на уредан начин од мање ка већој истини, већ остаје у одређеном периоду фиксирана на одређену догму или објашњење – парадигму – коју је могуће срушити само уз велике напоре да би се утемељила нова парадигма.

⁷⁵ Видети: www.postkvantnost.com/o_paradigmi_kao_poјmu посећено 28. 7. 2015.

Кроз примере Коперника и Њутна, он објашњава процесе смене/промене парадигме: Коперников хелиоцентрични систем по којем је Сунце у центру свемира збацио је претходни геоцентрични Птоломејев систем у којем је Земља центар свемира. Нова парадигма, Ајнштајнова теорија, није могла настати без супротности са претходном Њутновом, али се Њутнова може извести из Ајнштајнове. Као физичар, у овој књизи анализирао парадигматски утицај на науку првенствено из угла физике и хемије, мада се он може односити и на све остале области.

Препарадигматски период карактерише недостатак парадигме као темеља који је условљавао нужност да сваки научник тражи полазне основе за своја истраживања. Постпарадигматски период нуди скуп научних постулата и аксиома који служе као полазиште за развој нових теорија које доприносе учвршћивању парадигме све док се не појаве „различитости” или „неочекиваности” које теже њеном свргавању. У *Структури научних револуција* говори се о периодима конзерватизма, „нормалне” науке, који су прожети периодима „револуционарне” науке, односно став да „научне револуције настају бављењем неуобичајеном науком, док се нормалном науком баве следбеници доминантне парадигме”⁷⁶ (в. Вукојевић 2014).

Он истиче да у одређеном тренутку нагомилани нерешиви проблеми, аномалије или неконзистентности унутар постојеће парадигме захтевају промену погледа на реалност, промену перцепције, начина мишљења и вредновања света. На основу нових чињеница, претпоставки и очекивања нужно се трансформишу постојеће теорије, правила и стандарди праксе – остварују се нови увиди, креира се нова парадигма којом се могу бар делимично решити до тада нерешиви проблеми. Истовремено, он упозорава на то да постоји опасност од инерције, тежње да се по сваку цену остане у оквирима постојеће парадигме из више разлога, од којих неки могу да произилазе и из спреге науке и власти, односно из потребе да се она очува и одржи моћ у свим друштвеним сферама.

Неолиберална демократија пропагира лажну идеју слободне глобалне трговине, па кроз своје продужене руке – организације као што су нпр. WTO, IMF итд. као и организиране системе едукације, који проводе редукцију свијести појединаца и цијелих

⁷⁶ Вукојевићев приказ Кунове књиге на <https://thoughtevolution.wordpress.com/> посећен 28. 7. 2015.

друштва, онеспособљавају појединачни и колективни ум за искорак и рушење припадајуће парадигме (и знанствене и друштвене, као и политичке).⁷⁷

Одређени друштвени интереси могу да доведу до свесног онемогућавања развоја културе, посебно едукације, како би се променио смер развоја света. За почетак XXI века најављена је појава нове, пост-квантне парадигме, која би требало да омогући да се мањим средствима осигура напредак, посебно у области образовања где је промена парадигме неопходна због неодговарајућих, погрешних форми и непримерених садржаја. Може се закључити да је другачија едукација у оквиру пост-квантне парадигме заправо једини могући пут спаса цивилизације што су тврдили револуционарни научници и пре појављивања пост-квантне парадигме – па и проблематике помака парадигми – што доказује и цитат завршетка предавања при преузимању Нобелове награде 1950, када је Берtrand Расел рекао да је интелигенција најважнија потребна ствар за срећан живот што је оптимистичан закључак, јер се интелигенција може јачати познатим методама едукације.

На основу аналогije са револуцијама и у другим областима мишљења и живота, данас се термин парадигма широко употребљава за означавање било које консистентне теорије или корпуса знања, као и основних претпоставки на којима то знање почива.

Томас Кун је описао научну парадигму као начин гледања на свет који дефинише, како проблеме које би требало легитимно размотрити, тако и спектар прихватљивих доказа који би требало да подупру одређено решење. Када се недостаци у постојећој парадигми нагомилају у том обиму да парадигма више није одржива, она се замењује новим начином гледања на свет и долази до промене преовлађујуће парадигме. Суштинска (фундаментална) промена у начину размишљања (нови модел реалности) која омогућава да се при посматрању истог скупа чињеница донесу потпуно различити закључци од претходних – донетих са старим моделом реалности.

Према Куну, историјски процес науке подељен је у три стадијума: „нормални”, „криза” и „револуција”.

Нормални стадијум карактерише слагање међу научницима око тога који су потенцијално решиви научни проблеми и шта су питања на која треба што боље

⁷⁷ Преузето са сајта www.postkvantnost.com/o_paradigmi_kao_pojmu, посећен 28. 7. 2015.

одговорити. Постепено се успоставља готово потпун консензус у погледу валидности доминантне теорије, чиме она стиче статус парадигме. Научници поступно усвајају значење техничких појмова и развијају заједнички специјализовани речник да би олакшали акумулацију података и организацију. Оснивају часописе посвећене свом научном пољу, размењују референце, критички сагледавају рад једни других, процењујући да ли се њиме потврђује теорија. Паралелно, њихови ученици уче како да приступе проблему на исти начин као и они. Нормална наука је наставила и циклус креће изнова. Криза наступа када се постојећа теорија суочи с пуно нерешених загонетки или „аномалија”, тако да њена експланаторна моћ опада. Научници тада почињу да разматрају потпуно нов начин гледања на исте скупове података и нема консензуса о томе која су питања научно релевантна. Проблеми који су претходно остављени другима, не-научна поља, сада се могу појавити као потенцијално научна. Револуција представља појаву новог узорног решења које је „несамерљиво” са претходном парадигмом, што значи да су две парадигме међусобно конфликтне, да постављају различита питања и говоре различитим научним језиком. Таквом револуцијом почиње нов период нормалне науке као период „решавања загонетки” или „чишћење” након нових открића или нових увида које је донела промена парадигме.

У том светлу могу се посматрати и стадијуми у наукама о књижевности и језику у којима се такође користи појам парадигме за описивање различитих концепата и теоријских система који утичу на обликовање методичких система наставе књижевности и књижевног образовања и васпитања. Они се одређују према садржају и примаоцу садржаја, његовом избору и приступу, рецепцији и тумачењу. Теоријски системи науке о књижевности утемељени су на књижевној предметности коју подижу на ниво ниво теоријског приступа у којем се осмишљавају различите предметно-сазнајне компоненте феномена књижевних дела. Док су се традиционални теоријски системи заснивали на бављењу ванкњижевним елементима (биографијом аутора, социјалним, историјским и културним контекстом), нови се више баве литерарном стварношћу дела и његовом суштином.

2.1.2. Интерпретација као појам

Метода интерпретације, заснована на анализирању књижевног дела унутар њега самог, јавља се као једна од метода реакције на спољашњи приступ књижевном делу. Неколико немачких теоретичара књижевности⁷⁸ средином 19. века развило је под утицајем лингвистичке стилистике посебан тип анализе и књижевнокритичке оцене књижевног дела који је назван интерпретација. Методолошко полазиште представља уметнички доживљај дела, проучавају се функције појединих елемената који чине уметнички свет дела, јединствен начин на који је дело организовано, његов стил и језик.

Књижевна анализа се од појаве часописа *Умјетност ријечи* (1957) назива интерпретацијом (Росандић 1986: 225). Основно значење појма интерпретација јесте објашњавање смисла неке појаве, затим извођење неког музичког, песничког или драмског дела (свирањем, певањем, рецитовањем, глумом и сл.), док у књижевности значи тумачење књижевноуметничког текста (Клајн, Шипка 2006: 529).

Проницање у уметнички смисао књижевног дела као непоновљиве уметничке стварности и комплексан приступ свим његовим стваралачким аспектима представљају предмет проучавања интерпретације.

Школска, наставна интерпретација, има задатак да ангажује ученика у тумачењу уметничког текста и да покрене његове емоционалне, интелектуалне и стваралачке потенцијале. Она обухвата и наставу језика пошто се на књижевним текстовима могу проучавати појмови из граматике и стилистике. Поред тога, литерарни текстови доприносе развијању интерпретативног читања, говорне културе и богаћењу писменог израза.

Наставна интерпретација доживљава своје преображаје у складу са новим књижевнотеоријским и методолошким тенденцијама и резултатима науке о књижевности, али се њени основни циљеви не мењају: да ученик доживи и разуме књижевне појаве и стекне сопствене судове.

⁷⁸ Најзначајнији теоретичари ове методе су Волфганг Кајзер (*Језичка уметност*, 1948) и Емил Штајгер (*Основни појмови поетике*, 1946).

Да рад на тексту не би био несистематичан, импровизован или површан, важно је успоставити ваљане интерпретативне моделе примерене делима која се обрађују. С обзиром на то да је књижевно дело објект доживљавања, али и уживања и спознавања, неопходно је да наставна интерпретација садржи и доживљајно-интуитивни и логичко-интелектуални план.

Приликом успостављања интерпретативне парадигме најпре треба проценити колико школа данас одговара захтевима новог времена и потребама и интересовањима ученика. Постоје динамични и атрактивни извори знања који се непрекидно осавремењују и брзо се прилагођавају потребама својих корисника. Пошто из медија и бројних средстава електронске комуникације на брз и занимљив начин добијају информације, ученици све више школу доживљавају као статичан и недовољно интересантан извор сазнања. Тежи се ка томе да се у наставни процес укључе образовне технологије које би могле да помере границе учења. Уместо трансмисионог процеса преношења готових знања са наставника на ученика, потребно је у оквиру школе оспособити ученике за активно учење и развијање когнитивних способности. Бројне реформе ослањају се на измене наставних планова, промене програмских садржаја и уџбеника, али ни једна од њих није била усмерена на промену положаја ученика у наставном процесу. Посебно је у образовном систему значајна улога наставног предмета Српски језик и књижевност пошто он представља и средство изражавања и наставни језик и највише доприноси развијању укупне личности ученика. Настава овог предмета стога би требало да буде функционална и подстицајна, а не формалистичка.

У двадесетом веку напуштена је пракса проучавања књижевности на бази гомилања чињеница социолошке, психолошке, генерацијске или биографске природе јер се оно не може протумачити на основу онога што му претходи или га окружује. У периоду позитивизма превасходно се истражује питање генезе или настанка књижевног дела, погледи на свет, идеологије, стилови својствени књижевној генерацији, а не само дело и начин његовог постојања. Слабости позитивистичке методологије огледају се и у неразрађеној методолошкој апаратури и недостатку синтетичности. Књижевне чињенице класификују се помоћу устаљених вредносних оцена, а приступ је углавном механицистички, усмерен на садржај и форму, а не на функције појединих елемената у целовитости

дела. Обиље књижевних чињеница представља значајан допринос за сагледавање најразличитијих књижевних утицаја и за књижевноисторијске радове. Немачка феноменолошка школа почиње да се усмерава ка ствараоцу и примаоцу који је изложен различитим утицајима. Феноменолошки приступ обухвата испитивање унутрашње организације текста, структуре дела и његове језичке природе.

Постпозитивистичка традиција постала је основа за нова становишта у проучавању књижевности и стварање модерне традиције у којој се синтетишу досадашња искуства (структурализам, чикашки критичари, школа деконструкције и друга гледишта).

2.1.3. Развојне фазе интерпретативне парадигме

Методологија методике наставе књижевности темељи се на унутрашњем проучавању уметничког текста. Такво иманентно проучавање књижевних дела засновано је на методама више књижевнонаучних оријентација у изучавању књижевности: феноменолошкој, структуралној, стилистичкој, семиотској, методи помног читања и методи иманентне интерпретације. Поред усмерености ка уметничком тексту, методичка интерпретација књижевног текста укључује и вантекстовна гледишта која су неопходна приликом тумачења појединих дела.

„Одредница методичка подразумева врло сложене захтеве које интерпретација треба да испуни, а које јој управо и поставља особена методологија методике наставе књижевности: да интерпретација буде оригинална, естетски мотивисана, свестрано усклађена са наставним циљевима и значајним дидактичким начелима, да има сопствену кохерентност и поступност, а да методолошка и методичка поступања на свакој деоници интерпретације остварују јединство анализе и синтезе” (Андрић 2002: 7).

У историји наставе српског језика и књижевности били су заступљени различити методички системи, обликовани на основу примене појединих теорија учења, чији је избор зависео од схватања наставе као процеса. На основу унутрашњих односа између три наставна чиниоца: ученика, градива и наставника, може се одредити карактер примењеног методичког система, организациони облици наставе, наставни поступци као и васпитни и образовни циљеви.

Росандић је на основу концепције образовних и васпитних циљева као и педагошке и друштвене функције наставе српског језика и књижевности издвојио пет типова методичких система: догматско-репродуктивни, репродуктивно-

експликативни, интерпретативно-аналитички, проблемско-стваралачки и корелацијско-интеграцијски (Росандић 1986: 203).

У првом, традиционалном догматско-репродуктивном систему, преовлађује репродуковање наставних садржаја које је још увек заступљено у области усвајања књижевноисторијских чињеница, познавању ауторове биографије и библиографских података или садржаја дела (доминација трансцедентне методе, делу се приступа „споља”, полазећи од вантекстовних елемената – у настави су у центру пажње били биографски подаци о песнику, социјалне прилике у којима је стварао, духовна клима епохе којој је припадао, подстицаји за стварање појединих песама; поетски текстови су служили само да се њима илуструје излагање наставника; доминантна је монолошка метода у тумачењу грађе). У таквој се настави не развијају аналитичке способности ученика ни естетски смисао, као ни критички став према присутним појавама.

Други систем, репродуктивно-експликативни, задржава репродуктивни карактер којим се развијају репродуктивне способности и памћење, али се у њему афирмише и учениково мишљење: коришћење *својих речи* приликом препричавања садржаја или проналажење сопствених примера. (означава извештај напредак у извођењу наставе, ученику се приликом репродуковања запамћених знања дозвољава могућност да изнесе и понеко лично запажање, не удаљавајући се много од онога што је претходно чуо од наставника; и овде је школско изучавање песништва претежно сведено на једностран процес; монолошко излагање наставника представља основни извор сазнања, књижевна култура се репродуктивно-експликативним поступцима ипак више прима него што се сопственим снагама стиче, па се и ученички сензибилитет и расуђивање о вредностима дела развијају у ограниченом степену).

Објашњавање текста у настави књижевности датира у нашим школама од периода између два рата.

Примена иманентних метода у науци о књижевности и резултати њиховог продора у природу књижевне уметности подстицали су и наставу књижевности да се превасходно почне бавити књижевним делом и да дело, а не писца, стави у центар изучавања. Књижевно дело постаје темељни садржај наставе у интерпретативно-аналитичком систему, а интерпретација дела, заснована на

теорији сазнања и психологији естетског доживљавања и спознаје, доминантни облик наставног рада. У њеним оквирима одређене су фазе за комуникацију између дела и читаоца, фаза „доживљајно-сазнајне мотивације у којој се ученик отвара према свијету дјела, активира своје емоционално, интелектуално, морално и спознајно искуство које ће интегрисати у свијет дјела, односно конфронтирати с њим” (Росандић 1986: 204).

Подизањем ученика на ниво естетског субјекта и његовим усмеравањем да учествује у откривању света уметничког дела, да изражава своја запажања и судове о делу, развија се књижевни укус, остварује се активан однос према делу и подстицај за читање књижевних дела и изражавање властитих ставова о њима. Значајна пажња посвећује се језику и његовој естетској функцији док се књижевноисторијски подаци стављају у други план. Доминантни методи у оваквој настави су: текст-метод, дијалогски метод и метод ученичког реферисања.

Као и књижевнонаучна методологија ове врсте, настава је првенствено окренута естетској компоненти песништва. Ученик се уводи у анализу поетског текста, од њега се тражи да запажа његове битне вредности и да о њима износи свој суд. Оваквом наставом васпитава се радна личност, способна да се служи оперативним захтевима и да аналитички приступа уметности, да уочава шта је лепо и да га у животу, у свакодневној делатности, и сама ствара у границама својих могућности. У односу на догматско-репродуктивни и репродуктивно-експликативни, овакав методички приступ песништву је прогресиван, али ученика не доводи до спознаје о књижевноисторијској условљености дела зато што се дело посматра као апсолутно аутономна уметничка творевина.

Када је реч о једном броју наслова из школске лектире, потребно их је интерпретирати „на начин који се не исцрпљује у иманентном приступу књижевном делу” што укључује тумачење спољашњим, помоћним средствима (в. Тутњевић 2007). Да би се превазишла једностраност, почео је да се примењује интегрални методолошки поступак у изучавању књижевног текста, који се испољава у комбиновању књижевнонаучних метода (по принципу адекватности изучаваној литерарној појави). Овај поступак се развио у посебну врсту тумачења књижевних текстова која се у стручној и методичкој литератури означава термином интерпретација. Полазну основу при анализи представља доживљај

који је читање текста створило код ученика, али при осмишљавању тог доживљаја узимају се у обзир и иманентна својства текста, и то превасходно, али и спољашњи чиниоци са којима је дело у вези. Драгутин Росандић ту неопходност укључивања у анализу текста и елемената који су ван њега тумачи овако:

„Бављење властитим доживљајем одводило би читаоца од дјела. Књижевна анализа стоји пред друкчијим задацима. Она треба да покаже који су то елементи изазвали одређени доживљај. У остваривању тога задатка интерпретација се позива на повијест књижевности, теорију књижевности, стилистику и остале научне дисциплине које се занимају књижевним феноменом. У анализу уводи само оне појмове и категорије које конкретно дјело намеће. Сваки унапријед створени систем значио би насиље над дјелом као индивидуалном и непоновљивом реалношћу” (Росандић 1986: 324).

У основи, метод означава фокусирање на одређене аспекте дела као уметничке творевине:

- Делу се приступа као својеврсном, индивидуалном и непоновљивом уметничком феномену – **феноменолошки метод**;
- При анализи дела полази се од импресија које је изазвало код ученика – **импресионистички метод**;
- У осмишљавању тих импресија разматрају се структурални елементи текста који су носиоци импресивности – **структуралистички метод**;
- Анализирају се најзначајнији стилогени елементи у тексту да би се преко њих допрло до његових скривених смислова – **лингвостилистички метод**;
- За потпуније схватање дела укључују се у разматрање друштвеноисторијске прилике са којима је оно у вези – **социолошки метод**;
- Користе се подаци из песникове биографије који би могли бити у каузалном односу са текстом који се разматра – **биографски метод**;
- Анализира се песникова личност, психолошке ситуације које су пратиле стварање дела и његово прихватање од ученика – **психолошки метод**.

Након периода у којем су преовлађивали дијалогски и текстовни метод, савремена методика наставе промовише проблемско-стваралачки методички систем којим се у највишем степену ангажују ученикове духовне снаге јер се одређени проблеми пред које се он ставља могу решити само уз интензивну умну активност. Најчешће се постављају књижевни проблеми који изазивају интересовање ученика, стварају конфликтну ситуацију, захтевају да се ученици етички одреде или конфронтирају своје ставове и искуства са оним порукама које нуди књижевно дело. Да би се мобилисала ученичка пажња и да би се покренуо стваралачки мисаони процес и усмерио ка решавању етичких и естетских проблема, примењују се разноврсни методски поступци засновани на истраживачком раду ученика. Они могу да решавају постављени проблем усмено, писмено, графички, сценски, ликовно (илустровањем) и др. Рад на књижевном

тексту у оваквом случају има функцију интеграционог чиниоца за наставне активности које припадају различитим подручјима наставе матерњег језика и књижевности.

Корелацијско-интеграцијски модел заснован је на повезивању сродних предмета или наставних подручја у оквиру једног предмета. Он омогућава са се успостави веза између различитих уметности или уметничких дела из различитих подручја.

Сви информативно-репродуктивни системи традиционалне наставе темеље се на позитивистичким концепцијама наставе књижевности, на систематизацији и репродукцији утврђених података из историје књижевности и науке о књижевности. Савремена методика наставе тежи ка превазилажењу система који се ослањају на пренос знања и установљавању интерпретативних модела који доприносе развијању књижевне сензибилности и укуса ученика као и стваралачког односа према књижевности.

Оријентација ка проучавању изворног књижевног дела доприноси увођење категорије доживљаја дела којом се обухвата и емоционално узбуђење и мисаона делатност коју оно побуђује. Научни приступ у позитивистичкој концепције почива на логичком мишљењу, док уметност тражи стваралачко мишљење и емоционално ангажовање.

„Доживљај води ка спознавању, спознаја продубљује доживљај. Тиме се отвара могућност за афирмацију интерпретације дјела, тј. појмовног извођења вриједности које дјело пружа” (Росандић 1986: 208).

О проучавању књижевног дела у настави постоји више теорија од којих су неке методичке, а неке књижевнонаучне и књижевнокритичке.

1. Експликација текста (француска методика)

- књижевноуметнички текст је главни предмет интерпретације;
- темељно, свестрано и што тачније објашњавање текста;
- педагошки аспект;
- развијање књижевне и језичке културе ученика;
- оспособљавање за самостално читање и тумачење текста.

Важно је да су у програмима присутни садржајно богати одломци, али кратки, који углавном не прелазе једну страницу. Текст се тумачи устаљеним редоследом:

- кратак увод (локализација)
- „естетско” читање или говорење текста (наставник)
- проучавање композиције

- поновно читање пропраћено анализом детаља
- закључци
- читање текста (ученици)
- учење текста напамет.

2. Помно читање текста и нова критика (енглеска методика)

- одвајање од историјског и културног контекста;
- интересовање за индивидуални доживљај уметничког текста;
- језик песничког дела и његов контекст;
- лингвистичка оријентација.

Приговори на овај приступ повезани су са неразумевањем терминологије,

односно недовољним схватањем текста.

3. Естетска концепција наставе књижевности и учење формалне школе (совјетска методика)

- лингвистичка проблематика;
- језик књижевног дела као предмет проучавања;
- поезија граматике, утицај версификације на семантику текста;
- стил књижевне врсте и облик књижевног дела;
- формално-стилистичке карактеристике текста;
- књижевни поступак који изазива *зачудност* код читалаца;
- теоријско-методолошке поставке естетичког формализма;
- логичко-стилистичка оријентација.

Сличне компоненте садржи и немачка методика која укључује проучавање присуства националног духа писца.

4. Школа интерпретације (немачка методика)

- језичка структура књижевног дела;
- откривање унутрашњих законитости дела;
- књижевно дело као аутономна стварност ван историјског, социјалног и биографског контекста;
- узајамно прожимање различитих дисциплина које се баве књижевном проблематиком, посебно прожимање историје и филологије;
- теорија првог утиска;
- песничко дело као јединствена ритмичко-стилска структура;
- однос емоционалног и разумског;
- индивидуални стил писца као израз националног духа.

Нивои интерпретације разграничени су према узрасту ученика у основној школи јер се у млађим разредима она задржава у доживљајним оквирима, у старијим разредима обогаћује се бројним теоријским појмовима док се на нивоу средње школе уједињује доживљајно-естетски и књижевноисторијски план.

Росандић часове школске интерпретације књижевности изграђује на законитостима комуникације с књижевним садржајем, с његовом естетском рецепцијом и теоријом сазнања. Структурни модели школске интерпретације овај аутор схвата као *микроструктуру* која је одређена доживљајно-сазнајним

могућностима ученика. То је, такође, динамичка структура која поред доживљајно-сазнајних процеса узима у обзир *посебност* књижевноуметничког бића текста.

„Мисао о књижевном делу и стручни разговори о њему организују се на посебне начине који уважавају структуру уметничког текста, али теку сопственим путевима. Уметнички ознаковљен ред остаје само као предмет проучавања док методолошки приступи добијају пригодну динамику која је такође оригинална и естетски мотивисана, али је и свестрано усклађена са рационалним побудама, са наставним циљевима и дидактичким начелима” (Николић 1992: 136).

У наставној интерпретацији може се као полазиште користити *жанровски модел*:

- садржај приповедне прозе;
- садржај есејистичке прозе;
- садржаји везани за писца и његово стваралаштво;
- садржаји везани за књижевна раздобља (Росандић 2005: 86).

Без обзира на методички приступ, важно је да свака наставна интерпретација буде усмерена на особености и вредности уметничког текста као непоновљиве целине и да поседује кохерентну структуру засновану на поступности којом ће се у свести читаоца постићи конституисање уметничке предметности и унутрашњег света дела.

2.1.4. Проблематика успостављања модела (обрасца) интерпретације

Проблематика проналажења интерпретативне парадигме најпре обухвата питање тумачења појма парадигма: пример, образац. У *Речнику књижевних термина* њено прво значење односи се на област граматике и реторике у којима „технички означава **параболу** или **алегорију**” (Поповић 2007: 509). У истом речнику се за друго значење у оквиру лингвистике наводи Сосирово виђење парадигме која се одређује „као скуп односа које нека језичка јединица има са другим јединицама у истом контексту”. Треће значење преузето је из књиге Томаса Куна *Структуре научних револуција* из 1962. године у којој се овај појам дефинише:

„као скуп знања и активности у појединим научним дисциплинама који важе у одређеним периодима и могу се мењати. Отуда научну *n.* одређују: предмет проучавања, врста питања која се истражују, начин на који су та питања структурирана (начин на који

се управља експериментом или начин проучавања), као и начин интерпретације резултата научног истраживања” (Поповић 2007: 509).

Даље се може сазнати да се уместо овог појма, у оквиру истог значења користе и појмови попут **епистеме**, **дискурса** или *таксиномије*, уколико су у питању хуманистичке науке, док неки други теоретичари успостављају појам *друштвене парадигме* у оквиру социологије или га користе у значењу скупа искустава, веровања и вредности који утиче на појединца, његово схватање стварности и деловање. Сходно томе, парадигма у настави може да означава поступак којим се обједињују и представљају вредности једног књижевног дела, чиме се утиче на појединца, његово схватање стварности и деловање у друштву.

Савремене теорије читања и тумачења текста траже од наставника који предају српски језик и књижевност спремност на усклађивање интерпретативног приступа са открићима из области истраживачког и аналитичког читања. Научне студије које су настале у оквиру савремених пројеката који се баве методолошким приступом књижевном делу, са посебним освртом на тумачења савремене књижевности, нуде нове научне методологије у настави књижевности. У основи, иновације се огледају у примени интертекстуалности, компаративног, проблемског или жанровског приступа, уважавању контекста културе и религије, стицању читалачких компетенција које омогућавају читање текста у књижевноисторијском контексту, као и у испитивању приступа за њихову интеграцију у наставни процес. У непрекидној тежњи за осавремењавањем наставе, стицањем, развијањем и проширивањем аналитичких способности, настали су радови чија је сврха истицање принципа научности али и подстицање активног, креативног читања „у ком се открива текст у односу према другим текстовима, чиме се постиже *експлозија значења*. Да би се досегао задовољавајући ниво рецепције књижевних дела читаоца треба *подучити читању*, како је наглашавао Ричардс, проширити му интелектуалне хоризонте, залажући се за слободу тумачења текста, који лебди у простору бескрајних могућности, борећи се против уобичајене перцепције и аутоматског читања” (Радуловић 2011: 8).

Управо због бескрајних могућности које се нуде у тумачењу једног књижевног дела, није могуће формирати један универзални методички модел који би био применљив у тумачењу дела свих књижевних периода и жанрова. Свака

методолошка поставка треба да буде довољно прилагодљива да би се њоме могло обухватити читаво стваралаштво чији је сегмент оно дело које је тема интерпретације. Актуелни приступи тумачењима књижевности подразумевају сагледавање интертекстуалних релација, указивање на повезаност и међусобна прожимања тема и мотива, проналажење нових значења променом историјског или неког другог контекста, полемичко читање и откривање различитих апликација које се заснивају на слободи читања „која се својом креацијом истински приближава писању” (Радуловић 2011: 11).

Проблематика успостављања обрасца интерпретације лежи у потреби да се избегне стереотип који би утицао на спутавање књижевног сензибилитета читаоца и његове креативне слободе у интерпретирању текста. Флексибилни модел треба да обједини елементе свих аналитичко-интерпретативних приступа који би допринели да се оствари: „брже усвајање градива, спонтано компарирање и повезивање програмских садржаја, довели до интеракције сродних области, уклапања наставе у системе, успостављање синхронијских и дијахронијских књижевних веза [...] обраду књижевних дела у контексту, одвијање наставе књижевности на различитим нивоима, индивидуализован приступ, истраживачко усмерење и учење откривањем, нарочито, подстицање стваралаштва као и утврђивање и ширење читалачких и аналитичких компетенција” (Радуловић 2011: 10–11).⁷⁹

„Класификације текстова, као што је с правом доказивао Кроче, не одговарају никаквим посебним суштинама или аристотеловским ентелехијама. Уместо тога, оне се односе на магловите породичне групације које се преклапају у пространом континууму забележеног говора. Без обзира на то колико се класа сузи, (право, грађанско право, кривично право; или поезија, епска поезија, лирска поезија), граничне линије између тих групација остају нејасне. Сагласно с тиме, ниједан метод тумачења не може доследно да одговара свакој уској класи текстова, те излази *a fortiori* да је примена општих правних, књижевних и библијских канона на текстове који се класификују под тим именима сјајан пример погрешно поклоњеног поверења и пренагљеног уопштавања. Права област уопштавања је подручје начела, а не метода, а одређивање општих начела заправо је предмет опште херменеутичке теорије” (Хирш 1983: 10).

⁷⁹ Оливера Радуловић, ауторка књиге *Нове научне методологије у настави књижевности*, залаже се „за примену савремених методичких сазнања у настави, против сваке схеме, стереотипа, лекцијашења и механичког запамћивања, на шта нас обавезује уметничка суштина књижевности“. Читаоцима је понуђена жанровски издиференцирана целина која представља систематизацију изучавања интертекстуалних прожимања Библије и српске књижевности 20. века. У овом приручнику који је замишљен као методички уџбеник за студенте књижевности, проучавана књижевна дела поступно су и систематично повезана са *Великим кодексом уметности* Норторпа Фраја, у којем се реализује идеја о Библији као митолошком универзуму европске књижевности.

Хирш се бави проблемом ваљаности тумачења које се у праву заснива на прагматизму: значење једног закона је онакво како га тумаче данашње судије, или у области библијске егзегезе – значење Библије је ново откриће за сваки узастопан нараштај. Сходно томе, значење једног књижевног текста је „његово данашње значење за нас”. Он одбацује теорије радикалног историзма и психологизма, као и аутономизма према којем књижевни текстови спадају у засебно онтолошко подручје, са значењима која не зависе од пишчеве воље, зато што свака на свој начин пориче могућности ваљаног тумачења.

По његовом мишљењу, строга дисциплина у тумачењу текста изискује два момента: момент наслућивања који је неметодичан, интуитиван, симпатички, почетно интуитивно нагађање и други, критички којим се први подређује и проверава. Критички моменат представља интелектуални стандард који има функцију да нагађање у тумачењу подигне на ниво сазнања.

Став да је значење текста изван ауторовог домашаја и да поезија живи сопственим животом, одвојеним од живота аутора, сменио је дотадашње убеђење да је значење текста оно што је „узначио” његов аутор. Слични су ставови о семантичкој аутономији текста или о томе да се индивидуалним изразом може исказати и архетипско, колективно значење. У теоријама које заговарају ирелевантност аутора, интересовање се преноси на само дело, али још нису успостављена прикладна начела за просуђивање ваљаности тумачења.

„По некаквој унутрашњој нужности, испитивање „оног што један текст казује” претворило се у испитивање онога што тај текст казује појединачном критичару. Постало је помодно говорити о критичаревом „читању” текста, и та реч је почела да се јавља у насловиима знанствених дела. Она као да је подразумевала да, ако је већ аутор прогнан, још увек остаје критичар, а да је његово ново, оригинално, углађено, проницљиво или релевантно „читање” по себи занимљиво” (Хирш 1983: 21).

Свакако је у тумачењу онога што текст казује присутно нечије значење: или ауторово или критичарево. Може се догодити да аутор није свестан свих компоненти свог интендираног значења, као што тумачи не могу увек да буду сигурни да су извукли импликације које су у складу са ауторовим значењима.

„Текстови често казују више но што су њихови аутори хтели да кажу, али мање од онога што би многи несудржљиви читаоци хтели да кажу” (Еко 2001: 102).

Слободу интерпретације не треба ограничавати, али она треба да буде заснована на критеријумима који би онемогућили да дође до неравнотеже између тумача и дела.

„Књижевно дело није није објекат који постоји сам за себе и који свим посматрачима у свим епохама нуди исто лице. Оно није споменик што монолошки открива своје безвремено биће. Пре ћемо рећи да, попут партитуре, тежи да при читању изазове нову резонанцу” (Јаус 1978а: 59).

Један од важних задатака интерпретације јесте да омогући успешну рецепцију књижевног дела код ученика који немају истоветна очекивања ни једнаке компетенције као читаоци, подједнака предзнања о жанровским и уметничким карактеристикама или тематици дела.

Приступ у тумачењу књижевноуметничких текстова треба да допринесе активном, стваралачком, креативном и критичком односу ученика према ономе што та дела пружају на различитим нивоима, препознавању унутрашњих сугестија које та дела пружају, као и развијању љубави према књижевности и стицању трајних знања и изградњу личности.

2.2. Интеграциони чиниоци наставне интерпретације

У заснивању и развијању наставне интерпретације књижевноуметничког дела основно методолошко опредељење треба да буде превасходна усмереност интерпретације према уметничком тексту. Савремена методика наставе књижевности определила се за унутрашње (иманентно) изучавање уметничког текста, али она никако не превиђа нужност примене и вантекстовних гледишта да би књижевноуметничко дело било ваљано и поуздано протумачено.

У препорукама о начину остваривања програма истакнута је важна одредница основне методолошке оријентације да наставна интерпретација књижевног дела у највећој мери буде усмерена према уметничком тексту и да се динамика интерпретације усклађује са водећим уметничким вредностима књижевног остварења, тако што ће управо оне бити чиниоци обједињавања интерпретативних токова. Тумачење књижевног дела не постиже се само аналитичким и теоријским приступом јер би се тиме нарушавао његов поетски свет и јединство.

„Зато се интеграциони и синтетички чиниоци интерпретације књижевног дела појављују као спас од еклектике и повратак природној датости уметничког текста, дакле оној његовој непоновљивој и монолитној поставци која је једино способна да награди читаоца уметничким доживљајима” (Николић 1992: 135).

Наставне интерпретације засноване на тај начин испуњавају захтев да се тумачењем водећих уметничких вредности обухвате и упознају и сви други битни чиниоци уметничке структуре и да се проучи дело у целини. Примат припада оним уметничким чиниоцима који имају истакнуто место у општој уметничкој вредности дела. У сваком конкретном случају избор ваља утемељити на валидним естетским, методолошким и методичким разлозима оних вредносних чинилаца према којима ће бити усмеравана динамика наставне интерпретације књижевноуметничког дела. У наставној интерпретацији књижевноуметничког дела обједињавајући и синтетички чиниоци могу бити: уметнички доживљаји, текстовне целине, битни структурни елементи (тема, мотиви, уметничке слике, фабула, сиже, књижевни ликови, поруке, мотивациони поступци, композиција), форме приповедања (облици излагања), језичко стилски поступци и литерарни (књижевноуметнички) проблеми.

Теоријом текста баве се превасходно књижевна теорија и лингвистика тражећи одговоре на питања шта је песнички текст. Класична реторика истраживала је правила конституисања дискурса док се традиционална стилистика углавном фокусира на прожимање исказа и казивања а не на организацију самог исказа. Засноване су и нове дисциплине: текстуална граматика и текстуална лингвистика.

Структура текста је предмет изучавања више књижевнотеоријских школа, пре свега руских формалиста а потом припадника семиотичке школе међу којима је значајна теорија текста Јурија М. Лотмана. Михаил Бахтин проблем текста заснивао је на „пограничју” између књижевнотеоријског, лингвистичког и филолошког истраживања, схватајући га као знаковни комплекс. Сматрао је да и наука и уметност имају посла са текстовима (уметничким делима) што је отворило могућности да се уметничко дело изједначава са текстом. Међутим, у разматрањима проблема границе текста и контекста, закључио је да текст „штампан, написан или усмени (забележен) – није једнак читавом делу у његовој целини (или ’естетском објекту’). У дело улази и његов неопходни вантекстуални

контекст” (Бахтин 1978: 172). У својим *Напоменама уз методологију науке о књижевности* он сматра недопустивим да се анализа текста своди на сам текст који, по његовом мишљењу, не треба посматрати изоловано пошто је његово разумевање засновано на упоређивању датог текста са другим текстовима и давању новог значења у новом контексту. За наставну интерпретацију важно је становиште да текст живи само додирујући се са другим текстом (контекстом), али да се то односи на тумачење текста у контексту текстова, ограничавајући употребу вантекстуалне стварне реалности на биографске и друге анализе.

Бахтин је оставио тезе о границама текста, проблемима функције текста и текстуалних жанрова, али није реализовао до краја своје замисли. Као и Сосир који је дефинисао језик као систем знакова, он је закључио да иза сваког текста стоји језички систем.

Француски структуралисти тумаче текст као механизам који сам себе генерира као непрекидни процес текстуалне производње.

Лотман је оповргао Бахтинову идеју да су текст и уметничко дело исто сматрајући да је текст „крајње суштаствена компонента” књижевног дела чији „уметнички ефекат” проистиче из поређења текста са „сложеним комплексом животних и идејно-естетских представа” (Лотман 1970: 90).

Књижевно дело у себи неминовно садржи емотивне, идејне, етичке, рефлексивне, социјалне и друге одразе личности аутора. У тексту они могу бити исказани сасвим непосредно, али и метафорично, алегорично или симболично. Тумачење дела обухвата препознавање и декодирање видљивих и скривених значења, као и потенцијалних, које можда ни сам аутор није имао на уму. Књижевно дело не мора увек бити оно што је аутор „хтео да каже”, него се може изнова посматрати са различитих становишта и из другачије перспективе, тако да представља стално извориште и подстицај за проналажење нових емоционалних, естетских, мисаоних и идејних слојева. Шта год аутор имао на уму, оно што је записано, постаје интеграциони чинилац текста и самим тим, предмет наставне интерпретације.

Реалије у делу, попут историјских збивања и личности, односно њихових прототипова, фрагменти из стварности једнога периода, као ни дух епохе, не морају остати нераскидиво повезани са аутором и његовим временом. Књижевна

дела у великом броју доказују да надрастају време и сведоче о пресликавању истоветних односа и околности, уобличавајући историјске парадигме које ће се непрекидно понављати окретањем точка историје.

Мали је број књижевних дела ограничен на једну мисао, једну поруку, чак и када проистиче из потребе да се она, као важна, директно пренесе читаоцима. Свако дело садржи мноштво интеграционих чинилаца који доприносе проширивању идејних слојева дела. Ако се има у виду да наставна интерпретација треба да допринесе остваривању образовних, али и васпитних циљева наставе, онда се проналажењу и тумачењу порука и идеја мора посветити одговарајућа пажња.

Полазна тачка у приступу једном тексту треба да буде трагање за што ширим и дубљим идејним слојевима који су наталожени у њему као у палимпсесту. Површно сагледавање или усмеравање фокуса на представљање једног слоја значења, деградира само дело и своди га на полазни текст за проучавање одређених књижевних или теоријских појмова.

Да би се избегло преиначавање идејних порука или сужавање њихових рефлексивних, етичких и филозофских начела, дела школске лектуре која се представљају ученицима треба да буду јасно одређена према критеријуму поседовања недвосмислених и потенцијалних значења. Одређени критеријуми треба да буду постављени и када су у питању остали интеграциони чиниоци дела који представљају неупитне вредности на основу којих се дело уноси у књижевни корпус школске лектуре.

Књижевност, као и остале уметности, има шири друштвени значај који произилази из становишта да је њена мисија да оплемени, да прошири видике, да развија хумано, да оплемењује, да сведочи о временима, ликовима и догађајима. Једна од класификација књижевних дела заснива се управо на временским, историјским одредницама. Као нераздвајни део живота, повезана су са временским оквирима и друштвеним околностима која се у њима одражавају. Истраживати дело са циљем да се успешно интерпретира у настави значи истражити све његове слојеве, замислити се над делом и донети суд о њему. Свака наставна интерпретација представља својеврсну стваралачку творевину која је подложна анализи као и само дело. Ако се наставник посматра са позиције читаоца, перцепција књижевног дела не може бити иста: сваки појединац га

прихвата на свој начин, различито оцењује и тумачи. Више читања истог дела могу допринети ревалоризацији личних и општих судова о њему, осветљавању елемената који нису били у првом плану. Стога је важно да се за свако дело одреде интеграциони чиниоци који одражавају уметничко и идејно језгро дела које је допринело његовом статусу обавезног наслова школске лектире. То не морају бити коначне оцене или судови, али треба да представљају смернице на којима ће да се заснива наставна интерпретација.

Естетски ефекат књижевног дела зависи делом од потенцијала самог дела, а делом од самог читаоца, његових сазнања и способности да их уочи и прими, од услова рецепције и тренутног стања духа. Међу интеграционим чиниоцима наставне интерпретације треба да буде незаобилазан онај који се односи на естетске утиске читалаца.

2.2.1. Интерпретативни модели у наставној интерпретацији (критички осврт на моделе у млађим разредима)

Методика наставе књижевности у разредној настави интегрални је део опште методике наставе српског језика и књижевности.

У савременој настави књижевности користи се више различитих наставних техника у којима су заступљене одређене методичке радње, модели, приступи и поступци који могу позитивно да допринесу не само образовној компоненти наставног процеса него и васпитном утицају на ученике и пружању подршке у домену социјално пожељног понашања.

Да би се остварило васпитно дејство одређених књижевних текстова који поседују васпитне потенцијале, потребно је одабрати наставне активности и поступке који их активирају. У методикама наставе за студенте учитељских факултета презентовани су општи модели обраде књижевноуметничког текста, примењиви у свим жанровима (лирска песма, прича, бајка, басна итд.).

Према Вуку Милатовићу, методички поступци тумачења књижевних дела могу се поделити на *нормативне* и *стваралачке*. Он наводи два нормативна поступка: општи модел и жанровске моделе обраде књижевног текста у које су укључене обраде лирске и епске песме, бајке, басне и романа.

Стваралачки поступци које овај методичар наводи су нешто бројнији:

1. Обрада текста помоћу истраживачких задатака;
2. Обрада текста по плану;
3. Тематско-мотивска обрада текста;
4. Обрада текста помоћу доминантног књижевног лика;
5. Проблемски поступак обраде књижевног текста;
6. Примери различитих поступака и облика рада у настави књижевности:
 - а) групни облик рада;
 - б) рад на различитим нивоима сложености;
 - в) рад помоћу сазнајних категорија (Милатовић 2011: 274–276).

Нормативни модели рада на тексту, односно прецизно конципиране методичке структуре часова, који се нуде у методичкој литератури, представљају један од поузданих начина интерпретације наставних садржаја, али могу да допринесу пасивности и лишавању креативности која је важан чинилац наставе српског језика. Иако представљају ваљано методичко полазиште, важно је да их се наставници не придржавају доследно, без осврта на особености књижевног дела које се обрађује. Стваралачким приступом ангажују се креативни, стваралачки и истраживачки потенцијали учесника у наставном процесу, али је важно да се непрекидно има у виду оспособљеност ученика одређеног узраста за самосталан рад на тексту. На пример, проблемски поступак обраде књижевног текста није примерен приликом обраде обимних текстова или оних који имају сложену лексичку структуру као што није пожељно давати истраживачке задатке за сложеније текстове чија је рецепција отежана на одређеном узрасту и захтева сигуран нормативни приступ. Милија Николић упућује на смернице ваљаног методолошког пута у проучавању књижевности:

„Незаобилазни пут за прво упознавање и доживљавање књижевног дела јесте кретање читалачке пажње у смеру оригиналног низа језичких знакова. Редом речи, реченица и већих текстовних целина доследно је условљена поступност по којој се уметничка предметност конституише у читаочевој машти и свести. Но тај знаковни и појавни ред предметности, који је усклађен са током радње, организацијом сижеа и сукцесијом поетских слика и мотива, а доследно утврђен композицијом текста, обавезан је само током првог читања” (Николић 1992: 135).

Поновљено читање отвара могућности за проблемско-стваралачке поступке који се заснивају на подстакнутој радозналости, фантазијској и мисаоној делатности ученика. За ученике млађих разреда основне школе пожељно је након упознавања виталне структуре уметничког текста и стицања емоционалног односа према њему осмислити активности за креативни и стваралачки израз у којима ће они изразити свој доживљај представљеног књижевног остварења, не придржавајући се притом строго одређеног реда предметности. На тај се начин

подстиче развој књижевног сензибилитета и изражајних способности ученика, али се истовремено стиче увид у којој су мери ученици разумели текст, добија се повратна информација о успешности примењеног модела наставне интерпретације.

Методичари нуде више *општих модела* обраде уметничког текста који се међусобно делимично разликују у редоследу или разради појединих фаза:

Табела 27: Општи модел обраде уметничког текста.

Драгутин Росандић	Павле Илић	Вук Милатовић
1. Доживљајно-спознајна мотивација.	1. Мотивација.	1. Емоционално-интелектуална припрема (припремни разговор).
2. Најава текста и његова локализација.	2. Тумачење непознатих речи и израза.	2. Најава наставне јединице.
3. Интерпретативно читање текста.	3. Интерпретативно читање	3. Изражајно читање.
4. Емоционално-интелектуална станка (пауза).	4. Психолошка или емоционална пауза.	4. Локализовање текста.
	5. Утисак изазаван текстом	5. Гласно, тихо (усмерено) и истраживачко читање.
	6. Локализовање текста.	6. Тумачење непознатих речи и израза.
5. Објављивање (изражавање) доживљаја и његове корекције.		7. Разговор о непосредном доживљају.
6. Интерпретација.	7. Анализа текста:	8. Анализа текста: а) садржинска анализа б) идејна анализа в) етичка анализа г) психолошка анализа
		9. Обрада ликова.
		10. Језик и стил.
7. Синтеза.	8. Синтеза.	11. Синтеза – уопштавање.
8. Задаци за самосталан рад ученика.		12. Стваралачки и самостални рад ученика.
		13. Домаћи задатак.

Може се запазити да тумачење непознатих речи и израза у Ивићевом моделу претходи читању текста, у Милатовићевом је предвиђено након изражајног и истраживачког читања, док је у Росандићевом изостављено као елемент интерпретације. То доказује да наставник има одређену аутономност приликом коришћена општих модела и да свој интерпретативни приступ прилагођава потребама датог текста и наставних околности.

Вук Милатовић изразио је генерални став да „ниво анализе књижевног дела у млађим разредима основне школе зависи од психофизичких и интелектуалних

способности ученика” (Милатовић 2011: 283). О томе се водило рачуна приликом конципирања програма тако да су књижевне анализе на млађем узрасту предтеоријског карактера, ослоњене на лични доживљај и рад на тексту у складу са рецепцијским могућностима ученика.

Већина методичара скреће пажњу на опасност од претераног удаљавања од уметничких својстава дела ради остваривања васпитних циљева стога што се час књижевне анализе може претворити у пуко моралисање. Откривањем уметничких вредности текста управо се остварују и васпитни циљеви јер су они засновани на уметничким и естетским слојевима дела. У току анализе не треба ученицима сугерисати готове ставове и решења, него их подстицајним питањима упућивати на стваралачко трагање. Почети увођења ученика у књижевну интерпретацију ослањају се на прилагођавање узрасту ученика. У првом и другом разреду углавном преовлађује емоционална компонента док се на старијем узрасту изворни емоционални елементи све више богате мисаоним и критичким елементима.

Вук Милатовић сматра да је у раду са млађим узрастом ученика теоријски и методички најадекватније разликовати четири типа анализе: садржинску, идејну етичку и психолошку анализу које треба да се прожимају и преплићу да би расветлиле све слојеве књижевног дела.

Доследна употреба свих модела заснованих на аналитичкој и теоријској мисли доводи интерпретаторе у опасност да излагањем елементарних појединости дезинтегришу текст који „под силом аналитичке деструкције и теоријских уопштавања постаје мртва и одбојна ’грађа’”. Зато се интеграциони и синтетички чиниоци интерпретације књижевног дела појављују као спас од еклектике и повратак природној датости уметничког текста, оној његовој непоновљивој и монолитној поставци која је једино способна да награди читаоца уметничким доживљајима” (Николић 1992: 135).

Наводећи мноштво корелативних радњи који су погодне за креирање бројних иновираних или нових методичких поставки, Николић је наставницима препоручио да у складу са посебностима књижевних дела и степеном литерарне пријемчивости код ученика, врше избор методичких радњи међу понуђеним *стваралачким окупима*:

1. Подстицање (мотивисање) ученика за читање, слушање и доживљавање књижевноуметничког дела.
2. Истраживачки (припремни) задаци у проучавање уметничког текста.
3. Читање књижевног дела у доживљајној, интерпретативној и истраживачкој улози.
4. Локализовање уметничког текста.
5. Вантекстовне околности у функцији проучавања литерарног дела (прототипска стварност, био-библиографски подаци и стваралачка историја дела).
6. Коришћење помоћне литературе за проучавање књижевног остварења.
7. Тумачење непознатих речи и израза.
8. Саопштавање и проверавање утисака, осећања и мисли изазваних уметничким светом.
9. Препричавање дела у аналитичкосинтетичкој функцији.
10. Уочавање и истицање плана текста.
11. Аналитичкосинтетичко проучавање књижевног дела (интерпретација, обрада, тумачење, приступ)
12. Закључак о посебностима и суштинским вредностима проученог књижевног дела.
13. Учење напамет и изражајно казивање уметничког текста.
14. Поредбено проучавање књижевних дела.
15. Коришћење филмских, позоришних, радиофонских, телевизијских и музичких адаптација и изведби књижевноуметничких дела.
16. Усмено приказивање књижевног дела (уз књигу и подсетник).
17. Писмено приказивање књижевног дела (у целини или појединих вредносних чинилаца)
18. Утврђивање знања о књижевном делу.
19. Обнављање знања о књижевном делу.
20. Облици рада подстакнути сазнатим књижевноуметничким делом (Николић 1992: 159–160).

Приметно је да велики број предложених поступака може да се примени након две радње које је Николић издвојио као незаменљиве: ваљаног читања и доживљавања књижевног дела и поузданог аналитичкосинтетичког проучавања.

Неке од ових радњи на први поглед нису примерене ученицима млађих разреда, али се свака од њих може редуковати према потребама текста и ученичким могућностима. Систематично проширивање броја и обима методичких радњи које се предузимају поводом тумачења књижевног текста доприноси стицању корисних навика и вештина које доприносе квалитету стеченог знања и преласку на више нивое рада.

Методика наставе не представља затворен и коначан систем тако да је препорука да се овај општи методички инструментариј проширује и богати новим облицима рада. Методичке поставке наставе књижевности крећу се на релацијама између теорије и методе рецепције, преко ученика читаоца и колективног изучавања текста до индивидуалног и проблемско-стваралачког тумачења, или

уважавања специфичности жанровских модела обраде. Приступи свих аутора представљају одређене концепције и погледе на интерпретацију књижевности у настави који поред извесних разлика почивају на базичним поставкама, али нема универзалног модела који би обухватио све сегменте сваког књижевног дела у свакој конкретној наставној ситуацији и у односу на све узрасте ученика.

Такво сазнање потврђује сагласност великог броја теоретичара и методичара да је *методички плурализам* најцелисходнији у тумачењу књижевних дела. Када је у питању разредна настава, Вук Милатовић у својој *Методици наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, након презентације карактеристичних методичких приступа у обради књижевних дела на млађем школском узрасту, закључује следеће:

„Тумач књижевног дела покушава све што може да учини знањем и слутњом у процесу тумачења, а питање је спретности и умешности колико ће успети. Сигурно је само једно: интерпретатор никада не исцрпљује уметнички текст, нема коначне интерпретације” (Милатовић 2011: 277).

Ниједан модел не треба догматски схватити нити механички примењивати у пракси већ се служити њима као полазиштем за осмишљавање увек нових интерпретативних модела и поступака који ће допринети остваривању свих циљева наставе књижевности.

2.2.1.1. Моделовање наставне интерпретације књижевног дела представљеног одломком на примеру приповетке *Чича Јордан* Стевана Сремца

У приручнику за наставу у 5. разреду детаљније је стоји објашњено како наставник треба да се односи према књижевним корпусима који су предвиђени у појединим разредима:

„Књижевност се, као што је то учињено и у програмима за млађе разреде, више не дели на школску и домаћу лектуру, већ се под лектиром подразумева све што ученик чита у школи и код куће, а предвиђено је програмом. Отуда је одговорност наставника већа да, претходно проценивши интересовања својих ученика, као и њихове могућности, одреди која су дела погодна за читање у целини, а која у одломцима. Иако у Програму, крај појединих дела, постоји препорука да се она раде у одломцима, могуће је да се број одломака повећа, а број дела која се читају у целини сузи, мада је наравно боље ученике мотивисати да што више читају и да се заинтересују за многе факултативне књижевноуметничке текстове” (Мркаљ 2008: 27).

На примеру приповетке Стевана Сремца *Чича Јордан* из програма за 5. разред могуће је показати у којој је мери један час недовољан за остваривање

наставних циљева који треба да буду постављени у складу са њеним уметничким, језичким и идејним слојевима и за примену активног стваралачког, истраживачког или интердисциплинарног методичког приступа у којем се врши повезивање знања и вештина из свих предметних области.

Приликом осмишљавања наставног приступа за обраду књижевног текста, најпре се дефинишу наставни циљеви који се могу остварити његовом интерпретацијом. Када је у питању дужи одломак или дело сложене мисаоне или лексичке структуре, није погодно давати истраживачке задатке уколико ученици самостално не могу допрети до његових важних идејних слојева или ако прети опасност да га неће на одговарајући начин разумети. Претходно се ученицима може препоручити да увежбају изражајно читање са поделом деоница у тексту. Када је реч о лексички захтевним текстовима попут овог, очекује се пре часа интерпретације додатни рад са ученицима: припреме за изражајно читање и издвајање непознатих речи и израза.

Кључне речи уз ово дело, у методичким апаратурама читанки, углавном су усмерене на књижевнотеоријске појмове: форме приповедања (нарација, дијалог, дескрипција), дијалог као изражајно средство, реплика, композиција, приповедање у 3. лицу, приповетка, дијалекат, некњижевне речи, дијалектизми, портрет, језичка карактеризација лика. Само се у једној, уз теоријске појмове дијалог и приповетка наводе: Чича Јордан, љубав према деци, дечји несташлуци и Гиле (в. Бајић, Мркаљ 2011: 177).

Приликом одређивања наставних циљева, у зависности од тога чему треба дати приоритет у интерпретацији, међу кључне речи могу да се уврсте и неки функционални појмови из програма за 5. разред: одломак, локализовање, али и емпатија – преношење у душевни свет другог, као и солидарност, честитост, племенитост.

Час обраде одломка приповетке *Чича Јордан* може се најавити неколико дана раније са препоруком да се прочита одломак или цела приповетка, а заинтересованим ученицима могу се поделити подстицајни задаци који ће усмерити њихово истраживачко читање на проблемска питања о којима ће се разговарати током анализе на часу. Пракса показује да је ипак неопходно на часу прочитати књижевни текст јер није упутно водити разговор о делу које нису сви

ученици прочитали. Доживљајно и истраживачко читање ове приповетке траје најмање 12 минута с обзиром на дужину одломка.

Следећу фазу представља изражавање утисака, запажања и осећања ученика поводом прочитаног текста (колико им се текст свидео, због чега, шта их је највише узбудило, а шта насмејало и сл.). Непосредни разговор о тексту олакшава рецепцију дела, продирање у његов уметнички свет, разумевање животних околности и поступака ликова.

„У улози обједињујућих чинилаца интерпретативних токова кроз уметнички свет књижевности могу се наћи: уметнички доживљаји, експресивне текстовне целине (одељци, епизоде, сцене), битнији структурни елементи (тематика, мотиви, фабула, сиже, композиција, ликови, поруке, мотивациони поступци), облици приповедања (нарација, дијалог, монолог, ређе дескрипција и елементи психолошке дескрипције) и литерарни проблеми” (Мркаљ 2010: 69).

Иако није установљен методички модел или „калуп” према којем се одвија наставна интерпретација, постоје незаобилазни методички поступци који се примењују приликом вредновања једног књижевног дела. Приликом обраде приповетке *Чича Јордан*, потребно је упознати ученике са основним подацима из живота и дела Стевана Сремца и упутити их на средину у којој се одвија радња. Познато је да је овај писац рођен у Војводини, у Сенти, да је живео и радио у Београду, а десетак година службовао у Нишу па је те три средине описао у својим делима. Волео је и сликао старовременски, патријархални свет ситних трговаца и занатлија из којег је сам поникао.

Препоручљиво је да се у фази припрема за интерпретацију обухвати више секундарних извора стога што се у уџбеницима понекад могу наћи и недовољно прецизни подаци. Одломак је из првог дела дуже приповетке чија се радња дешава у једној башти на Палилули, у Београду, у који је главни јунак дошао из јужних крајева. Према непотпуним и непрецизним подацима у читанкама, стиче се утисак да је у питању нишка средин.⁸⁰ Чича Јордан је пореклом из Старе Србије⁸¹ па са обазривошћу треба примити податке који се провлаче у појединим

⁸⁰ Локалитети у приповеци упућују на Београд: Палилула (у Нишу такође постоји насеље овог имена) али и Болечки пут на којем се налазила чича Јорданова кафана.

⁸¹ У Википедији се могу наћи подаци да је Стара Србија географски термин, настао у Кнежевини Србији у 19. веку, за области које су чиниле језгро средњовековне Србије. Овај појам обухвата Рашку (Санџак), Косово, Метохију и Вардарску Македонију. Већ 1854. јеромонах Гедеон Јосиф Јуришић (питање колико под утицајем Вука, а колико самостално) у књизи *Дечански првенац* користи термин Стара Србија и даје њен територијални опсег. Стара Србија обухвата

методичким приступима да се радња дешава на југу Србије, у нишком крају који је Сремац добро познавао и у којем је провео значајан део свог живота:

Шта на основу чича Јордановог говора сазнајеш о његовом пореклу? Како употреба необичних речи из околине Ниша доприноси обликовању његовог лика и реалније представља говор овог књижевног јунака? (Станковић Шошо 2008: 86).

Недовољно одређена локализација, упућивање на јужни део земље, наводи на претпоставку да је у питању околина Ниша, јер Сремац на Косову није провео ни једну годину свог живота:

Пред вама је одломак из приповетке *Чича Јордан* која представља особен свет јужног дела наше земље, где је писац провео неколико година живота (Савић, Јованетић, Кувелић 2008: 37).

Отежавајућу околност представља то што ученици не могу да повежу место радње са Београдом јер га познају искључиво у данашњем светлу. Осим Сремца и Симо Матавуљ је написао тридесетак београдских прича о јунацима са периферије и придошлицама из паланке. Београд је у Матавуљевим причама приказан као мало већа паланка која се с једног до другог краја могла препешачити за пола сата, а кукурузна су поља већ почињала од Вуковог споменика и на Врачарском платоу, а у Чича Јордану се говори о баштама и воћњацима на Палилули.

Како је текст засићен великим бројем непознатих и мање познатих речи и израза који могу да представљају језичку баријеру за разумевање појединих ситуација или идејних слојева и порука. Наставник треба према својим сазнањима о речничком фонду својих ученика да проучи и по потреби прошири обим речи које су објашњене у методичкој апаратури. У зависности од језичке средине, тај број је већи или мањи, а њихово тумачење може да се одвија и током разговора о утисцима, или у посебном сегменту часа у којем се објашњавају речи које засигурно нису присутне у језичкој пракси ученика: пудар, ћопек, казначеј, плебисцит, корпоративно и друге, као и неки од израза: Аргусово око, адамско колено, тесна посла, Алајбегова слама, пусто масло. У највећем броју уџбеника објашњени су поједини турцизми: ашчија, фурунција, рабација, берићет, чаршија, сокак, али није лако предвидети које све речи нису познате ученицима овог

нахије Новопазарску, Пећку, Призренску, Ђаковичку, Косовску, Приштинску, Вучитрнску, Скопску, Врањску, Нишку и Лесковачку. Чича Јордан је својим пећким ножем поправљао сатове.

узраста, посебно у урбаним срединама или територијално удаљеним од југа Србије (плот, време, убаво, ласно, работа) и предпочити њихова значења у тексту.

Свакако се очекује да ученици одреде тему одломка и означе фабулу (истакну узрочно-последичну повезаност догађаја). Интерпретација укључује и сажето излагање временског тока догађаја, радње приче, анализирање ликова и њихову карактеризацију (уочавање понашања ликова, истицање њихових доминантних особина и способности).

Неопходно је проучити лик чича Јордана: ко је он, чиме се бави, шта сазнајемо о њему на основу његовог говора и поступака, како се односи према деци, зашто помаже Гилету, и закључити зашто је он адамско колено. Уз навођење што више особина које красе чичу Јордана, требало би обратити пажњу и на остале ликове у причи. Како је у књижевном делу дијалог уметнички поступак којим се књижевни лик обликује непосредним, говорним испољавањем, потребно је пратити чича Јорданове речи и његове реплике (делове разговора које изговара наизменично са Гилетом) да би се што више сазнало о особинама ликова који разговарају.

Незаобилазно је предвидети расветљавање лика дечака Гила: какав је изгледом на основу наговештаја из текста, из којих је разлога запао у неугодну ситуацију, шта казује његово невешто настојање да се из ње извуче, који су разлози за његов паничан страх и какав је однос његовог оца према њему. Васпитни циљеви могу бити реализовани у оквиру разговора о томе колико му други дечаци помажу да се избави из неприлике, а колико му одмажу, какво је другарство међу њима, затим о самом походу на туђе воће, а посебно приликом тумачења чича Јорданових речи:

„Несам јучерањи бачованција и пудар, те да не знам. Тако викаше и господин Лаза поштар кад беше у ваше године. „Нећу, нећу, никад више”, у три пута га пушта; превари ме, рђа, трипут. Ама долијао је и он. Поче са сливе, а сврши са аманети – ене га у Пожаревцу где учи тишлерај саг по старос!”⁸²

Ученицима треба скренути пажњу на мирољубивост чича Јордана који настоји разговором да изглади ситуацију и користи прилику да опомене непромишљеног крадљивца воћа на то да последица ситних и наизглед

⁸² Цитати из приповетке *Чича Јордан* преузети су из Читанке за 5. разред (Бајић, Мркаљ 2011: 172–175).

безазлених престапа могу бити велики пороци. Иако није био писмен, школу је сматрао васпитном установом: „Ахааа! Тој ли учите у чкољу, тој ли ве је учитељ научио?”

Чича Јорданов говор казује о његовом пореклу и упућује на неке његове особине. Облици речи указују на локални говор из јужних крајева Србије. Аутори говорном или језичком карактеризацијом постижу уверљивост ликова, а уједно нам стављају до знања њихово образовање и порекло. У тексту се препознају и речи које су у српски језик ушле из других језика, тзв. туђице, позајмљенице па ученике треба упутити на то да треба избегавати употребу речи из других језика, уколико у српском књижевном језику постоје одговарајуће речи.

Ученици се могу мотивисати за читање целе приповетке подстицајима да одговоре на додатна питања: како су се дечаци понели када је господин Милисав стигао до чича Јорданове колибе, да ли је чича Јорданов племенити поступак допринео да Гиле више не иде у крађу воћа, или, због чега је чича Јордан напустио посао чувара, отворио гостионицу, како је прошао као ашчија и зашто се ипак вратио старом занимању.

Методички приступ једном књижевном делу заснива се на познавању његових уметничких, васпитних и образовних потенцијала, а креира се на основу искустава из праксе, прилога из стручне литературе и периодике, доступних методичких апаратура из уџбеника, понуђених наставних припрема издавачких кућа или материјала који се може пронаћи на интернету.

Да би се једно дело из школске лектире представило према успешним интерпретативним моделима који обухватају бројне аспекте дела и указују на његове значајне и многоструке вредности, потребно је неколико часова да би се свим интеграционим чиниоцима посветила неопходна и одговарајућа пажња.

Интердисциплинарност представља један од императива квалитетног школског програма, па је у институцијама надлежним за конципирање наставних планова и програма неопходно формирати тим који би координирањем између стручних комисија за поједине предмете сагледао развојне линије програма и омогућио хоризонталну и вертикалну корелацију предметних садржаја.

Приликом припреме за интерпретацију приповетке *Чича Јордан* треба сагледати колико образовних, васпитних и функционалних циљева може

исходити из њеног садржаја. Истраживање методичке апаратуре у уџбеницима и упоредна анализа методичких приступа одабраном одломку на основу понуђених или изостављених локализација, предложених садржаја за разговор о тексту, одабира теоријских појмова и кључних речи, предлога за домаће задатке са становишта функције продубљивања анализе или повезивања теме са другим предметним областима, сведочи о искоришћености образовноваспитних потенцијала:

У Радној свесци (стр. 133) увежбаћеш како помоћу плана да напишеш састав са хронолошким редоследом развоја догађаја (Клет 2008: 87).

Запиши разговор између две особе или више њих. Њихове речи наведи дословно, онако како их изговарају особе које воде разговор (КЦ 2010: 34).

Обнови форме приповедања Радној свесци (Логос 2011: 215).

Реши задатке на стр. 15 Радне свеске (Школа плус 2011: 155).

У Клетовој Радној свесци задатак је у вези са појмовима дијалог и реплика, неповезан са приповетком, у Логосовој је у питању провера знања, сем једног задатка, такође неповезана са приповетком. У Радној свесци Школе плус треба из текста преписати по један пример за дијалог, дескрипцију и наравицу, а затим издвојити од понуђених особина оне које одликују чича Јордана.

Проблеми са уџбеницима могу бити решени дефинисањем наставних приоритета и обима у ком треба представити одређене садржаје, односно конкретизовањем циљева и задатака усмерених на подизање језичке и опште културе и враћањем значаја васпитне улоге школе.

Правилници о наставним плановима и програмима у појединим сегментима испуњени су готово академским садржајима који су одабрани према научним критеријумима. Доказ за то су најпре језички и књижевнотеоријски појмови који су у знатној мери непродуктивни, по правилу удаљени од наставне праксе у основним, па и у средњим школама појединих профила. Ако је један од важних циљева образовања, поред развијања знања, развијање моралних вредности, обезбеђивање услова за схватање традиције, разумевање културе, неопходно је растеретити програм од терминологије која није блиска ученицима одређеног узраста нити доприноси развоју њиховог духовног света и система вредности. По некадашњим мерилима класичног образовања, теоријска знања су део опште културе појединца, али су временом постала прилично удаљена од актуелних потреба и интересовања ученика, посебно основне школе. Било би упутно

размотрити да ли је неопходно да се ученици одређеног узраста суочавају са сложеном терминологијом и захтевима:

У 5. разреду

Композиција; мотиви и песничке слике као елементи композиције лирске песме; аналитички увид у водећи (главни) мотив, уметничке појединости и поенту песме.

Врсте стихова према броју слогова у лирској песми: експресивност, изражајност, ритмичност. Фабула: елементи фабуле; уметнички поступци у развијању радње.

У 6. разреду

Комуникативна реченица (синтаксичко-комуникативна јединица која представља целовиту поруку). Вежбе у исказивању реченичних чланова речју, синтагмом и зависном реченицом. Комуникативне реченице које се састоје од једне независне предикатске реченице и од више њих.

Тумачење текста у 6. разреду

Упућивање ученика у откривање двоструког описивања стварности: верно представљање појмова (објективна дескрипција) и маштовито повезивање појава са ставом и осећањем писца (субјективна дескрипција). Даље упућивање ученика у тумачење песничких слика изазваних чулним дражима (конкретни мотиви), те размишљањем и осећањем (апстрактни мотиви, емоције, рефлексije).

Ритам: брз и спор ритам; темпо; интонација и пауза; рима – врсте: мушка, женска, средња (дактилска); чиста и нечиста рима; парна, укрштена, обгрљена, нагомилана и испрекидана; улога риме у обликовању стиха.

Фабула: покретачи фабуле; заустављање фабуле; ретроспективни редослед догађаја. Описивање динамичких и статичких појава у природи; прожимање и смењивање статичких и динамичких слика и сцена у описивању и приповедању.

У 7. разреду

Легендарне приче. Однос сижеа и фабуле. Уоквирена фабула.

У 8. разреду

Есеј. Стилска средства: метонимија, рефрен, антитеза, асонанца и алитерација. Протагонист и антагонист. Разрешење сукоба. Катарза. Сценски знакови. Режија.

Вежбе на аргументативном тексту: сажимање текста, писање резимеа, проналажење кључних речи у тексту.

Статичност програмских садржаја у односу на актуелне промене у науци и друштву може да изазове забринутост. Школа више није храм знања у некадашњем смислу него добија нови задатак да упуту ученике како да интегришу чињенице и знања која су доступна захваљујући савременим информационо-комуникационим средствима. Решење за раскорак између сувопарних теоријских садржаја и стваралачке наставе тражи се у интердисциплинарном приступу који је представљен као императив у свим подзаконским актима који се тичу квалитета наставног процеса. Правилник о

стандардима квалитета рада установа садржи параметре којима вреднује екстерну и интерну, предметну и међупредметну корелацију, без увида у то какви су предуслови за њену реализацију.

Подстицање угледних часова као вид подизања квалитета наставе представља извесну опасност због прешироко схваћених креативних слобода. Процењује се оригиналност решења и креативност, без валидних критеријума провере постигнућа реализацијом некатегорисаних видова наставе. Неоспорно је да ученици припрему угледних часова доживљавају као бекство од јалових предавања, али не треба занемарити чињеницу да носиоци активности имају парцијалне улоге и сагледавају поједине интеграционе факторе дела, што доводи до опасности да остане недовољно откривена његова суштина. У таквим пројектима ретко учествују сви ученици једног одељења тако да неки од њих остају пасивни посматрачи активности, а учесници због залагања у истраживачком или стваралачком раду често занемарују остале обавезе и очекују награду у виду оцене.

Систем рада и оцењивања, свеукупна организација наставе, садржај наставних програма, завршних испита или тестова за такмичења, не подржавају интердисциплинарну наставу зато што су засновани на стабилном фактографском знању и вештинама. Посебно је проблематично питање екстерне корелације која није успостављена у наставним плановима тако да је препуштена ентузијазму и способностима појединаца. Без проверених и сигурних индикатора којима би се поуздано мерио квалитет наставе, односно наставног рада, нема ваљане евалуације која је прописана у подзаконским актима. Њен значај своди се на практичне аспекте извођења, а веома ретко може да се односи на суштинске помаке.

2.2.1.2. Пример наставне припреме за час обраде приповетке *Чича Јордан*

Након проласка кроз више фаза развоја, школска анализа дела прерасла је у наставну интерпретацију која у свом средишту има књижевно дело као посебну и непоновљиву уметничку стварност. Њен циљ је да проникне у уметнички смисао дела, да сагледа све компоненте стваралачког процеса, обухватајући све аспекте дела: од инспирације, друштвеног контекста, традиције, стилистике, лексике до свих уметничко-естетских елемената које у себи носи. Приликом припреме за интерпретацију једног дела очекује се сагледавање обележја простора и времена, друштвеног контекста у којем је дело настало, упознавање стваралачке личности аутора, издвајање елемената који га чине јединственим.

„Занемаривањем књижевноповијесног контекста, интерпретација се претвара у вид импресионистичког приступа дјелу. Интерпретатор, вођен својом сензибилношћу и имагинацијом, транспонира доживљај дјела у стваралачки израз. [...] У студију књижевности тражи се пуна сурадња сензибилности и ерудиције” (Росандић 1986: 226).

Да наставна интерпретација не би остала на нивоу импресионистичког приступа дело треба пажљиво проучити и осветлити са свих страна и своја сазнања и запажања обликовати у наставну припрему за час.

Наставна јединица: *Чича Јордан*, Стеван Сремац

Тип часа: обрада

Наставни циљеви⁸³

Образовни циљеви: Упознати ученике са кратким биографским подацима о Стевану Сремцу; представити лик чича Јордана; упознати ученике са особеностима старих заната којима се он бавио; описати његово занимање баштованције и пудара; повезати опис сочних плодова са искушењем деце да их беру; анализирати и коментарисати разговор између чича Јордана и малог Гилета; описати чича Јорданову реакцију на дечакове речи и његова осећања; образложити неочекивану промену ситуације у којој чувар штити крадљивца; упоредити понашање Гилетових другова са понашањем чича Јордана и уочити супротност; окарактерисати њихове поступке и запазити хуманост у понашању дугогодишњег баштованције. Издвојити појединости које указују на човечност и душевност старог чувара; формулисати и образложити што више порука из текста. Подстаћи ученике да из поступака јунака откривају и именују њихове карактерне особине, да уочавају оно што није непосредно наведено. Обратити пажњу на дијалог и његову функцију у делу. Издвојити хумористичке елементе. Подстаћи ученике да уочавају особености говора јунака, његову улогу и одступања од књижевног стандарда. Усвојити значење појма: језичка карактеризација лика. На основу описа јесени у приповеци, утврдити књижевнотеоријски појам дескрипције, на основу лексичких и

⁸³ Наставни циљеви формулисани су према моделу из Методичког приступа одломку из приповетке *Чича Јордан* Стевана Сремца из приручника Зоне Мркаљ *Наставна теорија и пракса 1*, Београд: Klett.

семантичких одлика утврдити појмове локални говор – дијалекат и туђице. Издвојити у конкретном тексту основне одлике епског књижевног рода и приповетке као књижевне врсте. У домену лексики испитивати познавање основних лексичких појава: једнозначности и вишезначности речи као и познавање значења речи и фразеологизама који се употребљавају у контексту свакодневне комуникације и оних који се јављају у школским текстовима.

Васпитни циљеви: Неговати моралне вредности код ученика; развијати интересовање и љубав према прозној књижевности; указати на неопходност пристојног понашања према старијима и коректног односа према друговима; развијати код ученика свест о одговорности према туђој имовини. Коментарисати понашање деце и уочити шта је недопустиво. Подстаћи разговор о примереном и непримереном начину кажњавања деце. Изнети запажања о васпитним методама чича Јордана и Гилетовог оца; подстаћи ученике да уоче моралне вредности ликова на основу њихових поступака, поткрепљујући их примерима из текста. Навести их да за поступке ликова траже мотивацију; да тумаче поступке дечака (крађа воћа и однос према Гилету) и да граде сопствене моралне норме (докле се може ићи у несташлукцима). Истаћи људскост као највећу вредност која није ограничена ни годинама, ни професијом, ни пореклом. Васпитавати ученике да буду племенити, саосећајни и солидарни у свим животним ситуацијама. Указати на важност обостраног поштовања и разумевања за невоље других људи. Посредством текста развијати љубав према матерњем језику, богатити речник, систематски и континуирано развијати свест да је језичка култура значајан вид опште културе.

Функционални циљеви: Оспособљавати ученике да изражавају свој став о конкретном делу и аргументовано га образлажу; неговати моћ запажања детаља који откривају особине ликова. Одређивати мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност. Развијати код ученика способност да самостално формулишу проблемска питања и да самостално истражују текст. Развијати код ученика моћ емотивног доживљавања текста, богатити машту и развијати асоцијативна поља. Научити их да поступно и аргументовано анализирају ликове у свим димензијама, да их посматрају у контексту приче и пишчеве намере. Навикавати их на примену више гледишта и откривање вишезначности уметничког исказа. Захтевати да своја запажања и доживљаје илуструју текстом. Навикавати ученике да читају текст користећи различите стратегије читања: *летимично читање* (ради брзог налажења одређених информација); читање *с оловком у руци* (ради извршавања различитих задатака и решавања проблема) и мотивисати их на читање ради уживања. Увештавати читање с разумевањем и са постављеним задацима у функцији истраживања, упоређивања, документовања, одабирања примера и тумачења текста. Изграђивати потребу за читањем књижевноуметничких текстова и подстицати поштовање националног, књижевног и уметничког наслеђа. Развијати културу говора, прецизност и јасност вербалног изражавања. Усвојити функционалне појмове: одломак, емпатија, солидарност, честитост и племенитост.

Наставни метод: текстуална, дијалогска, демонстративна

Наставни облици: фронтални и индивидуални

Наставна средства: Читанка, звучна читанка, припремљени наставни листићи са речима и изразима из одломка као и са теоријским појмовима

Корелација: Српски језик: екранизована дела Стевана Сремца: *Зона Замфирова*, *Ивкова слава* и роман *Поп Ђира и поп Спира*; дијалектологија – локални говор; **Географија:** Сента, Ниш, Београд – стваралаштво везано за средину у којој је живео; **Историја:** Стара Србија, време првих попечитеља – устаничка Србија; **Митологија:** Аргусове очи; **Верска настава:** Пета божја заповест: Не кради!

Активности ученика: Ученици учествују у разговору, читају, формулишу и исказују своје мишљење уз изграђену културу комуникације; изражавају утиске и осећања; запажају значајне појединости, бележе, закључују.

Активности наставника: Мотивише ученике за рад, ствара атмосферу у учионици, изражајно чита одломак, објашњава, подстиче и прати излагања ученика, бележи на табли, мотивише ученике на читање целовите приповетке.

Исходи часа: ученици су прочитали, доживели и разумели одломак; упознали су се са основним биографским подацима о аутору; изразили су своје утиске и запажања поводом прочитаног дела; процењивали су поступке јунака и учествовали у њиховој карактеризацији; одговорили су на проблемска питања; изнели су своје етичке ставове и сопствене моралне норме; усвојили су термине: дескрипција, реплика, језичка карактеризација, дијалектизми, туђице.

Техничка средства: Звучна читанка, инсерти из екранизованих дела Стевана Сремца; паметна табла, рачунар са пројектором.

Прилози: припремљени наставни листићи

Стандарди (према документу из 2010):

1.1.1. разуме текст (ћирилични и латинични) који чита наглас и у себи.

1.1.2. разликује **уметнички** и **неуметнички** текст; уме да одреди сврху текста: експозиција (излагање), дескрипција (описивање), нарација (приповедање)...

1.1.5. проналази и издваја основне информације из текста према датим критеријумима.

1.1.7. повезује информације и идеје изнете у тексту, уочава јасно исказане односе (временски след, средство – циљ, узрок – последица и сл.) и изводи закључак заснован на једноставнијем тексту.

1.2.4. уме да преприча текст.

1.3.12. познаје основне лексичке појаве: једнозначност и вишезначност речи; основне лексичке односе: синонимију, антонимију, хомонимију...

1.3.13. препознаје различита значења вишезначних речи које се употребљавају у контексту свакодневне комуникације (у кући, школи и сл.)

1.3.14. зна значења речи и фразеологизама који се употребљавају у контексту свакодневне комуникације (у кући, школи и сл.), као и оних који се често јављају у школским текстовима (у уџбеницима, текстовима из лектире и сл.)

1.3.16. служи се речницима, приручницима и енциклопедијама

1.4.5. препознаје различите облике казивања у књижевноуметничком тексту: нарација, дескрипција, дијалог и монолог

1.4.6. препознаје постојање стилских фигура у књижевноуметничком тексту (епитет, поређење, оноματοпеја)

1.4.7. уочава битне елементе књижевноуметничког текста: мотив, тему, фабулу, време и место радње, лик...

1.4.8. има изграђену потребу за читањем књижевноуметничких текстова и поштује национално, књижевно и уметничко наслеђе*

1.4.9. способан је за естетски доживљај уметничких дела*

2.1.1. чита текст користећи различите стратегије читања: *летимично читање* (ради брзог налажења одређених информација); читање *с оловком у руци* (ради извршавања различитих задатака и решавања проблема); читање ради уживања*

2.3.10. зна значења речи и фразеологизама који се јављају у школским текстовима (у уџбеницима, текстовима из лектире и сл.), као и литерарним и медијским текстовима намењеним младима, и правилно их употребљава

2.3.11. одређује значења непознатих речи и израза на основу њиховог састава и/или контекста у коме су употребљени (сложенији примери)

2.4.1. повезује дело из обавезне лектире са временом у којем је настало и са временом које се узима за оквир приповедања

2.4.6. одређује мотиве, идеје, композицију, форму, карактеристике лика (психолошке, социолошке, етичке) и њихову међусобну повезаност

2.4.7. разликује облике казивања у књижевноуметничком тексту: приповедање, описивање, монолог/унутрашњи монолог, дијалог

3.1.2. издваја кључне речи и резимира текст

3.1.3. издваја из текста аргументе у прилог некој тези (ставу) или аргументе против ње; изводи закључке засноване на сложенијем тексту

3.2.1. организује текст у логичне и правилно распоређене пасусе; одређује прикладан наслов тексту и поднаслове деловима текста

3.3.7. уме да одреди значења непознатих речи и израза на основу њиховог састава, контекста у коме су употребљени, или на основу њиховог порекла

3.4.2. издваја основне одлике књижевних родова и врста у конкретном тексту

3.4.3. разликује аутора дела од лирског субјекта и приповедача у делу

3.4.6. тумачи различите елементе књижевноуметничког дела позивајући се на дело

3.4.7. изражава свој став о конкретном делу и аргументовано га образлаже

3.4.8. повезује књижевноуметничке текстове с другим текстовима који се обрађују у настави.

Литература:

- Бабуновић, Манојловић 2011: С. Бабуновић, М. Манојловић, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Едука.
- Бајић, Мркаљ 2007: Љ. Бајић, З. Мркаљ, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Величковић 1999: С. Величковић, *Књижевност у основној школи*, пети разред, Ниш: ауторско издање.
- Вучковић 2008: М. Вучковић, *Знаци на наставном путу*, настава српског језика и књижевности, Београд: Завод за уџбенике.
- Деретић 2004: Ј. Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Просвета.
- Јовић 2011: Моња Јовић, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Едука.
- Маринковић 1986: С. Маринковић, *Стеван Сремац, живот и књижевно дело*, Београд: Експортпрес.
- Маринковић, Марковић 2007: С. Маринковић, С. Марковић, *Читанка за пети разред*, Београд: Креативни центар.
- Маринковић, Марковић 2014: С. Маринковић, С. Марковић, *Читанка за пети разред*, Београд: Креативни центар.
- Милошевић 2012: Ј. Милошевић, *На крилима ветра, Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Нова школа.
- Мркаљ 2010: З. Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 1*, Београд: Klett.
- Несторовић, Грушановић 2012: З. Несторовић, З. Грушановић *Мост, Читанка за 5. разред*, Београд: Klett.
- Савић, Јованетић, Кувелић 2008: М. Савић, Д. Јованетић, Д. Кувелић, *Ризница 5, Читанка за 5. разред*, Београд: БИГЗ.
- Станковић Шошо 2008: Н. Станковић Шошо, *Чаролија речи, српски језик за 5. разред*, Београд: Klett.
- Станковић Шошо, Сувајцић 2011: Н. Станковић Шошо, Б. Сувајцић, *Читанка Уметност речи за пети разред*, Београд: Нови Логос.
- Станковић Шошо, Сувајцић, Срдић 2011: Н. Станковић Шошо, *Радна свеска за српски језик за пети разред* Београд: Нови Логос.
- Цанић, Антонић, Софронић 2011: М. Цанић, Н. Антонић, С. Софронић, *Читанка и граматика за 5. разред*, Београд: Школа плус.

Садржај часа

Уводни део часа:

Како одломак из приповетке *Чича Јордан* говори о дечјем несташлуку, час се може започети мотивационим разговором о несташлуцима некад и сад или о незавидним ситуацијама у којима су се ученици непромишљено нашли. Посебно у градским срединама у којима су ученици више окренути видео-игрицама и рачунарима ваља избећи непродуктивна питања о крађи воћа него их конкретизовати на несташлуке уопште и њихове могуће последице, као и на реакције одраслих и на њихово (не)разумевање. Такође, могу се набројати најчешћи разлози због којих долази до сукоба између деце и одраслих.

У уводном разговору може се говорити и о некадашњем изгледу великих градова и њиховим периферијама које су подсећале на село, или о насељима у којима се и данас преко дворишних ограда пружају гране пуне зрелих плодова. Подстаћи ученике да размишљају о искушењима која изазивају зрели, примамљиви плодови.

Изнети неколико значајних података о аутору Стевану Сремцу и његовом књижевном раду. Истаћи да је рођен у Бачкој, али је већи део живота провео углавном у Нишу и затим у Београду. Нишку средину заволео је док је радио као професор у време кад је била тек ослобођена од Турака. Сремчево патријархално васпитање, љубав према традицији и оријенталном фолклору присутни су у његовим делима.

Локализација текста (одломка):

Одломак је из првог дела приповетке *Чича Јордан* чија се радња дешава на периферији Београда.

„Као писац Београда он са симпатијом гледа на његову периферију, где живе старовременски људи, који се нису повели за модерним европским навикама. О њима говори топло, са благим хумором, у више приповедака: *Чича Јордан*, *Бури и Енглези*, *Кир Герас* и друге. Кад говори о свету што му је близак, Сремац је приповедач и хумориста с добродушним осмехом, пун љубави за човека и разумевања за његове слабости” (Деретић 2004: 852).

Ученици су претходно добили препоруку да текст самостално прочитају и подстицајне задатке као припрему за интерпретацију, али је предвиђено слушање одломка на часу зато што доприноси блиском доживљавању ове приповетке и стога што није упутно разговарати о тексту који нису прочитали сви ученици.

Наставник их подстиче да, током читања, замишљају јунаке приче и да себи дочарају атмосферу и место на ком се одвија догађај. Један део непознатих и мање познатих речи објашњен је на маргинама *Читанке*, а остале могу бити тумачене заједно са ученицима током анализе појединих места и исказа у тексту.

Изражајно читање одломка

Главни део часа:

Утисци о делу:

- ✓ Шта вам се у приповеци допало? Шта вам је било најзанимљивије? Какав је чувар чича Јордан? Чиме вас је одушевио? Ко вас је изненадио својим поступцима?
- ✓ Представити лик чича Јордана: чиме се све бавио у животу, какав је био као баштован и чувар газдинских башти, да ли су га се деца уопште плашила.

Очекује се истицање несвакидашње доброте, душевности и разумевања старог баштованције и чувара чича Јордана према малом крадљивцу воћа којем све опрашта и скрива га од оца у своју колибу.

- ✓ Скренути пажњу на поређење са Аргусом, вечито будним чуваром из грчке митологије, које упућује на чича Јорданову одговорност и поузданост, на способност да му ништа не промакне.
- ✓ Оценити какав је чувар онај који толико воли и разуме децу. Обратити пажњу на то што би сва деца гласала да он буде пудар.

У супротности са чича Јорданом, Гилетов отац изазива страх и непријатност због сазнања о томе колико је строг и насилан човек.

- ✓ Коментарисати поступке Гилетових другова.
- ✓ Навести особине ликова на основу речи, поступака и појединости у тексту.
- ✓ Уочити опис раскошних воћњака и винограда и обратити пажњу на стилске изразе којима је дочаран њихов рајски изглед.
- ✓ На основу описа јесени у приповеци, утврдити књижевнотеоријски појам дескрипције.⁸⁴

Описивање је књижевни поступак који се састоји у дочаравању физичког света, у овој приповеци природе у лику *штедре и благословене јесени са даровима својим*; приказивање свих појава и стања који се нуде чулном опажању.

Завршни део часа:

- ✓ Навесте шта је све било смешно.
- ✓ Уочити и издвојити елементе хумора у одломку из приповетке и указати на то да је хумор присутан у многим Сремчевим делима.
- ✓ Изнети став о томе да ли је смешан Гилетов незавидни положај у коме се нашао или покушаји да се извуче из непријатне ситуације.
- ✓ Проблемско питање: Да ли су смешна добацавања дечака који су безбедни и ван

⁸⁴ Описивање је облик (форма) казивања (изражавања, приповедања) и књижевни поступак.

домашаја чича Јорданове дугачке мотке?

✓ Шта је комично у чича Јордановом говору (нарочито ученицима којима је овај дијалекат потпуно непознат)?

Домаћи задатак (самостални рад):

Самостални истраживачки рад на тексту. Навести особине ликова на основу речи, поступака и појединости у тексту. Упутити ученике да из различитих стилских поступака откривају и именују карактерне особине јунака, уочавајући оне које нису непосредно наведене.

Посебну пажњу обратити на специфичност чича Јордановог говора.

Пронаћи у тексту некњижевне речи и туђице и заменити их одговарајућим речима књижевног (стандардног) језика.

Други час

Вежбати сажето препричавање садржаја одломка.

Представити резултате самосталног истраживачког рада. На основу њих портретисати лик чича Јордана.

• Чича Јорданова човечност, саосећајност, сажалјивост, пристодушност и благост која се граничи са наивношћу, испољавају се у његовим речима и поступцима, али се могу уочити и у другим појединостима. Гилетове речи: „Кад бијеш, а дете се смеје” доказују да је Јордан само наизглед опасан, а у ствари добродушан, благонаклон, осетљив и веома попустљив човек питоме нарави и мека срца. Израз „адамско колено” значи *племенита особа*.

• Истаћи особине Чича Јордана и Гилета које су испољили у дијалогу. Чиме је *наоружан* чувар башта, воћњака и винограда? Гиле не успева на време да побегне.

• Закључити због чега се он нашао у клопци.

• Како покушава да се избави из невоље? Објаснити његов став изражен речима: „’Оћу да погинем за две паре туђих шљива, а теби грех на душу! За туђе шљиве, [...] нису ни твоје”.

• Које појединости дају одговор на питање зашто се толико уплашио и зашто му је стало да побегне по сваку цену? Проценити да ли Гиле мисли озбиљно кад прети да ће скочити или то чини да би уплашио и поколебао чичу Јордана.

• Обратити пажњу на дијалог и његову функцију у делу. Усвојити појам реплике.

• Објаснити понашање Гилетових другова који се крију иза плота и посматрају ову немилу сцену. Пронаћи део текста из којег се види ли уопште покушавају да помогну свом другу у невољи. Иако је Гилетов отац познат по својој строгости и суровости када кажњава сина, не прекидају да га доводе у неприлику и осујећују сваки покушај да се избави са шљиве. Немају милости ни када се Гиле јада чича Јордану: „Не знаш га какав је крвник, он не гледа куд удара, него што дофати. Јаооо!”

• Протумачити поступке дечака када је наишла права опасност. Зашто они не мењају понашање и не покушавају да помогну Гилету него на њега скрећу пажњу „мимопролазећем” Милисаву?

• Како се чича Јордан понаша у часу деца најављују да долази Гилетов отац? Протумачити зашто чича није потказао Гилета. Именовати особине које су красиле чича Јордана. Шта значи израз „адамско колено”?

• Дечурлија се понела веома лоше. Иако из одломка може да изгледа да су имали намеру само да задиркују Гилета и да га уплаше рачунајући на чича Јорданову сажалјивост, не очекујући да Милисав дође до баште, испоставило се да су тада били још

непријатнији, злурадо скрећући пажњу на затеченог крадљивца. У тренутку када се Гилетов отац појавио, они не престају да прозивају друга, иако знају колико му је отац суров: „Јесте – потврђују остала деца смејући се – бије га кад скриви, па све као вола у купусу”.

- Када је чуо да наилази дечаков отац, и када је видео да Гиле плаче и запомаже, знајући како ће страдати ако га отац буде угледао у туђој башти, чича Јордан се сажалио на дечака. Мека срца, разумео је дечаков страх и склонио га у своју колибу.

- Чичина забринутост и саосећајност произлазе из чињенице да дечак има суровог и опасног оца: „Еј, несретнице! Па он ће да те убије ако те види ту! – вели чича Јордан. „Јао, ’оће, како да неће! Убиће ме! Убити!”

- Подстаћи ученике да уочавају особености говора јунака, његову улогу и одступања од књижевног стандарда.

- Преиспитати сличност са језиком у филмовима *Зона Замфирова* или *Ивкова слава*.

- Издвојити у конкретном тексту основне одлике епског књижевног рода и приповетке као књижевне врсте.

- Уочити да се овај говор у неким облицима и падежима разликује од стандардног књижевног језика.

- Проверити које су речи и изразе ученици издвојили у тексту и одредити њихов књижевни облик: несу (нису), поцврста је (чврста је), ’оће те одржи убаво (одржаће те лепо), а ја (си) душу да изгубим, шиљасто (шиљато), татко (тата), казуј се (кажи своје име), чкоља (школа) и друге.

- Осим што доприноси хумору, чича Јорданов говор има и стилску функцију, помоћу њега је верно приказан и комплетиран његов књижевни лик. Тако је говор у функцији карактеризације чича Јордановог лика.

- Објаснити функцију дијалекатског (локалног) говора у стварању чича Јордановог лика.

- Усвојити значење појма: језичка карактеризација лика.

- На основу лексичких и семантичких одлика текста утврдити појмове локални говор – дијалекат и туђице (варваризми). Речи које чича Јордан користи су дијалектизми (некњижевне речи које се користе у говору људи одређеног краја, али нису ушле у састав књижевног језика).

У домену лексике испитивати познавање основних лексичких појава: једнозначности и вишезначности речи као и познавање значења речи и фразеологизама који се употребљавају у контексту свакодневне комуникације и оних који се јављају у школским текстовима (израз *адамско колено* у песми *Јетрвица*, *адамско колено* која се обрађује у 4. разреду основне школе).

Ученици знају разлику између основног и пренесеног значења речи. Протумачити зашто чича Јордан мале крадљивце воћа назива чворцима и ћопецима: **чворци** (овде: напасници који беру туђе воће); **ћопек** (овде: мангуп). Потражити још речи са пренесеним (фигуративним) значењем: **крвник** (овде: бездушан, округан човек); **Пожаревац** (овде: затвор); **прснути** (овде: разбежати се сваки на своју страну).

Тражити да ученици образложе у којем је значењу употребљена реч рђа:

„Нећу, нећу, никад више”, у три пута га пушта; превари ме, **рђа**, трипут. Ама **долијао је** и он...”

рђа – 1. производ корозије гвожђа, црвеномрка превлака на гвожђу настала деловањем кисеоника и водене паре из ваздуха и раствора соли. 2. паразитна биљна гљивица. 3. фиг. *мука, невоља, беда, зло*. 4. фиг. *неваљалац, нитков; бедник*.

Исказати још неке синониме за реч *рђа* употребљену у овом контексту и неколико синонима за глагол *долијати*. Издвојити остале речи које имају више различитих значења или неко фигуративно значење:

аманет тур. – 1. завет, порука, нека врста усменог тестаментa који се оставља другом на извршење. 2. предмет дат у аманет, на чување. 3. Овде: поштанска пошиљка са означеном вредношћу (аманетник – књига у коју се заводе поштанске пошиљке, административни протокол).

бреме – а) тежак терет који се носи на себи, човек или животиња б) фиг. терет, тешкоћа, мука. в) дете у утроби материној.

кокетовати, кокетирати – 1) показивати своју наклоност према коме са жељом да се изазове свиђање; 2) фиг. показивати, истицати што као своју вредност, парадирати чим.

чаршија тур. – 1) део насеља где се развио трг. пословни део града; трговачка четврт. 2) зб. фиг. а) становници чаршије, трговци и занатлије чије су радње, дућани на тргу, пословни свет. б) грађанско друштво са својим политичко-друштвеним назорима, малограђани, малограђанство.

чворак – (мн. чворци и чворкови) 1) зоол. а) врста птице певачице, селице из истоимене породице. б) породица мањих птица певачица, селица. 2. фиг. мало дете; уопште мали човек, кепец.

Иако се грађење речи обрађује у 6. разреду, ученицима се може скренути пажња на наставак -ција који се појављује у називима занимања којима се чича Јордан бавио: баштован**ција**, млека**ција**, рабаци**ја**, сај**ција**, фурун**ција**.

Припремити неколико интересантних вежби којима ће ученици утврдити своје знање о језику: дијалектима, туђицама, жаргону и терминима.

Домаћи рад (самостални рад):

Ученицима дати задатак да формулишу најзначајније поруке дела.

Формирати тим који би драматизовао одломак или први део приповетке у целини. Објаснити да адаптација представља преобликовање приповедног текста у драмски и захтева прераду текста, поделу улога, припрему кулиса и гардеробе, као и редитеља, оног који ће да руководи припремом. Упутити их на то да осим лица која ће изговарати постојеће реплике из приповетке, треба дописати неке дијалоге и монологе и укључити наратора који ће гледаоцима описати оно што се не може приказати кроз драмску игру. Нека епизодна лица могу се увести на

сцену и тиме обогатити драмску игру: „тек када се издалека зацрвенео фес општинског пандура Пурка, деца су се разбежала”. Одредити термине за припрему драмског приказа и договорити се о термину његовог извођења.

Одредити једну групу ученика која ће издвојити непознате речи и пронаћи њихова значења у речницима српског језика који су доступни у библиотеци (МС или САНУ). Уз сарадњу са библиотекарком, оспособити ученике да се служе речницима.

Трећи час

Размотрити идеје и поруке које се односе на понашање деце, посебно на њихово васпитање. Ради остваривања васпитних циљева, приступ тексту може се проширити важним или значајним појединостима из целовите приповетке:

У тренутку наиласка Гилетовог оца деца разбежала, дерући се: „Гиле Јовановић! Ево га! Гиле Јовановић!” Они су Милицаву скретали пажњу на сина, а не сину на оца што се јасно може закључити на основу реченице: „Гиле Јовановић! – деру се дечурлија да чује мимопролазећи.” Не би се на основу одломка могло улазити у разлоге за овакав однос дечака према малом Гилету којем је ово била прва *корпоративна* крађа, али би се могла отворити тема о другарским или о недругарским поступцима према млађим, слабијим, неспретнијим или осетљивијим друговима.

Уколико ученици нису захватили све васпитне сегменте текста, усмерити разговор у том правцу и дописати још порука. Коментарисати ситуације у којима се мали неваљалци дрско бране од доброћудног чувара:

И, доиста, да су то биле крушке или дуње, кривац би лако; он би се одбранио, као и многи други, отворив јаку паљбу одозго на непријатеља којим је доминирао – али како су то меке шљиве биле, положај му је био врло критичан.

Закључити да ли доброту старијих, добронамерних, доброћудних или осећајних особа треба злоупотребити.

Указати на особине Јордановог јединог унучета Дила која је истакнута у кратком наговештају о његовој скромности по којој је налик на свог деду Јордана:

„А ни самоме Дилу није богзна шта требало; лети воћа а зими печених бундева, и Диле **није ништа више ни изволевао.**”

Тумачити шта значи реч изволевати па формулисати поруку која је у вези са

њеним значењем.

Ученици треба да размисле о тежини крађе, о озбиљности и опасности коју доносе такви поступци. Изнети ставове о томе колико је посезање за туђом имовином озбиљан преступ. Разговарати о границама између несташлука и крађе. Подстаћи на рамишљање о поступцима који могу да пређу у лоше навике. Ученици треба да се изјасне шта мисле о оваквој игри и како гледају на понашање деце према туђим вођњацима. Посебна тема за разговор може бити дискусија на пету заповест божју која вели: „Не кради!”

Приповетка нуди могућности за постављање проблемских ситуације о примереним и непримереним начинима кажњавања, као и о недопустивом понашању деце. Милисав Јовановић је пример човека који нема разумевања за дечје шале и несташлуке. Закључити на основу података из текста какав је Гилетов отац. Објаснити зашто Гиле моли чича Јордана да га бије он, а не отац.

Коментарисати начин на који Милисав васпитава сина. Изнети ставове о томе колико је његов метод делотворан у односу на друге васпитне приступе. Подстаћи ученике да говоре о томе како би се њихови очеви понели у истој ситуацији, а потом изнети свој критички став. Проблемско питање може да се постави о томе да ли неки поступци указују на породично насиље:

- Не знаш га какав је крвник; он не гледа куд удара, него што дофати. Јаоо!
- Јесте – потврђују остала деца смејући се – бије га кад скриви, па све као вола у купусу.

Још једном истаћи поруке које су ученици током часа издвојили и образложили:

- Племенит човек спреман је да опрости.
- Добродушни људи могу безрезервно да верују другоме.
- Не треба злоупотребити ничије поверење.
- Није лепо лагати некога ко је добар и племенит.
- Децу треба волети, разумети и праштати им ситне несташлуке.
- Са људима се треба саосећати.
- Када су други у невољи, треба да помислимо како би било нама.
- Другима треба у невољи помагати, а не одмагати.
- Не чини другоме оно што сам не би желео да ти се деси.
- Отац не сме да буде толико строг да изазива паничан страх.
- Пороци могу да настану од ситних мана.
- У животу је важно сачувати чисту душу и образ.
- Не треба без питања узимати оно што је туђе.
- Треба поштовати божје заповести да се не би запало у проблеме.
- Некада је важније разумевање од преданости послу и поштовања правила...

Додатни садржаји:

Према способностима ученика за дубље тумачење текста, скренути пажњу на неколико пасуса који отварају посебне теме. У уводном делу одломка присутна је алузија на то да се газде и газдарице обично прибојавају сестричина и синовица пудара:

„А био је **поуздан** и поштен, а поглавито **погодан**, јер није имао ни наблизу ни надалеко рода – на пример, каквих сестричина или синовица, од чега се газде и газдарице обично прибојавају – као што се то многим пударима деси да имају; и зато су њим задовољни били и старији и млађи, и родитељи и деца, нарочито **дечурлија**.”

Такође, пажња се може посветити алузији на пожаревачки затвор у којем завршавају они који не поштују туђу имовину:

„Тако викаше и господин Лаза поштар кад беше у ваше године. [...] Поче са сливе, а **сврши са аманети** – ене га у Пожаревцу где учи **тишлерај** саг по старос!”

Описи јесени могу бити подстицај за уочавање стилских и језичких средстава у тексту:

„Кад стигне јесен, она штедра и благословена и обилна јесен са дарима својим, са јабукама и крушкама, бресквама и шљивама, грожђем и дуњама – како дражесно изгледају онда баште онима што вире с поља кроз плот! Рај, прави рај са читавим редовима забрањена разноврсна плода. Плаве се шљиве на савијеним тешким бременим гранама, румене се и жуте крушке, сјају јабуке, и плави се пепељасто грожђе испод пожутелог већ лишћа.”

Непознате или мање познате речи груписати према задатом критеријуму:

Занимања: говедар, пудар, фурунција, млекација, баштованција (или пудар), ашчија, рабација, казначеј.

Особине: поуздан и поштен, поглавито погодан, адамско колена (чича Јордан); штедра, благословена, обилна (јесен)...

Глаголи: наимати се, бленути, кокетовати, саблазнити, заграјати, дерати се, утећи, зборити, долијати, ушепртљати се, доминирати, хукати, проказивати, резилити...

Изрази: испекао свој занат; није више ни изволевао; одерати као вола у купусу; вода пљушти на уста; Алајбегова слама или пусто масло; бежати и скакати као без душе; тесна посла; поче са сливе, а сврши са аманети; врат да скршиш; загребати у страну; врло критичан положај; прснуше куд које; док не прође беда.

Могу се тражити синоними за неке од употребљених сликовитих речи и израза (бремене гране, пепељасто грожђе, укаченик и окаченик и сл.). Употребљено поређење богатих башти са сликом правога раја отвара могућности за тумачење пренесеног значења израза забрањени плод (забрањено воће).

Азбучник речи и израза треба да послужи да се дело приближи младом читаоцу и да се обезбеди потпуна комуникација ученика са текстом. Да бисмо је

остварили, потребно је уверити се да су све речи и изрази у тексту ученицима не само познати, већ и јасни. Са ученицима се може урадити детаљна језичка анализа текста:

- скраћени облици речи: отворив (јаку паљбу), дари (дарови);
- аугментатив (дечурлија);
- застарели облици прилога више и највише (већма и највећма).

Издвојити примере из локалног говора који нису прихватљиви у књижевном језику и превести их на савремени језик:

- Тој ли учите у чкољу, тој ли ве је учитељ научио?
- А што ниси **поно** већу мотку, чича Јордане?
- Несам јучерањи бачованција и пудар
- **ене** га
- саг по старос!
- од данас нема **веће**. Несу ово дуње! – вели чича Јордан,
- ласно би ви било;
- ја **би бегао** од вас,
- Па стани на ону другу, **поцврста је** - 'оће те одржати **убаво**.
- За пару он главу, а ја **си** душу да изгубим! –
- Да направи посла и мени и **старејима!**
- Татко кој' ти беше?
- нећу да те пустим **доклен** ми **се не кажеш**.
- **Пантим** га кад **јоште малецан** беше!
- Беше и он... ама, овакав **укаченик** не беше!
- Што те **орезили** овај **окаченик** твој!
- ћу му се пофалим с тебе.
- Сад ћу да викнем **влас'**, да те причува докле ја скокнем **до твоју кућу!**
- 'Ајде, силази па **бегај** куд знаш!
- он не гледа куд удара, него што **дофати**.
- Па да те **скутам**, несретниче?
- Цаба ти и бијење, кол'ки стра' изедо'.
- пушта га да се склони у **колебу** док не прође опасност.

Након читања дијалога са „преведеним” речима и реченицама, уочити стилску функцију и значење употребе локалног говора у књижевном делу. Уочити да се овај говор у неким облицима и падежима разликује од стандардног књижевног језика. Осим што доприноси хумору, чича Јорданов говор има и стилску функцију, помоћу њега је верно приказан и комплетиран један књижевни лик.

Мотивисати ученике да прочитају целу прву главу о времену када је чича Јордан био баштованција или целу приповетку и да пронађу остале непознате речи:

аир – срећа; **бакчба** – башта; **берићет версун** – хвала лепо, нек бог да берићета; **резилак** – срамота; **сајција** – часовничар; **фес** – народна (турска) црвена капа, са

кићанком или без ње; **чапкун** – коњ са ситним и брзим ходом; фигуративно – лола, обешенењак; **чувалдос** – велика и јака игла којом се шију вреће и самари...

Неке речи звуче познато, али треба проверити да ли ученици умеју да објасне њихово значење: зулуф; карантин; кристијанлук; меценат; мошти; пандур; светитељ; цели (циљеви); чиновничество...

Подстаћи ученике да издвоје речи и изразе којима се означавају бројне врлине чича Јордана: добротворство и благодарност, добротвор, скромни меценат, врло умешан, знао је свакога врага; умео је сатове оправљати, знао је многе траве и лекове, човек који је добро испекао свој занат, поуздан и поштен, а поглавито погодан, славан баштован у пролеће, и још славнији пудар у лето и у јесен, адамско колено, даје Гилу јабука да не иде празних руку из куће, многотрпељив, православни Србин, гостољубив, није ниједног рђавог платишу тужио суду, и сам побрише вересију, тешио се тиме што је у стању да њега краду, а не он друге, тражио је пост и од самих муштерија својих, већ је по мало и хаџија био, нарочито је мрзео пијанце, вредан и поуздан, сувише добар...

Домаћи задатак (самостални рад):

Стваралачки задаци:

Чича Јордан је карактеристичан и особен лик. На основу личног искуства, или нечије приче, опиши једну особу која би својим занимљивим карактером и појавом могла да се упореди са ликом баштованџије и пудара Јордана.

Насликај или опиши детаљније изглед воћњака у јесен.

Направи стрип у којем ћеш представити кључне сцене из приповетке.

Напиши састав на тему: Шта је најважније у другарству.

Искажи мишљење о потреби да се очува доброта и племенитост у људима.

Пронађи пословице у којима су садржане неке од поука из ове приче.

Потруди се да начиниш запис једног разговора у локалном говору.

Наставни прилози за ученике могу да садрже непознате и мање познате речи и теоријске појмове који се односе на обрађени одломак:

Прилог 11: Непознате и мање познате речи и изрази у одломку приповетке *Чича Јордан*

алајбегова слама (алајбеговина) покр. израз – оно што нема власника, нешто о чему нико не води рачуна.

Аргусово око – Аргус – старогрчки стооки чувар, у тексту: оштро око које све запажа и ништа му не може остати незапажено.

ашчија тур. – кувар, гостионичар, куварица, гостионичарка; Јордан опет ашчија, а не треба ни да кажем да му ашчиница добро ради. Сремац.

бреме – а) тежак терет који се носи на себи, човек или животиња б) фиг. терет, тешкоћа, мука. в) дете у утроби материној.

берићет – а) добар принос плодова б) изобилје, благо. в) срећа, успех, напредак.

већма – више

казначеј – рус. заст. благајник

кокетовати, кокетирати – 1) показивати своју наклоност са жељом да се изазове свиђање; 2) фиг. показивати, истицати што као своју вредност, парадирати чим.

колиба – 1) привремена кућица, понајвише од трске, коља или плетера, покривена грањем, кором, лишћем, сламом и сл., какве имају пастири на пашњацима и виноградарима по виноградима. 2) кућица за нарочиту сврху.

корпоративно – прил. скупно, сви заједно. Кренуше се сви корпоративно. Сремац.

крвник – човек који извршава смртне казне, целат; онај који је извршио убиство, убица; крвни непријатељ; бездушан, окрутан човек, мучитељ.

мимопролазећи – несврш. б) мимоилазити. Мимоилазећи крај Мицковог дућана, зачуше неки лом у дућану. Сремац.

млекација, ијекавски мљекација, млекар – онај који потрошаче снабдева, опскрбљује млеком, продавац или разносач млека.

наимати се – ам (се) и -мљем (се) несврш. и уч. према најмити (се) сврш. – узети у најам, на рад, у службу.

новајлија – а) човек који је нов, почетник у неком послу, онај који је тек почео нешто да ради. б) који је тек дошао (у неку средину или на неки посао), новодошавши, новак.

орезилити тур. – осрамотити, обрукати.

плебисцит лат. – изравно, непосредно гласање свега народа о неком питању, референдум.

плот, плотови – ограда од прошћа, летава, дасака, сплетеног прућа, тараба. Повезасмо коње: ко за шљиву, ко за плот. Ти кад некога мрзиш... ти не знаш да поставиш... плот твојој мрзости и јарости. Сремац.

поворка – (дат. -ци) 1. низ живих бића која се крећу једно за другим. 2. мноштво чега што се налази као у неком реду или се измењује једно за другим.

поглавито – прил. а). у првом реду, понајвише. б). особито, нарочито.

прошће – зб. им. од проштац; прошћак – плот од прошћа.

пудар – чувар винограда или других усева
рабација тур. – онај који се бави превозом робе теретним запрежним колима.

работа – 1.а. (често презр.) одређена активност, делатност. б) рад, посао труд (обично физички непосредни). 2. заст. а. присилни рад, кулук. в. зб. најамни радници, кулучари.

сестричина – сестрична, сестрина кћи, кћи једне сестре у односу на другу браћу и сестре, нећакиња.

синовица – братова кћи другом брату или другој браћи.

сокак тур. – мања улица, цеста.

тишлерај варв. – столарија, столарство; столарски занат. Ено где се у Пожаревачком казненом заводу усавршавају у тишлерају. Сремац.

ћопек тур. покр. – (вок. ћопече; мн. ћопеци) 1) пас, псето Шкаљић. 2) погрдно мангуп, глупан, будала.

убаво – прилично лепо, дивно, красно. Један ће бар да ми плати кад-тад! Да ми плати, ем убаво, ем за све! Сремац.

фурунција варв. – 1) онај који прави пећи, фуруне, пећар. Вук *Рјечник* 2). пекар, хлебар. Био је тада обичај...да све ашчије, фурунције... кредитирају целог месеца подофицирске чинове. Сремац.

чаршија тур. – 1) део насеља где се развио трг. пословни део града; трговачка четврт. 2) зб. фиг. а) становници чаршије, трговци и занатлије чије су радње, дућани на тргу, пословни свет. б) грађанско друштво са својим политичко-друштвеним назорима, малограђани, малограђанство.

чворак – (мн. чворци и чворкови) 1) зоол. а) врста птице певачице, селице из истоимене породице. б) породица мањих птица певачица, селица. 2. фиг. мало дете; уопште мали човек.

цабе тур. = цаба – прил. 1) бесплатно, бадава, по ниској цени, скоро бесплатно. 2) узалуд, низашта.

штедро – прил. дарезљиво, издашно; јако, обилато.

Прилог 12: Књижевнотеоријски појмовник

Карактеризација лика остварује се описивањем његових душевних стања: мисли, осећања и расположења. Истовремено представља и откривање његових позитивних и негативних особина.

Говорна или језичка карактеризација остварује се говором јунака. Начин говора и избор речи указују на образовање и порекло лика. Осим што доприноси хумору, чича Јорданов говор има и стилску функцију, помоћу њега је верно приказан и комплетиран један књижевни лик. Тако је говор у функцији карактеризације чича Јордановог лика.

У приповеци о чича Јордану примећујемо низ речи које су у наш језик ушле преко других језика. Неке од њих су се у нашем језику одомаћиле, а за неке наш језик не поседује одговарајућу замену за њихово значење. Такве речи се називају **туђице** или **позајмљенице**. У овом тексту, најчешће су позајмљенице из турског језика.

Дијалекат – некњижевни говор, скуп народних говора са неком заједничком особином, наречје.

Дијалектизми (провинцијализми) су некњижевне речи које се користе у говору људи одређеног краја, али нису ушле у састав књижевног језика.

Резиме:

- Читање, доживљавање, разумевање и тумачење прочитане приповетке.
- Изражавање утисака и запажања поводом прочитаног дела.
- Фабула и композиција приповетке.
- Упознавање са основним биографским подацима писца.
- Вежбање и усавршавање гласног читања и читања у себи.
- Читање са оловком у руци.
- Процењивање поступака јунака са моралног становишта.
- Изношење ставова о проблемским питањима.
- Азбучник непознатих и мање познатих речи и израза.
- Лексика: турцизми; дијалектизми, варваризми.
- Уочавање говора јунака, његове улоге и одступања од језичког стандарда.
- Карактеризација ликова.
- Локални говор у функцији карактеризације ликова.
- Портретисање.
- Препричавање динамичне сцене.
- Хумористички елементи.
- Књижевнотеоријски појмови и термини: Приповетка. Приповедање у трећем лицу. Облици (форме) казивања (изражавања): наратија, дијалог, дескрипција. Опис природе – пејзаж. Опис лика – портрет. Дијалог. Реплика. Дијалог као изражајно средство. Говорна или језичка карактеризација лика. Књижевне и некњижевне речи. Туђице или позајмљенице. Турцизми. Дијалектизми. Адаптација.

Указати ученицима на то да обратe пажњу које су реченице из дела Стевана Сремца послужиле као примери за употребу и значење појединих речи у *Речнику српскохрватског књижевног језика МС*.

2.3. Идејни слој књижевноуметничког текста као обједињујући чинилац наставне интерпретације

Свако књижевноуметничко дело може се посматрати као јединствена целина која поседује општу уметничку вредност док се у књижевној анализи оно сагледава и као скуп унутрашњих елемената, међу којима се издвајају одређени делови или појединости. У школским условима, ученицима се скреће пажња на репрезентативна и изражајна места у којима се преплићу друштвени, психолошки

и етички мотиви или се испољавају ликови и идеје, као и језичкостилски поступци. Ако се прихвати методичко полазиште Милије Николића да је „у идејном слоју књижевне уметности садржана суштина њених образовних вредности и васпитних могућности”, онда се може очекивати да је сагледавање тог идејног подручја, које је неодвојиви део свих вредносних фактора једног књижевног дела, незаобилазни део сваке наставне интерпретације.

„Уметничке идеје имају своја природна исходишта у тематици и мотивима књижевног дела, у ликовима и њиховим поступцима, у догађајима, конфликтним ситуацијама, у маси уметничких слика и стилогених места. Дакле, један врло сложен уметнички организам учествује у стварању идејног богатства књижевног дела” (Николић 1992: 218).

Појам *идеја* користи се у различитим сферама друштвених наука па се, сходно тој вишеструкој употреби, може детерминисати и тумачити са више становишта. Уобичајено његово значење у области књижевне теорије јесте: мисао, главна мисао, помисао или општи став о неком проблему. У теоријској мисли о књижевности може се наићи на различите ставове о смислу тражења и сагледавања идеја у литератури, од негирања потребе да се трага за смислом до опречног схватања да дело треба посматрати управо са идејног становишта. Попут руских формалиста, представник савремене француске критике Ролан Барт захтева да се пажња усмерава на поступак који је примењен у стварању једног дела, а не на садржину.

„Треба, дакле напустити мисао да нас наука о књижевности може научити који је крајњи смисао једног дела: она неће дати нити пак наћи ниједан смисао, већ ће описати логику на основу које су смислови произведени тако да их може прихватити човекова симболичка логика, као што реченице француског језика прихвата лингвистичко осећање Француза” (Барт 1979: 204).

Барт није усамљен у истицању споредности значења у односу на поступак стварања јер су са тим ставом у нешто блажој форми сагласни и представници феноменолошких, стилистичких и других иманентних приступа књижевном делу. Међутим, у неким књижевноисторијским, социолошким и психолошким приступима тежи се ка откривању основног смисла дела да би се могло установити шта оно поручује читаоцима чиме се преиспитује сазнајна и васпитна улога дела и његови могући утицаји на друштвену свест.

Трагање за основним смислом дела довело је до сазнања да се поједина дела својом унутрашњом логиком опирају намерама својих аутора и условило схватање

о томе да дело може имати две примарне идеје: ону коју је писац имао намере да изрази и ону коју само дело изражава према сопственим законима свог постојања.

Структуралиста Јуриј Лотман доказао је исцрпном анализом елемената структуре књижевног дела да је сваки од њих носилац извесног смисла. Динамичност елемената текстовних и вантекстовних структура представља сметњу за одређивање константних значења и успостављање јединственог и општеприхваћеног погледа на смисаони комплекс једног дела. На овај Лотманов став о могућностима да се индивидуална перспектива којом се посматра дело може мењати у различитим околностима, надовезују се становишта о генерацијским перспективама, сагледавању смисла и значења истог дела из различитих временских, просторних и теоријских перспектива. Чињеница да се дело увек може посматрати са различитих становишта сведочи о томе да је оно стално отворено за промену перспективе и проналажење нових значења, али у извесној је мери и омеђено појединим општепризнатим гледиштима и идејним тумачењима.

Умберто Еко указао је на то да сугестивност дела „ипак поседује неки правац”. Општа референцијална схема делу не одузима многосмисленост него га у извесној мери омеђује, „прибавља му извјесно поље сугестивности, уврштава га у одређени низ могућих праваца” (Еко 1965: 34).

Како књижевна дела поседују широка сугестивна поља, први задатак интерпретатора јесте проналажење чворних тачака око којих су концентрисана значења и њихово свестрано сагледавање да би се стваралачком применом адекватних методолошких поступака донео општи суд о делу. Иако најпре одређује основни идејни правац, имајући у виду да вредна књижевна дела поседују комплексни смисао и не могу се свести на једну поруку, он истражује и остале идеје који се прожимају са главном која се по ширини значења издваја из идејног комплекса.

Када је у питању књижевна анализа у настави, књижевнотеоријски ставови засновани на немогућности спознаје значења једног дела нису актуелни. Миливој Солар идеју сврстава у један од основних структурних елемената књижевног дела.

„Идеја књижевног дела употребљава се углавном у два основна значења: или је то нека основна мисао која је у дјелу присутна, односно неки став према одређеним проблемима који се у дјелу може разабрати, или је то цјелокупни основни смисао дјела,

бит онога што дјело говори, односно основни смисао цјелокупне поруке коју дјело предаје читаоцу” (Солар 1988: 51).

Који ће се приступ у тумачењу идеја применити зависи од сврхе и задатака појединачне анализе: у првом значењу је структурни елемент књижевног дела, док се у другом значењу анализа идеје у књижевном делу сврстава у оквир неког филозофског учења или целовитог погледа на свет.

Идејне слојеве текста неопходно је тумачити у књижевном контексту стога што су животне поруке у делу понуђене у оквиру здруженог деловања бројних естетичких чинилаца чије је сагледавање и интерпретирање предуслов за разоткривање идејног богатства датог текста. У већини дела постоји више идеја тако да није прихватљиво да се њихово васпитно и идејно подручје у наставним околностима сведе на једну која се препознаје као главна.

2.3.1. Многозначност књижевних дела из школске лектире

Проучавање идејних слојева књижевних дела у настави темељи се на искуству да књижевни текстови могу позитивно да делују на млађе генерације и да подстичу њихов духовни развој. Дело не може увек само да оствари своје потенцијалне функције па књижевна наука помаже ученицима да га што снажније и свестраније доживе и открију што већи број значења која су интеграциони чиниоци његове унутрашње организације.

„Свест о томе да је књижевно дело многосмислено, да се смислови крију у свим чиниоцима његове структуре и да су могућа њихова различита виђења – обавезује извођача и организатора његове анализе у настави на свестраност при обављању тога посла. То му не дозвољава да хита према некој идеји дела која му се учинила кључном и коју ће прогласити његовом поруком” (Илић 1983: 136).

Васпитна и уметничка вредност дела темељи се добрим делом на бројности и испреплетености идеја које треба спонтано, али доследно проналазити и препознавати током опште уметничке и доживљајне интерпретације. Када због обима појединих целовитих дела или одломака није могуће сагледати њихово укупно идејно богатство, важно је у фази припреме за интерпретацију издвојити значења на која би било пожељно упућивати ученике и одредити чворне тачке текста које ће их навести на сагледавање идејне суштине.

„Смисао дела као самосталног тоталитета, његова емоционална порука, поента и тајна, његова атмосфера, елементи су који одређују и његов састав и његово естетско значење. Дело као креативна замисао и као рефлекс стварности заправо је језички продукт и укупан збир стилистичких ефеката” (Петровић 2009: 209).

Ученике не треба сугестивно усмеравати на одређене идеје него их подстицати да их самостално откривају и да настоје да одреде њихова значења. Међутим, откривање и формулисање неке идеје дела не представља гаранцију да је она доживљена и прихваћена као етички став. Ученицима је сасвим јасна порука коју мајка Јевросима упућује свом сину Марку у песми *Урош и Мрњавчевићи*:

Боље ти је изгубити главу
Него своју огријешити душу!

Иако је исказан један дубоко етички принцип, сам исказ ученицима 5. разреда може звучати уопштено и апстрактно, а уколико се довољно не објасни његова ситуациона условљеност, може бити запамћен као обична фраза. Уместо праксе да се идеје исказују и бележе једном реченицом, ученике ваља подстицати да што потпуније говоре о животној условљености и ширини уочених порука, илуструјући своје излагање појединостима из текста. Сличан је случај са бројним, лако препознатљивим порукама из народне или ауторске књижевности у чији смисао треба проникнути истраживањем осталих чинилаца који их наглашавају. У наставној интерпретацији дела из школске лектире, сходно рецепцијским капацитетима читалаца, истраживачку пажњу ваља задржати на карактеризацији јунака, носилаца идејних слојева до којих се допире управо преко књижевних ликова и наглашавања њихових вредносних димензија. Најчешће истицану поруку песме *Женидба Душанова* која се обрађује у 5. разреду основне школе: „Тешко свуда своме без својега!” изговара српски цар Стјепан, али је она дубоко мотивисана поступцима његове сестре, сва три сестрића, а посебно јунаштвом Милоша Војиновића. Ова се порука, међутим, не може издвојити као главна, основна или примарна зато што су подједнако значајне и остале идеје које се могу препознати приликом разматрања покретачких мотива за деловање књижевних ликова, посебно Милоша који се истиче својим моралним ликом.

„Да би нека племенита и практична порука прешла из литерарног света у свест ученика и у њој изазвала одређене ставове и вољну активност, неопходно је да та порука буде свестраније детерминисана: да ученици сазнају где, када, како и зашто је она настала, коме је усмерена и какву функцију има. А кад се крене тим путем кроз

уметнички текст, онда се долази до масе естетичких чинилаца који творе идејну суштину књижевних дела” (Николић 1992: 218).

Изворна идеја или покретачка емоција преобраћена у књижевни свет може бити откривена само ако се схвати тај свет, односно његове поруке, које су уткане у синтаксичку структуру дела. Идејни слој песме *Женидба Душанова* не исцрпљује се у откривању и тумачењу Милошевих поступака у сватовима када кажњава лакоме шићарције или надменог механџију, нити у подвизима прилико витешког спасавања дванаест хиљада сватова који су се нашли у замци латинског краља или у елиминисању троглавог Балачка војводе, последње опасности која им је претила међу латинима. Ови подвизи и поступци представљају једну снажну и упечатљиву страну његовог портрета, али не треба изоставити ни ону другу, такође присутну, која осветљава његове животне напоре и особине које се испољавају у кругу породице. За ученике је важно да препознају могућности за исказивање честитости, племенитости, јунаштва и праведности и у данашње време у којем више нема витешких турнира, заточника и мегдана. Изузетан васпитни потенцијал садрже делови песме у којима се могу тумачити његове особине испољене у улози човека из народа, чобанина који је задремао на кулашу, јер је *злу науку* научио по планини овце чувајући – да поспава свагда око подне. Иако племенитог рода, царев сестрић, Милош Војиновић не живи у доколици на двору него борави на планини, посвећен сточарству. Духовит и самоуверен, непосредно износи своје животне ставове и мудрост коју је стекао у блискости са народом и природом: *Којој овци своје руно смета, онђе није ни овце ни руна*. Он је такав и кад каже да ће Роксанду познати по браћи као што је у Шари од триста јагањаца свако по овци познавао. У песми није обележен као племић, него као чобанин од оваца, представник народа, напаћене раје која је градила себи херојске узоре.

Осим скромности, изражени су његово поштовање и љубав према мајци и браћи, послушност и спремност да испуни породичне одлуке и заштити чланове породице. Љубав према мајци илустрована је сузама које је Милош пустио док је читао поруку о њеној болести и последњем благослову који од ње треба да добије. Иако је увидео да је преварен када су га мајка и браћа дочекали, стрпљиво је сачекао да чује због чега су га тако хитно позвали:

У б'јела се лица изљубише,
Милош мајку у бијелу руку.

Љубљење руке у знак поштовања данас је готово у потпуности пало у заборав. Ученици који одлазе у цркву вероватно знају зашто се свештеним лицима приступа са наклоном и зашто им се целива рука, што може бити подстицај да се тумачи значење и смисао овог поступка. Важно је, такође, учити да Милош није добио наредбу него молбу:

„Већ, Милошу, наш рођени брате,
хоћеш, брате, незван за ујаком
у сватове поћи назорице?”

Приметно је да у разговору најближих сродника нема осуђивања ујакове непромишљености нити изражавања увређености због његовог брзоплетог и некоректног поступка. Душанова сестра и сестрићи, трезвено промишљају о догађајима, предвиђају опасност и невоље које могу снаћи младожењу и сватове међу *старим варалицама* и траже начин да их предупредe.

То је Милош једва дочекао:
„Хоћу, богме, моја браћо драга;
кад ујаку нећу, да коме ћу?”

Начин комуникације међу члановима породице, у односу на главне тачке композиције ове епске песме, могао би се сматрати незнатном епизодом која је, међутим, временом стекла другачију и значајнију позицију у настави.

Идентификација ученика нове генерације са Милошем Војиновићем није могућа на плану његових јуначких подвига, али је пожељна на моралном и психолошком плану. За разлику од периода патријархалних односа у којима се уважавање чланова уже и шире породице подразумевало и неговало, у време отуђивања и распада породице управо треба посегнути за идејним вредностима овог сегмента песме који постаје актуелан због промоције највећих породичних вредности. Браћа са поносом опремају Милоша, доводе му коња и опасују га оружјем:

дадоше му копље убојито
и мач зелен старога Војина;

Наоко незнатан детаљ везан за порекло мача носи у себи снажну поруку о важности породичне традиције (Војин – Војиновићи), о обавези чланова породице да је настављају и стога брижљиво чувају све оно што је сачињава.

На поласку у сватове, напомиње се да су га „л’јепо браћа сјетовала”. Братска љубав огледа се у бризи коју старија браћа испољавају и саветима које дају у жељи да најмлађи брат успешно изврши своју мисију. Иако је Милија Николић у први план, изнад Милошевих интереса да заштити ујака, ставио заштиту народа, односно дванаест хиљада сватова, истакавши да су његови подвизи „подстакнути јаком патриотском свешћу, тежњом да се помогне свом народу” (Николић 1992: 226), у новим наставним условима могу се из великог васпитног потенцијала овог и других књижевних дела црпети и оне димензије које су у складу са потребама времена, а да се при томе не изневери и претходни контекст. Истицање мотива традиционалне родбинске љубави у основи не нарушава нити искључује вредност и значај ширих мотива за јуначке подвиге којима се спасава и штити народ.

Поступност у откривању идејног богатства народне поезије изискују и остали ликови из народних епских песама: од војводе Момчила из песме *Женидба краља Вукашина*, који се због свог јунаштва сврстава у ред највећих српских јунака, до Марка Краљевића, Милоша Обилића, Бановић Страхине и многих других.

Поступак разјашњавања идеја на основу мотивисаности поступака примењује се у интерпретацији свих књижевних дела, не само из народне књижевности, али је често за њихово дубље разумевање неопходно и уважавање историјске условљености њиховог настанка.

Како песма има више слојева значења, у интерпретацији треба поставити тежиште и успоставити њихов редослед.

„*Женидба Душанова* у првом је реду је химна националном поносу (главна мисао је: да надмудримо и да надјуначимо Латине) па је у другом реду *химна* крвном сродству (што наглашава завршни стих: „Тешко свуда своме без својега!”), па је тек у трећем реду, колико захтевају национални понос и крвно сродство, историја властелинског антагонизма (уколико се тако може назвати срџба цара Душана на његове сестриће, извазвана иностраном сплетком и унесена у песму ради неопходног заплета: да се доведе у питање главна мисао – о тријумфу над Латинима и да се покажу искушења која може да издржи крвно сродство)” (Ђурић 1990а: 157).

Успостављајући свој поредак идејних вредности песме, Ђурић је додао да „сасвим напослетку може бити – и то само с обзиром на Милошеву чобанску улогу – (како каже Зоговић на страни 326) „химна спасоносној, стваралачкој снази рада, борба за мијењањем природе, која мијења и развија оне који је мијењају)” (Ђурић 1990а: 157). Иако се успут осврнуо на морфолошке и синтаксичке

непрецизности овог Зоговићевог запажања о додатним идејним потенцијалима песме, ипак их је, не без разлога, уврстио у свој преглед. Милош Војиновић не стиди се свог занимања него га, напротив, истиче пошто га је живот у складу са природом научио много чему. Лепота Шар планине на којој је чувао овце оплеменила је његов дух, често сурови услови планинског живота очеличили су његово тело, а чобански посао и чобанске игре и надметања допринели су развијању вештина које је показао у одсудним тренуцима.

„Уметничке поруке многих књижевних дела постају нам у пуном смислу приступачне тек кад откријемо и уважимо историјске услове њеног настанка. Поједини мотиви добијају интензивну поетску драж тек кад се око њих почну преплитати историјске реминисценције и савремене асоцијације. Ако њих и њихову уметничку реализацију не доведемо у везу са епохом у којој су поникли, онда не можемо поуздано да схватимо суштину дела нити да откријемо низ идеја које оно носи из прошлости или их изазива у садашњости” (Николић 1992: 228).

Приликом идејно-тематске интерпретације откривају се различите животне околности и појаве којима је аутор окружен и заокупљен, а тиме и његов однос према њима и свету уопште. Да би интерпретација била успешна, ученике треба поступно уводити најпре у доживљавање и разумевање теме да би се допрло до идејних слојева текста.

„Најприје одређују о којој је животној појави ријеч, а затим прате њезину конкретизацију у приказима ситуација у дјелу, у поступцима и ставовима ликова” (Росандић 1976: 121).

Важно је имати у виду могућности ученика да одређене поступке и ставове разумеју у оквиру историјских и друштвених околности с обзиром на то да немају увек одговарајућа и неопходна предзнања о историјском контексту дела. Изер је у оквиру теорије рецепције дефинисао појам *имплицитни читалац*, онај чије је присуство обавезно, без предодређивања његових индивидуалних карактеристика и историјске ситуације којој припада. Тај читалац поседује предиспозиције које су предуслов за разумевање литерарног дела, садржане у самом делу, зато што Изер сугерише да структура текста антиципира присуство читаоца и укључује га, градећи се према њему. Полазио је од претпоставке да текст нуди ауторове перспективе и виђења света, које нису пука копија реалног, а да реципијент трага за смислом пратећи стратегије текста и мењајући перспективе и углове посматрања у складу са оним што нуде његови формални, садржински елементи (фабула, ликови, наратор...). Однос између текста и читаоца може бити различит:

он може свести текст на сопствено искуство, може да буде спреман на мисаону корекцију свог става уколико му текст изразито противуречи – отворене су могућности да се текст надовеже на властита искуства.

„Одавде се може сагледати особеност књижевног текста. Он је одређен својеврсним стањем лебдења, које у неку руку осцилира између света реалних предмета и искуственог света читаоца. Свака лектира претвара се отуда у акт везивања овакве осцилирајуће творевине текста за одређена значења, која се по правилу производе тек у самом процесу читања” (Изер 1978: 99).

Имплицитни читалац, уочавајући контексте предочених ситуација, трагајући за централном идејном концепцијом, помера своје тачке посматрања у нове позиције да би могао сагледати и актуализовати текст који му у томе помаже нудећи одређене „стајне тачке”. Задатак читаоца огледа се у праћењу стратегије улога и опажању њихових интенција и праваца посматрањем са одговарајућих стајних тачака⁸⁵ (в. Вучковић 2006: 30–32).

Када је у питању идејност књижевних дела, неке теорије приликом проучавања смисаоне концепције дела занемарују формалне компоненте док неке теорије управо инсистирају на њима, делом запостављајући садржинске. У настави се књижевно дело посматра као јединство у коме се предност не може давати појединим интеграционим чиниоцима јер форма и садржина егзистирају равноправно са циљем обликовања његове уметничке стварности.

Плуралитет идеја, као природно својство књижевног дела, присутан је у великом броју наслова у наставним програмима за српски језик и књижевност. Посебно је значајно повезивати дела сличне идејне структуре чиме се дубље продире у суштину одређених идејних подручја. Поједине свевременске идеје, потврђене животним искуством, могу дијалектички да уведу ученике у филозофију друштвеног развоја и прогреса.

Идејна опредељења која исходе из књижевних текстова производе значајне васпитне ефекте који представљају један од важних доприноса настава књижевности у формирању друштва и социјално пожељних облика понашања.

⁸⁵ Iser Wolfgang: *The Act of Reading*, The Johns Hopkins University, 1978.

2.3.2. Плуралитет идеја у алегоричној приповеци *Аска и вук*

Иако је идејно подручје књижевног дела неодвојиви чинилац свих његових формалних елемената којима се бави наставна интерпретација, идејна анализа егзистира и функционише као интегрални елемент естетичке анализе.

„Идејне вредности се учестало сугерирају и стално развијају у уметничком тексту, па и идејно гледиште треба да буде активно током читаве школске обраде књижевног дела” (Николић 1992: 219).

Дела Иве Андрића, присутна у програмима за основне и средње школе, уметничка и реалистична, социјално и психолошки уверљива, типичан су пример изузетне идејне слојевитости. Прожета су размишљањима о непрекидној и суровој борби за опстанак, трагању за смислом постојања, мислима о пролазности и смрти, о лепоти и постојаности уметности, одрастању, првим боловима и патњама, али и о трагичном осећању живота у којем се човек непрекидно мора одупирати многим невољама и злу које вреба, о немирима, стрепњама или чак бесмислу живота.

„Андрић је писац великих стваралачких синтеза. Он уметнички обједињује различита национална и етничко-верска искуства, мноштво историјских појава и људских судбина, индивидуално и колективно, источно и западно – све то претапа поступком синтезе у необичан и јединствен уметнички амалгам, надахнут животом и стваралачки узвишен” (Милатовић 1996: 3).

Међу насловима из обавезне и допунске школске лектире у основној и средњој школи налазе се: *Мостови*, *Прича о кмету Симану*, *Мост на Жепи*, *Деца*, *На Дрини ћуприја*, *Проклета авлија*, *Ех понто*, *Немири*, беседа *О причи и причању*.

Велики број методичких приступа и интерпретација Андрићевих дела, доступних у уџбеницима, методичкој литератури и периодици, указује на постојање опасности од формализма у њиховом тумачењу, од поједностављеног и површинског посматрања књижевних ликова као носилаца идеја до присуства тежње ка издвајању и заокруживању једне идеје која се истиче у први план или свођења појединих идеја на „коначне и заобљене фразе” (Николић 1992: 223).

Успостављање методичких предуслова и полазишта за адекватне приступе, стратегије и подстицаје у проучавању идејних вредности може се остварити путем проучавања књижевних јунака и друштвеног контекста у делима сродне идејне тематике.

Алегорична приповетка *Аска и вук*, предвиђена у програму за 6. разред, садржи универзалну тему о судбини уметника и о уметности као виду отпора према злу. Слично алегоријско казивање присутно је у приповеци *Коза господина Сегена* Алфонса Додеа из збирке приповедака *Приче из моје ветрењаче* која се налази у допунском избору за 7. разред. Обе приповетке сведоче о уметницима и моћи уметности, мада постоји разлика у тону: Доде је наглашено сатиричан говорећи о високој цени уметничке слободе која мора да се плати уколико је уметник одабере док је Андрић у приповедању углавном неутралан, усмерен ка описивању лепоте Аскине игре и истицању напора из којих се рађа и израста једно уметничко дело. О болном рађању стваралачког уметничког дела сведочи и ауторска бајка Гроздане Олујић *Седедна ружа* из допунског избора за 6. разред која такође има алегоричну основу. Тематски блиска овим делима је и алегорична песма у прози индијског нобеловца Рабиндраната Тагореа из збирке *Градинар* (у наставном програму за 6. разред предвиђен је избор једне песме из ове збирке).

Како прозни жанрови својим конвенцијама и особеностима условљавају поступак уобличавања књижевних ликова, носилаца идејних начела, у интерпретацији *Аске и вука* пожељно је најпре расветлити жанровску припадност дела. Ученици овог узраста препознају одлике басне: животиње се понашају као људи, препознаје се порука о моћи уметности и лепоте, али и извесни елементи бајке: борба добра и зла и победа добра – срећан крај. У методичкој литератури такође се сматра басном:

„Ово је једина басна коју је Андрић написао и већ је по томе изузетак у његовом књижевном опусу. Прибегавши алегорији, Андрић је у њој, проводећи складно паралелизам између основног и пренесеног значења кроз целу радњу и служећи се симболима широког значења, дао синтезу свога целокупног погледа на свет. У њој је кондензована основна идејна нит која се провлачи кроз целокупно његово књижевно стваралаштво” (Илић 1983: 7).

Међутим, Илић сматра да ово дело, због симбола који упућују на пишчеву филозофију и опште ставове о животу, поприма обележја параболе, поучне приче, али се може одредити и као уметничка басна, дидактична прича или симболично-алегорична новела. Иако није предвиђена као теоријски појам, параболо се може представити ученицима:

„Парабола (гр. parabole – стављање напоредо, упоређење), књижевна врста врло сродна алегорији и басни, коју увек треба схватити у пренесеном значењу, а чији је крајњи циљ морална поука” (Поповић 2007: 509).

Иако су у делу доминантне идеје о уметности и уметницима, не треба изоставити ни уводне нити остале појединости у приповеци које имају снажну симболику: „Ово се десило у овчијем свету на Стрмим Ливадама...”⁸⁶

Овчији свет може да представља немоћну, безопасну заједницу која тежи да живи без изненађења и потреса, и није у стању да се брани од опасности којој је неминовно изложена због своје кроткости. Може се говорити и о појму трпељивог стада коме је Бог пастир. Топоним Стрме Ливаде сугерише непредвидљивост живота и стално присутну претњу од пада низ стрму животну стазу.

То што је Аска сироче може да се тумачи као узрок њене потребе за самоћом која произилази из осећаја ускраћености за очеву фигуру, као што недостатак очеве подршке може да рађа несигурност и потребу да се изолује од других (усамљеност девојчице која је сироче без мајке у приповеци *Буре* Исидоре Секулић). Могу се потражити и шира значења ове појединости:

„Ово је у складу са општим ставом овога писца о човеку као сиротану, усамљенику [...]; то је она иста мисао која се код њега формирала у младости, у време писања *Ех понта* и *Немира*, мисао о људској јединки која мимо своје воље долази на овај свет да се у њему, препуштена сам себи, бори за своју егзистенцију” (Илић 1983: 8).

Иако нежна и бела као врбова маца, Аска је црна овца у тој заједници: добра, чедна и безазлена, али са урођеном упорношћу и немиром који јој не дозвољава да се повинује мерилима и законима те заједнице. Талентована, са необичним склоностима ка усамљености и трагању за лепотом, она несвесно тежи да се уздигне из те једноличне свакодневице и учмале средине.

Није се држало мајчина скута, није слушало њена дозивања ни куцање звона на овну претходнику, него је волело да лута путевима које је само налазило, да тражи одвојену пашу на удаљеним местима.

Конзерватизам и заосталост средине препознају се по неразумевању за Аскин унутрашњи немир и потребу за лутањем и издвајањем из колектива и из једноличне масе послушних овчица. Мајчин отпор према балетском позиву произашао је схватања средине која презире пут уметности, његову варљивост и неизвесност, проглашавајући га чак за озлоглашену и опасну ствар. Потреба за испољавањем уметничких склоности коју осујећује учмала средина пуна предрасуда према уметничким делима присутна је у Домановићевој сатиричној

⁸⁶ Цитати из приповетке Аска и вук преузети су из читанке за 6. разред: Наташа Станковић Шошо 2008: *Маистарија речи*, Београд: Клет, стр. 187–196.

приповеци *Мртво море* у којој песник и сликар бивају омаловажени, исмејани и протерани.

Иако епизодна, улога мајке је темељно представљена: брижна и добронамерна, Аја је спремна да попусти када су жеље њеног детета у питању и да промени свој однос према уметност за коју се Аска определила.

Не би се могло рећи да је Аја била равнодушна према замеркама и оговарањима оваца и овнова у тору и на паши, али мајка воли своје дете толико да уз њега заволи и оне његове особине које не одобрава у души.

Мајка је под ћеркиним утицајем почела да гледа на балет као на игру која је најплеменитија од свих вештина. Мирне овце домаћице и остали становници Стрмих Ливада унапред су одбацили уметност као непродуктивну делатност која није примерена пристојним и смерним члановима заједнице, овчицама из добре куће. Инсистирање на ћуди једног шиљежета: није се држало мајчина скута, није слушало њена дозивања ни куцање звона на овну претходнику, него је волело да лута путевима које је само налазило, да тражи одвојену пашу на удаљеним местима, упућује на представу обичног света о наравима уметника који нису спремни да се повинују конвенцијама одређене средине или времена. Иако је она *иначе добро и лепо и паметно дете*, опет је својеглаво и немирно, девојчица је била чедна и безазлена како се само пожелети може, а своје чудне и опасне навике да лута далеко од овчијих пашњака и пландишта није могла да се ослободи никада.

Контрадикторна својства Аскиног карактера упућују на сложени душевни свет уметника, особе снажне индивидуалности која не жели да се повинује притисцима средине нити да се прилагођава њеним стереотипима. Аска симболише ретке и посебне људе који се не мире са осредњошћу и ограничењима једне заостале средине која спутава индивидуалност и не толерише различитост. Она се одупире њеним захтевима и не обазире се на коментаре и оговарања који је прате. Склоност ка напуштању сигурног окриља неминовно је доводи у опасност на коју је мајка упозоравала опоменама, саветима и прекорима. Овчји свет свестан је близине крвожедног непријатеља: у крају као што је њихов, увек има понеки лукав и крволочан вук, коме чобани ништа не могу и који коље овце и њихову јагњад.

Њено уживање у дивном шумском пределу нагло је прекинула појава вука сугеришући да несрећа увек долази ненадано, нарушавајући устаљени животни ритам и прекидајући његове радосне тренутке. У тренутку заноса и одушевљења Аска открива да је на животној позорници и да је без икакве најаве и припреме принуђена да одигра своју животну улогу.

Дивни предео, који је опијао и заносио Аску, дигао се одједном као танка и варљива завеса, а пред њом је стајао вук ужагрених очију, подвијена репа и као на смех малко искежених зуба, страшнији од свих мајчиних опомена.

О неочекиваности животних ситуација сведочи и неверица која је обузела вука који се није одмах препустио радовању због плена који му је ненадано дошао под зуб.

Изгледало је да са неверицом, уколико вукови познају неверицу, посматра шиљеже и да се са сумњом, јер за сумњу су вукови способни, и са страхом од замке пита како је овако младо, бело и лепо, могло залутати чак овамо и доћи му тако рећи под зуб.

Сумња у замку искусног и дрског вука открива да промишљеност и урођена опрезност помажу злу да опстане, спречавајући да оно буде искорењено.

Аскина игра којом покушава да продужи свој живот и одгоди смрт изненадила је вука који није навикао да се жртве пред његовим ужагреним очима и искеженим зубима упусте у игру. Старост и искуство научили су га да страх паралише његов плен који му се препушта без отпора. Он није слутио да се суочава са овчицом која нема колективне особине стада, оном која није играла по животним правилима своје средине и коју су дубоки инстинкти за самоодржањем подстакли да започне своју игру за опстанак. Потези који одступају од очекиваних реакција изазивају чуђење и неодољиву радозналост.

Испрва се присећао ко је и шта је, где се налази и шта треба да ради, и само је говорио сам себи: „Да се прво нагледам овог чуда невиђеног. Тако ћу од овог чудног шиљежета имати не само крв и месо него и његову необичну, смешну, луду и лудо забавну игру, какву курјачке очи још нису виделе. А његова крв и месо никад ми не гину, јер га могу оборити и заклати кад год хоћу, и учинићу то, али тек на свршетку игре, кад видим цело чудо до краја.”

Неколико тренутака и чобани су стајали као скамењени од чуда посматрајући неочекивани приказ:

...у смелим а правилним пируетама овчица Аска прелази зелену чистину, а за њом, на одстојању од неколико корака, клипше олињали вук, и оборене њушке, сав у погледу, повлађује репом.

Кроз измењени курјаков изглед наговештена је идеја да је уметност довољно моћна да обузда и заустави зло и да је чежња за лепотом присутна и тамо где се најмање очекује. Неочекивано и неосетно, лепота и грациозност Аскиних покрета побудили су у вуку жељу да прати њену игру до краја.

Тек кад је прошло неколико година и кад је у себи преболела своје тешко искуство, Аска је по својој замисли поставила чувени балет, који су критичари и публика називали „Игра са смрћу”, а који је Аска увек називала „Игра за живот”.

У приповеци се сугерише да велика дела настају из снажних животних потреса, након дубоко преживљених тренутака.

Пошто се говори о шиљежету, односно шипарици која иде у школу, дотакнута је и проблематика образовно-васпитних установа које не пружају подстицаје детету изузетних способности јер Аска није успешна према школским мерилима (једино из фискултуре имало је стално одличну оцену; кад је завршила са добрим успехом разред...). Учитељица јој је замерала што је била ведра, жива и расејана, сматрајући да је та безбрижност, радозналост и обузетост сновима спречавају да буде „први ђак”, без обзира на надареност која јој се није могла оспорити.

Ни школа, ни строга учитељица крутих ставова нису пружили Аски никакву корисну припрему за савладавање животних препрека и опасности. Она се нашла пред вучјим чељустима без препорука како да се понаша у таквим околностима, а школска знања су била бескорисна. Аскина незаштићеност пред вуком отвара питање зашто школа не припрема шиљежад за одбрану од вукова који бораве у шумама које окружују Стрме Ливаде. Како је зло присутно око нас, и како се свако пре или касније сучељава са неким од његових облика, опис безизлазне ситуације у којој се нашла мала овчица сугерише да би школа требало да понуди знања и вештине које би биле корисне у борби за очување живота. Аска се могла ослонити само на своје скромно знање из балетске школе, више на уметнички таленат и инстинкт за преживљавање који је поседовала.

„Није ли басна о овчици-уметници сасвим на линији захтева модерне педагогије? И ова басна поручује, као и модерна педагогија, да у средишту наставе не треба да буде запамћивање и репродукција правила, дефиниција, чињеница, јер се то у животној пракси брзо истроши [...] У настави треба схваћена правила што више и што разноврсније практично примењивати, треба решавати задатке све сложеније и замршеније, као што и животне ситуације знају бити сложене и замршене...” (Илић 1983: 11).

Изразиту идејну слојевитост овог дела илуструје и садржај увода који је Павле Илић понудио уместо предговора у својој књизи *Ученик, књижевност, настава*. Наслов уводника *Аска и вуц Ива Андрића или шта школа треба да нам да упућује на једно од поучних значења приповетке којим Илић наговештава да ће се у његовој књизи „инсистирати на начелима свесног усвајања знања у настави књижевности и оспособљавања ученика за самостално доживљавање, схватање и тумачење књижевних творевина”* (Илић 1983: 12).

Када је реч о наставном проучавању ове приповетке, најпре треба утврдити основне циљеве обраде: да је ученици доживе и да се упознају са догађајима и ликовима, са изражајним вредностима текста, алегоријским значењем приче и да препознају поруку да се само истрајношћу и пожртвовањем могу остварити сопствени снови и победити зло. То није једноставно зато што су у приповеци покренута питања на која могу да одговоре читаоци богатог искуства:

„Претпоставка је да ученици овог узраста не могу да схвате следеће проблеме: значај уметности у човековом животу, зашто је уметност несигуран позив – како је размишљања Аскина мајка, трагање за смислом постојања кроз игру, односно кроз уметност, сазнање да су велике животне драме – попут Аскине, подстицајне за стварање дела велике уметничке вредности и сл.” (Милатовић 1996: 136).

Статус уметника се делом променио од времена у којем је приповетка настала тако да је потребно пажљиво осмислити аргументацију за поједине тврдње из текста. Данас за нека условно речено уметничка занимања влада велико интересовање па је потребно разграничити појам праве уметности од онога што је у њу почело да се убраја. Из тог разлога, ово дело показује да су понекад идејни слојеви подложни преиспитивању због промене друштвених околности, али да су неки непроменљиви и увек актуелни:

„У приповеци *Аска и вуц*, мала Аска се сукобила са вуком као симболом људског зла, али она кроз напор и борбу побеђује сама, без туђе помоћи. Чин њене победе не треба упрошћавати и сводити на псеудодидактичка наравоученија. Васпитни дух ове приче садржан је у поруци да човек не треба да се предаје, да посустаје и пада пред препрекама живота, већ да се снагом воље и самопоуздања бори, несебично и пожртвовано, да издржи и да је упоран у свему што ради” (Милатовић 1996: 25).

У методичким апаратурама десет читанки за 6. разред комплекс идеја у овој алегоричној приповеци сведен је на уочавање изречених мисли о уметности и одређивање поенте према мишљењу ученика.

✓ Објасни Ајино мишљење да је *уметност несигуран позив који нит храни нит брани оног ко му се ода*. Зашто је Аја променила мишљење о уметности? Шта ти мислиш о

њеним ставовима? [...] Каква је, по приповедачевим речима, судбина Аскиног чувеног балета и данас, после толико година? Шта на основу тога закључујеш о уметности? (Милошевић 2016: 32).

✓ Шта на основу вуковог понашања, као најкрволочније звери, закључујеш о утицају уметности на духовни свет свих нас? [...] Вук је симбол људске природе, која у сусрету са уметношћу остаје задивљена и разоружана њеном лепотом. [...] одабери једну од порука из приповетке и на основу ње напиши састав: Уметност је нешто најлепше што човек дарује себи. Незамислив је живот без уметности. Уметност и воља за отпором побеђују свако зло (Црногорац 2015: 180).

✓ Аска је балерина, а балет је уметност. Шта Андрић мисли о овој врсти уметности? А о уметницима чије је занимање игра? Издвој реченице које говоре о уметности (Цанић, Антонић, Софронић 2012: 136).

✓ Размисли о идејама изреченим у приповеци. Наведи реченице којима су оне изражене (Шошо, Сувајцић 2012: 41).

✓ Како разумеш Андрићеву мисао: „Ми не знамо колике снаге и какве све могућности крије у себи свако живо створење. И не слутимо шта све у мемо.“? Протумачи значење реченице: Уметност и воља за отпором побеђују свако зло, па и саму смрт (Несторовић, Грушановић 2012: 117).

✓ Протумачи значење тврдње: „кад би вукови могли да се ичем на свету диве, они не би били оно што су“ (Журић 2011: 72).

✓ Пронађи у овој причи мисли о уметности и подвучи их. Препиши ону мисао о уметности за коју мислиш да је поента приче (Маринковић, Марковић 2008: 94).

✓ Подвучи мисли о уметности које су изречене у овом тексту. Који исказ по твом суду садржи главну мисао приче (поенту)? (Миловановић 2011: 28).

✓ Размисли о идејама изреченим у приповеци, протумачи њихово значење и изрази свој став о прочитаном: 1. Игра је најплеменитија од свих вештина, једина код које се служимо искључиво својим рођеним телом. 2. Ми не знамо колике снаге и какве све могућности крије у себи свако живо створење. И не слутимо шта све у мемо. 3. Будемо и прођемо, а не сазнамо шта смо све могли бити и учинити. То се открива само у великим и изузетним тренуцима. 4. О највећим и најтежим стварима свога живота нико не воли да говори. 5. Уметност и воља за отпором побеђују свако зло, па и саму смрт (Шошо 2008: 195).

✓ Шта вуков преображај говори о могућим утицајима уметности на човеков духовни свет? [...] Аска игра за живот, а вук се поиграва са животом. [...] Размисли да ли је Аскина игра за живот само она коју је одиграла пред вуком. Своја размишљања о смислу вукове и Аскине игре забележи у писменом саставу *Аскина игра за живот и вукова игра са смрћу* (Андрић 2008: 83).

Уз краћи разговор о тексту, у већини уџбеника понуђени су и одређени теоријски појмови или додатни садржаји који су на неки начин у вези са приповетком.

• Унутрашњи монолог разликује се од монолога по томе што књижевни лик ништа не изговара наглас, већ у себи води разговор сам са собом. [...] Приповетка је епска прозна врста по обиму мања од романа. Она је књижевни облик чија је радња заснована претежно на неком догађају... (Милошевић 2016: 33).

• „Уочи како Аска уноси у своју игру најпре осећања (страх од смрти), затим мисли, знање па машту. На основу осећања у приказима Аскине игре, уочи и *градацију* у реакцијама вука. Иако кажемо да је ово дело приповетка, оно обједињује и елементе бајке и басне.“ (Краћи преглед појмова: *приповетка, хронолошко приповедање, унутрашњи монолог, уметничка басна, бајка*). „Ова приповетка објединила је најлепше елементе сва *три жанра*...“ *Нобелова награда* (Црногорац 2015: 180–181).

• Каква се *атмосфера* дочарава описом пропланка у шуми? (Краћи преглед појмова: *унутрашњи монолог, нарација, хронолошко приповедање*) (Шошо, Сувајџић 2012: 41–42).

• Шта *симболично* оличава Аска, а шта вук? Утврди елементе *новеле, бајке и басне*. Догађаји у овој причи испрличани су *хронолошким редом*. У Дневник читања упиши све мисли из ове Андрићеве новеле које говоре о уметности, животу, које су ти ти по нечему занимљиве и *афористичне* (Цанић, Антонић, Софронић 2012: 136).

• У причи *Аска и вук* наш једини *нобеловац* показао је како се уметношћу можемо одбранити од зла и смрти. Сачини *портрет* овчице, опиши њен *физички изглед* и *унутрашње особине*. Обрати пажњу на *композицију* приповетке; издвој целине које препознајеш и дај има наслове служећи се реченицама из текста (Несторовић, Грушановић 2012: 111–117).

• Прати *линију приповедања... Уочи и обележи етапе у развоју радње: увод, заплет, кулминацију, перипетију, расплет и епилог*. Истражи елементе *лирског, епског и драмског*. Испитај како писац користи *нарацију* и *дескрипцију*, образложи *одсуство дијалога*. Пронађи *монолог* (говор једног лица) [...] Наведи по којим својим особинама ова приповетка подсећа на бајку, а по чему је слична басни. Образложи њено дубље (пренесено) значење... (Краћи преглед појмова: епилог, епика, лирика, лирски, драма, драмски) (Журић 2011: 72–73).

• Пронађи у тексту *описе предела (нејзажа)*. Који исказ по твом суду садржи *главну мисао приче (поенту)* (Миловановић 2011: 28)?

• Пронађи у причи неке *епитете* и *поређења* (Маринковић, Марковић 2008: 94).

• Каква се *атмосфера* дочарава описом пропланка у шуми? Подсети се из колико се делова (*епизода* које се надовезују једна на другу) састоји ова прича. Направи свој *план препричавања*. (Краћи преглед појмова: *унутрашњи монолог, хронолошко приповедање*) (Шошо 2008: 195).

• Размисли о *приповедачевој* мисли да човек своје праве снаге открива само у великим и изузетним тренуцима (Андрић 2008: 83).

Може се уочити да су неки од понуђених појмова прилично удаљени од тематике текста или непотребно присутни зато што би се због идејне слојевитости дела могло очекивало да више простора заузме рад на пренесеним значењима и свевременим порукама. Приметно је да се међу теоријским појмовима у уџбеницима не помиње алегорија што је у формалном смислу оправдано јер се ова стилска фигура, односно стилски начин изражавања, не предвиђа у програму за 6. разред, али је неочекивано да се само у једном случају пажња скреће на *дубље (пренесено) значење* приповетке.

У једној читанци могу се наћи два занимљива податка:

Име Аја – грчки χαΐα – света, шпански Ауа – васпитачица, неговатељица. [...] Прича о Аски имала је и своје телевизијско „крштење”. На телевизијској смотри у Јапану 1979. године ова прича је награђена (Цанић, Антонић, Софронић 2012: 130–136).

Има у читанкама навођења секундарних извора који говоре о књижевном делу или су у блиској вези са њим, попут одломка из текста Петра Цацића:

Овца је једна мала јединка из великог (људског) стада, одређена нужностима тог стада, да живот живи стрепећи од бусије вукова. Али Аска, једна обдарена овца, има смелост слободног кретања која скоро тражи да буде суочена са вуком, са смрћу. И када до тог сусрета коначно и дође, у страху од смрти, она, почетница, ученица тек балетске школе, одигра улогу живота чија ненадмашна виртуозност засени избезумљеног вука, одвлачећи га, збуњеног у невероватан свет чаролија, који и његову крваву гладну похоту завашава... (Журић 2011: 73).

Овакви изводи делом сугеришу неке аспекте приповетке чије разумевање не мора бити у потпуности у складу са могућностима ученика 6. разреда за резонување о сложеним међуљудским односима, побудама и анималним нагонима. У истој читанци могу се пронаћи занимљиве асоцијације на дело сличне мотивске структуре:

У чувеном зборнику источњачких прича *Хиљаду и једна ноћ* легендарна Шехерезада ноћима испреда приче цару Шахријару како би одложила тренутак своје смрти. Она је знала да је цар неће погубити док му приповеда чудесне и занимљиве приче. Објасни по чему је Аска из ове приче слична Шехерезади (Журић 2011: 72).

Веза између Аске и Шехерезаде успостављена је на према мотиву људске потребе да продужи илузију живота и трајања. У цитираном одломку из Андрићеве *Беседе* приликом добијања Нобелове награде може се препознати људска потреба за уметношћу и њена снага:

Свак прича своју причу по својој унутарњој потреби, по мери својих наслеђених или стечених склоности и схватања и снази својих изражајних могућности; свако носи моралну одговорност за оно што прича, и сваког треба пустити да слободно прича. [...] приповедач и његово дело не служе ничему ако на један или на други начин не служе човеку и човечности. То је оно што је битно (Журић 2011: 73).

Како је ова беседа у програму за први разред средње школе, представља прилику да се ученици знатнијег животног и читалачког искуства подсети на ову мисаону нит и сагледају приповетку *Аска и вук* у новим околностима. У оквиру методичке апаратуре за ауторску бајку *Седефна ружа* Гроздане Олујић, само у једној читанци дат је налог да се главна јунакиња упореди са Аском:

У којим је околностима и у Аски засијало то мало чудотворно сунце? Размишљај о себи и о човеку уопште, обогатен мудрошћу коју откриваш у бајци Гроздане Олујић и у приповеци Иве Андрића. Упореди поруке та два књижевна остварења (Андрић 2008: 26).

Ова два дела из програма за 6. разред блиска су најпре због свог пренесеног значења и тематике: говоре о стваралаштву, трагању за уметничким изразом, достизању уметничког врхунца, дуговечном трајању уметничких дела и њиховом деловању на људе, али и о неразумевању средине према уметницима.

Као што је Аска, занесена свежином дана и лепотом сочне траве, чезнула да зађе у забрањене пределе удаљене букове шуме, далеко од Стрмих ливада, шкољка лепотица са морског дна осећала је жудњу за Горњим светом. У овим јунакињама присутна је жеља да пређу границе свог света и због тога се суочавају са непријатностима. У оба дела присутни су ставови и мишљења осталих становника који немају разумевања за нечију потребу да одступи од устаљеног начина живота: „За онога ко има своју стену није размишљање о одласку у непознато” (*Седифна ружа*). Оба дела наговештавају да статичност и тежња за одржавањем постојећег поретка управо најдаровитијим појединцима није предуслов за постизање среће. Као што је у затвореној шкољци расло и крупњало зрно бисера, тако је у Аски сазревало њено велико дело *Игра за живот*. Оно што је речено за Седифну ружу, важи и за Аску: *Она је тражила и налазила свет у себи*.

На успостављање веза међу текстовима указано је још у једном случају:

Неке опште заједничке особине с приповетком *Аска и вук* имају Езопова басна *Јаре и вук* и алегоријска прича француског писца Алфонса Додеа *Коза господина Сегена*. Прочитај ове приче и увери се у то (Цанић, Антонић, Софронић 2012: 136).

Сродност између поменутих приповедака јесте очигледна, мада има приметних разлика: расплет је другачији, а коза се није одупирала вуку игром него борбом својим малим роговима.⁸⁷ Доде не говори о моћи уметности да надвлада зло него о судбини духовне слободе која се најпре огледа у сиромаштву Пјера Гренгоара, лирског песника који због страсти према лепим римама неће да прихвати место хроничара у једном добром париском листу. „Десет година верне службе у пажевима господара Аполона” довело га је тога да носи подеран прслук, похабане панталоне и да има лице што вапије од глади. Прича о кози господина Сегена требало је да му покаже „шта постиже онај ко хоће да живи слободно” и да му послужи као поука да се одрекне те слободе и приклони овоземаљским, приземнијим задовољствима које ће му омогућити „лепи талири са ружом” (Доде 2010: 20)⁸⁸.

⁸⁷ О тематско-идејној повезаности ова два дела могу се погледати радови: Драгослава Жутић, *Две приче о уметнику – Андрић и Доде*, Детињство. Часопис о књижевности за децу, 1–2/2010 (XXXVI) и Драган Недељковић, *Од Иве Андрића ка Алфонсу Додеу*, Градац. Часопис за књижевности, уметност и културу, Чачак, септембар – октобар 1975/6, 82–88.

⁸⁸ Цитати су из издања *Приче из моје ветрењаче*, Чачак: Пчелица, 2010. године, стр. 20–26.

Слика сиромашног песника оличава судбину уметника и уметности, потврђујући Андрићеву мисао да је уметност несигуран позив који нит храни нит брани онога ко му се ода. Као и Аја, мирна овца домаћица, која је имала муке са својом несташном овчицом која је волела да лута, и честити господин Сеген није имао среће са својом слободоумном козом која је по сваку цену хтела простора и слободе.

Овчица Аска је својеглава као и козица Белкица, обе су лепе и нежне, пуне животне радости и жеље да се осећају неспутано и да уживају у нетакнутој природи. Оне су склоне пустоловинама, а не мирном и скученом животу без великих потреса. Ни једна ни друга не слушају опомене и упозорења, него се повинују својој унутрашњој потреби за упознавањем нових простора, уживању у лепоти и чарима шуме и планине, уживању у потпуној слободи ван утабаних стаза. Аска и Белкица се ничега нису бојале, сувише младе и неискусне да би веровале у постојање зла и осећале страх од смрти.

Поређењем два текста, долази се до изненађујућих подударности.

Табела 28: Преглед елемената портрета Аске и Белкице и њиховог уживања у слободи

<i>Аска и вук</i>	<i>Коза господина Сегена</i>
Шиљеже, ни још овца ни више јагње,	Сасвим млада
...будућа овца-лепотица, лепо и паметно дете; чиста, танка, а лака и покретна као бела врбова маца коју носи ветар, сивкаста кад би ушла у прамен танке магле, а светла, као изнутра обасјана...	Ах, како је била лепа козица! Лепа са својим питомим очима, подофицерском брадицом, са црним сјајним копитима, пругастим роговима и дугом белом длаком која је личила на некакву кабаницу!
Девојчица је била чедна и безазлена	Послушна, умиљата
Није се држало мајчина скута, није слушало њена дозивања ни куцање звона на овну претходнику	За магарца или вола добро је да пасу у забрану... Козама треба простора
...него је волело да лута путевима које је само налазило, да тражи одвојену пашу на удаљеним местима.	Једног дана помислила је она у себи, посматрајући планину: Како ли мора бити да је лепо тамо горе... Хоћу да одем у планину!
Мајка је опомињала своје иначе добро и лепо и паметно дете и предочавала му све опасности таквог владања у крају као што је њихов, где има увек понеки лукав и крволочан вук.	Али, несрећнице, ти не знаш да је у планини вук.
Преко зелених чистина, преко уских пролаза, између сивих и тешких букових дрвета, по глатком и смеђем ћилиму од лишћа које се годинама слаже једно на друго...	Никада старе јеле нису виделе нешто тако лепо... Кестенови су се сагивали до земље да је помилују врховима својих грана. Жуковина се отварала при њеном проласку и мирисала колико год је лепше могла.
Аска је њушила старе нагнуте букве	Ничега што би је спречило да скаче, да

обрасле маховином која опија као прича о необичном доживљају, претрчавала светле зелене чистине..	брсти до миле воље... Ту ти је било траве! Сочне, меке, рецкасте, од хиљаду врста... А тек цвеће!
Кад би наишла на отворену стрмину, спустила би се стрмоглаво, опонашајући смелу скијашицу, низа стазу од глатког сувог лишћа, али тако брзо као кад неко палцем превуче бриљантан „глисандо” преко клавијатуре: фууу–ит!	Опијена, бела се коза ваљала по трави са ногама увис и котрљала се низ падине заједно са опалим лишћем и кестењем... И ено је, оде, испружене главе, кроз честар и жбуње, час на неки врх, час на дно јаруге, горе, доле, свуда...
Промицале су, једна за другом, шумске чистине и сумрачни хладни ходници испод букава, застрти сувим лишћем. Скакала је на поваљане букве и на оном јастучићу од маховине која их покрива...	Прескакала је једним скоком велике потоке који су је у пролазу прскали влажном прашином и пеном. А онда би се, сва мокра, опружила по некој равnoj стени и сушила се на сунцу...

Неминовно их је одвајање од сигурности дома довело у опасност. Обема је претила судбина која чека непослушне и слободоумне припаднике једног друштва. Њихово суочавање са вуком такође има додирне тачке у обе приповетке.

Табела 29: Напоредни приказ суочавања Аске и Белкице са смртном опсношћу

<i>Аска и вук</i>	<i>Коза господина Сегена</i>
Нашла се одједном лице у лице са страшним вуком	Окрете се и виде у мраку два кратка начуљена уха и два сјајна ока
Искусан, стар и дрзак; Лукави, хладни и пословично опрезни вук, коме ни људи ни животиње нису могли ништа...	Огроман, непомичан, седео је на стражњици и посматрао белу козицу, сладећи се унапред.
Да се прво нагледам овог чуда невиђеног. А његова крв и месо никад ми не гину, јер га могу оборити и заклати кад год хоћу.	Пошто је добро знао да ће је појести, вуку се није журило
Аска прелази зелену чистину, а за њом, на одстојању од неколико корака, клипше олињали вук, и оборене њушке, сав у погледу, повлађује репом.	Облизнуо је великим црним језиком своју мрку њушку
То јој је дало снаге за покрет, али то није био покрет одбране, јер за њега није била способна.	Помислила је у себи да би, можда, било боље да пусти да је вук одмах поједе; али затим, предомисливши се, спремила се за одбрану
Аска није мислила ништа. Само је из свог малог тела извлачила неочекивану снагу и невероватну вештину и разноликост покрета.	Срчана козица, како се трудила из свег срца!
Били су то скромни, убоги покрети на смрт осуђеног тела, али довољни да за који тренутак зауставе изненађеног вука.	Више од десет пута натерала је вука да устукне да би предахнуо.

Иако расплет у причама није исти, сличности су неуобичајено велике.

„Стога нам се намеће утисак да је причом Аска и вук Андрић дао одговор на Додеову причу *Коза господина Сегена*. У делцу нашега писца можда је притајена полемика с француским приповедачем” (Недељковић 1975: 82).

Андрићева приповетка садржи другачију поруку: да уметници могу снагом својих изражајних способности да превладају над животним клишеима и измене наизглед неумитну судбину жртве. Приказујући однос појединца, уметника представљеног ликом Аске и друштва, аутор шаље оптимистичну поруку о томе да је могуће победити зло које се увек устреми на оне који су му најпре изложени, оне који бирају свој пут и усамљени, најлакше могу да постану плен уколико не поседују унутрашњу снагу или таленат. Алфонс Доде говори о судбини слободоумних људи песимистички поручујући да је погибелно изабрати песничку слободу на уштрб спокојног живота у заштитничком окриљу. У забрану ограђеном глогом и конопцу којим је Белкица привезана за колац препознају се симболи власти која својим штићеницима обезбеђује удобан живот, али им ограничава слободу. Мада козица није уметница, тренутак када она почиње да мршави и даје мање млека подсећа на губитак песничке инспирације, пошто је ова прича упућена песнику којем треба да предочи какве га смртне опасности вребају ван омеђеног простора. Изазивање судбине коштало је живота свих седам коза господина Сегена у тренутку када су одлучиле да напусте његову кућу у долини, са забраном позади.

„– Ала је то мало – рекла је. – Како ли сам само могла да станем онде?” Јадница! Видећи се на толикој висини, помислила је да је у најмању руку велика колико свет” (Доде 2010: 24).

Човек је усамљен на висинама и на крилима слободе јер је удаљен од свега што је познато и што пружа сигурност.

„Белкици дође да се врати; али сетивши се коца, конопца, ограде забрана, она помисли да сада више не би могла да се навикне на тај живот и да је боље да остане” (Доде 2010: 24).

Ова одлука потврђује да слобода нема цену јер је козица свесна да полази стопама својих претходница и да јој прети извесна смрт од непријатеља којем није у стању да се одупре, али којем може да пружи достојанствен отпор до границе својих снага.

У Додеовој причи, у односу према симболичком Андрићевом, може се препознати сатиричан тон:

„Ипак, чињеница да се коза господина Сегена сву ноћ бори с вуком и успева у оном у шта су сви сумњали, говори о правој природи Додеове сатире, која није уперена против песника који тражи стваралачку слободу и спреман је да је плати одрицањем од безбедности, удобности, положаја, већ против друштва које покушава да га веже у ограђеном забрану чиновничке службе” (Жутић 2010: 70).

Уметник не може да оствари своје дело бежећи од искушења и обе се препуштају изазову суочавања са крволочном звери. У обе питоме животињице постоји нагон за животом и воља за отпором. Међутим, док је Аска поседовала скривени таленат који се испољио у свој својој раскоши док је играла игру за свој живот, дотле је Белкица, помирена са исходом, наоружана само нејаким роговима, имала циљ да издржи само онолико колико и њена славна претходница. Намеће се помисао да је била спремна да изгуби главу за тренутак славе:

„Ако икада дођеш у Провансу, наши ће ти сељаци причати често о кози господина Сегена, која се целу ноћ борила са вуком, а онда, ујутро, вук ју је пождерао” (Доде 2010: 26).

Обе приче имају одлике параболе јер се у њима на алегоричан начин износи поука о томе какве последице може имати незадовољство постојећим и претерана тежња за нечим узвишеним. Снажан стваралачки нагон и изузетан таленат не могу бити побеђени поручује Андрић, док Доде упозорава песнике да процене своју даровитост и да не жртвују свој живот амбицијама уколико су просечни.

„Овакав крај уноси у Додеову новелу горку иронију, али и поруку о вредности слободе и борбе за властито право избора, чија вредност није у томе да воде до срећног краја, већ у томе што потврђују суштинску вредност онога ко се бори и слободе за коју се бори. И једна и друга приповетка говоре о уметнику као слободном бићу коме није место у забрану, у стаду, у спутавајућој безбедности свакодневице” (Жутић 2010: 71).

Како је избор из Додеове збирке *Приче из моје ветрењаче* понуђен у допунском избору лектире за 7. разред, то представља погодну прилику за свестранији и потпунији приступ Андрићевој приповеци у оним сегментима који нису дотакнути на претходном нивоу. У компаративном самерању наведених дела утврђује се и проширује усвојено градиво, истовремено доприносећи развијању способности ученика да свестрано приступе теми путем ишчитавања и тумачења одредница жанровског и тематског карактера, сагледавањем идејно-тематских слојева и особина ликова. Захваљујући већем читалачком искуству, ученици 7. разреда могу након упознавања са сажетом и мотивима Додеове приповетке започети са реструктурирањем водећих идеја у Андрићевој приповеци и

посматрањем у светлу заједничких чинилаца интерпретације који се јављају у делима која припадају истом тематском кругу. Развијање интерпретативног, аналитичко-синтетичког, дедуктивног мишљења код ученика којим се највише утиче на трајност знања и умења може се постићи проширивањем круга дела са пренесеним значењем, знатне међужанровске проходности. Како је алегорија као теоријски појам предвиђена програмом за 7. разред, било би упутно припремити корпус истраживачких задатака за компаративно читање и припрему за тумачење на часу.

Присуство дела сродне тематике могуће је искористити као мотивациони чинилац за интерпретативно-истраживачко читање и аналитичко-синтетички приступ већем броју сродних књижевних дела. Пожељно је ученицима дати што прецизнија упутства како да приликом упоређивања различитих књижевних текстова одређене садржаје преобликују (нпр. илустрацијама), конкретизују и актуализују током утврђивања сличности и разлика. Потребно је ученике упутити и на сагледавање књижевноисторијских тренутака и околности у којима се јављају дела сродног смисаоног склопа.

Поред поменутих приповедака, креативност се може подстаћи проширивањем и продубљивањем мотива стваралаштва и песничке слободе укључивањем задатака за аналитички приступ одређеној песми у прози из збирке *Градинар* Рабиндараната Тагореа. Олакшавајућа околност је што се избор из ове збирке иначе налази у обавезном корпусу лектире за 6. разред, па постоји могућност да је шеста песма која говори о птици у кавезу и слободној птици већ интерпретирана и да се у контексту преиспитивања идејне структуре одређених дела поново анализира из нове перспективе. Према садржају, шеста песма је ближа приповеци *Коза господина Сегена* јер говори о слободи која је једна од неисцрпних тема у књижевности. Слободна птица попут Белкице презире благостање које је ограничава јер она жели да пева песме дубрава и да слободно маше својим крилима. Обичан и спокојан живот даје привид среће јер се ограничава потреба за неспутаном животном радошћу и стварањем. У песми нема вука, али заједнички мотив са другим делима је губитак инспирације и воље за животом у строго диктираним условима. Без обзира на раскош, решетке кавеза

символишу ропство у којем слаби воља за животом и креативне способности бивају умртвљене.

„Шумска птица кличе: „Ах, не, не! Песме се не могу никада научити.”

Говор мудраца се може научити, али песме настају из стваралачког напора, у слободном лету, у исцрпљујућем, нагонском, самониклом стварању, у изузетним животним тренуцима.

Птица из кавеза жели да придобије слободну птицу из горе која никако не може да пристане на заточеништво. Према ономе што је на крају признала птица из кавеза, може се поуздано закључити да ли је она истински срећна зато што су њене свакодневне потребе задовољене. Ученицима неће бити тешко да тумаче поруке о вредностима и лепоти слободе на које песма упућује.

Једној групи ученика могу се дати истраживачки задаци за Езопову басну *Јаре и вук* или Доситејеву басну *Вук и пас* с обзиром на истоветне мотиве и поруке. Примена компаративног приступа свим овим делима омогућује дубље разумевање смисла уметности, али посебно доприноси сагледавању европских и светских оквира наше књижевности.

Вишесмислена и симболична Андрићева прича наткриљује поменута дела, али је трагање за подударностима креативан и стваралачки чин који ученицима омогућује да свестрано приступе овој значајној животној теми и сагледају је из више перспектива. Андрићеву Аску нису спасили ни пркос ни лепота него изузетни таленат који представља јасан тријумф уметности и стваралаштва које извире из сваког делића њеног нејаког тела. Мотивски, њој је блиска и Андрићева приповетка *Мост на Жепи* у којој је присутан лик занесеног неимара усамљеника, исказан уметников доживљај стварања, приказани ефекти које побуђују самосвојна и непоновљива уметничка дела као и њихов значај за творца. Иако тематски веома удаљене, ове две приповетке делом су подударне у васпитним циљевима:

„Погодним поступцима у току наставне интерпретације приповетке подстицати ученике на свестраније схватање живота и дубље разумевање вредности и смисла људског трајања. Водити ученике посебно ка следећим порукама: Људски живот осмишљава се борбом, радом и стваралаштвом. – Своју пролазност и трошност човек може надвладати стварањем дела трајне вредности и лепоте...” (Бајић 2004: 38).

Из завршне синтезе у оквиру методичког приступа Љиљане Бајић приповеци *Мост на Жети* могу се преузети неколике поруке које се односе и на причу о Аски:

Несрећа и зло могу се побеђивати умним и физичким напорима.
У корисном раду и стваралачком деловању лежи виши смисао људског живота.
Твори, уметниче, не говори!
Вредно и корисно дело обесмрћује свога творца.
У уметности се смртни човек бори за бесмртност.
Лепота људе зближава (Бајић 2004: 51–52).

Идејно богатство и васпитни потенцијал поменутих дела доказују колико је значајна естетска и сазнајна улога коју књижевна дела имају у настави. Тумачењем свевремених порука проистеклих из сродних смисаоних слојева једне и друге приповетке афирмише се стваралачко и фантазијско мишљење ученика и доприноси се стварању навике да уметничке појаве процењују са више становишта, богатећи своје читалачко, али и животно искуство.

„На свом земном путу, пуном искушења и непредвидивих клопки, уметници побеђују смрт и пролазност делима која трајно зраче лепотом и дарују и дарују је људима у разним временима и на различитим просторима. Таква лепота јесте племенита борба против зла и суровости у човеку, јер га оплемењује и озарује, чини мекшим и блажим, способнијим да осећа и разуме друге људе. Вековима, уметност се против свеколиког зла бори лепотом” (Андрић 2008: 140).

Говорећи о пожељним аналитичко-интерпретативним приступима савременој настави којима се постиже интеграција у наставне системе: интертекстуалности, интерпретацијама у контексту традиционалне културе, тумачењима дела у библијском кључу, проблемским и жанровским приступима, Оливера Радуловић износи могућност да се приповетка *Аска и вук* може тумачити с аспекта деконструкције усмених жанрова бајке и басне које су иновиране параболичном поуком у Андрићевом жанровском колажу.

„*Аска и вук* је алегорија о уметничком позиву у форми бајке с елементима басне и приче о животињама, у којој писац приповеда своју поетику. Препознатљиве су типологије из женске народне приче [...] Бајковита структура је обогаћена параболичном поуком у епилогу [...] При интерпретацији *Беседе о причи и причању* требало би кренути од тумачења алегорије у *Аски и вуку* и тиме остварити принципе поступности, систематичности и корелацију с обрађеним градивом. Тако би се ова Андрићева приповетка интерпретирала на два нивоа: основном, у осмом разреду и алегоријско-поетичком, у првом разреду средње школе” (Радуловић 2009а: 149–151).

Имајући у виду бројне идејне аспекте приповетке *Аска и вук* и могућности за интерпретирање на више нивоа, успешна наставна интерпретација требало би да садржи обухватан разговор о делу.

- Уочи где се догађај одиграо и како су описане Стрме Ливаде.
- Проучи лик Аске у делу. Опиши необичну овцицу користећи се пищевим речима и изразима. Пронађи и издвој њене спољашње особине, затим њено понашање, ток мисли и осећања, особине, однос према мајци и према вуку. Испричај у чему се Аска разликовала од остале јагњаци.
- Процени Аскину нарав која се назире у реченици: Није се држало мајчина скута него је волела да лута путевима које сама налазила.
- Које су још Аскине особине условиле њен сусрет са вуком? Обрати пажњу на њен однос према себи и другима, као и према свету који је окружује. Задржи се на њеној игри, на њеним покретима. Које способности испољава у својој борби за живот? Закључи на основу тих запажања које су њене особине.
- Истражи лик вука: његово понашање и поступке, развој мисли и осећања, моралне особине, однос према свету и себи. Потражи и опише вука.
- На основу коментара приповедача и на основу њихових речи и поступака, одреди карактерне особине овце Аје, Аске и вука. Закључи кога они представљају.
- Шта је писац рекао о игри као једној од уметности? Каква је њена моћ?
- Обележи у тексту она места која покрећу на размишљање о животу, о људима, о уметности.
- Наведи делове текста који доказују тврдњу да *уметност и воља за отпором побеђују свако зло, па и саму смрт*. Протумачи промене у понашању крволочног вука. Анализирај како његов крвожедни нагон бива потиснут пред лепотом уметничког доживљаја.
- Присети се шта је све мајка говорила о уметности и игри. Слажеш ли се са Ајом да је *пут уметности неизvestан, варљив и тежак*? Образложи своје мишљење.
- Протумачи Ајину бригу о томе шта ће рећи свет о Аскином избору. Зашто је мајка, по твом мишљењу, ипак променила одлуку?
- Означи садржај главног дела приповетке. Обрати пажњу на изненадни сусрет Аске са крволочним вуком.
- Протумачи шта је Аску натерало да крене у *игру изнад школа и познатих правила, мимо свега што се учи и зна*. Анализирај начин на који је приказан ток Аскине игре пред вуком.
- Уочи како се њена игра мења.
- Прати како вук реагује на лепоту игре. Процени колико може бити снажан утицај уметности на човеков духовни свет на основу вуковог уживања у Аскиној игри.
- Процени каква је моћ игре као уметности. Коментариши у чему се огледа надмоћ уметности над материјалним вредностима. Поткрепи то причом да је Аску спасила уметност.
- Шта је значила Аскина игра за вука? Коју је потребу задовољила у њему?
- Издвој реченице којима започиње наредна приповедна целина. Протумачи због чега приповедач на тренутак напушта ову узбудљиву сцену.
- Објасни како су чобани пронашли и спасли Аску. Шта сазнајеш из завршног дела приповетке?
- Установи какве је последице имао сусрет са вуком на даљи Аскин живот. Како је своју игру назвала Аска? Протумачи разлику у значењу назива који су њеној игри дали публика и критичари. Одреди тематске мотиве на основу овог проучавања.
- Начини план текста на основу обележених делова приповетке. Означи реченице које најбоље осликавају или представљају сваки део. Након тога, сваком делу текста дај посебан наслов.
- Уочи реченице које означавају преломне тренутке у развоју радње. Препиши остале реченице у којима су садржане поруке о уметности и животу. Образложи њихов смисао.
- Тумачи значење тврдње: *уметност и воља за отпором побеђују свако зло, па и саму смрт*.

- Објасни како долази до стварања уметности. На примеру овог догађаја и настанка чувеног Аскиног балета закључи шта је све потребно да би човек могао да ствара.
- Уочи на основу конкретних ситуација још неке поруке које садржи ова приповетка. Коментариши њихово ванвременско значење.

Креативни задаци

- Пронађи делове текста у којем се налазе мисли о животу и уметности. Образложи ставове изнете у њима: Уметност је, говорила је мајка, несигуран позив који нит храни нит брани онога ко му се ода. Пут уметности уопште је неизвештан, варљив и тежак, а игра је понајтежа и најварљивија од свих уметности, чак озлоглашена и опасна ствар [...] Ми не знамо колике снаге и какве све могућности крије у себи свако живо створење. И не слутимо шта све умемо. Будемо и прођемо, а не сазнамо шта смо све могли бити и учинити. То се открива само у великим и изузетним тренуцима [...] уметност и воља за отпором побеђују свако зло, па и саму смрт.
- Потражи још цитата којима ћеш показати да је ова приповетка прича о стваралаштву, о уметницима и уметности. Изнеси своје мишљење о уметности која је теби најпривлачнија. Покушај да саставиш неку мисао о значају уметности у животу.
- Стваралачки препричај текст са променом гледишта. Одабери хоћеш ли бити: Аја, Аска, чобанин или вук.

Стваралаштво Иве Андрића заступљено је у наставним програмима за основне и средње школе, као и у универзитетским програмима катедара за српску књижевност. И поред наслова који су предвиђени програмима, пожељно је уврстити још неколико књига из Андрићевог опуса које имају изузетну књижевну вредност и могу бити функционалне при усвајању знања, развијању склоности ка компаративном приступу и повезивању програмских садржаја.

2.3.3. Књижевни лик као интеграциони чинилац наставне интерпретације

Књижевни ликови су важни чиниоци у књижевноуметничком делу. Од њих зависи мотивација, развијање сижеа, смењивање динамичких и статичких мотива као и облици изражавања, они су носиоци порука и идејног слоја дела чинећи јединство тематско-идејних вредности књижевних остварења. Ученици их посматрају у околностима њиховог испољавања у делу, али их могу замишљати као стварне личности и поистовећивати се са њима.

„Као живи људи јунаци дају делу ону животност, ону сугестивност, изазивају емоционалност, и емоционалне односе читаоачеве, ангажују читаоца, па према томе откривају идејност дела” (Димитријевић 1972: 110).

Улога књижевног јунака у књижевним делима значајна је и са становишта жанровских конвенција и особености које условљавају поступак њиховог

уобличавања. Постоји знатна повезаност између жанровских образаца и типологије књижевних јунака која се одражава на концепцију теоријских и методичких образаца интерпретације кроз прожимања различитих методичких нивоа карактеризације. Важно је успоставити методичке предуслове и полазишта за адекватне приступе, стратегије и подстицаје у проучавању књижевних ликова и технике њихове карактеризације. Притом би требало имати у виду најпре рецепцијске капацитете читалаца школског узраста, њихова интересовања и преференције према одређеним типовима књижевних ликова, а затим и циљеве, задатке, стандарде и исходе наставних планова.

Методички контекст интерпретације књижевних ликова заснива се на методолошком плуралитету, усклађивању методичких радњи и поступака са тумачењем ликова, на значају доживљајно-истраживачког мотивисања ученика, подстицању креативног мишљења и интегрисању стваралачких активности у процес аналитичкосинтетичког изучавања књижевних јунака. У наставној пракси, значајан допринос карактерисању ликова очекује се из методичких апаратура у читанкама који се може проценити према заступљености појединих структурних елемената карактеризације и искоришћености васпитних потенцијала у савременом методичком приступу књижевном јунаку и његовом утицају на формирање етичких и естетских ставова ученика.

Циљеви и задаци рада на књижевном лику као интегралном чиниоцу књижевног текста треба да буду постављени тако да доприносе моралном и интелектуалном развоју ученика, развијању способности његовог логичког и критичког закључивања, стицању сазнања о животу и о идејним и васпитним идеалима друштва. Осим тога, рад на интерпретирању књижевног лика доприноси неговању естетског укуса ученика, обогаћивању речника, проширивању знања из књижевне теорије и оспособљавању за самосталан и истраживачки рад.

„Књижевни лик је вишеслојна творевина састављена од низа елемената; то је једна од средишњих књижевно-структурних слојева приповједног дјела, најзначајнији елемент умјетничке творевине у разумијевању етичких, естетских, идејно-тематских и других квалитета дјела, као и смисла литерарне цјелине” (Диклић 1978: 8).

У традиционалној настави практиковала се школска анализа ликова која је била оријентисана на етичке, идејне и социјалне компоненте путем описивања и рашчлањавања етичко-идејних и социолошко-психолошких компоненти лика. Савремена методика наставе књижевности залаже се за нове приступе и поступке

у наставној интерпретацији књижевног лика којима се подстиче ученикова интелектуална радозналост и мотивација за доживљајно и сазнајно комуницирање са књижевним ликом као једним од најзначајнијих чинилаца књижевног дела.

Према Звонимиру Диклићу, школска интерпретација књижевног лика уважава неколико начела:

- начело доживљаја (емотивног контакта) који се остварује интерпретацијом или стваралачким читањем;
 - начело зависности књижевног лика од других композицијско-структурних делова књижевног дела;
 - начело временско-просторног (књижевноисторијског) одређења лика;
 - начело идејне, естетске и језичкостилске карактеризације лика;
 - начело усмеравања на битне чињенице у вези са одређеним књижевним ликом;
 - начело примене комплементарних метода и методичких поступака у анализи лика.
- (Диклић 1978: 10–11)

Као носиоци особина, карактера, вредности, поступака и понашања, ликови су нарочито значајни елементи тумачења књижевног дела на млађем школском узрасту када путем имитације или идентификације постају значајни модели преко којих деца могу усвојити одређене социјално пожељне вредности и понашања. Они не губе своју улогу ни када су у питању старији ученици зато што су, према исказима Милије Николића, „најдинамичнији чиниоци лепе књижевности” и „све озрачују својим присуством”.

„Запажање њиховог изгледа, понашања и акција, већ подразумева пунији увид у околности њиховог испољавања, у мотивисање њихових поступака, у пројектовања њихове свести и подсвести, погледа нас свет и моралних ставова” (Николић 1992: 148).

Именовањем дела према главном лику (или ликовима), аутор упућује на битне одреднице свог стваралачког поступка, а истовремено усмерава и интерпретаторе на суштинске вредности тог дела.

Приступ књижевном делу подразумева и усвајање појмова помоћу којих ће се улазити у структуру књижевних ликова. Програмска концепција заснива се углавном на импресивној компоненти и на књижевнотеоријском критеријуму. У млађим разредима, у области тумачења текста, присутни су програмски захтеви који треба да допринесу оспособљавању ученика за тумачење ликова.

Табела 30: Програмски захтеви за тумачење ликова у млађим разредима основне школе

I	II	III	IV
Уочавање просторних и временских односа и битних појединости у описима бића и природе. Уочавање главних ликова, њихових особина и поступака. Запажање основних емоционалних стања (радосно, тужно, смешно). Појмови добро, зло.	Запажање карактер детаља у описивању лика и амбијента. Разумевање намера и осећања садржаних у тексту. Заузимање властитих ставова према поступцима ликова.	Тумачење књижевних ликова. Откривање и слободно образлагање порука књижевноуметн. текста.	Уочавање и тумачење песн. слика, тока радње, главних ликова и основних порука у књижевном делу. Запажање чинилаца који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака (спољашње и друштвене околности, унутрашњи подстицаји – осећања, намере, жеље). Уочавање и тумачење израза, речи и дијалога којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице.

Како у првом разреду тумачење текста има изразита обележја спонтаног и слободног разговора са ученицима, оно се на овом узрасту ограничава углавном на битне појединости у описима бића и природе, а спроводи се инвентивним мотивисањима, подстицањима и усмеравањима којима се подстиче уочавање, запажање, откривање, упоређивање, објашњавање и образлагање датих појавности које чине предметност прочитаног текста. Запажање основних емоционалних стања (радосно, тужно, смешно) и усвајање појмова добро и зло у тесној је вези са тумачењем ликова.

У наредним су разредима програмски садржаји допуњени захтевима за разумевање намера и осећања садржаних у тексту, заузимање властитих ставова према поступцима ликова, запажање чинилаца који у разним ситуацијама делују на поступке главних јунака (спољашње и друштвене околности, унутрашњи подстицаји – осећања, намере, жеље) и издвајање и тумачење израза, речи и дијалога којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице.

Поступним и систематичним методичким приступом тумачењу текста, при чему се посебна пажња посвећује осамостаљивању ученика, њиховом слободном

истраживању и испољавању, пружању могућности за властито мишљење, остварују се нека од темељних начела методике савремене наставе и књижевности, међу којима су свакако поступно и осмишљено увођење ученика у сложени свет књижевноуметничког дела. Истовремено, симултано и плански богати се и усавшава област књижевнојезичке културе увођењем књижевнотеоријских појмова који се односе на место и улогу књижевних ликова.

Табела 31: Књижевнотеоријски појмови који се односе на књижевни лик

I	II	III	IV
Књижевни лик – изглед, основне етичке особине и поступци.	Главни и споредни ликови, њихове особине и поступци.	Фабула: повезаност догађаја с местом, временом и ликовима. Књижевни лик: изглед; говорна карактеризација књижевног лика; односи међу ликовима. Пишчев говор и говор ликов.	Односи међу ликовима; основни типови (врсте) карактеризације. Ликови у драмском делу.

У старијим разредима основне школе, усложњавају се захтеви и терминологија која се односи на учачавање главних ликова, њихових особина и поступака, процењивање њиховог понашања, учачавање сличности и разлика између ликова, откривање типичних црта личности и тумачење ликова као носилаца мисаоног слоја дела. Тумачење текста обухвата увођење ученика у анализу лирских, епских и драмских дела: учачавање и образлагање поступака у обликовању књижевних ликова, систематско навикавање ученика на тумачење ликова са више становишта: **епско** (у акцији), **чулно** (изглед), **лирско** (осећања), **драмско** (сукоби), **психолошко** (мотивисање поступака); **социолошко** (услови формирања и испољавања), етичко (процењивање ставова и поступака).

Табела 32: Програмски захтеви за тумачење ликова у старијим разредима основне школе

V	VI	VII	VIII
Карактеризација: појам и врсте; етичка и језичка карактеризација ликова.	Карактеризација: социолошка, психолошка; портрет: спољашњи и унутрашњи.	Врсте карактеризације књижевног лика. Унутрашњи монолог.	

Чин, појава, лица у драми.	Карактеризација ликова у комедији.		Протагонист и антагонист. Разрешење сукоба. Катарза.
----------------------------	------------------------------------	--	--

Ликови се у настави интерпретирају са књижевноисторијског, етичког, естетичког, књижевнотеоријског, психолошког, филозофског, социолошког, лингвистичког, стилистичког или других становишта. Проучавање лика као интеграционог чиниоца дела практичну примену налази у области језичке културе:

V Основни облици усменог и писменог изражавања

Уочавање успешних књижевних портрета и језичко-стилских средстава којима су остварени.

Портретисање личности из непосредне околине према сачињеном плану.

VI Основни облици усменог и писменог изражавања

Препричавање са истицањем карактеристика лика у књижевном тексту, филму, позоришној представи.

Портретисање особа из непосредне околине на основу анализе књижевних портрета и портрета личности из научно-популарне литературе.

VII Основни облици усменог и писменог изражавања

Препричавање са истицањем карактеристика лика у књижевном тексту, филму, позоришној представи.

Портретисање особа из непосредне околине на основу анализе књижевних портрета и портрета личности из научно-популарне литературе.

VIII Основни облици усменог и писменог изражавања

Опис лика из околине или књижевног дела – технички или сугестивни опис (по избору), уз вођење рачуна о стилским вредностима описивања.

У садашњим програмима за средње школе, градиво је распоређено по временском следу развоја књижевности и садржи књижевноисторијску, књижевнотеоријску и књижевноуметничку компоненту. Књижевна дела посматрају се као израз одређеног историјског тренутка, теоријске обликованости дела и стваралачког сензибилитета аутора. Иако се тежи њиховом стављању у први план, књижевним ликовима није дато одговарајуће место међу књижевнотеоријским појмовима нити су конкретизовани захтеви у вези са њиховом интерпретацијом. У програмима за први разред средње школе предвиђено је упознавање жанровских карактеристика лирске, епске и драмске поезије и средстава уметничког изражавања док су ликови само поменути.

Табела 33: Књижевнотеоријски појмови који се односе на књижевни лик у средњој школи

I разред Гимназија општег типа	I разред Средње стручне школе
Епски јунак. Драмски јунак.	Епски јунак. Драмски јунак.

Може се запазити да није успостављен континуитет међу програмима за основну и средњу школу, као и то да су концепт и програмска структура о лику детерминисани углавном избором књижевних дела стога што у програму за средње школе нема програмских захтева за проширивањем и продубљивањем приступа у тумачењу ликова. Иако се нивои приступа морају разликовати према узрастним карактеристикама ученика, могло би се очекивати да се програмска дидактичка структура гради на развојном принципу и да грађа о ликовима буде стандардизована.

Књижевноуметничко дело изазива одговарајуће доживљаје и утиске који су неопходни за упознавање и проучавање ликова. Значајне појединости и стилско-језички поступци сагледавају се као функционални делови виших целина и тумаче се у природном садејству с другим уметничким чиниоцима уз примену јединства аналитичких и синтетичких поступака и гледишта. У наставној интерпретацији ученици се навикавају на то да своје утиске, ставове и судове о књижевном лику подробније доказују чињеницама из самога текста чиме се оспособљавају за самосталан исказ, истраживачку делатност и заузимање критичких ставова према њиховим особинама и поступцима. Тумачење књижевних ликова у основној школи, осим у млађим разредима, није условљено познавањем стручне терминологије. У свим разредима обрада ликова може да буде проткана решавањем проблемских питања која су подстакнута текстом и уметничким доживљавањем које стимулише ученичку радозналост, свесну активност и истраживачку делатност, омогућујући да се дело свестрано упозна.

„Стваралачко мишљење и истраживачко поступање посебно се подстичу путем проблемске наставе. [...] Када се стваралачки уносе у дело, путем фантазијског мишљења и чулне маште они се саживљавају са примарним чиниоцима естетске сугестије, преносе у поетску атмосферу и пејзаже, ближе са ликовима” (Бајић 1999: 77–78).

Проблемско-стваралачка настава темељи се на самосталном истраживању и креативном раду ученика, на конфронтацији њихових сопствених животних искустава и вредносних ставова са порукама из дела, на подстицању критичког односа према поступцима ликова, изазивању дилема и опредељивању за једну страну у конфликтним ситуацијама.

Већина књижевних текстова, а посебно одломци из дела, у наставном поступку захтевају поред давања неопходних података о писцу и настанку дела, одговарајућу локализацију, затим обавештења о битним садржајима који претходе

одломку. За одређене текстове неопходно је добро осмишљено ситуирање текста у временске, просторне и друштвеноисторијске оквире да би се они могли интензивно доживети и правилно схватити. Када су у питању тематски оквири који нису просторно или временски блиски искуствима и предзнању ученика, пожељно је у пригодном виду и у оном обиму који је неопходан за потпуније доживљавање и поузданије тумачење понудити прототипску и психолошку реалност, из које потичу тематска грађа, мотиви, ликови и дубљи подстицаји за стварање одређеног лика, односно дела.

„Лик је саставни део књижевне структуре и носилац замисли и идеја, део уметничке збиље” (Милатовић 2011: 288).

Термин *лик* није синониман са појмом *личност* који се може повезати са одређеним личностима из животне стварности. Карактеризација књижевних ликова у методичком смислу значи декомпоновање лика на његове саставне елементе (структуру, спољашње и унутрашње особине итд.). Пошто су књижевни ликови јединствене личности, попут оних у животу, након рашчлањавања лика на делове треба извршити синтезу свих тих делова како би се задржала његова целовитост.

Иако је књижевни лик сложени елемент књижевног дела, на свим нивоима наставе могу се вршити одређене карактеризације књижевних ликова: физичка (опис спољашњих особина), психолошка и етичка (поступци, деловање лика на околинду, однос лика према другом лику или према колективу, моралне особине и норме понашања и др.). У наставној интерпретацији може се применити целовити, парцијални или компаративни приступ тумачењу лика.

Да би се што успешније и комплексније представили књижевни ликови, упутно је користити различите планове интерпретације којима се омогућава систематичност и поступност у њиховом осветљавању. У зависности од наставних околности, лик се може посматрати у одређеној епизоди или у целовитом делу, у књижевноисторијском контексту или у поређењу са другим ликовима. У карактеризацији може да помогне план композицијске анализе дела, тумачење дијалога и његове функције или тумачење пејзажа у функцији карактеризације као и проучавање језичких и других карактеристика.

2.3.3.1. Наставна интерпретација књижевног лика Кањоша Мацедоновића

Проучавање књижевноуметничког лика у настави је сложен процес који започиње наставничком и ученичком припремом за његово тумачење мотивисањем за читање, доживљавање и проучавање уметничког текста, локализовањем текста и усмеравањем на самостално истраживање помоћу припремних задатака као и давањем стваралачких подстицаја за креативан приступ у осветљавању лика.

Комплексност и целовитост интерпретације књижевног лика зависи најпре од структуре лика, потом од природе текста, али и од узраста ученика и њихове сензибилности на одређене ликове.

„Тако се зависно од природе текста, доби ученика и методичких начела утврђује: средина у којој се лик креће, техника обликовања лика (описна, приповједачка, монолошка, дијалозна), стваралачка изграђеност лика, функција језика у карактеризацији лика (лексика, фоностилистичка, морфостилистичка, синтаксо-стилистичка и семантостилистичка обиљежја) и друго” (Диклић 1978: 12).

Функционална примена стечених знања и умења наставља се и после часа: у продуктивним обнављањима знања о обрађеном наставном градиву, у поредбеним изучавањима књижевноуметничких дела и у истраживачко-интерпретативним приступима новим књижевноуметничким остварењима. Неспорне и јасно изражене намере аутора требало би да буду полазна основа у интерпретацији књижевних дела која су, поред уметничких квалитета као основног предуслова вредности и значаја дела, препознатљива и по ангажованости. Модели интерпретације приповетке *Кањош Мацедоновић* у читанкама за 7. разред основне школе могу да представљају илустративан пример потискивања намера аутора у други план и редуковање идејних поставки самога дела.

У методичкој литератури присутни су примери обраде и компаративног приступа⁸⁹ повезивањем појединих мотива из ове приповетке са одговарајућим одломцима из Његошевог *Горског вијенца*, али је њихова реализација у пракси отежана с обзиром на то се у основној школи овај еп обрађује само фрагментарно,

⁸⁹ Два приступа наставном проучавању ове приповетке могу се наћи у издањима Библиотеке Књижевност и језик: Жарко Бабић, *Методичке варијације*, из 2002. и Миодраг Павловић, *Сприми се да говориш* из 2014.

а приповетка је такође заступљена одломком. Раздвајањем или недовољним повезивањем ова два наслова, изоставља се важан слој значења који је присутан у стваралаштву оба аутора. Тематски непрецизирани одломци из *Горског вијенца* и уобичајени одломак из *Кањоша Мацедоновића* на нивоу основне школе не пружају довољне основе за обухватан компаративни приступ и проналажење заједничких идејних основа ова два значајна дела. Кањош је о свом боравку у Млецима приповедао непосредно и занимљиво, надасве духовито, што „вишеструко осликава и његов карактер и поглед на свет и положај у који је доспео, најпре као трговац, а потом као дуждев заточник. У контексту ових и других сазнања мегдан са Фурланом, као и епилог приче, доживљавају се мотивисано, интензивно, а расветљавају и сложенија значења од оних које доноси читање и тумачење одломка” (Павловић 2014: 42).

Пре свега, неопходно је упознати историјску позадину времена које паштровска легенда, уобличена у приповест, приказује. Повољна је околност што је у програму историје за 7. разред предвиђено проучавање периода од XV до XVIII века у којем је српски народ био под страном влашћу у оквиру којег би требало да се нађу подаци о статусу Срба под млетачком управом. Преглед садржаја уџбеника историје показује да су пружени веома оскудни подаци о томе:

„У XV веку Република Венеција била је једна од најјачих светских поморских сила. Њена власт простирала се скоро целом далматинском обалом и великим делом Истре. Половином XV века, поред Боке Которске, под њеном влашћу нашла се и Будва с околним подручјем у данашњој Црној Гори. Млетачке власти су у овим крајевима на власт постављали кнезове, провидуре и капетане” (Петровић, Лучић, Петровић 2011: 89).⁹⁰

У приповеци се помињу и збивања у Европи тога времена:

„Паде Србија, паде Босна, а сад ће који час Арбанија! Српска влада и госпоштина бјеже на земљу мађарску а сиротиња оста под јармом. Паде зетска бановина, а народ прибјеже у те планине. Па ко да нам поможе кад то море ошапе турски броди? [...] Падосе силна царства и клонуше страшне војске пред силом азијатском. Запад стријепи, а Исток стење, потоња му се угаси свијећа; а ми, шака људи на похарици с мора и са суха, да се ми бијемо, ’вако пестима у главу!”

Потребно је успоставити везу између појмова из историје и из приповетке у којој се некадашња Република Венеција и њени становници сликовито именују и означавају: закриље крилатога лава Светог Марка, Венеција, Млеци, талијани (*ту*

⁹⁰ Петровић, Лучић, Петровић 2011: А. Петровић, В. Лучић, П. Петровић, *Историја за 7. разред*, Београд: БИГЗ.

талијанску аждају), Млечићи. Непоштовање и одбојност према принудном и некоректном савезнику исказано је кроз квалификације: лажице, лацмани⁹¹, фукара, страшиви и надути ниткови.

Такав однос је присутан у народној традицији и већ познат ученицима из песме *Женидба Душанова* у којој је изречено: Латини су старе варалице. Шћепан Мали још је директнији у осуди Млечића када говори о њиховом вероломству и непоштовању крви коју су пролили:

ал' Млечићи – црн им образ био –
што у вражјем колу поиграше?
Бе су клетве, светиња христјанска,
те везаше с вама од искона
да су вјечни ваши пријатељи?

Није боље прошао ни Милош Обилић у песми *Милош у Латинима*, пошто су га бацили у тамницу након тога што је добио опкладу са њима, а на сличан се начин о о њима говори у стиховима из *Горског вијенца* у којима војвода Драшко приповеда о Млецима. Заједнички је закључак у оба дела да се не могу добром надати они који зло чине: у приповеци се наратор позива на пословицу: Како су се надали, тако су и обршили, а војвода Драшко такође предвиђа њихову пропаст:

„Познао сам на оне тавнице
Да су божју грдно преступили
И да ће им царство погинути
И бољима у руке уљести.”⁹²

Поред фрагментарних описа града, кућа (бјеху куће на свијет дивота,/ ћескота их несретња дављаше), одеће (као у нас бијеле неђеље/ кад се крену момчад у машкаре), тамнице, судова (мало бољи него у Турчина), људи (бјеше брате, доста лијепијех / а грднијех десет пута више), јунаштва (о јунаштву ту не бјеше збора!) има и назнака о експлоатацији људи, подмитљивости и склоности ка ухођењу. Војвода Драшко о томе детаљно говори:

„Они страха другога немаху

⁹¹ Израз „лацмани” погрдан је назив за приморце, тачније за католике. Кад је приморје било подељено између Турака и Млетака, Црногорци су за приморце, који су углавном били католици, говорили лацмани. У Боки се и данас може чути придев *лацмански* (од лацмани, првобитно Млечани, касније и домаћи католици), у сличном значењу: лацман(ин) ће те превести жедног преко воде и безочно искористити. У Речнику МС 1. пеј. човек из западне Европе, човек западњачког начина живота и одевања, варошанин, грађанин, господин (књига III: 172). У сличном контексту израз је употребљен у приповеци *Пилитенда Симе Матавуља*.

⁹² П. П. Његош, *Горски вијенац*, Свјетлост, Сарајево 1979. стр. 96.

До од жбирах и до од шпијунах;
Од њих свако у Млетке дркташе.
Кад два зборе штогод на улицу,
Трећи ухо обрне те слуша...”

Објективност слике о мноштву ухода, потврђује се у приповеци тиме што Кањошева изјава у крчми да би се борио са Фурланом, није прошла незапажено, одмах је изазвала реакцију и позив на разговор:

„Стану они људи да се брукају, видећи ме шаку јада, но један који ме све гледаше рече: „Не мјере се људи пећу но срцем и памећу.” И овај ме пратио све до конака, и свијем путем испитивао и искушавао ко сам и откуда. Ујутро таман се обуо, ево човјек по мене: „Хајде, викну, зове те суд ”.”

Напоредна анализа осталих запажања о начину живота и различитим погледима на свет два народа, дата кроз Драшкову и Кањошеву призму, показује изразите подударности у тематици, лексици и подсмешљивом тону према Млечићима. Поједине слике којима је Драшко описивао позориште, веома су налик неким сценама у приповеци након Фурланове погибије:

„Кућа бјеше сила од свијета!
Ужди у њој хиљаде свијећах...
Ту измиље некаквога пука...
Све се наби, да кркну не може...”

„У првом мраку око триста људи ођедени у једнакој ношњи, а за њима свијета на гомиле са зубљама, дублијерима и свијетњацима [...] Сутра у подне пође дужде са свом господом у Светога Марка на благодарност, а за њим непрегледна пука, као тушта. [...] а црква се напунила господе и набило једно на друго да не могу хрхнут’.”

Међу изразитим сличностима у погледу на тај страни свет, истиче се и утисак о појави млетачког дужда:

„Бјеше човек те од средње руке
Да не бјеше под оним именом,
Не шћаше се бојат од урока.”

Кањош је, полазећи од својих назора о части и достојанству, изразио сумњу у понуду да буде заточник: „ја мним да кад није дично да се с њиме дужде сијече, да му није ни дично слати мјести себе другога, јер су то двије срамоте”. Када је угледао дужда како „чепукајући испале”, било му је јасно зашто Млечани траже заточника. „Тек га видјех, рекох у себи: „Овај не може ни репа вући камоли да мегдан дијели.”

Према неугледном физичком изгледу су приближне и моралне особине јер дужд слаткоречиво обећава, али не држи своју реч:

„обећа ми и што му не исках;

...Кад последијед све оно излиња,
Ка да ништа ни зборено није!
И посад му не бих вјеровао
Млијеко је да рече бијело.”

Кањошу је дужд такође упутио речи „пуне меда и захвалности”, али су наредбе и прописи да се на Славенском тргу „искрцавају и распродају славенске трговине довозне, без царине и ђумрука” трајали колико мачки муж.

Овако детаљна компаративна анализа потребна је да би се начинио план интерпретације који би био отворен за повезивање са претходним и предстојећим садржајима, посебно са обрадом *Горског вијенца* у средњој школи.

У *Писмима из Италије* Љубомир Ненадовић имао је неколико својих запажања о сународницима из Рима:

Народ је у Риму нерадан, хоће да превари, лажљив је, безобразан је, крадљив је – и врло побожан. Да им није строге цензуре, која их чува од јевропских књига, сви би постали родољупци и – републиканци. А то су већ папини противници и отпадници. Таквих, као што нам рекоше, има у Риму сада три хиљаде у тамници.

Да би се успешно могла извршити социјална и језичка карактеризација Кањошевог лика, неопходно је да се радња ситуира у одређено време и простор. Како се у локализацијама текста говори о племену Паштровића (има и кршења правописне норме на коју треба упутити ученике: *из племена Паитровићи*), без ближних назнака о томе где је то племе било настањено, потребно је ученицима пружити основне информације о њима. Оно што недостаје у новим издањима, може се наћи у читанци из 1987. године, с обзиром на то да је ово дело било и у претходном програму:

„Стефан Митров Љубиша пореклом је из старог црногорског племена Паштровића, насељеног на приморском појасу југоисточно од Будве. [...] То је „легенда коју скоро сваки Паштровић зна”, каже Љубиша. [...] У њој је оживљено време последњих покушаја наших средњовековних држава да очувају независност” (Лукић 1987: 152).⁹³

Уз неопходну географску локализацију, пружена је и смерница за повезивање херојског Кањошевог подвига са подвизима последњих српских витезова у песмама покосовског циклуса: супротстављање знатно јачем противнику да би се одбранило лично (*примам част и идем да се Фурланом обидем*) и национално достојанство (*нека зна дужде да идем из главе цијела*

⁹³ Лукић 1997: Ж. Лукић, *Читанка за седми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

народа). У овом издању читанке, у оквиру биографске белешке, дате су још две важне смернице:

„Присталица идеја Вука Караџића, Љубиша је свој приповедачки дар схватио као прикупљање и обраду предања свога краја, као приказ народне историје и народног живота и обичаја (назвали су га „Његошем у прози”)” (Лукић 1987: 170).⁹⁴

Тежња ка приказивању народне историје и живота, налик Вуковим записима *Живот и обичаји народа српскога*, образложена је у ауторовом обраћању читаоцима поводом штампања „прве половине црногорскијех и приморскијех приповијести из 1875. године, у којем се Стјепан Митров изјаснио о својим мотивима да их сакупља и објављује:

„Моја је намјера била, да овом радњом учувам неколико знаменитијех догођаја своје отаџбине, а узгред да опишем начин живљења, мишљења, разговора, напакон врлине и пороке својијех земљака, пак све то да предам потомству онако како сам чуо и упамтио од старијех људи, јер видим да се свакидан те ствари преображују и гину свешто је напреднији дотицај и поплавица туђинства.”⁹⁵

У тежишту наставне интерпретације, могло би се наћи ауторово становиште да је писање о врлинама (и пороцима) начин да се очувају вредности које узмичу пред поплавом туђих утицаја и интереса које може у великој мери да утиче на приоритет постављања васпитних, а затим функционалних и образовних циљева, с обзиром на потенцијале дела. Готово се истоветна мисао налази у речима Теодосија Мркојевића, игумана у Његошевој драми *Лажни цар Шћепан Мали* које су стављене као мото приповетке:

па јошт какво те какво причање
из кога ће наша покољења
вјечну силу душевну сисати.

Локализација текста треба да буде шира јер се пружањем информација о томе где су приповетке објављиване остварују могућности за представљање духовне и културне климе једног периода:

„Пет су од њих биле први пут објављене дубровачкијем *Забавником*, једна *Коледаром* далматинске Матице, а посљедна биоградском *Отаџбином*.”

⁹⁴ Исто.

⁹⁵ Цитати према издању Ст. М. Љубиша, *Приповијести црногорске и приморске*, Издавачи: Црногорска академија наука и умјетности, НИО „Универзитетска ријеч”, Историјски архив, Будва, Титоград 1988.

У првом броју књижевног часописа *Отаџбина*, који је 1875. године покренуо Владан Ђорђевић, књижевник и политичар, Ђура Јакшић објавио је своју песму *Отаџбина* у којој је изражено борбено расположење уочи рата са Турцима 1876. године.

Не треба заобићи ни мото у Љубишиној књизи приповедака – стихове из Његошевог *Малог Шћепана* који алудирају на богату приповедачку традицију, али и на важне одлике народне традиције уопште:

Ако није мјесто за живљење,
А оно је мјесто за причање.
Причање је души посланица
Као вама ваше гурабије.

У сагледавању идејних и васпитних потенцијала може се кренути и од уводног дела паштровске приче у којем се говори о зборном месту за заједничко већање и доношење одлука, као и о вођењу записа о важним догађајима. Слика окупљених представника народа и колективног одлучивања представља прототип демократског модела у савременом друштву.

„Сваке године о Видову-дне, у пучини љета, бирала је скупштина отворито суђе и властелу; предавала им законик, староставник, књигу и сребрни печат; а они би се клели скупштини да ће неумитно судити, а законе и одлуке зборске вршити.”

Однос личног и колективног изразит је у бројним ситуацијама током фабуле и представљен кроз Кањошеве речи и поступке, посебно када одбија награду за свој подвиг. Видовдан је недвосмислено обележје косовског мита које је изостављено у читанкама, као и стављање „под закриље крилатога лава Светог Марка, да их тобож Турчин не опржи” током гладне 1423. године. Мотив туђинских притисака у време гладних година присутан је у приповеци *Пилипенда*, а мотив тобожњег стављања под заштиту без икакве надокнаде, „него да дужду руку целивају”, уз поштовање самосталности, постоји у *Горском вијенцу* („само да сте цару на биљегу, па живите као досле што сте”). Како пролазе они који поверују у туђа обећања, остало је ван домета ученика јер се сведочење о томе налази такође у првом делу приповетке:

„Не питај ме како је Венеција своју ријеч одржала, и како је мало-помало крњила и постризала ове уговорене слобостине; то знаш сам, или се лако досјетити можеш. Као момак, хитар а лукав, кад се облијеколи и окојаси младој и невјештој цури, ова јадна попусти мало данас, мало сутра, док му робњом постане, пак му већ не одриче ништа.”

Селим везир је у свом обраћању владици Данилу директније исказао намере турскога цара:

„да пострижем ђе је предугачко
да одлијем ђе је препунано
да прегледам у младежи зубе... ”

Кањош Мацедоновић који је „скоро походио Млетке”, изнео је окупљеним сународницима, попут војводе Драшка у *Горском вијенцу*, своја запажања о Венецији. У њима доминантно место заузима слика развијеног бирократског апарата, бројних и високих глоба, подмитљивих чиновника и судија, као и мноштва жбира:

„Кад дођем тамо, навале на мене **жбири да ме глобе и гуле**. – „Од свако сто перпера да даш тридесет светому Марку”, рече **глава од жбира**, а један што нешто нашки натуцаше додаде: „А нама сувише пиће”.”

Кањош је принуђен да „обија и вратоломња по граду” док није наишао на једног Доброћанина, свог земљака. Представници власти сликовито су приказани и карикирани:

„Поведе ме да пишемо жалбу у једнога ћелавца, који ми узме дукат да напише на педаљ 'артије моје боле.”

Иако написана у романтичарском маниру, приповетка садржи слике стварности, осиноност бирократа према необразованим странкама и странцима и бројне хумористичке опаске које садрже сатиричне жаоке:

„Стани”, рекох, „не хитај да ти кажујем разлоге!” – а он мени опрхо: „Ја знам боље кад спавам него ти кад се разбудиш”. Пак ме не хће чути, но затвори махом врата. До'вати ја оно зло писмо, те ме поведу с њим у једну велику кућу, и реку да чекам. Чекај, чекај, три дебела сата, док ми се од јада сави туга.”

На исти начин поступају судаци и писарчић са Давидом Штрпцем у Кочићевом *Јазавцу пред судом* који су ученици упознали у 6. разреду:

СУДАЦ (на десној страни крај прозора, загњурио главу у књигу, па нешто мрмља)
ПИСАРЧИЋ (на лијевој страни, погнуо се по столу, па брзо и оштро пише).

СУДАЦ: Шути, марво једна! [...] Ти ћеш мене зар учити? [...] Ама, шта је теби, будало?! Оклен си? Како се зовеш?

Наказност бирократије огледа се у одбојном изгледу који на први поглед упућује на неосетљивост и бездушност:

„У неко зло доба отворе се врата и испане један хромац у зеленој хаљини као гуштерица. Узме ми 'артију из руке, стави на нос наочаре, пак, тек је прочита, рече: „То нијесу наши послани, него хајде откуда си дошао” [...] А он се окрену, него онако храмљујући пут врата, прожвака: „Четрдесетине.”

Кањош наилази на све мрачније ликове:

„Уђемо у двор и чекамо у првој одаји два дебела сата, док дође један човјек у црној хаљини и капи, хђах рећи да је редовник. [...] Уљегне у једну собу и доведе једнога човјека суха а висока, као да су га из гроба вадили.”

Непрекидно добија инструкције да иде од једне до друге инстанце, да чека пред затвореним вратима:

„Донесе збиља ону жалбу несретњу, и написа под њом пет шест ријечи, пак ме оправи на другога, а други на трећега [...] „Дођи”, рече, „сутра, да те о најмањој отрсим, јер се данас тај посао одоцнио.” Те ја сутра, кад ли га није, него су пуста врата затворена.”

Ова слика туђинског система који глоби без милости, изостала је из репрезентативног одломка у читанкама који је фокусиран на део о Кањошовом јунаштву, односно на мегдан са Фурланом. Причу о томе „како се нека чоечетина фурланска одметнула и зове дужда на мегдан”, Кањош је чуо у крчми. Као у народној песми, ако му изазвани не изађе на мегдан или заточеника не пошаље, треба „да му преда круну и кључеве блага Светога Марка, и јединицу кћер у жену”.

Један идејни слој открива се у Кањошевој инстинктивној реакцији на уцену: „А да ја видиш колишни сам, а рад бих се с њим обисти”.

Ироничне примедбе присутних на његов физички изглед представљају уобичајену слику стварности која је препознатљива у свим временима, међу онима који немају храбрости на делу, али имају на речима. У гомили се издваја глас разума и народног искуства: „Не мјере се људи пеђу но срцем и памећу”. Кањош је једва дочекани кандидат за заменика и када је у питању дуждев интерес, све се одвија брзо. У контрасту са Дробним пијеском на којем већају Кањошеви саплеменици, важни се послови у Млецима одвијају далеко од јавности:

„Кад ми у суд, кад ли је то друга и пространија кућа; стубе од мрамора, а ступови високи као топола. Улезем у дворану, кад ли сједе три старца иза једне црне завјесе, гдје да свијећа не гори, не би се видјело ништа; а пред њима златни крст.”

Изостао је и разговор у којем су они најпре осорни: „Не питам те за те беспослице (чуј, беспослице!) него што си синоћ у крчми дроблио?” Иако потцењују саговорника, не желе да пропусте прилику да реше свој проблем са одметником. Спремни су да одобре Кањошу трговину и плате дангубу, ласкајући Паштровићима не би ли остварили своју корист. Он је пред њима поносит, одбијајући новац, шаље поруку да се задовољење не постиже материјалном, него

моралном победом, да није битна његова лична корист него поштовање споразума са читавим племеном. Изјава да се жбир који је тражио царину шалио, потврђује да Паштровићи имају право на слободну трговину, што је много вредније од десет дуката. Текст обилује ведрим хумором који произилази из угла Кањошевог и нараторовог виђења начина живота и понашања туђинаца, али и нијансама подсмешљивог приказивања кукавичлука који покушава да се маскира.

„Би ли се ти потхватио да понесеш својој браћи дуждев поздрав и милост, и нека му пошаљу заточника да убије једнога вјетрогоњу, о којег није дужду достојно каљати руке?”

Кањош се чини невешт, па привидно штитећи дуждеву част, приговара:

Што пак тражите дужду заточника да му одметника посијече, ја мним да кад није дично да се с њиме дужде сијече, да му није ни дично слати мјести себе другога, јер су то двије срамоте.

Сликовита ношња коју је Кањош оденуо да би се пред дуждем појавио, представља мотив који се сусреће у *Писмима из Италије* Љубомира Ненадовића. Он је забележио како су се у Италији и Његош и његови сердари увек у друштву појављивали у црногорском народном оделу, не стидећи се своје националне припадности:

Код Ротшилда на његовом пољском дворцу, седело се и ходало и по собама и по башти. Владика је као обично био обучен у црногорске хаљине, које му врло лепо доликују.

Када је требало да Љубомир иде са њима на америчку лађу, захтевали су да се обуче као они:

„Али не хоћу да идеш у тизим хаљинама, него у црногорским.” Кад сам се обукао, гледали су уза ме и низа ме, како ми стоје црногорске хаљине. [...]

„Ко би рекао, господаре, да је ово они исти?” [...] „Е, богами, сада си човјек као и ми!” [...] „Како те није жао трошити новце за оне талијанске крпетине.”

Тако се и Кањош са поносом опремио да изађе пред господу, не стидећи се свог порекла ни изгледа којим је одударао од присутних, привлачећи велику пажњу. Млечићи га китњастим речима, нешто хвалисањем, нешто ласкањем, подсећају на то да његова браћа, „која су одскоро прибјегла под сјен крилатога лава да избјегну јарму турскому”, треба делом да потврде дуждево мишљење да су му верни. Фурлана називају смушеном и неваљалом рђом против које се може наћи много заменика, али је дужд великодушно спреман да „скоро посињеној” Кањошевој браћи „отвори пут славе, поштења и неумрлости”. Међутим, подстицање да Кањош оде „што прије дома”, и да му пошаљу „брже боље

заточника”, потврђује да је „дужде клонуо годинама и срцем, готов да се освати Фурланом и да му преда господство”, као и то да нико од Млечана није спреман да изађе на мегдан.

Нови идејни слој може се препознати у Кањошовом наговештају да ће његова браћа драговољно и радосно прихватити тако племениту част и „послати дужду јунака, њему достојна”. Испоставило се да су Паштровићи одабрали заточника који је дужду „пристојан стасом” јер Кањош није био наочит, али нису могли тражити према дуждевом јунаштву, јер таквих међу њима нема. Реакција Тројице на његову висину и стас и омаловажавање физичког изгледа послужило је Кањошу да им укаже на њихову сопствену вредност и место: „Бољи и виши пођоше бољијема и вишијема, а ја једва вас допадох.”

Идејно је најбогатији разговор међу окупљеним „суђама, војводама, властелом и банкадом⁹⁶ у име народа вјерне комунитади паштровске”, који је започео након Кањошове приче о томе како је прошао у Млецима, у којем се из два угла говори о положају у који су Паштровићи доспели погодбом.

„Не хћаше ли бити боље да смо држали за једно уже с осталим Србима и бранили своју независност на шиљку од мача? Видите ли Дубровчане како се мудро одржаше, а бојанције нијесу чисто? Сад посијеците Фурлана, као да оперете магарцу реп, него што ћете боље притећи узду; догодине опет ћете давати мрнаре и царину, а жалбе ће вам примати као ону Кањошеву.”

Огорчени противник савеза са Млецима са презиром говори о непоштењу наводних спаситеља од Турака и предлаже да пошаљу дужду заточника који би захтевао да се најпре прекине уговор и предаја.

„Има и данас тисућа момака што би мрли да учувају послетку слободу и независност. Кому је дражи живот нека иде да робује Фурлану. Боља поштена истрага, него срамотна натрага!”

Пламеним речима у којима се помиње некадашња слава и јунаштво, жртве пале за слободу и отпор према господарима, супротставља се други који опомиње на опрез и подсећа на стварност:

„Што помињете царе и кнежеве, ми смо вазда по једнога господара имали, који је нас за перчин држао, иако смо само собом управљали; ово дакле нам данас не може бити необично. [...] Сад ми реците да сам зловаран, но ја видим бистро, ако не би млетачке помоћи, остадосмо рајом за довијека.”

⁹⁶ Банкада је застарели покрајински облик са значењем *опитинска управа*, док комунитад значи *опитина*. У Речнику МС (1967) дата је као пример управо ова реченица из приповетке на 138. и 812. страни.

Превладало је гледиште: Млечиће задужити, а ако заточник посече одметника, тражити да се погодба стварно поштује. За утеху су Кањошу казали:

„Ако те посијече, послаћемо повишега [...] Ако погинеш, оплакаћемо те дивно, и свако од нас кад дође у Млетке походиће твој гроб.”

Колико су познавали и поштовали јунаштво својих савезника, речито говоришала којим је окончан договор: „Могао си збиља то сам тамо отрсити, да нам не метеш скупштину тијема беспослицама.” Огорчење због непоштовања договора и подсмеси на рачун осведочених кукавица и лицемера, могу се читати између редова у писму које су упутили „честитоме дужду и свој племенитој господи млетачкој”, као одговор на поздраве и поруку да опреме једног брата, који ће место дужда изаћи на мегдан јуначки:

„Вазда готови, уколико смо вриједни, угодити преведрому владању млетачкому, ево шаљемо истога Кањоша с благословом и велимо: гдје је он, ту смо ми сви. Захвални на част коју сте нам учинили, надамо се прво у Бога пак у нашу стару срећу да ћемо и тога и све друге дуждеве злотворе сатријети. Закључено на обичноме мјесту од правде, на Мученике у прољеће, и печачено висећим печатом.”

Одломак у читанкама за 7. разред почиње другим доласком Кањошевим у Млетке. У методичким апаратурама читанки,⁹⁷ локализација је углавном оскудна, површно или непрецизно упућује на историјске околности и претходни садржај приповетке па је мотивисаност речи и поступака ликова недовољно јасна. Неопходно је ученике упознати са чињеницама које су важне за разумевање односа између Млетака и Паштровића⁹⁸ који су у позадини овог мегдана. Треба скренути пажњу на то да Кањош није дошао на дуждев захтев (Клет 2012: 89),

⁹⁷ Анализиран је избор одломка и приступ у осам издања: М. Андрић, Читанка за седми разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2009; О. Радуловић, Читанка за седми разред основне школе, Нови Логос, Београд, 2009; Н. С. Шошо, Уметност речи, читанка за 7. разред основне школе, Klett, Београд, 2009; Г. Влаховић, Ј. Влаховић, Читанка за седми разред основне школе, Едука, Београд, 2010; С. Маринковић, С. Марковић, Читанка за седми разред основне школе, КЦ, Београд, 2012; З. Несторовић, З. Грушановић, Читанка за 7. разред основне школе Klett, Београд, 2012; Н. Станковић Шошо, Б. Сувајџић, Читанка за седми разред Уметност речи, Логос, Београд, 2014. С. Костадиновић, Ј. Ракић Каменица, З. Грушановић, Читанка за седми разред основне школе, БИГЗ, Београд, 2015.

⁹⁸ У *Ковчежићу за историју, језик и обичаје Срба сва три закона*, Вук Караџић забележио је неке привилегије које су имали Паштровићи „који су сви сједили у граду Светоме Шћепану (на мору) и судили и управљали земљом и народом; и њих је народ изабрао из племена сваке године, и сви су имали од Млечића по нешто плате на годину. Паштровићи приповиједају много и о другијем различнијем привилегијама, којима се и данас диче и поносе; тако се приповиједа да су још од римскијех царева имали привилегије [...] да из њихових 12 племена може бити цар, ако га изабере...” (Караџић 1972: 55).

него на позив (Логос 2009: 60) или на молбу (КЦ 2012: 107). Посебно је индикативно да се ни у једном уџбенику не спомиње Кањошева лична иницијатива да се одупре тиранину од које је позив и потекао. Има захтева који не одговарају у потпуности целовитом тексту: „Зашто Кањош није желео да се упозна са дуждем пре мегдана?” (Клет 2009: 99) или: Како стиже до дужда? (Логос 2014: 219) где се занемарује његов претходни сусрет и разговор са дуждем.

Од ученика се не може очекивати разумевање историјске условљености Кањошевог заточништва, али она ни у једном уџбенику није представљена у мери која би допринела да се разуме позиција у коју је Кањош дошао приспевши у Млетке на Цвети. Најближе је идејној основи уводни приступ у којем се каже да „у Млецима није било јунака који би ишли на двобој са Фурланом”, али се недоследно идеји дела сугерише да за заточника „Црногорци одаберу Кањоша који је добро познавао Млечане” (Едука 2010: 193). Као када је први пут дошао, стражари га нису хтели пропустити већ су га почели слати *од Вука до Новака* док се није представио као заточник дуждев и истог тренутка доспео пред Тројицу. Како би прошао, речено је на скупштини:

„Да не би Фурлана, што је ставио Млетке у козји рог, плати Кањош тридесет на сто и пиће, или би залуду по Млецима удара’ до Ускрса од немила до недрага, да се она фукара с њим руга.”

Негде се појављује Кањошево у Млецима уопште не коментарише:

„Објасни шта је необично у овој причи. Шта сазнајемо о Кањошу, а шта Млечанима на основу њиховог уводног надмудривања?” (БИГЗ 2015: 28).

Недовољно је у апаратурама мотивисан и разговор о коментару судија на избор заточника: „Ми се надали да ће нам доћи бољи и виши јунак нег’ си ти.” пошто је изостављено зашто су Паштровићи одлучили да не шаљу мегданцију него трговца – са намером да на тај начин индиректно поруче да противник од којег стрепе страшљивци, не плаши ни најнезнатније припаднике њиховог племена. Кањош их отворено омаловажава и прекоревача: „Моја господо, бољи и виши пођоше бољијема и вишијема, а ја једва вас допадох” и исказује свој суд о њиховом јунаштву када га питају има ли оштар мач: „На ове ваше јунаке не требају га оштри него да лиња гвожђе”. Бритке речи којима се жигосу саговорници могу се наћи у многим народним песмама јер велики јунаци, попут

Милоша Војиновића или Марка Краљевића, поред јунаштва поседују и смисао за брзе, домишљате и духовите одговоре.

Тренутак када Кањош моли пратиоца да га превезе и да буде сведок двобоја, може бити погрешно интерпретиран ако се тражи одговор на питање: Због чега је желео да неко буде с њим? (Клет 09: 99). То што пратилац бежи главом без обзира, повод је за Кањошове мисли које се могу протумачити као згроженост великим кукавичлуком Млечана. Суштина унутрашњег монолога је да прикаже сложено психичко стање јунака: брине се да не страда пре борбе не испунивши свој задатак или да његов гроб не остане необележен на туђој земљи.

Кањошева одлучност пред Фурланом као да потиче од савета које је Сенковић Ђурђе пред мегдан са агом од Рибника упутио свом неискусном сину Иву Сенковићу:

„Оштро гледај, а оштро бесједи!
Оштро агу на мејдан зазивај!”

Без трунке страха прелази на обављање своје дужности: „Ја сам”, рече Кањош, „заточник дуждев; него кажи гдје ћемо се сјећи?” У једној читанци се наводи да он „има обавезу да се искупи” (Логос 09: 60), што није примерено ситуацији у којој се Кањош налази. Неустрашивост и хладнокрвност противника поколебала је Фурлана:

„Знаћеш брзо који сам”, одговори Кањош, „него хајде да се сијечемо, није мени дангубити”. Пак се до’вати за мач, а зашкрипи зубима. [...] „Не требају нам два, ја ћу се твојијем вратити; а теби већ не требује ни чуња ни коња; ти си своју чашу испио. [...]”

Као у народним епским песмама, насилници се повлаче пред онима који су спремни да им се супротставе. Ироничност ситуације на коју је Фурлан указао Кањошу, налик је оној у којој се нашао Марко Краљевић пред Мусом Кесецијом:

„Прођи се белаја и боја, него хајде под мој шатор да ручамо, а вјеруј ми, незнана делијо, тај дужд за кога ћеш гинути, једнаки је душманин и мени и теби, пак те жалим гдје те ђаво нанио да ти попијем ту праву крв.”

Овај мегдан представља један од примера борбе за туђе интересе коју ће ученици упознати и кроз упечатљиве слике одласка на војну славонско-подунавског пука у роману *Сеобе*.

Фурланов портрет није описан, осим палошине и вучетине којом је огрнут, али гласине о њему нису сасвим у складу са узмицањем пред Кањошем. Неоспорна снага огледа се у дубоком зупцу који је начинио својим мачем на

Кањошевом тилулу „би палац утонуо”. Борба је била жестока, Фурлан је вешто одбијао ударце, тако да се Кањош, као и Марко Краљевић, против снажног противника морао послужити лукавством: „обиграјући окрене га сунцу у очи”. Победа на мегдану представља потврду јунаштва, вештине у руковању оружјем и поштења.

Обезличени силник који је устао против дуждове душманске владавине послужио је као симбол тиранства којем треба стати на пут и као прилика да се покаже чувено паштровско јунаштво којим би се дужд задужио и приморао на поштовање погодбе. Потврда млетачког кукавичлука су измишљене приче о боју и пораженом одметнику, а потом велико славље у којем су учествовали они који нису смели да бране част својега дужда.

Васпитни део завршног дела приповетке највише се своди на однос према новчаним вредностима. Аутор приповетке „усмерава Кањоша да својим оштроумним разликовањем лица и наличја златника, тј. познавањем добрих и лоших особина новца, морално надвиси Млечиће који мисле да је новац еквивалент свих вредности и да за златнике могу купити и откупити и јунаштво, родољубље, човекољубље, част, образ – све човекове чисте и узвишене осећајне, моралне и умне добробити” (Бабић 2002: 99).

Не треба занемарити да Кањош не одбија надокнаду за јунаштво, али не прихвата никакву личну добит него тражи да се поштује договор:

„Питам”, викне Кањош, „да нам не узимате царине ни мрнара, да стојите поштено на погодби коју смо утврдили при предаји, и за боље јемство да се зове именом нашега народа она обала у Млецима при мору гдје се искрцава наша трговина. Другога дара и обиљежа нити тражим, нити примам.”

Овим се Кањошевим позивањем Млечића на поштење затвара један круг тема јер се о тој погодби коју Венеција није поштовала говори на самом почетку приповести. Други тематски круг чини однос према Кањошу који се затвара дуждевим загрљајем и пољупцем посред чела, ходањем с Кањошем „о десној”, и одласком „у велику одају, гдје се дужди круне и цари примају”. За разлику од мрачних и злослутних судова у којима се ништа не види, у дуждевој палати је светло и раскошно. Патријархално васпитање у којем је јасно одређена хијерархија вредности помаже Кањошу да остане потпуно равнодушан према скрињи која је „пуна удушена златнијех дуката”. Показује да је могуће према

новцу као потреби имати разуман однос пун поштовања, у супротности са похлепом и неумереном жељом за поседовањем.

Мало се пажње поклања дуждевој понуди да се с Кањошем освати, и да му „поклони кћер једину у жену”. Одговор на великодушну понуду има историјске основе као и многи елементи ове, на тренутке бајковите приче.

„У нашој је опћини обичај непрекидни да се свак жени у свому јату, и тако чувамо поштење нашијем сестрама.”⁹⁹

Шћепан Мали своје свргавање с престола и странствовање објашњава одбијањем брака са Латинком:

ШЋЕПАН: Хоћаху ме оженил Латинком
да с њом мрсим петке и сриједе,
а ја не кћех никад ни довијек
своју чисту вјеру погазити;
вољех царство земно изгубити
но небесно да изгубим царство.

Наредбе сената и прописи да се на Славенском тргу искрцавају и распродају „славенске трговине довозне”, без царине и ђумрука, трајале су кратко, „колико мачки муж”.

„Име трга Млечићи преокрену у ниско и подло – Riva dei schiavoni; а мало по мало уведу царину и почну узимати мрнаре, не пазећи ни на погодбу ни на ријеч Кањошу задану. Зато и остаде у народу пословица, која се и данас спонаша: *Како су чинили, тако су и обршили.*”

Паштровска легенда паралелно описује два света, једну моћну државу у којој владају лични интереси и једну патријархалну заједницу у којој се колективно ставља испред личног. Централно место заузима ситуација у којој појединац има прилику да иступа у име свог народа и да потврди националне квалитете: високе моралне критеријуме, родољубље и понос.

„Љубиша полази од историје свога народа, повести свога краја, људске заједнице и појединца у њој, и тумачи положај и став колектива и јединке у међуљудским и међународним односима” (Бабић 2002: 95).

Присутан је мотив о победи духовно јаког, а неугледног јунака над насилником који физички изгледа далеко надмоћније, као и мотив условљавања – попут Усе Арапина, Фурлан тражи дуждеву круну, кључеве блага Светога Марка и јединицу кћер за жену. Укључени су мотиви из народних бајки у којима се

⁹⁹ Припадност племену не значи и родбинску повезаност. Паштровићи су се женили или удавали са Маинама, такође православним црногорским племеном са којим су се граничили.

спасилац награђује благом и руком царевом кћери. Мотив злата које се нуди покреће питање односа према материјалним вредностима и њиховом значају у животу. Свет економски слабијих супротстављен је свету економски моћних и успева да га надмаши очуваним моралним вредностима што је једна од најважнијих порука дела. Приказане су две културе међу којима су непомирљиве разлике, млетачке навике које су непојмљиве Паштровићима:

У свануће устах; обаћи Млетке с краја на крај, већ је сунце скочило три кошва а град пуст без људи, јер тамо свако спава до подна; кад мркне обједују, а пред зору лијегају.

Однос према богу је још једна изузетно важна компонента духовности коју једна страна поседује, а друга не. Датуми значајних догађаја рачунају се према црквеном календару:

– Сваке године **о Видову-дне**, у пучини љета, бирала је скупштина отворито суђе и властелу; предавала им законик, староставник, књигу и сребрни печат;

– Кренем из Млетака на **чисти понедјелник**.

– Закључено на обичноме мјесту од правде, на **Мученике** у прољеће, и печачено viseћим печатом.

– Приспје Кањош у Млетке на **Цвијети**, у најљепше доба године.

У свакодневном животу, као и у одсудним тренуцима, бог је савезник:

„Помоз Бог, браћо!”

...додијох Богу молећи га да ми не превре...

Ви се шалите, а ја збиља примам част и идем да се Фурланом обидем, пак ће бити што усхоће Бог.

...надамо се прво у Бога пак у нашу стару срећу.

Занимљиво је да су Млечићи када одлазе у цркву представљени као анимализована гомила: „а народ врви одсвукуд *на чопоре* к великој цркви да Богу захвали и завјете прилаже, што се град ослободио тако страшне биједе”. Међутим, да немају вере, показује то што они у њему не виде потпору и охрабрење да учине оно што је часно. Кањошев водич не жели да буде ни близу страшног Фурлана:

„Нијесам се ја помамио, нити ми је, Богу да је за славу, живот омрзнуо!”– одговори вођа, пак побјегне у бестрв.

Сложена лексика Љубишиних приповедака у којој су присутне и речи пореклом из италијанског језика, потиче из његовог настојања да аутентично прикаже време у ком је живео описујући начин живота, мишљења, врлине и пороке својих земљака, значајне догађаје и ликове. Како је *Кањош Мацедоновић* приповест која описује крај 15. века и борбу средњовековних држава за очување независности, аутор је тежио да испричане догађаје дочара што објективније и

реалније. Присутни су анегдотски елементи и мисаони и језички искази обликовани у духу народних изрека.

Приповетка је испуњена пословичним мудростима које су тематски груписане у неколико целина у којима се истиче премоћ моралних и умних вредности, слободарски идеали, осуда подаништва и потреба за слогом и заједништвом. Међу честитим светом полази се од пословице да се добро добрим враћа па су на скупштини закључили: Млечиће задужити, а себи поштење отворити.

О односима са јачима има различитих гледишта.

Измислимо други пут да се једном оскубемо и да будемо кући домаћини. Овако су мислили, као ја сад, они што остадоше на лазини за Голијем врхом.

Има и данас тисућа момака што би мрли да учувају посљетку слободу и неодвисност.

Вазда ћемо и у сваком рату бити дружина против некрсту.

Боља поштена истрага, него срамотна натрага!¹⁰⁰

Камена је погодба с јачијем.

Боље да смо се држали за једно уже с осталим Србима.

Треба бранити своју неодвисност на шиљку од мача.

Кад није дично да се с њиме сијече, да му није ни дично слати мјести себе другога, јер су то двије срамоте.

Кад нас муче јутрос, гдје смо њихови, што би чинили сутра кад би им се отуђили!

Ми смо вазда по једнога господара имали, који је нас за перчин држао

Не мјере се људи пеђу но срцем и памећу.

Сад посијеците Фурлана, као да оперете магарцу реп, него што ћете боље притећи узду.

Него ми направљајте путни лист, нека зна дужде да идем из главе цијела народа.

Шаљемо истога Кањоша с благословом и велимо: гдје је он, ту смо ми сви.

Да се из ове скриње диже а не меће то би благо брзо нестало: брзо бисте јој дно видјели.

У нашој је опћини обичај непрекидни да се свак жени у свому јату, и тако чувамо поштење нашијем сестрама.

Како су чинили, тако су и обршили.

Присутне су и изреке које казују о недоличним поступцима, кукавичлуку, недоследности и дволичности, али и врцаве изјаве пуне хумора:

Мрнари иду само на мрнарицу, јер им је милије лијенити по бродовима него дома земљу копати.

Немој увече триста а ујутру ништа.

Свакому је меко пред собом.

Овај не може ни репа вући камоли да мегдан дијели.

Лијепо ли ова господа мажу и шарају.

¹⁰⁰ Натрага је покрајински облик са значењем *потомство*. У Речнику МС дата је као пример управо ова реченица из приповетке. (1969: 643)

Сви се око мене окупе као тице око ћука да ме гледају.
Почеше ме опет слати од Вука до Новака.
Моја господо, бољи и виши пођоше бољијема и вишијема, а ја једва вас допадох.
Не требају нам два чуна, ја ћу се твојијем вратити.
Теби већ не требају ни чуња ни коња; ти си своју чашу испио.
На ове ваше јунаке не требају оштрити мач него да лиња гвожђе.
Те наредбе и ти прописи трајали колико мачки муж.
Фурлан је ставио Млетке у козји рог.

Гдје тридесет на сто, ако Бога вјерујеш! То је половина кад проесапим муку, дангубу и бродарину. Свети Марко, хвала му и слава, нити једе ни пије, а ја сам се предао дужду да му тобож не давам ништа, него да му руку целивам, а он да ме брани од Турчина.

Јевтино ваистину, рече жбир, кад није друго него да му руку љубиш, пак се поче смијати и ругати.

Ученицима се може препоручити да прочитају драму *Кањош Мацедоновић*¹⁰¹ која се налази међу *Сетним комедијама* Виде Огњеновић из 1994. године или им се може понудити одломак у којем се појављују именовани ликови са којима се главни јунак сусреће у Млецима: Николо Диедо, Друшко ди Катаро – стражари; ректор Андреа да Молин који се смеје Кањошу.

Ова драма у три чина догађа се у Паштровићима и Венецији, а као извор су коришћени многи историјски записи, као и поједине приповетке Стефана Митрова Љубише. Кањош Мацедоновић, јунак „ниска струка, опасна корака, а мудра погледа” у име свог племена одважиће се да убије одметника Фурлана, претњу млетачком Дужду и тиме спаси своје саплеменике од неправедних дажбина при трговини.

Први део *С брадом или без браде* представља духовит психолошки приказ тог малог црногорског племена које суди иконописцу због „писања” иконе младог Светог Николе без браде. Комичност којом је исказана скученост уметника да ствара другачије од оног што се од њега очекује у конзервативној средини изазива салве смеха. У првом делу ступа на сцену и неидеализовани јунак Кањош, „ниска струка, а жив и ћеперан, да би се на игли вртио”.

У другом чину *Или најбољега или најгорега?* приказан је збор Паштровића на коме се одлучује ко ће ићи на мегдан са Фурланом. Кањошева прича, надугачко и нашироко испредана, зачињена песмом пијаног свата Крста, изазива смех до суза.

¹⁰¹ Видети: Мркаљ 2010б: 3. Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 3*, Београд: Klett.

Прича о односима између великих и малих народа је савремена и погодна за прављење аналогија са било којом земљом у било ком времену па је стога овакав текст, као својеврсни приказ „вазалног” односа међу народима увек актуелан. Символичан је приказ „хероја” Кањоша, који је и „најбољи и најгори” међу својима. У овом чину он постаје више од главног јунака, он постаје симбол свог народа, који, иако је мали, мора да покаже јунаштво и снажљивост и мора да савлада противника својом виспреношћу.

Убиство дуждевом руком је трећи чин који се одвија у Венецији и приказује долазак Кањоша у паштровским хаљинама, опасаног дедовим шпањолским мачем, са завежљајем у руци и безбрадом иконом.

Анимозитет Паштровића према Млечима највише је приказан кроз хумористички дијалог Фурлана и Кањоша. Исмевање Млечана, њихове грађе и природе, њихових бродова и помораца, скоро ће побратимити старог морског вука и младог Мацедоновића. У драми су се надмудривали, закључивши да је дужд обојици непријатељ. Кад је хтео да ускочи у чун, Фурлан је упао у воду, Кањош је покушао да га спасе, али није успео.

Приказ Дужда са тамним наочарима и акт ташном попут италијанског гангстера критички је приказ економске и политичке моћи. Символичан је и завршетак драме где Кањош стоји као „наклоњени споменик венецијанском милосрђу и доброту”. Он остаје да стоји у вечном наклону, *савијен у пасу*, кроз векове. У средњој школи би било прикладно препоручити ново читање *Кањоша Мацедоновића* и поређење са драмским текстом или позоришна представа. Посебно може бити занимљива варијанта представе из 2011. године у којој је радња померена у период између два рата, време фашизма и опомене, а због елемената мелодраме могло би се говорити и о некој врсти „Казабланке” у Венецији.

Важно је напоменути да се у оквиру образовних циљева може планирати упознавање ученике са жанровским особеностима и стилским поступцима приповетке као књижевне врсте и увођење термина приповест који означава врсту историјске прозе настале на основу усмених предања. Стефан Митров Љубиша сакупљао је и прерађивао легенде и предања свога краја. Засновао је књижевну врсту историјску приповетку у којој је приказивао романтичне и трагичне судбине људи из свог краја и описивао историјски условљене догађаје. У структуралном приступу приповеци треба говорити о теми, фабули, наратору и

његовом односу према исприповеданим догађајима, ликовима, сукобу и његовом разрешењу имајући у виду колико на његово стваралаштво утичу народне приповетке.

Присутан је контраст између мегданџија који се не огледа у снази и борбености него у физичком изгледу о којем сам Кањош говори без устезања:

Стану они људи да се брукају, видећи ме *шаку јада*.

А да ја видиш *колишни* сам, а рад бих се с њим обисти.

Ја не смијем ходити, јер сам *малашан*, а дужде тражи хрпу според Фурлана.

Без обзира на стас, он је кочоперан. Кањошев живописни изглед није дат у оквиру одломка у читанкама, али може послужити као пример за неправна значења императива:

Ја се сутрадан одјени доламом зеленом од кадифе што сам лани у Дубровнику кројио; јечермом и докољеницам у чистој срми што сам љетос добавио из Скадра; припаши мач вуковац у сребрнијем плочама што ми га је дјед у Шпањи куповао; а стави на главу челенку цариградску, а на челенци перо лабудово, скоро моје висине.

Приповедач о његовом спољашњем изгледу оскудно, али сликовито казује користећи апозицију, апозитив, поредбену реченицу и две непотпуне реченице:

Кањош Мацедоновић, човјек ниска струка, али жив и ћеперан, да би се на игли вртио. Мач о пасу а челенку на глави, викне: Помоз Бог, браћо!

Карактер и психолошки профил главног јунака открива се кроз поступке и реакције које овај јунак испољава кроз догађаје. Кањошево бритко оружје су ум, језик и срчаност, спремност да брани своје достојанство. Приповедач објективно приказује збивања и повремено упућује читаоце у размишљања Кањоша Мацедоновића откривајући сложено психолошко стање главног јунака и карактерне особине међу којима се истичу правдољубивост, достојанственост и родољубље. Функција дијалога у композицији приповетке значајна је за откривање односа Млечана према Црногорцима, али и за откривање Кањошеве борбене тактике:

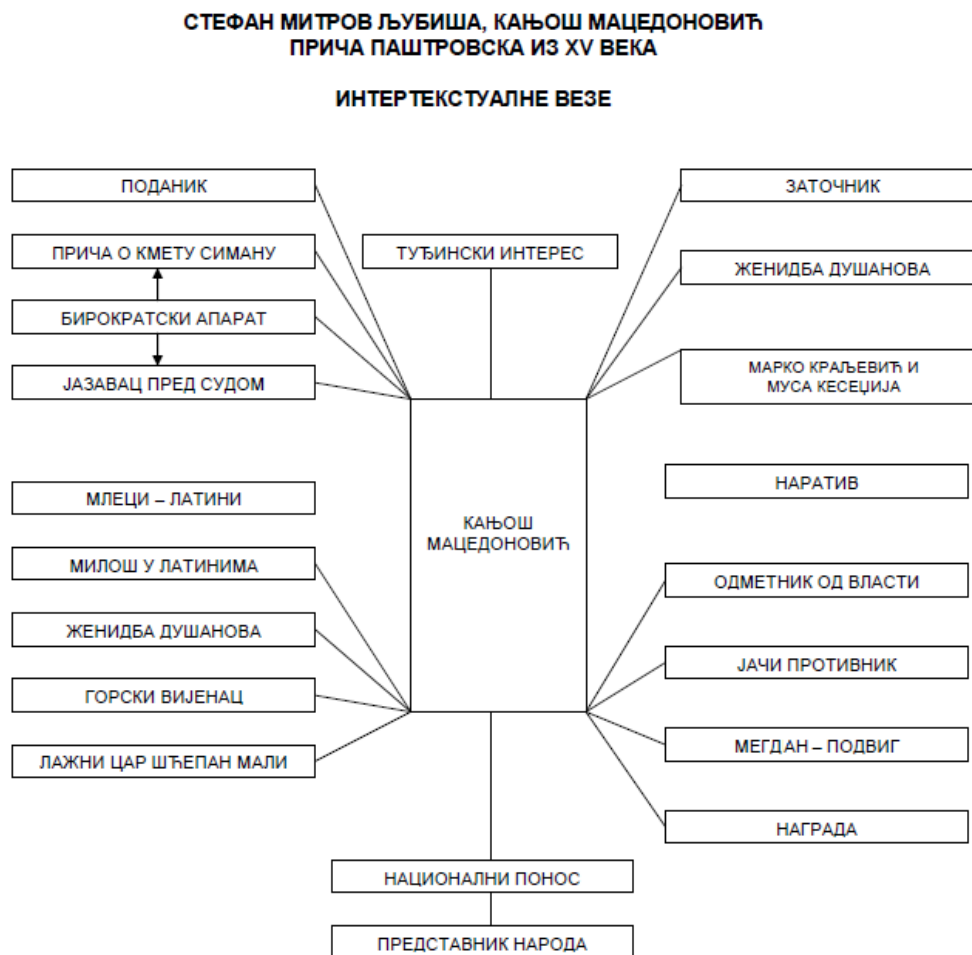
Мучи, рђо, ти нијеси јунака ни видио, камоли убио; него баци ту палошину да ти вежем руке наопако, да те водим дужду, еда ти се смилује и да ти опрости кад те таква види.

Сналажљив и домишљат, проницљив и способан да разоткрије лицемерје домаћина, током приче расте до митске личности, представника једног слободољубивог и поноситог племена.

Епилог приче уједно је и њена поента: економски моћна средина у коју је дошао Кањош Мацедоновић представља свет који не поштује истоветне моралне кодексе као патријархална средина у којој је колективно и часно изнад свега.

Књижевни лик доприноси остваривању васпитне улоге књижевности јер се преко њих упознају поступци и понашања, изграђују ставови, формирају вредности и обликује поглед на свет.

Прилог 13: Интертекстуалне везе приповетке Кањош Мацедоновић са делима из лектире



2.4. Језик књижевних дела као структурална компонента наставне интерпретације

Језик књижевног дела представља суштинску структуралну компоненту која се може посматрати у оквиру лингвистике, стилистике и поетике. Свако књижевно дело представља конкретан систем који је заснован на сопственим законима, али се његова уметничка уверљивост у великој мери заснива на организацији језика, успостављању унутрашњих односа међу елементима његове језичке структуре.

Дело не може само да оствари своје потенцијалне функције. Да ли ће се оне остварити, одлучује однос дело – читалац.

„Свако дело показује једну унутрашњу конзистенцију, једну особиту структуру, једну индивидуалност, један низ обележја која садрже извесна упутства за начин његове рецепције, његовог деловања, па и његовога вредновања. Квалитет предмета рецепције у крајњој линији зависи од свеукупности генетских (историјско-друштвених, језичко-књижевних, биографско-индивидуалних) претпоставки дела” (Науман 1978: 143).

Према томе, читаоци могу реализовати једно дело тек у границама оних могућности које им допушта оно само као предмет рецепције, односно у границама сопствених могућности да га декодирају у оквирима његових генетских претпоставки. Свако уметничко дело има своју посебну структуру која одређује тип естетске комуникације и одступања од те комуникације.

„Читање уметничке књижевности повезано је са таквим чињеничним стањима која могу постати предметом истраживања најразличитијих научних дисциплина: психологије, културне историје, педагогије, лингвистике, семиотике, теорије информације и комуникације, при чему смо споменули само неке од њих” (Науман 1978: 129).

Књижевност је уметност која се добрим делом заснива на несвакидашњој употреби језика, у којој естетска употреба језика превазилази обичну језичку комуникацију, посебно у песништву.

„Читалац је, због особене форме поезије, упозорен да је пред њим посебно организован, поетски језик, и зато што је он, читалац, а не стих, мање или више свестан одсуства не смисла, већ референцијалног значења, и природно покушава да реши „загонетку” песме, да открије њен скривени смисао” (Квас 2006: 143).

Стварајући своје дело, књижевник врши одабир постојећих језичких елемената склапајући их у непоновљиву језичку структуру у складу са својом уметничком замисли. У оквиру интерпретације књижевних дела из школске лектире, незаобилазно је проучавање управо те језичке структуре и стила који представља унутрашњи, јединствен систем међусобно повезаних елемената језичког израза. Стилистика истовремено обухвата питање пишчевих замисли, идејних тенденција, тематике, повезаности сижеа и ликова са стварношћу и пишчевим погледом на свет и друга њима слична.

„Средства језичког израза у књижевном дјелу морају се, дакле, анализирати с обзиром на њихово естетичко дејство унутар контекста у којем се појављују” (Лешић 1982: 33).

Утицај лексике на нашу свест огледа се у начину виђења и рашчлањавања феномена света који нас окружује, али посебно у области апстрактних појмова који не би ни постојали без речи којима су изражени. Из тога произилази да је

језик организатор идеја и духовне активности, а не само инструмент за изношење идеја.

У језику се могу наћи речи које немају лексичке еквиваленте па се тешко могу превести. То је највише случај са речима које одражавају карактеристике које постоје у одређеној језичкој заједници као националној и социјалној посебности. Ако је језик, како је написао Сапир, сложени инвентар свих идеја, интереса и брига које привлаче пажњу једне заједнице, онда ће и књижевност на том језику обавезно у себи садржавати исту интелектуалну и моралну атмосферу коју изграђује и изражава њена лексика (в. Лешић 1982: 104).

Речи добијају свој конкретни смисао не само на основу свог непосредног правог значења, нити само на основу контекста у ком се појављују, него и на основу динамике њиховог изговора у самом говору. Интонација је време и простор живе речи, њена реалност, начин на који она постоји у својој конкретности. Унутар основне мелодије сваког језика могу се открити бројне варијације тона које највише зависе од субјективног става оног који говори.

Познавање дечјег речника значајно је за наставне потребе зато што језички, вербални симболи представљају најважнији и основни облик комуникације у наставном процесу. Највећи број знања стиче се и преноси путем језика, односно речи као медијума, као што се и образовне вредности у школи у највећем броју валоризују посредством вербалних симбола. Одатле произилази потреба да се приликом креирања наставних програма, постављања образовних стандарда и одобравања уџбеника има у виду степен развијености речника на сваком поједином узрасту. Без познавања развијености лексике ученика одређеног узраста није могуће у школским релацијама остварити педагошки ефикасну комуникацију (в. Лукић 1982).

Наставни програм за српски језик садржи више књижевних дела слојевите структуре, писаних језиком који није близак данашњем времену и условима живота. Поједини текстови нису у потпуности примерени језичким компетенцијама ученика одређеног узраста јер садрже низ лексичких чинилаца чије је разумевање битан предуслов успешне рецепције.

Оригинални научни чланак Емилије Лазаревић и Јасмине Шефер о језику уџбеника наративних предмета садржи резултате фреквенцијске анализе који

говоре да је „много непознатих стручних и често исто толико или и више обичних српских речи у уџбеничким текстовима, посебно у историји”. Приближно исти или чак већи број непознатих речи појављује се у познатим текстовима у поређењу са непознатим, што говори да претходно коришћење текстова не доприноси њиховом разумевању.

„На основу корелационе анализе која се односи на број непознатих речи, учесталост коришћења уџбеника, доживљај тежине текста уџбеника, општи и успех из датог предмета, утврђено је да непознате речи не наводе само ученици са slabим оценама, иако они то чешће чине” (Лазаревић, Шефер 2009: 419).

Изнет је закључак да неприступачност језика уџбеника углавном не усмерава ученике на учење нових речи, већ изазива одбојност и тиме онемогућава развој језика, посебно научних појмова и улажење у терминологију одређених наука која остаје неприступачна и после изучавања у школи.

Резултати ових истраживања у великој се мери поклапају са резултатима који су добијени приликом истраживања о томе колико ученици разумеју поједине књижевне текстове. До поласка у школу дете савлада усмени говор, овлада обимним речником, почиње да користи основне синтаксичке конструкције, већину граматичких правила и има формиране комуникативне способности. Међутим, језички развој се не завршава када дете пође у у школу. После поласка у школу деца усвајају вештине читања и писања. Развој језичке компетенције наставља се на свим нивоима.

Током основног и средњег образовања просечан ученик усвоји око 45.000 речи, опсег варира између 30.000 и 80.000, што би значило да се годишње у просеку усваја око 3.750 речи, односно између 1.000 и 5.000 речи (Московљевић, Крстић 2007). Укупан опсег речника је само један аспект лексичког развоја, а други је његова „дубина”, односно степен усвојености речи (в. Плут 2003). Неприступачан језик дела који ученици разумеју на површном нивоу денотације значења доприноси томе да вредности дела остају неоткривене.

Иако језик којим су написана дела има своја уметничка својства и вредности, проблем је у непримерености језичким компетенцијама узраста коме је намењен. Сложеност језика уметничких и неуметничких текстова мора се усклађивати паралелно с развојем когнитивних компетенција детета. Разумљивост „тешко проходног текста” може се подржати на различите начине. Поред додатних

сликовних и других прилога, на читљивост текста пре свега утичу одлике коришћеног језика као што су:

1. „лексичка сложеност (много нових, дугачких и апстрактних речи које јесу или нису адекватно објашњене)”;
2. „граматичка сложеност (сложеност времена, врста функционалних речи, везе зависних реченица, сложене заменице, негативне форме, упитно негативне и сл.)”
3. „сложеност језичке структуре (много зависних реченица које се везују једна за другу, уметања, одступања од основне нити излагања)” (в. Плут 2003).

Разлог је у томе што фреквенција непознатих речи треба да представља број ученика који сматрају да је реч неразумљива, а не број њеног појављивања у тексту.

Приликом интерпретације треба имати у виду да ученику такође отежава разумевање текста, не само велики број непознатих различитих речи које ми региструјемо, већ и понављање једне исте непознате речи.

У даљој анализи наведене непознате речи класификоване су на речи из *познатог* (изучаваног) и речи из *непознатог* (неизучаваног) текста, као и на *обичне* и *стручне* речи.

Број „обичних” непознатих речи чак је и већи, вероватно због застарелих израза и сиромашног лексичког фонда свакодневног језика ученика, а захтевног вокабулара српског језика који се користи у уџбенику. Ако ученици не разумеју „обичне” српске речи, како се онда може очекивати да познају „стручне” речи, којима у нашој категоризацији припадају не само научни термини, већ и туђице и софистицирани изрази.

Уобичајено је да се се од ученика тражи да наведу речи чије значење не разумеју током читања текста, али је потребна и додатна провера које још речи ученици не разумеју поред оних које су навели што би омогућило да се тачније дефинише степен њиховог познавања лексице и објективног нивоа разумевања текста. Квантитативни приступ није увек најпогоднији за анализу ове проблематике, јер читљивост текста не зависи само од броја већ и од типа непознатих речи, препоручује се дубља квалитативна анализа.

Ученике треба научити да не меморишу речи, него да оне које су им познате користе тако што ће их доводити у одређене односе, повезивати у смисаоне целине и групе речи, и на основу тог фонда тумачити нове са којима се срећу у књижевним текстовима или у комуникацији. Тамо где је немогуће самостално

доћи до значења, треба посегнути за речницима. Такође, ученике треба оспособити не само да препознају значење непознате речи, већ и да их сами користе у говору и писању.

2.4.1. Корпус српске књижевности у светлу језичких компетенција ученика

Образовни стандарди за крај обавезног образовања у компоненти Српски језик имају циљ да ученици постану активни, односно ангажовани читаоци, са развијеним вештинама разумевања прочитаног и компетенцијама резоновања и закључивања. Очекује се да ученици улажу напор у потрази за смислом текста и вешто врше трансфер знања и вештина у свакодневне читалачке ситуације и друге области друштвених и природних наука, као и да постану мотивисани читаоци који ће самостално посезати за књигом (или неком другом публикацијом у различитим контекстима) ради проналажења информација, критичког промишљања и ради естетског, литерарног доживљаја.

У подобласти лексике, очекивања се односе на способности ученика да:

- познаје основне лексичке појаве: једнозначност и вишезначност речи; основне лексичке односе: синонимију, антонимију, хомонимију;
- служи се речницима, приручницима и енциклопедијама;
- одређује значења непознатих речи и израза на основу њиховог састава и/или контекста у коме су употребљени (на основном нивоу једноставни случајеви).

Лексикографи рачунају да у савременом српском језику има преко 400.000 народних и књижевних речи од којих нису све обрађене нити је завршен Речник САНУ у којем треба да буду обухваћене готово све (око 390.000). Јасно је да ниједан човек, па ни наставник српског језика, не може да познаје сва значења. У књижевним делима која су предвиђена за проучавање у школи налази се знатан број речи са којима се ученици први пут срећу, а од којих су многе непознате или делимично познате не само њима, него је могуће да ни наставници нису увек у стању да докуче поједина значења, посебно ако се ослањају искључиво на уџбенике.

Значење једног исказа представља ствар свести онога који га тумачи, а не речи зато што оне најчешће могу да имају више комплекса значења.

„Кадгод је значење повезано са речима, ту везу успоставља нека особа, а посебно значење које им она даје никада није једино законито значење у оквиру норми и конвенција њеног језика” (Хирш 1983: 22).

Неслагања у тумачењу истог следа речи доказ су да језичке конвенције пружају различита значења речи. Теорија о семантичкој аутономији подстиче неслагања у тумачењу јер значење није оно што је узначио аутор него, како је Елиот казао, од онога што песма означава за различите сензитивне читаоце. Ако је свако тумачење ваљано на одређен начин, онда се поставља питање да ли је тумачење наставника који је чувар наслеђа и преносилац знања меродавније од могућих тумачења његових ученика.

Језичке норме у одређеној мери намећу ограничења вербалним значењима јер се речима не може увек исказати оно што се жели.

„Теорија тумачења не мора и не треба да описује језичке норме само из угла синтаксе, граматике, значењских језгара, значењских поља, навика, енграма, забрана итд., а сви су они крајње варијабилни и вероватно их је немогућно на прикладан начин описати. Важније је нагласити голема и необухватљива подручја значења – укључујући емотивно и ставовно значење – што их језик доиста представља” (Хирш 1983: 50).

Како су значења песничких текстова у одређеним везама са ванјезичком стварношћу, неопходно је изучавати природу знака и његовог значења. Фердинанд де Сосир сматрао је да лингвистички знак представља целину коју чине ознака и означено па је означио знак (целину) као јединство појма и акустичке слике (означеног и ознаке).

Ролан Барт значење схвата као процес који повезује означавајуће са означеним, док је Лотман, одређујући значење и функционисање знака у уметности и књижевности дошао до спознаје да „значење настаје у оним случајевима када постоје бар два различита низа – структуре – план језика и план садржаја”. Он је такође сматрао да је материјал књижевног језика заправо језик који је добио „допунску, другостепену структуру идеолошког, уметничког или било ког другог типа” (Лотман 1976: 71).

У формирању и анализи значења дошло је до значајних открића и развојних промена па се након тумачења синтагматичких асоцијативних односа прешло на парадигматске односе и нивое уметничког текста. По Лотмановом мишљењу, значења се образују унутрашњим и спољашњим прекодирањем. Синтагматички и парадигматички типови значења притом нису независни него коегзистентни

системи. Књижевност се изграђује на потенцијалу знакова једног језика који постаје посебан 'језик за себе' када је употребљен у стваралачком процесу. Наиме, знаковни елементи различито се могу схватити у свакодневној комуникацији и у књижевном делу у којем они могу да стекну нова значења.

„Језички знак, дакле, и поред своје дволике природе, и поред тога што упућује на реалност, није материјалан, нити је, пак, репродукција, одраз материјалне датости. Знак у књижевном делу у функцији је уметничке творевине. Не може бити говора о простом преузимању језичких знакова из природног језика, њиховом механичком укључењу у естетске творевине” (Росић 1989: 109).

Књижевни језик се не преузима из неуметничког језика него се на себи својствен начин преобликује, а језички знаци уводе се у одређене синтагматичко-парадигматичке међуодносе.

Појмови у књижевном делу добијају посебну симболику и нова значења у односу на свакодневни језик. То није једнострана трансмисија него веома сложен процес формирања посебних саодноса, контекстуализације и позначења језичких знакова. Месец је веома чест поетски мотив са широком симболиком која је повезана са опозитним значењима ове речи: конкретно – небеско тело, визуелно, неживо и пренесено, најчешће персонификовано – земаљско, чулно, живо, апстрактно:

Са истока, заносним летом непомичним, / Моћан месец се диже етиром тамним – и као / Сузе под миловањем су звезде под његовим зраком [...] Месец док сија – одломак небесна мрамора, / Најлепши свет из њега што вајаш... (А. С. Ребац, *Праксителу*).

Погинули витез ено се посвети (Ђ. Јакшић, *Вече*).

Кад мину месец жут за косама... (Ј. Дучић, *Тајна*).

Виторог се месец заплео у грању / старих кестенова... (Ј. Дучић, *Село*).

И падају шишарке, и месец ће да буде / чист и углачан од ветра, мали и округлао (И. В. Лалић, *Ветар*).

Чуј, плаче Месец млад и жут (М. Црњански, *Серената*).

Ко цветићи бели са месеца / рађају се по улици деца [...] Ја стојим распет сам на зиду, / а Месец ми благо пробада ребра (М. Црњански, *На улици*).

Песник убере / булку из траве / а месец звезду са првим зрацима / па се куцну / и наздраве / пољу и реци и шумарцима (Д. Ерић, *Песник и месец*).

Шијем тако читав дан тамо-амо, а кад ме сутон опколи и притјера кући, ево ти опет *нове напасти* – Мјесеца. [...] *Исплута он* иза ријетка дрвећа на бријегу, *бљештав*, надомак руке, *тајанствен* и *нијем*, *златопера* риба. [...] Ноћу се изненада тргнем иза сна: *вири Мјесец кроз прозор*, гори читаво двориште, и *бљештави посјетилац уноси ми се у лице и шапуће*: – Хајдемо! [...] Над нама разгорено небо најављује близину *најтајанственијег путника, Мјесеца*. [...] али кад ми кроз крошњато дрвеће *букне у сусрет*, сасвим изблиза, *огроман Мјесечев пожар*... (Б. Ћопић, *Поход на Мјесеца*).

Уметнички изрази којима је представљен месец нису својствени разговорном језику него сведоче о многозначности књижевног језика који се не

може једноставно превести него је подложен тумачењу значења и откривању естетских ефеката.

У одређеним књижевним раздобљима може се запазити и стандардизована употреба одређених језичких елемената која доприноси разликовању романтичарског од симболистичког или неког другог песништва. Без обзира на те специфичности, свако књижевно дело је вишеслојна и вишезначна творевина чији су значењски слојеви органски повезани. Роман Ингарден под значењским слојем књижевног дела схвата слој значењских јединица у који улази смисао појединих реченица и реченичних склопова.

„Насупрот облику, Ингарден је издвојио појам *садржине*, коју схвата као *организовану смисаону целину* која образује слој значења дела. Садржина је у књижевном делу организована на одређен начин, њој припада одређен облик. Облик значењског слоја различит је од других слојева књижевноуметничког дела, од „целине слојева у њиховој структури која је дата сукцесијом делова дела” (Росић 1989: 111).

У својој формалистичкој теорији Јакобсон је најпре издвојио практични (референцијални), емотивни (експресивни) и поетски језик. Касније је увео шесточлану схему језичких функција које су примерене говорној ситуацији у којој он више не супротставља песнички језик другим врстама језика, него поетску или естетску функцију језика, првобитно противстављену функцији комуникације, дефинише унутар теоријског оквира који претпоставља применљивост појма комуникације на језичку активност уопште.

Умберто Еко је анализирао конституисање значења у књижевном тексту као и референцијалну и емотивну функцију језика. Он је притом доказивао да је и свакодневни језик емотиван јер „естетска употреба језика (поетски језик) обухвата собом емотивну употребу референција и референцијалну употребу емоција.” То значи да се формира естетски знак „у којему се семантичко упутство не исцрпљује у свођењу на денотатум, него се непрестано, сваки пут, обогаћује када ужива у свом незаменљивом инкорпорисању у материју од које се гради; значење се непрестано одбија о знак и обогаћује се новим одјецима” (Еко 1965: 78).

Ноам Чомски истицао је да се искази у одговарајућем контексту једног уметничког дела најчешће интерперетирају метафорично или кроз одређен алузије. Како се, по његовом мишљењу, значење реченице заснива на значењу њених елемената и њиховом комбиновању, настају бројни значењски односи и

антонимијски скупови у којима је могуће и нарушавање значењских и синтаксичких односа.

„Када се говори о значењу, зависно од предмета испитивања, говори се о значењу речи, значењу синтаксичке конструкције, о значењу песничке структуре; говори се о основном, о промењеном значењу речи, па унутар тога о метафоричном, о пренесеном значењу итд.” (Росић 1989: 119).

Цветан Тодоров говорио је о начину образовања значења на нивоу стилских фигура које представљају одступања и промене од основних значења речи. На другој страни, говорио је о образованом значењу јер конструктивни механизми песничког текста нису самостални и неутрални у односу на значење.

Лотман је сматрао да се комбиновањем сегмената текста и њиховим унутрашњим и спољашњим прекодирањем доприноси умножавању значења и додатним проширивањима смисла. Он не заступа становиште да структурно-семиотичко изучавање књижевности потискује питање садржаја, значења, друштвене вредности уметности и њених веза са стварношћу.

У теоријским приступима питању језичких значења има различитих ставова, оспоравања и одступања од појединих становишта. Већина класификација има одређена ограничења као што се разнолико третира дијалектика синтаксичког и парадигматског, језички нивои: графички, морфолошки, семантички или тзв. језичке аномалије. Размимоилажења има и у дефинисању стилских фигура, њиховом разликовању на фигуре са промењеним значењем (тропе) и фигуре у правом смислу речи.

Томашевски је заузимао став да реч у свакој реченици има своје смисаоне асоцијације, тј. да речи имају првобитна, пренесена и другостепена значења. Асоцијативна поља доприносе укрштању ознака и означеног, њихову замену по принципима сличности или супротности, контекстуализацију. Промену значења у складу са селекцијом и комбинацијом језичких елемената.

Проблем значења појављује се поводом полисемије, могућности да иста реч буде употребљена у обичном или пренесеном значењу, у зависности од контекста. Књижевноуметничко дело је успело када се његово унутрашње јединство оствари целином конструктивних елемената и структуре. Формално јединство дела проистиче из повезаности свих његових слојева.

Норторп Фрај посматрао је књижевно дело као затворену структуру која нуди и извесна потенцијална значења. Књижевни текст, као скуп језичких

елемента уређен према статичком обрасцу, није увек подједнако отворен за све рецепијенте. То некада зависи од тренутка читања у којем недостаје кључ за декодирање неких од више могућих значења. Свакако је књижевноуметничко дело у основи аутономна творевина у којој примаоци у складу са временским и цивилизацијским контекстом могу да пронађу одређена значења.

„Физика је организиран скуп знања о природи; студент ће рећи да студира физику, а не природу. Уметност се, попут природе, мора лучити о суставна проучавања ње саме које јест критика. Стога ј немогуће „учити књижевност”; о њој учимо на становит начин, али оно што научимо, пријелазно, јест критика књижевности” (Фрај 1979: 212).

Савремена лингвистика комплементарна је психолошком приступу читању и вези текст – читалац. Текст сам по себи не садржи значење. Смисао текста се накнадно конституише, тек у сусрету са читаоцем. Сваки читалац превасходно је усмерен на разумевање текста који чита, а жанр текста и сврха читања/читалачки контекст утичу на начин читаочевог ангажовања, као и на ефекте читања (Пејић 2012: 15).

Читалац у процесу рецепције књижевног текста успоставља одређену уметничку комуникацију са делом. Да би та комуникација била успешна, *пошиљалац* и *прималац* морају имати заједнички код. Лотман истиче да се „специфичност уметничке комуникације, између осталог, састоји у томе што се код примаоца увек до извесног степена разликује од кода пошиљача. Према његовом мишљењу, *вантекстовне структуре* у делу које не постоје у искуству читаоца, условљавају разлике у овом коду и могу да отежавају или онемогућавају њихову комуникацију (Лотман 1976: 377).

„Напредни читалац овладао је свим компонентама читања од којих је примарно декодирање речи и реченица. У *Теорији вербалне ефикасности*, Перфети издваја три кључна когнитивна аспекта читања: лексичко знање, уочавање текстуалних пропозиција и моделовање текста, односно тумачење целине текста и делова према целини” (Пејић 2012: 15).

Утицај лексике на нашу свест огледа се у начину виђења и рашчлањавања феномена света који нас окружује, али посебно у области апстрактних појмова који не би ни постојали без речи којима су изражени. Из тога произилази да је језик организатор идеја и духовне активности, а не само инструмент за изношење идеја.

То што ученик својом маштом треба да дорађује текст, да ствара своје представе о предметном свету текста и да тако има сопствене доживљаје и виђења тога света – од посебног је значаја и за његово лексичко проучавање. Основни

предуслов да се између дела и ученика оствари активан однос, да се дело усвоји и да се дограђују његове потенцијалне могућности, да га ученик претвори у своју духовну својину, јесте елементарно разумевање језика тог дела. Притом, ученици истог узраста могу се налазити у различитим фазама развоја језичких способности које су одраз бројних околности, социјалних и просторних, али и њихових индивидуалних могућности и читалачких навика.

2.4.2. Наставна интерпретација као допринос богаћењу речника ученика у основној и средњој школи – Ћопићева *Баишта сљезове боје*

Књижевни текст пред читаоцима отвара своју језичку структуру која је увек посебна, произашла из аутентичне инспирације ствараоца. Систем унутрашњих вредности дела организован је, између осталог, на повезаности језичких елемената.

„Писац-уметник живи у стваралачком дослуху са речима. Зато се у књижевним делима уметнички израз учвршћује и организује на начине који обично максимално користе самосвојности језика. Арטיפицијелна својства књижевног изражавања испољавају се у посебном богатству речника и фразеологије, у нарочитој обојености, експресивности и сликовитости песничког језика, у инвентивности стилских поступака који присуствују у лексичком, морфолошком и синтаксичком склопу уметничког текста” (Бајић 1994: 4).

Српски језик обилује бројним варијацијама речи и израза које најчешће зависе од субјективног става говорника. Утицај лексике на нашу свест огледа се у начину виђења и рашчлањавања феномена света који нас окружује, али посебно у области апстрактних појмова који не би ни постојали без речи којима су изражени. Из тога произилази да је језик организатор идеја и духовне активности, а не само инструмент за изношење идеја.

Аутор и приповедач распети су од поезије детињства до крајњег разочарања у стање ствари у социјализму једног бившег ратника и револуционара, од сетних сећања на пејзаже и присне ликове завичаја до непријатних и невеселих питања себи и своје добу. Ова се збирка прозе може доживети као рекапитулација Ћопићевог целокупног стварања у којој се вратио у детињство, али је прошао и кроз остале периоде свог живота склапајући од занесених, али и горких прича, мозаик једне неуобичајене, поетичне биографије. О самој идеји да напише књигу

эвокативних прича у постојећим и непостојећим нијансама *слезове боје*, Ћопић је, по сведочењу Енеса Ченгића, рекао:

„Пронашао сам код Сартрове пријатељице, Симон де Бовоар, читајући њезина дјела, придјев 'слезов', 'слезове боје' и одмах ми се толико свидео, да је истог трена у мени оживјела башта поред моје куће, мала баштица [...]. Иако постоји само црни и бијели слез, писао сам о плавом и црвеном слезу, јер црни слез заиста у прелевима има нијансе плаве и црвене боје у себи. И кажем, код Симон де Бовоар наишао сам само на ту једну једину ријеч која ме је повукла, која је оживјела у мени сјећање на дјетињство, те сам написао читаву књигу и дао јој чак наслов *Башта слезове боје*” (Ченгић 1987: 224).

Ћопићев језик садржи низ етнографских и лексичких чинилаца чије је разумевање битан предуслов успешне рецепције што се може размотрити на конкретном примеру приповетке из збирке *Башта слезове боје* која је више деценија незаобилазна у наставним програмима књижевности за основну и за средњу школу.¹⁰² Посебно место заузимају речи и изрази који у великој мери нису блиски ни познати савременом ученику што може бити препрека да он у потпуности доживи и разуме ово књижевно дело.

Сложеност лексике појединих књижевних дела која представља компоненту њиховог уметничког квалитета, отежава постизање постављених образовних стандарда у доменима говорне културе, читања и разумевања текста. Када ученици не разумеју у довољној мери оно што читају, нису остварени предуслови за основну компетенцију комуникације на матерњем језику.

Бранко Ћопић је стварајући своје дело вршио избор постојећих језичких елемената склапајући их у непоновљиву језичку структуру у складу са својом уметничком замисли. У оквиру интерпретације његових дела из школске лектире, незаобилазно је проучавање управо те језичке структуре и стила који представља унутрашњи, јединствен систем међусобно повезаних елемената језичког израза.

„Уметничка вредност приповетке *Поход на Мјесец* није само у томе шта је Ћопић читаоцу саопштио и поручио, већ и како је то учинио језиком као изражајним средством и укупним организовањем (устројством) приповедне грађе” (Вучковић 2008: 85).

Ћопић је епски таленат, приповедач с лирском и хумористичком жицом. У тематици је изразит регионалиста. Босанска Крајина – или, још ближе, Грмеч и Подгрмечје – омиљени је простор његове прозе, озарен успоменама из детињства, од којег се он удаљава само кад прати своје земљаке, на њиховим потуцањима

¹⁰² Видети: Крупез 2013: О. Крупез, Лексичка структура приповетке *Поход на Мјесец* Бранка Ћопића у светлу језичких могућности садашњих читалаца, у: *Од науке до наставе*, Тематски зборник радова, Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 168–182.

или сеобама. Слика живота дата у првим збиркама тврда је, опора, али не сурова. Ћопић пише о друштвеној стварности села, о невољама што тару народ, али његово казивање, чак и кад се суочава с крајњом бедом, не губи меке, нежне, лирске тонове. У начину приповедања он је ближи старим реалистима него својим савременицима.

„Традиционализам, народни дух, реализам и ангажованост јесу основни елементи Ћопићеве поезике. Премда је живео у епоси великих књижевних промена и честих осцилација између традиционалног и модерног, Ћопић се у бити мало мењао. Остао је до краја привржен свом ангажованом народском реализму” (Деретић 2004: 1139).

Управо ова оцена потрђује да постоји лексичка проблематика приликом проучавања ове приповетке у петом разреду основне школе. Све ове особине огледају се у језику Ћопићевог стваралаштва: регионалиста, Грмеч и Подгрмечје, успомене из детињства, ближи старим реалистима него својим савременицима, традиционалан.

У *Походу на Мјесец* окружење је скромно сеоско двориште, колница под којом се пече ракија и мрачни *зашаптани* брегови, на које се пењу ловци на Месец. Галерија ликова сведена је на два старца и дечака који се око њих врзма, и стрица Ницу који се накратко појављује, тек да потврди да је неизоставан лик у свему што се збивало у дечаковом раном детињству. *Сједећиви* дјед Раде не воли да се одмиче од огњишта док је самарција Петрак неуморни *потукач*, човек који чезне за светом и даљинама. Својим начином живота и ставовима, два побратима одражавају поларитете што има пресудан утицај на дечака (в. Бајић 2015).¹⁰³

Дечак је распет између очаравајуће месечеве светлости, сјајног месечевог пожара и светлуцања ватрице која горуцка крај дедовог ракијског котла:

„Последње што ми је од те вечери остало у очима било је разиграни пламичак дједове ватре, који се неосјетно преселио у мој сан, тамо се разастро у моћан и стравичан месечев пожар [...] И како тада, тако и до данашњег дана: стојим распет између смирене дједове ватрице, која постојано горуцка у тамној долини, и страшног бљештавог мјесечевог пожара, хладног и невјерног, који расте над хоризонтом и силовито вуче у непознато” (Ћопић 1996: 38).

Ове две светлости представљају јасне симболе чежње за непознатим и недостижним, за даљинама, и тежње ка сигурности и постојаности, ка окриљу у

¹⁰³ Видети: Бајић 2015: Љ. Бајић, *Између сна и јаве у Баити сљезове боје*, Београд: *Књижевност и језик*, LXII/1–2.

којем је све познато и блиско. Месечева бљештава светлост представља јасан симбол чежње за непознатим и недостижним, за даљинама, а дедина ватрица симболише тежњу ка сигурности и постојаности, ка окриљу у којем је све познато и блиско. Дечак Баја пошао је на крају за светлошћу, за новим, другачијим, светлим хоризонтима. Из приче у причу, до краја збирке, откриваће се истина да трагање у животу уме да буде и напорно, и болно, али да нема одговора на питање да ли вреди отиснути се у свет.

Двослојност приповетке остаје скривена и недоступна ученицима уколико је мисаони напор првенствено усмерен на њима недокучиве речи од којих кипи Ћопићев језик и говор његових јунака. Објашњавајући непознату лексику наставник треба да води рачуна о томе да им најпре приближи оне речи које су важне за естетски доживљај и разумевање књижевног дела. Из године у годину проблем перцепције књижевног текста постаје сложенији и озбиљнији због све веће језичке баријере између савременог говорног језика и језика књижевних дела из школске лектире. Неприступачан језик дела који ученици разумеју на површном нивоу денотације значења доприноси томе да бројне уметничке вредности дела остају неоткривене.

У току припремања за интерпретацију потребно је издвојити речи за које би се могло претпоставити да би могле ученицима бити потпуно или делимично непознате и проверити да ли за њих постоји објашњење у читанкама. У пракси се наставници углавном суочавају са непотпуним избором који не обухвата знатан број речи око чијег се значења могу колебати ученици, али понекад и они. Било би добро када би школска издања била снабдевена исцрпним објашњењима и тумачењима лексичке грађе, посебно оних дела у којима су у већој мери присутни неубичајени облици речи који одступају од стандарда књижевног језика или језичког искуства читалаца.

У методичкој апаратури приповетке *Поход на Мјесец* аутори читанке констатују:

„У причи има више речи које су карактеристичне за сеоски начин живота, посебно у Ћопићевом родном крају под Грмечом (у некадашњој Босанској Крајини)” (Бајић, Мркаљ 2007: 71).

Наведена чињеница потврђује постојање лексичке проблематике приликом проучавања приповетке у основној школи. Објашњења испод текста или

упућивање на речник на крају читанке представља мање оперативан начин у односу на тумачења речи дата на маргинама. Иако је евидентно да у овој приповеци постоји велики број *локалних речи*, у уџбеницима се препушта углавном ученицима да их сами протумаче (иако је то најчешће немогуће само на основу контекста), а притом се очекује да разумеју њихов допринос уметничком свету приповетке. Углавном се нуди оскудан избор речи и тумачења:

парип – коњ
чељад – укућани
одмаглити – брзо отићи, нестати
љескар – лескова шумица
самарџија – занатлија који прави и продаје самаре, дрвене направе сличне седлу које се стављају на леђа коњу, мазги или магарцу
прекардашити – претерати у чему
колница – покривено склониште за кола; спремиште
машице – двокрака метална направа за хватање и разгртање жара
камџија – бич
грабље – пољопривредно оруђе са зупцима које служи за сакупљање сена, ситњење земље
пријегор – пожртвовање (Јовић 2011: 133–140).

У девет различитих издања читанки може се наћи издвојено од 5 до 24 углавном истих речи, са сличним тумачењима, од којих нека нису сасвим прецизна ни сасвим разумљива. Има примера тумачења на основу којих је ученицима тешко да замисле одређене предмете или појмове:

грабље (грабуље) – алатка која служи за сакупљање сена, лишћа и сличне пољске послове (Цанић, Антонић, Софронић 2011: 122–128).
колница (коларница) – покривено склониште за кола (Милошевић 2012: 56).
ледина – тврда земља (Савић, Јованетић, Кувелић 2007: 54 – 59).
леска – врста дрвета (Шошо, Сувајџић 2011: 221–227).
машице – двокрака метална направа за хватање и разгртање жара (Јовић 2011: 133 – 140).
распеће – приковање за крст, распињање (Шошо, Сувајџић 2011: 227).
стог – овална, при врху ушилиена гомила снопља или сена, пласт (Маринковић, Марковић 2007: 193).

Објашњење речи *стог*, иако несликвито, постоји само у једној читанци, док се значење израза: *скупљали мјесечину и дјели у стогове* не помиње у методичкој апаратури. На основу добијених одговора у лексичкој вежби, види се да је ученицима тешко да протумаче тај израз и немају представу о томе шта су *СТОГОВИ*:

5₁ – делити зраке у бале; дели у стихове; врећа – 21 нерешен
5₂ – поделити; бомбоне у редовима; одвајати; дели се у групе; деле се у клупе; одвајати; протерати нешто; дели у слоге; ставља у стогове – 18 нерешених

5₄ – дели у снопове; дели у слокове; орали су редове; дели у редове; дели сена у велике коцке; да подели нешто – 21 нерешен

Исти је случај са значењем речи *машнице* које представљају предмет који се данас веома ретко употребљава, посебно у савременим условима живота:

5₁ – каобајаги, као; мушица; машница; машна – 22 нерешена

5₂ – машине; средство; средства за хватање – 21 нерешен

5₄ – маказе; машнице; алатка за поправљање нечега – 25 нерешених

За неке речи дата су различита објашњења од којих је само једно прихватљиво у датом контексту: „Као да им је било **ззорно** да се подсећају на нешто далеко од свјетлости, дана и здраве памети, у чем се није лијепо наћи ни као саучесник ни као свједок” (Ћопић 1996: 33 – 38).

ззорно – са стидом, стидно, срамећи се (Маринковић, Марковић 2007: 192).

ззорно – са сумњом, сумњиво (Савић, Јованетић, Кувелић 2007: 57).

Реч *кљусе* има, у зависности од контекста, и одређена фигуративна значења. Смисао једне речи разликује се, макар и незнатно, у различитим односима и у различитим ситуацијама, што се не може препознати из оваквих тумачења:

кљусе – коњ ниског раста (Шошо, Сувајџић 2011: 222).

кљусе – стари ислужени магарац или коњ (Савић, Јованетић, Кувелић 2007: 55).

кљусе – слаб и мршав коњ; коњ ниског раста (Цанић, Антонић, Софронић 2011: 123).

Реч *кљусе* готово је изашла из употребе, посебно у градским срединама, тако да ученици самостално нису успели да докуче њено значење („Нас два одосмо, а ти чувај казан, старо млинско *кљусе*.“) Везивали су своја тумачења за реч млин која им звучи познато, па су одговори гласили: двориште, *млински радник, точак; млински гад, ко ради у млину, уста, коњ који ради у млину, зрно, справа којом се меље пшеница, отвор у који се сипа жито* и сл.

Појединим речима није једноставно пронаћи прави опис:

„Чучим тако на врби и **зурим** у нијем свјетлуцав рибљи рој, а онда се пред мојим **засјењеним** очима одједном **разграна** густа крошња питомог кестена с **раскоканим презрелим чаурама**: их, у кестењар, шта ће ми рибетине!”

Само се у једној читанци може пронаћи тумачење придева *раскокан* у којем је понуђено више могућих значења од којих ни једно није сасвим примерено јер су у питању распукле, распрсле бодљикаве опне кестена:

раскокати се – распуцати се на ватри (о кукурузном зрну); *фиг.* раширити се, расцепити се, распасти се (Маринковић, Марковић 2007: 195).

Исти је проблем и са придевом *нашушурен* у контексту реченице: „Пењем се по дрвећу, завирујем на таван, шврљам око потока, одем чак и до малог млина завученог подно **нашушурена** гаја” (Ђопић 1996: 33–38).

нашушурити се – подићи увис косу (косу, длаку, перје), накострешити се, нарогушити се (Маринковић, Марковић 2007: 194).

нашушурен – уздигнут, накострешен (Бабуновић, Манојловић 2011: 115–122).

нашушурити – учинити да се нешто рашири, избочи; натрпа наборима, украсима и сл. (Цанић, Антонић, Софронић 2011: 122–128).

нашушурити – учинити да се нешто рашири, избочи; натрпати многим украсима (Станковић Шошо 2008: 182–187).

Разговор о тексту негде се заснива на једрим, свежим речима, за које у читанкама углавном нема тумачења. У пракси, питања ученика обично започињу од речи *стега*:

„**Стега** попушта тек онда кад се пред нашом кућом појави стари **самарција** Петрак, неуморна скитница. Још није ни ушао у **авлију**, а већ **гракће** на мог дједа.”

На примеру ове две реченице може се одмах запазити колико је текст приповетке засићен речима које нису уобичајене у свакодневной комуникацији данашњих генерација ученика.

За овим речима по правилу следе: парип, сутон, чељад, љескар, нашушурени гај, згодио бих, прекардашити, опсједнут, ћаћа, канџија, млинско кљусе, забезекнут, зашаптан бријег, дурашно, вантазије, лола једна, с пријегором, потукач, булазнити, суложник, зазорно, брондати, стогови, завјереник... Ова листа не може бити коначна зато што је савремени језички израз све оскуднији и зато што највећи број ученика тешко препознаје значење речи на основу контекста.

Унутрашња мотивација језичких знакова може бити фонетска, попут ономатопејских речи у којима постоји склад између гласовне структуре и значења (*њаче, гракће*). Поједине речи мотивисане су својом морфолошком структуром док неке изведенице и сложенице можемо разумети и када их први пут чујемо јер препознајемо елементе од којих је реч састављена. У неким случајевима, коренски део речи доводи до неочекиваних претпоставки о значењима појединих речи:

ледина запуштена, необрађена земља; земља, тло

5₁ – велико парче леда; велико место; дрво, биљка; велики лед; хладно; где је лед; нешто тврдо – 17 нерешених

5₂ – неплодна земља; трг; плодно земљиште; брдо; велики лед; место; деда; кад је нешто ледено; залеђен – 15 нерешених

5₄ – град; лед; паркет; одрон; сноп леда; брдо, њива – 14 нерешених

Могло се очекивати да ученици на основу контекста препознају значење речи *дуљи* иако има облик неуобичајен за наше говорно подручје (наоружан грабљама трипут *дуљим* од мене), али су добијени другачији одговори:

5₁ – дубљим; три пута тежим или већим; горим, лошијим; јачим – 12 нерешених

5₂ – гледам; удари; гађа; бежим – 4 нерешена

5₄ – даљим; држи грабуљама; дурим; боље; оштријим – 16 нерешених

Колико је тешко направити праву процену о броју непознатих речи у једном тексту сведочи велики број нерешених и погрешних одговора ученика који нису могли да препознају аугментативно значење придевске заменице *оноликачки* („лице у лице с *оноликачким* Мјесецом”):

5₁ – мали човек; онолицки, дугачак – 16 нерешених

5₂ – онолицки – 9 нерешених

5₄ – мали; онолицни; богаташи; ситан; не причај – 12 нерешених

Многе речи, нарочито придеви и глаголи, могу имати већи број значења јер се односе на целу семантичку сферу, а не само на један предмет: *голубије* (јутро), *развезани* (дани), *сјахати* (никако да сјаше), *затући*, *утуцати* (затуче ме тако, утуца), *шврљати* (шврљам око потока), *пришити* (пришила ми је двије-три уз образе), *раколити се* (раколи се Петрак).

Речи са пренесеним значењем мотивисане су семантички, можемо их разумети по очигледној вези која је успостављена између два значења. Бројни језички знакови нису изоловани него функционишу у односима са другим речима са којима имају нешто заједничко. Свака реч окружена је мрежом асоцијација које је повезују са неким другим речима у асоцијативно поље у којем владају различити односи (Лешић 1982: 75–77).

Од ученика петог разреда није сасвим оправдано очекивати способности за успостављање асоцијативних веза између два значења тим пре што оне нису прецизно одређене ни у појединим читанкама:

„**Шијем** тако читав дан тамо-амо, а кад ме сутон опколи и притјера кући, ево ти опет нове напасти – Мјесеца.”

шити – 1. састављати иглом и концем искројене делове тканине израђујући одећу или обућу 2. *фиг. а.* брзо ићи, трчати, јурити **б.** пролазити, пробијати се (Маринковић, Марковић 2007: 197).

Још један облик овог глагола појављује се у другом контексту, са потпуно другачијим значењем: „Дјед је грдио Петрака и „његов бенасти коњски Мјесец”, мама ме је умила леденом водом, а кад то није помогло, **пришила** ми је двије-три уз образе, па сам се примирио и слатко заспао.”

У лексичкој вежби, ученици су дали овакве одговоре:

Шијем тако читав дан тамо-амо

5₁ – шије; досађујем се – 8 нерешених

5₂ – израђује неко одело; идем – 13 нерешених

5₄ – радим; иде – трчи – 17 нерешених

пришила ми је двије-три уз образе

5₁ – ушила; сашила, зашила; шити – 13 нерешених,

5₂ – заштити; пољубила; приближила; шамар – 16 нерешених

5₄ – пољубила; направила; шила; закрпила; ставила; зашила ми је – 13 нерешених

Процес асоцијативног повезивања посебно је значајан за разумевање језика књижевног дела у којем парадигматска природа језичког знака има појачану функцију у односу на свакодневни говор. Међутим, у језику постоје и немотивисане речи у којима нема унутрашњег односа између гласовне и значењске структуре речи.

У језику се сусрећемо са појавом да неколико ознака може бити повезано једним смислом (синонимија), односно да њих више буде означено једном истом ознаком (полисемија). Управо су синоними, заједно са другим језичким могућностима, пружиле могућност Бранку Ћопићу да пронађе израз за праву нијансу својих мисли и осећања и да изрази онај специфични импулс који предмети у њему изазивају.

Семантичка сфера на коју се овакве речи односе једним делом одређена је унутрашњим значењем речи, а другим делом зависи од њене уобичајене употребе у језику. Као саставни део језичког система реч има задатак да носи једну вредност коју треба разликовати од њеног значења у контексту. Полисемија може да допринесе да се једна реч у контексту схвати на више начина, односно да се у књижевном делу представи у више нијанси. Од полисемије треба разликовати хомонимију у којој две речи сасвим случајно имају исти склоп.

Мало истраживање спроведено међу ученицима три одељења основне школе показало је да су неке речи које се могу чути у говорној комуникацији само наизглед познате јер су протумачене потпуно изван контекста: *делија* – навијач Црвене звезде, *кењац* – кликер, *кестењар* – онај који пече и продаје кестење

(„онда се пред мојим засјењеним очима одједном разграна густа крошња питомог кестена с раскоканим презрелим чаурама: их, у кестењар“). Ученици су такође глагол *шити* повезивали са шивењем, а глагол *шврљати* са писањем и цртањем. Један ученик пронашао је везу глагола *раколити се* са именицом *рака* и протумачио га као *убити се*.

Неопходно је приликом издвајања непознатих и мање познатих речи из књижевног дела које се проучава имати у виду најпре узраст ученика, али и социјално порекло, односно средину у којој егзистирају. У сеоској средини у односу на градску свакако је познато много више речи из руралног живота: имена животиња и биљака, називи оруђа које се употребљава или бројних фаза процеса рада приликом обраде земље или гајења стоке итд.

Приповетка *Поход на Мјесец* садржи бројне речи које углавном нису блиске ученицима из градске средине:

гај шумица, шумарак, луг
грабље, грабуље пољопривредно оруђе са зупцима
девати, дијевати несврш. према **дести, денути, дјенути** скупити, сакупљати, сложити, слагати у крстине, пластове, пластити (сено, снопове)
казан метални округли суд који служи за загревавање, кување; когао
кестењар, кестењар онај који пече и продаје кестење; шума кестенова
колница, коларница спремиште за кола
коса нагнута површина брега, планине; падина, страна; највиши део планине,
кукурузиште њива са које је обран кукуруз
ледина запуштена, необрађена земља; земља, тло
љескар, лескар лескова шумица
машице штапаљка за хватање и разгртање жара
млин направа за млевење житарица у брашно; зграда у којој се та направа налази
пожњети свршити жетву
стог – садевен пласт, камара пожњевена жита, сламе, сена и сл; велика, округла, према врху сужена гомила сена, сламе, или житног снопља

Неке речи нису блиске ни ученицима из сеоских средина у којима се не гаје коњи или магарци:

канџија, канџија бич
кљусе коњ ниског раста, слаб и мршав
парип грч. коњ
самар новогрч. дрвена направа
самарџија занатлија који прави и продаје самаре
сивоња назив за коња или магарца сиве длаке.

Лексички фонд ученика зависи и од других бројних фактора: образовног нивоа родитеља, коначно, и од целокупног начина живота ученика савремене генерације (прочитане књиге, културни и забавни живот итд). Све набројано

наставнику треба да буде у извесној мери познато да би могао што тачније да предвиди које су речи његовим ученицима познате, делимично познате или потпуно непознате.

Постоји и питање квалитета, а не само квантитета речника ученика основне школе. Значајно је питање да ли они само препознају поједине појмове или их разликују, односно да ли је познавање појединих речи површно или је стварно повезано са стварима и појмовима које именују.

Милија Николић издваја три вида неразумевања примењене лексике: а) реч је непозната и по облику и по значењу; б) позната је реч, али је непознат појам који је њоме означен; в) познати су облик и основно значење речи, али је непознат њен смисао у контексту (отежано је схватање због вишезначне и фигуративне употребе) (Николић 1992: 214).

Из текста је издвојено сто речи које могу бити непознате ученицима, а одговори су показали да је избор био адекватан, али непотпун. Потврђена је претпоставка да се често подразумева да ученици познају значења неких речи које су често у употреби, али да им заправо нису довољно јасне:

минули онај који је прошао

5₁ – умрети; синути – 23 нерешена

5₂ – промашени – 27 нерешених

5₄ – кад неког мине жеља; винули; умирили; уврнут неко – 22 нерешена

клизнути нагло побећи, умаћи; киднути, изгубити се

5₁ – викнути, ускликнути; узвикивати, веселити се; пасти, уплашити се – 21 нерешен

5₂ – растати; викнути; склизнути; рећи – 23 нерешених

5₄ – пасти; вриснути; оклизнути се, пасти; уклесати – 20 нерешених

Проблем је посебно изражен када су у питању креативне семантичке асоцијације које су основа сликовитог, метафоричног језика: *парипина, млинско кљуше, кењац, сивоња*. Када се Петрак обрати свом побратиму питањем: „Јеси ли жив, Раде, стари мој **парипе**?” ученицима треба дати шире објашњење да се не би стекао утисак да је реч о увредљивом односу. Није довољно рећи да парип значи коњ, нити се може без образложења преузети тумачење из речника да је парип у „фиг. погрд. здрав, снажан, а глуп, тврдоглав човек” (Речник МС 1969). Неопходно је у разговору са ученицима пронаћи праву нијансу њеног значења у датом контексту, односно указати на стилску вредност речи и израза којима се стари пријатељи ословљавају. Како се васпитни циљеви у најширем смислу

односе се на стицање врлина и позитивних навика, као и културног понашања, треба разрешити дилему која се код ученика може јавити: да ли су Ћопићеви ликови некултурни и невоспитани или је у контексту свакодневне комуникације дозвољено блиском пријатељу рећи нешто слично.

Ако се лик испољава кроз говор и понашање, нераздељиве употребљених лексема у дијалозима може одвести на погрешан пут у тумачењу ликова. Петрак за свог пријатеља Рада каже да је коњина, стари во или магарац, стари ислужени магарац или коњ и сл. Упркос томе, Петрак не вређа Рада, не омаловажава га. Пошто то чини из шале, пријатељски, Раде се не љути него му истом мером узвраћа: „Ехеј, магарци, **вангазије**, озећете, бог вас убио!”

Реч **фантазија** (грч. машта, уобразиља; онај који фантазира, машта; занесењак, сањар; необична особа) не би требало да буде непозната ученицима млађег узраста зато што је синонимна са речју *машта* којом су проткане народне и ауторске бајке. Проблем је у томе што ученици још увек не успостављају везе међу одређеним појмовима:

5₁ – причати глупости; нешто лепо, очаравајуће; фантазирати; нестварно; намишљати; измишљотина; чудне жеље; старац; фантазија – 7 нерешених

5₂ – нестварни догађаји и стварања; измишљати глупости; фанта; сјајно, супер; фантазија – 2 нерешена

5₄ – фантазија; измишљање; трговина (назив продавнице играчака у Чачку); нека замишљена ствар; замишљење...

Критеријуми за избор речи које се посебно објашњавају најчешће су: процена које од њих могу представљати препреку за разумевање суштине текста, које треба да постану активан део ученичког речника и које се сусрећу и у другим књижевним делима. Фреквенцијски речник савременог српског књижевног језика био би од велике помоћи за добијање објективне лексичке слике о језичким могућностима ученика. Увид у читанке за 5. разред показује да се ово дело објављује и прештампава углавном без неопходних прегледних и јасних тумачења и коментара. У тим ситуацијама, питање објашњења непознатих речи поставља се пред наставника у својој многострукој сложености. Методика предвиђа упућивање ученика на пропратне текстове (објашњења, речнике), али се догађа да су објашњења непознатих речи оскудна, а понегде непрецизна, површна или чак нетачна.

Приповетка *Поход на Мјесец* има изразиту идејну основу али отежана

језичка комуникација са текстом омета допирање до њене суштине. Раскошан локални говор Ћопићевог краја и времена можда може бити разумљив свршеним студентима књижевности, генерацијама преданих читалаца или познавалаца језика, али ученицима 5. разреда, нарочито оним из урбаних средина, ова приповетка представља замршено ткање. До појединих слојева може се допрети врло детаљном анализом, готово ред по ред, односно пасус по пасус. Ученицима овог узраста није лако да сагледају уметнички свет приповетке и да га правилно протумаче:

„Тек ми је пета година, а већ се свијет око мене почиње затварати и стезати...

– Баја, куда ћеш? Они мене тако увијек: Таман кренем у нешто, сав устрептао, изнад земље, кад неко подвикне, а ја цоц! – о тврду ледину.

И како тада, тако и до данашњег дана: стојим распет између смирене дједове ватрице, која постојано горуцка у тамној долини, и страшног бљештавог мјесечевог пожара, хладног и невјерног, који расте над хоризонтом и силовито вуче у непознато.”

Има у методичкој апаратури у читанкама и веома озбиљних захтева који се односе на животне истине повезане са дечаковим напором да домаши Месец и висине, као и са љубављу према деди и долини. На овом узрасту није лако докучити симболику главних мотива, дубља значења дечакових жеља или смисао његовог напора и тежње да докучи месец па се она нуди у појединим апаратурама:

„*Поход на Мјесец* успешно осветљава запрете стране човековог бића. Преко дечакових несташлука, а нарочито помоћу његове опсенарске авантуре похода на месец, приповеда се о доживљајима и стремљењима својственим човеку, па тим занимљивим и увек актуелним уметничким садржајем прича привлачи и придобија читаоца” (Бајић, Мркаљ 2004: 98).

Без заноса, радозналости и маштовитости, живот би био необично сиромашан. Истицањем те компоненте приповетке, може се подстаћи стваралачка машта и сензибилитет код ученика. Уклањање језичке баријере допринело би поузданијем остваривању васпитних циљева који се односе на стицање сазнања о богатству човекове духовне природе и о духовним вредностима. Проблем не би постојао, или би био знатно умањен, када би било могуће у оквиру фонда часова предвидети по један додатни час за лексичко тумачење текстова који то изискују. Методичка литература нуди наставницима модел корелације између књижевних текстова, говорних и писаних вежби:

1. *Поход на Мјесец* (уметнички доживљаји, предметност, ликови и поруке).
2. Нарација, описи, дијалози и симболика у причи *Поход на Мјесец*
3. Говорна вежба: Невероватно, али истинито.

4. Изражајно читање одломака из обрађених прича (вежбање)
5. упоредна анализа ликова и мотива: два дечака маштара (Топићев и Црнчевићев) посежу за немогућим, један да дохвати месец, а други да пољуби небо.
6. Стилска вежба: избор речи, ублажавање и појачавање исказа (Мркаљ 2010: 166).

Предмет спроведеног малог истраживања био је лексички аспект разумевања текста, а задатак истраживања да се одговори на питање да ли и у којој мери ученици петог разреда разумеју речи у књижевним текстовима. Појам лексичког аспекта разумевања текста операционализован је лексичким фондом ученика на одређеном узрасту, односно бројем речи које ученици идентификују као познате или непознате у тексту. Овај показатељ одсликава богатство речника деце, али исто тако индиректно указује на лексичку примереност анализираниог текста на одређеном узрасту основне школе. Истраживање је обављено у марту 2012. године на узорку од 85 ученика петог разреда у градској основној школи „Милица Павловић” Чачак. Лексичка вежба рађена је месец дана након интерпретације приповетке.

Број ученика у овом узорку довољан је за прелиминарну генерализацију закључака о проблемима разумевања књижевног језика појединих аутора. Пошто су способности деце истог узраста, као предуслов за успешно учење и тумачење дела, обично нормално распоређене у свакој школи, може се очекивати да ови подаци буду упоредиви са потенцијалним резултатима који би били прикупљени на већем узорку.

Сваки ученик је имао сопствени штампани материјал и време од 45 минута. Задатак је био да се опише значење издвојених речи, датих појединачно или у контексту. Упутство за рад било је једноставно и дато је свим ученицима на почетку рада. Уочено је да деца нису разумела неке реченице, иако су разумела речи у реченици, што потврђује очекивање да на читљивост текста, поред лексичког фонда, такође утиче граматичка сложеност, сложеност синтаксичке структуре и стил писања који овде нису анализирани.

Резултати спроведеног истраживања показали су да значење великог броја речи из приповетке *Поход на Мјесец* ученицима остаје недоступно на основу контекста и оскудних објашњења у уџбеницима, иако је такав вид способности тумачења *Стандардима* предвиђен и на основном и на напредном нивоу. Иако је број тестираних ученика релативно мали, могу се уочити неке појаве које би

вредело даље истраживати и проверавати на већем репрезентативном узорку. Ваљало би истим или сличним тестом обухватити ученике из различитих средина.

Уметничке вредности, идејни слој и васпитни потенцијал приповетке *Поход на Мјесец* довољни су разлози да ово дело опстане у обавезној лектури за пети разред, али је потребно изнаћи могућности за превазилажење проблема језичких компетенција ученика одређеног узраста. Растерећење програма допринело би повећању фонда часова за његову лексичку анализу у оном обиму који изискује одређена читалачка средина. Смањењем обима наставног програма, усклађивањем стандарда постигнућа са садржајем програма и реалним могућностима ученика, примереном методичком апаратуром и темељном лексичком обрадом текста омогућило би се остваривање постављених наставних циљева приликом обраде лексички сложених уметничких текстова.

Уколико се у интерпретацији не уочи и не протумачи универзални – виши слој значења у књижевном делу, осиромашен је доживљај ученика, а не само тумачење текста. Не треба сумњати да и млађи ученици (V и VI разреда основне школе) могу да доживе и схвате и овај други слој значења. Уопште, ученици су способни да на одговарајући начин прате у доживљавању и тумачењу књижевног дела уколико добију одговарајући подстицај. Један од начина може бити истраживање у којем би задатак био да се објашњења речи из читанки упореде са објашњењима тих и осталих мање познатих и непознатих речи у Речницима МС или САНУ.

Објашњавање непознатих речи из књижевног текста јесте неопходна фаза у интерпретацији књижевног дела којој наставник треба да одреди праву меру и смисао. Најпре наставник треба да води рачуна о обиму књижевног дела јер некада није могуће протумачити све речи исцрпно и потпуно већ је битно приближити оне речи које су важне за естетски доживљај и разумевање књижевног дела. У датој ситуацији проблем постаје још озбиљнији јер све већа језичка баријера у знатној мери онемогућава разумевање појединих текстова.

2.5. Улога интеграционих чинилаца интерпретације у увођењу и тумачењу књижевнотеоријских термина и функционалних појмова

Оспособљавање за читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова налази се међу примарним задацима наставе српског језика. Начини остваривања програма који представљају интегрални део свих наставних планова и програма за српски језик и књижевност указују на усмереност према уметничком тексту и подстичу на усклађивање динамике интерпретације са водећим уметничким вредностима књижевног остварења, тако што ће оне бити чиниоци обједињавања интерпретативних токова кроз свет дела. Иако тумачење књижевних дела у млађим разредима начелно није условљено познавањем стручне терминологије, програмом је предвиђено стицање знања о основним књижевнотеоријским и функционалним појмовима које се постепено проширује да би се, тумачењем водећих вредности, могло обухватити дело у целини, као књижевна творевина у којој се прожимају битни чиниоци уметничке структуре. Како у наставној интерпретацији књижевноуметничког дела треба обухватити више интеграционих чинилаца: уметнички доживљај, текстовне целине, битне структурне елементе (тему, мотиве, уметничке слике, фабулу, сиже, књижевне ликове, поруке, мотивационе поступке, композицију), облике казивања, језичко-стилске поступке и литерарне (књижевноуметничке) проблеме, наставник се труди да свакоме од њих посвети пажњу у односу на удео који има у општој уметничкој вредности дела.

„Незаобилазни пут за прво упознавање и доживљавање књижевног дела јесте кретање читалачке пажње у смеру оригиналног низа језичких знакова. Редом речи, реченица и већих текстовних целина доследно је условљена поступност по којој се уметничка предметност конституише у читаочевој машти и свести. Но тај знаковни и појавни ред предметности, који је усклађен са током радње, организацијом сижеа и сукцесијом поетских слика и мотива, а доследно утврђен композицијом текста, обавезан је само током првог читања” (Николић 1992: 135).

Књижевнотеоријске појмове није могуће заобићи ни током почетног увођења у обраду и анализу одговарајућих текстова стога што се намеће потреба да се уведу термини: стих, песма, басна, бајка. Међу незаобилазним

књижевнотеоријским терминима налази се књижевни жанр као књижевнотеоријска категорија којом се означавају књижевна дела која имају заједничке карактеристике. Исти термин се употребљава и за књижевне родове који се деле на низ књижевних врста. Иако је било покушаја да се поставе оштре границе између књижевних жанрова, они су све мање смислени зато што се поједини жанрови непрекидно богате подврстама у којима се преплићу различите жанровске одлике.

Дефинисање херменеутичког круга, дакле, са становишта жанра и одлике, а не дела и целине, не само што тачније описује процес тумачења већ решава један мучан парадокс. Овај опис, међутим, доиста покреће неке друге проблеме – од којих је најважнији то што је жанр још увек непрецизан и променљив појам. Једна генеричка концепција очито није нешто стабилно већ нешто што у процесу разумевања подлеже мењању” (Хирш 1983: 96).

Говорећи о зависности тумачења од тумачевог полазног поимања жанра, Хирш указује на могућности да се у процесу трагања за значењима која су одређена генеричким схватањима дође до погрешних разумевања, али је тај процес подложен ревидирању у оним случајевима када се наиђе на значења која су неочекивана за значењски тип који се тумачи.

„Тако, премда није исправно говорити да је тумачење безнадежно зависно од генеричког схватања од кога тумач полази, ипак је тачно да је тумачење зависно од последњег, неревидираног генеричког схватања од кога он полази” (Хирш 1983: 95).

Склоност ка коришћењу жанровских модела може да наруши структуру интерпретације оних дела која садрже одлике више жанрова:

„Тумачева представа о типу значења који је пред њим снажно ће утицати на његово разумевање појединости. Та појава понављаће се на сваком нивоу претањености и представља превасходни разлог неслагања међу квалификованим тумачима” (Хирш 1983: 94–95).

Очекивања од текста и усмеравање тумачења према жанровским одредницама може да доведе до удаљавања од унутрашњег света дела, преиначавања његовог смисла и превиђања његових уметничких вредности. Ако се наставном проучавању народне бајке *Мала вила* приступи са позиције жанровског модела бајке, доћи ће до неколико поменутих „нивоа претањености”. Ако се у овом тексту траже одлике бајке, доћи ће се до малог броја подударности са овом књижевном врстом:

- стереотипни почетак: Били краљ и краљица па имали јединца сина,
- неодређено време, простор и неименовани јунаци.

Нема натприродних и чудесних бића и предмета, мала вила расте од љубави коју млади краљевић осећа према њој и од свог осећања среће и љубави која је преплављује. Главни јунаци не испољавају изузетне способности нити чине подвиге и добра дела, нема ни помагача ни сила зла. Сукоб добра и зла одвија се у младом краљевићу који је погазио своју реч и лакомислено прихватио удварање заносне црвенкосе лепотице која није презала од тога да га заводи током очевог погребца. Дакле, главни јунак није частан човек племенитог и чистога срца него слабић којег је у једном тренутку понела сујета. Он је изгубио критеријуме вредности и повео се за погледом дивљења који је заправо скривао прорачунатост, користољубље и жељу за положајем и богатством која је брзо избила на видело. Заслепљен дивљењем чију неискреност није прозрео, он је немаран и безосећајан према својој жени која се од његове емотивне хладноће постепено смањује.

Ова прича нема нема срећан крај јер краљевићу није пружена могућност да се бори да поврати љубав своје жене. Уместо награде за храброст и честитост која читаоце на крају сваке бајке испуњава задовољством, она се завршава уздасима и јадиковањима онога који је због погаженог обећања добио заслужену казну.

„Ако хоћемо да бајка испуни своју васпитну функцију, неопходно је адекватно одабрати бајку у односу на узраст и индивидуалне особине детета коме се прича (или чита) одабрани садржај. У почетку, бајка код слушалаца изазива осећање сигурности, утиче на побољшање породичних односа, комуникације са вршњацима; доводи до стицања нових идеја и развијања свести о вредностима многих животних активности” (Мркаљ 2010б: 89).

Са овим јунацима није лако ни пожељно остварити идентификацију, али је дело отворено за размишљање о последицама олако датих обећања, погубној таштини, непромишљеним поступцима и склоностима ка пролазним задовољствима. Њен је садржај алегоричан ако се преображаји мале виле схвате као последица моћи коју има љубав: плима осећања која преплављује срећне и заљубљене људе чини их бољим и већим, али може учинити да се смањују и нестају под теретом бола и потиштености због изневерених очекивања.

Како ова народна приповетка нема утврђену композицијску схему и остале типичне жанровске карактеристике, жанровски модел не би представљао одговарајуће полазиште у њеној наставној интерпретацији. У приступу овом делу није продуктивно говорити о сличностима и одступањима од жанра него је прихватљивије бавити се животним поукама које нуди. Проблемска питања могу

да појачају динамичност анализе наводећи ученике на размишљање, упоређивање и вредновање поступака јунака ове бајке што додатно подстиче њихову радозналост и стваралачку проницљивост.

У структурним моделима интерпретације поред доживљајно-сазнајних процеса могу се узимати у обзир *посебности* књижевноуметничког бића текста на основу чега се примењују разноврсни жанровски модели.

„Познато је да књижевно знање, посебно генерисана идеја о типу текста, која се са текстом повезује, има мотивациону и сазнајну улогу у настави. Када се сећа прочитаног дела и у препознатљив, жанровски оквир „уноси” нова дела, ученик своја интересовања и очекивања са познатих спонтано преноси и на друге текстове. Знање о сродним делима из школске лектире, која се доводе у поредбени однос, помаже му да усвоји и сам појам жанра. Са друге стране, жанровски појмови и очекивања омогућавају да се боље разумеју појединости у конкретном делу, јер се са одређеном врстом дела повезују одређени елементи и особине, који таква дела прате” (Бајић 2014: 35).

Како у наставним програмима највећи број дела има јасне одреднице појединих лирских, епских и драмских врста, испоставља се да усвојени жанровски појмови и очекивања омогућавају боље разумевање појединости у одређеним врстама књижевних дела захваљујући повезивању жанровских елемената и особина које та дела прате.

„Бављење жанром, његовим вредностима и посебностима, границама и проходношћу у настави има хеуристички карактер јер омогућава да књижевним чињеницама ученик приђе поступно и да на темељу сазнања о појединачном (књижевно дело) дође до схватања целине, до општег (појам жанра). Хеуристички разговор обухвата велики број психолошких и сазнајних елемената. Он подстиче: запажање, интелектуалну делатност, имагинацију, критичко мишљење, асоцијативне процесе, аналогije и разграничавања, проблемску активност ученика. Осим тога, истраживачки сазнајни пут који се прелази током хеуристичког разговора допушта ученику да у смернице које му текст пружа унесе и очекивања која су производ његовог литерарног знања и (жанровских) интересовања. Примање књижевног текста у околностима познатог жанровског контекста има знатан утицај на процес доживљавања и сазнавања текста” (Бајић 2014: 36).

Жанровски модели могу послужити као полазна основа за обликовање наставних интерпретација књижевних дела са специфичним уметничким одликама, а њихове трансформације зависе од језика, стила, начин организације грађе, слојевитости уметничког света и других жанровских карактеристика.

„Без разумијевања књижевних родова и врста, наиме, нема разумијевања књижевности, јер су облици у којима се појављују књижевна дјела често од пресудне важности за схваћање и доживљавање књижевности. Суочени са књижевним текстом ми тако никада не прихватамо тај текст напросто као књижевност. Ми га увијек читамо као роман, новелу, као сонет или као драму; укратко: читамо свако књижевно дјело у оквиру

неког схваћања књижевне врсте којој оно припада или којој сматрамо да оно припада” (Солар 1988: 122).

Посебне моделе обраде лирске и епске песме, приповетке, романа, драме или бајке, као и друге који су базирани на жанровској припадности, треба критички примењивати и богатити техникама које подстичу доживљајно-сазнајне процесе код ученика и омогућавају сагледавање посебности књижевноуметничког текста и досезање до његових уметничких, а посебно естетских вредности.

2.5.1. Лексички, књижевнотеоријски и функционални појмови у наставној интерпретацији Кочићевог *Јазавца пред судом*

Када се у образовне и функционалне циљеве наставне интерпретације једног књижевноуметничког дела уврсти упознавање књижевнотеоријских термина и функционалних појмова, приступ ваља ускладити са наставним околностима, пре свега могућностима и потребама ученика. Методика се као научна дисциплина темељи на теоријским поставкама, принципима и теоријама које подразумевају одговарајућу научну терминологију, али је потребно пажљиво одмерити у којем је обиму књижевнотеоријске појмове неопходно уводити у наставу. Важно је да у тежњи за реализацијом образовних циљева не буду занемарени васпитни зато што је приликом анализе примарно остварити садејство сазнајног и доживљајног, односно естетичког.

Петар Кочић био је велики борац против аустроугарске окупације Босне и Херцеговине. Међу његовим сатиричним делима најпознатија је сатира у драмском облику *Јазавца пред судом* у којој је изобличена туђинска власт. Написана је као приповетка 1903. године, а 1905. прерађена у једночинку (актовку) коју су извели ђаци Српске мушке гимназије и Учитељске школе у Скопљу, где је радио као професор српског језика и књижевности. Након првог извођења у Народном позоришту у Београду, дело је било забрањено, али се касније изузетно често изводило.

Кочић, који је за свој епитаф одабрао речи: „У ропству се родих, у ропству живјех, и у ропству, вајме, и умријех”, сањао је непрекидно о слободи, о

ослобођењу целокупног српског народа и о његовом уједињењу. Мото *Јазавца пред судом* садржи све речи које означавају његове идеале:

Ко искрено и страшно љуби Истину, Слободу и Отаџбину,
слободан је и неустрашив као Бог, а презрен и гладан као пас.

У делу се помоћу Давида Штрпца насмејао у брк великој и моћној царевини. Необични јунак, рођен за време турске окупације, запамтио је њене зулуме, али је нова власт донела нове невоље па је одлучио да тужи јазавца штеточину „славном царском суду”. Аустријски судач и његов писарчић сматрају га због тога обичном сеоском будалом па позивају чак и доктора да утврди колика је Давид будала. И док они тако терају шегу с „блентавим” Давидом, он се заправо подсмева не само њима лично, него читавој једној царевини.

Драмски текст *Јазавца пред судом* предвиђен је у наставном програму за 6. разред и у 3. разреду средње школе. Према захтевима предвиђеним у стандардима постигнућа ученика на одређеном образовном нивоу и планираним обрадама, утврђивањима или проширивањима знања о појединим књижевнотеоријским терминима и функционалним појмовима, бирају се интеграциони чиниоци наставне интерпретације овог дела. То могу бити:

- лексика; бирократски језик; намерно извртање речи; подругљиви смисао;
- драма као књижевни род; драмска радња; композиција драме; једночинка; дидаскалије (ремарке); комично и трагично; адаптација – прилагођавање текста за извођење; драматизација;
- Лик Давида Штрпца; Давидов портрет; језичка и социолошка карактеризација лика; комика лика; комика речи; комика ситуације; улога смеха у разобличавању ликова и ситуација; иронија, сатира, симболика јазавца;
- Давид – библијски лик;
- **предање** (легенда) о *Давиду и Голијату* као полазни мотив драмске радње у којој Давид, угњетени сељак, заступа општељудску правду и право на опстанак. Библијски Голијат није удостојио младог пастира Давида своје пажње, убеђен у своју надмоћност, био је неопрезан и допринео свом крају.

Приликом осветљавања наведених термина не треба занемарити разговор о мотивисаности Давидових поступака, необичне тужбе, односа према власти, али и стварних намера.

Важан интеграциони чинилац дела је најпре чисти језик Кочићевог завичаја којим аутор кроз Давидов лик открива мисли и осећања поробљеног народа. Без обзира на узраст ученика са којима се дело обрађује, неопходна је пажљива лексичка обрада одломка да се не би изгубиле танане нијансе значења које дело чине посебним, односно изузетним. Апаратуре у читанкама су све мање по мери

младих читалаца зато што су из године у годину све оскудније када су у питању тумачења непознатих или мање познатих речи и израза, мада би требало, са кризом читања, да тај сегмент буде што шири и обухватнији.

У зависности од садржаја репрезентативних одломака у читанкама за основну и средњу школу, зависи и обим речника и прецизности објашњења, односно навођења порекла речи. Чак и непотпун преглед лексичке структуре упућује на то колико Кочићев језик обилује локализмима, турцизмима (и речима из арапског и персијског), као и речима из немачког, италијанског и мађарског језика, речима из српског језика које су пореклом из грчког или латинског, али и историзмима који упућују на време у којем се одвија радња. Оваква језичка структура текста представља подлогу за усвајање више књижевнотеоријских појмова из области лексике.

Приликом заснивања наставне интерпретације, најпре треба издвојити кључне речи из понуђених одломака *Јазавца пред судом* у читанкама за основну и средњу школу, а потом се усмерити на лексичко богатство текста. Речи се могу разврстати на туђице, на речи из народног језика Кочићевог краја, иронично употребљене речи и изразе и намерно изобличене речи које откривају пренесено значење и на речи са фигуративним значењем. Одређени број речи може се представити на панону у виду слика, фотографија или цртежа.

Прилог 14: Присуство туђица, локализама и речи са фигуративним значењем у одломку *Јазавца пред судом*

баковит – биковит, фиг. јак, снажан

бивакарце – реч без одређеног значења, која се умеће у говор; бива, као тобоже

блентав – будаласт, глуп

бркљачити – говорити неразумљиво, нејасно

вамилија, фамилија лат. – друштвена заједница заснована на браку и односима крвног сродства; породица, обитељ, родбина

вареника нар. – варено (кувано) или тек помузено млеко

влах – погрдно име за православне Србе или припаднике друге вере

волованице – краве које иду испред волова, које воде

воринта итал. – форинта, ист. сребрни или златни новац у неким европским земљама; у бившој Аустроугарској новац од 100 крајцара

Грац – град у Аустрији

грунтовник нем. – службеник који води земљишне књиге, грунтовнице

двије ко кантарске куке – слова туђе азбуке Давиду личе на кантарске куке

деверати ар. – борити се кроз живот, животарити, мучити се

дирјек тур. – дирек, греда, стуб

драм тур. – мера за тежину (око 3,2 г)

жирован – угојен, ухрањен (жиром или уопште)

задригали – задригли, набрекли од дебљине, добро угојени, ухрањени

зијанћараст – штеточина

зијанћараст перс. – онај који наноси штету, проузрокује губитак или штету

зират тур. – обрадива земља
имуће – богатство, иметак
јармац – рога, дрвена направа што се ставља стоци на врат да не иде у штету
јолпаз тур. – скитница, клатеж
каб(а)о – округла дрвена посуда за воду, млеко и слично; чабар, ведро
кабаст тур. – који је великих димензија, гломазан, крупан
кантар тур. – направа за мерење, вага
кости му у Зеници сагњиле – односи се на затвор, тамницу у Зеници, у коју су се слали осуђени на робију
котар – некадашња административно-територијална јединица коју су чиниле најмање две општине; зграда у којој се налази та јединица; срез
крув, крух – хлеб
крчевина – искрчено земљиште у шуми
кувет ар. – снага, сила, јачина
љетина – летина, род житарица и других биљака, једногодишњи род или принос
мал ар. – имовина, иметак; стока, благо
марва мађ. – стока
мирија ар. – земљишне некретнине; право врховног власништва има држава, а поседник има ограничено право располагања
мисирача – бундева
мусаведити ар. – опадати, набедити; глагол од именице мусаведа: несрећа, беда, напаст; потвора, клевета
напирити се – напети се, развити своју снагу
оглобити – наплатити глобу, материјалну, обично новчану казну
палиграп грч. – параграф, посебан став текста (законског, научног) који има целовито значење
пландиште – место за одмор, излежаване
поистија – полако
претеслимити тур. – предати нешто, уступити
протокол грч. – књига у коју се заводе приспеле молбе, дописи или службени подаци
сакат тур. – који нема део руке или ноге, кљаст; фиг. са неким недостатком
сатрати – сатрти: уништити, разорити; упропастити некога
свјештити – добро овладати неком вештином, научити, схватити
сермија тур. – иметак, имовина; благо, стока, марва уопште.
спахија перс. – поседник тимара, спахилука, феудалног поседа добијеног од султана
трећина – ист. трећи део приноса са имања који је кмет давао аги на име пореза
укопација – изобличено од: окупација лат., заузимање и запоседање туђе територије оружаној силом; стање које настаје окупирањем
ушјев – усев, оно што је посејано и изникло; засејано поље; семе за сејање
црна књига – посмртница, вест о нечијој смрти
Часне вериге – црквени празник, слави се 29. јануара
чемерни – веома горак, оштрог укуса; фиг. пун јада, невоље, јадан, жалостан, несрећан
шикуција – изобличено од егзекуција лат., егзекутор: извршилац одлуке суда или управних органа; овде: извршни порески орган
Шокац – припадник словенске етничке групе динарског порекла, католичке вере и штокавско-икавског дијалекта, настањен у Славонији, Барањи, Бачкој и сев. Босни, пореклом из зап. Босне
шокачки пратар (фратар) – подругљив назив који православци дају католичким свештеницима;

Давид је сељак, па је његов говор највише обојен речима из завичаја уз препознатљиве слојеве туђих речи које су долазиле са сваком влашћу која се наметала српском народу. Избор речи може да послужи као предлог за лексичке вежбе у којима се стиче или обнавља и проширује знање из лексикологије. О језику дела треба осмислити разговор у којем су подстицаји за истраживање ученика:

- У тексту је много локализама. Издвој оне чије ти је значење познато или разумљиво из контекста. Поред сваке речи напиши књижевне или синонимне облике речи које се користе у твом крају (на твом говорном подручју).
- Запази појединости у тексту из којих се може помислити да је Давид блентав и неук сељак. Закључи какав је прави смисао језичких грешака и извртања појединих речи.
- Чиновници се служе посебним, бирократским језиком, а Давид говори народним језиком свога краја. Издвој примере у којима он намерно искривљује бирократски језик аустријске власти да би исказао свој презир према њима.
- Уочи делове дијалога у којима долази до неразумевања.
- Протумачи зашто Давид употребљава облик *укопација*. Објасни симболику те речи.
- Уочи остале изобличене речи које не потичу од његове неукости него поседују скривено, пренесено, иронично или подругљиво значење.
- Анализирај како се он сналази са новим, најчешће страним речима.
- Докажи да Давид Штрбац налази утеху у свом језику, у служењу простим и недотераним говором, који *учевна* господа не разуме до краја.

Сам народни језик, чист и неискварен страним утицајем, био је за Кочића велика вредност и моћно оружје против оних који не могу и не желе да га схвате и он се борио против изопачавања тог језика.

- Чиме се још одликује Давидова говораница? Да ли је он лакрдијаш или побуњеник, или истовремено и једно и друго?
- Уочи током дијалога дубље разлоге Давидовог незадовољства. Протумачи прави смисао његове захвалности царском суду за *млога добра*. Наведи којих је све *напаст* суд ослободио Давида.
- Пронађи и остале речи са ироничним призвучком. Уочи ироничан смисао у Давидовом представљању у суду: „Још сам снажан, иако сам се родио некако кад се први пут почела трећина од народа купити; још ја имам снаге и кувета, иако се већ двадесет година немам чим ни на Ускрс омрсити.”

У оквиру разговора о делу намеће се потреба за објашњењем и тумачењем више књижевнотеоријских појмова. У методичким апаратурама читанки за основну школу они су различито одабрани и представљени:

Комичан (смешан, шаљив) јунак је онлај чији су говор, гестови, изглед, ход, покрети и поступци смешни. **Дидаскалије** [...] (Милошевић 2016: 180).

Хумор. Дијалог. Монолог. Иронија је стилска фигура у којој исказане речи имају значење супротно од њиховог основног значења. У говору се иронија означава подсмешљивом интонацијом (Милошевић 2016: 181).

Сатирично дело је књижевно дело у којем је на подругљив и духовит начин исказана оштра осуда једног друштва или људских мана (Милошевић 2016: 181).

Иронија је стилска фигура која се користи као изражајно средство за подсмех и изругивање са циљем да се неко омаловажи (Црногорац 2015: 160).

Сарказам је заједљива, језка, пакосна шала, горко ругање или заједљив и злонамеран прекор са подсмехом (Црногорац 2015: 160).

Сатира је књижевно дело у коме се критикује и подсмева некој негативној људској или друштвеној појави (Црногорац 2015: 160).

Хумор у драми *Јазавац пред судом* произилази пре свега из **комике речи** и **комике лика**. **Комика речи** настаје кад један лик не разуме тачно шта говори онај други или када ликови попут Давида изговарају смешне речи. **Комика ликова** се јавља када је лик смешан због начина на који поступа или говори. **Комика ситуације** означава неки

догађај који доводи до преокрета дотадашњег тока радње, али тако да оно што је озбиљно или страшно постане смешно (Несторовић, Грушановић 2012: 73).

Иронија је стилска фигура којом се речима даје супротан смисао од оног које оне имају у свом основном значењу (Несторовић, Грушановић 2012: 73).

Књижевно дело у којем је дата духовита али и оштра, подругљива критика човека и друштва назива се **сатира** (Несторовић, Грушановић 2012: 73).

Сатира је врста књижевног дела у коме се на духовит и подругљив начин изражава оштра осуда једног друштва, појединца и његових недостатака и мана. Циљ сатире је да укаже на друштвене или моралне слабости, злобу, пороке, да их извргне подсмеху и руглу и на тај начин помогне да се отклоне (Цанић, Антонић, Софронић 2012: 249).

Иронија је средство уметничког изражавања у коме речи добијају супротан смисао од оног које имају у свом основном значењу (Цанић, Антонић, Софронић 2012: 249).

Иронија – стилска фигура чије име потиче од грчке речи која значи претварање. Односи се на изражавање путем супротности: мисли се управо обрнуто од онога што се директно каже (Журић 2011: 134).

Сатира – књижевно дело у којем се на духовит и критички начин исказује оштра осуда друштва или људских мана; сатира се јавља у виду песме, комедије, драме, епа, романа (Журић 2011: 134).

Езоп – духовит и заједљив роб из Фригије, живео у 6. веку пре нове ере, сматра се да је творац басне у прози. **Езоповски језик** – својствен басни, сликовит, загонетан, маштовит, поучан, са пренесеним значењем. **Бирократски језик** – крут, чиновнички, претерано формалистички, без стварне везе са животом и човеком (Журић 2011: 134).

Иронија је подругљив говор у којем се мисли супротно од онога што се говори (Станковић Шошо, Сувајџић 2011: 214).

Предање (легенда) је казивање са чудесним и религиозним елементима, прича у чију је истинитост народ веровао. Обично садржи народна домишљања о пореклу биљака и животиња, или поводом неких историјских личности, догађаја и места (Миловановић 2011: 122).

Говорна (језичка) карактеризација лика је поступак карактеризације лика помоћу говора (дијалекта, узречица, жаргона итд.). помоћу његовог језика писац нас упознаје са средином из које лик потиче, са његовим пореклом, образовањем и сл. **Социолошка карактеризација лика [...]** (Миловановић 2011: 122).

Иронија речима даје супротан смисао од оног које оне имају у основном свом значењу. У говору се иронија означава нарочитом интонацијом, а у писању се обично речи са ироничним значењем стављају под наводнике. (Миловановић 2011: 122).

Сатира је књижевно дело у коме се на духовит и подругљив начин исказује оштра осуда друштвених или људских мана, порока (Миловановић 2011: 122).

Драма [...] **Хумор [...]** **Иронија** је прикривено подсмевање. Речима се у иронији придаје супротно значење од оног што стварно значе. Мане се у иронији представљају као врлине (Маринковић, Марковић 2008: 135).

Сатира је оштра осуда људских мана. Сатиричан смех је оштар и убојит (Маринковић, Марковић 2008: 135).

За књижевно дело у којем се на духовит и подругљив начин осуђују људске мане и поступци каже се да је **сатирично** (Шошо 2008: 91).

У читанкама за средњу школу подразумева се познавање термина који се појављују у контексту тумачења, али се може наћи и шири преглед појмова:

Сатирички смех (атрибуције смеха, вербална и ситуациона комика) (Бајић, Павловић, Мркаљ 2015: 175).

Иронија је подругљив говор при којем се мисли супротно од онога што се говори [...] (Сувајџић, Станковић Шошо, Ђурић 2015: 162).

Сарказам је горка и немилосрдна поруга или заједљив и злонамеран прекор са подсмехом. Сарказам је заснован на неком парадоксу, на нескладу између основног значења речи и његовог значења у датом контексту, што доводи до изузетно пакосне поруге (Сувајџић, Станковић Шошо, Ђурић 2015: 162).

Сатира је књижевно дело у коме се на духовит и подругљив начин оштро осуђују негативне појаве у друштву, власт или мане појединца (нпр. дволичност, неморал, учмалост средине). Сатиричар се често служи алегоријом да би на сликовит начин представио појаве које осуђује (Сувајџић, Станковић Шошо, Ђурић 2015: 162).

Једночинка је драмски текст који има један чин. [...] **Лектор** је особа која исправља језичке и стилске грешке у тексту који је спреман за објављивање. [...] **Сценограф** је ликовни уметник који осмишљава декор (простор у коме се представа приказује) и осликава позоришну декорацију. Режиер је уметнички руководиолац сценске реализације неког драмског дела у позоришту, на радију, телевизији или на филму (Сувајџић, Станковић Шошо, Ђурић 2015: 162).

Разумете ли језик – **езоповски говор** Давид Штрпца? Какав је **административни говор бирократије**? (Николић, Милић 2007: 118).

Уочљива је разноликост у дефинисању појединих термина, непрецизност и вишезначна употреба неких појмова што изазива тешкоће у наставној пракси и осујећује успешно постизање стандарда који се односе на познавање књижевнотеоријских и функционалних појмова.

„Да би остала аутономна, и у пуном значењу те речи научна дисциплина, методика наставе књижевности мора изградити и уредити своју терминологију на провереним, актуелним научним сазнањима. Терминолошких неспоразума не би требало да буде ни у њеној теорији ни у практичној примени” (Цицил 2014: 13).

Дело јесте изразито сатирично и стога сатира представља кључни појам приликом интерпретације овог драмског текста. Она је утемељена на снажној критици аустроугарске управе и на приказивању потпуне политичке, националне и социјалне обесправљености српског народа у Босни и Херцеговини.

„Сатирички смех Петра Кочића је утемељен на критици туђинске управе у Босни и Херцеговини и на разобличавању политичке, националне и социјалне обесправљености српског народа на тим просторима” (Бајић 2010: 176).

Осим ироније, сарказма, симболичких значења и алегоричног начина приказивања, може се уочити још стилских изражајних средстава.

Обрати пажњу на градацијско ређање *добара* којима су Давида *усрећили* царевина и *честити суд*. Потражи тај део у одломку и обележи делове текста из којих се види чега је све нова власт лишила народ. На почетку, као узгред спомиње да је изгубио сина у аустријској војсци, па долази стока која му је узета за неплаћени порез и напоследку јазавац који је појео нешто кукуруза. Одреди да ли је у питању узлазна (климакс) или силазна (антиклимакс) **градација**.

Алузија је стилска фигура исказа која остварује своје значење упућујући на неки познати догађај или на неко дело, лик или ситуацију. У најширем смислу, свака врста метафоричког изражавања има алузиван карактер; у књижевности, алузија је првенствено

усмеравање читаочевих асоцијација у правцу неког другог књижевног дела или мита. Може да се односи и на одређен догађај, личност или актуелну друштвену или политичку ситуацију.

Осим већ познатих термина, ученицима се може представити значење речи персифлажа: извргавање руглу на ироничан и духовит начин, обично у текстовном облику, не нужно и уметничком, при чему се искривљују ставови назначени у предлошку (*персифлирати*: изругивати, исмејавати).

„Смијех Давида Штрпца је у уметничком смислу заснован превасходно на персифлажама, на духовитом прикривеном исмијавању, на поигравању са представницима аустријских власти (судија, писар, лијечник). Томе нарочито доприносе вјеште језичке игре и намјерно покрајинско изокретање појединих назива или термина” (Максимовић 2005: 251).

Иако је у већини читанки у поднаслову овог одломка наведен мото, реченица у којој су истина, слобода и отаџбина написане великим почетним словом, тај појам није објашњен:

Сажете мисли, стихови или изреке које се наводе на почетку неког дела представљају мото који наговештава основну идеју. **Мото** је у фигуративном значењу **идеја водиља**, мисао водиља.

Андрић је по завршетку рата на Београдском универзитету одржао низ предавања са темом о свом земљаку Петру Кочићу.¹⁰⁴ Говорећи о кључним елементима из његовог живота, истакао је неке одлике менталитета народа тог краја.

Али Кочићеви људи, они живи људи на Крајини, као и ликови у његовим приповеткама, као и Петар Кочић сам, нису само отпорни, поносни и својеглави, него имају још једну карактеристичну црту: подсмешљиви су, са особито развијеним даром за сатиру која лако прелази у сарказам и негацију” (Андрић 1981: 155).

Ученике треба упутити на есеј Иве Андрића *Земља, људи и језик код Петра Кочића*:

„Од самог почетка Петар Кочић је између себе и окупатора – непријатеља, поставио питање језика. У познатој песми у прози *Молитва*, он овако говори: „О, Боже, велики и силни и недостижни, дај ми крупне и големе ријечи које душманин не разумије, а народ разумије”. За Петра Кочића је језик потпуно једно са људима и земљом, свет и неповредљив као они. Понекад човеку изгледа као и да је само Кочићево дело, цело

¹⁰⁴ У књизи *Писац говори својим делом* коју је приредио Радован Вучковић, Андрић износи сећање на та предавања и интересовање које су изазвала. „Истичући Кочићеву везаност са Крајином, а посебно за Змијањем, изнео сам и ондашњу друштвено-економску и политичку ситуацију БиХ под аустроугарском управом. Том приликом доста сам се служио документацијом и преписком из пищевог живота, јер сматрам да је то прави и најбољи пут за осветљавање његове личности” (Андрић 1994: 229).

целцато, лежало негде у дубинама тога језика, а он га је ископао као кип, и изнео на светлост дана и пред поглед света” (Андрић 1981: 161).

У овом се есеју могу пронаћи белешке анегдотског типа које могу бити занимљив подстицај за истраживачки рад:

„У босанско-херцеговачком Сабору он је својим упадицама био права напаст за све своје противнике, а то значи и за владу и за већину Сабора. На пример, кад би председник констатовао да је апсолутна већина за владин предлог, Петар Кочић је добацавао: „Не апсолутна, него покорна већина!” [...] Тек пуштен из затвора, после једног од својих дужих тамновања, он на првом кораку проводи свој крајишки пркос и у пријавну листу хотела, у рубрику „одакле долази” уписује: Из Бањалуке, без жандара”, а у рубрику „дан одласка” пише: „кад ја хоћу” (Андрић 1981: 155–156).

Група ученика може добити задатак да проучи Кочићева борбу за чистоту језика, али и сам његов опстанак у време уплива Аустро-угарске монархије. Окупаторска управа увела је немачки језик у све значајније установе и области живота, остављајући код нижих власти и у школама народни језик којем је хтела да наметне звучан назив *босанског језика*, чиме би, у ствари, одвојила народ БиХ од културних центара у Београду и Загребу.

„Али, Петар Кочић је добро осећао да није филологија у питању, да је та ствар језика само део општег притиска и општег систематског свођења једног народа на нижи степен егзистенције, подесан за доминацију и експлоатацију” (Андрић 1981: 161).

Кочић се свакодневно борио да се народни језик не баци на слепи колосек тзв. босанског језика. Он је против језика непријатеља држао говоре, предлагао комисије, препирао се са представницима власти око значења појединих речи пошто је „слутио и знао да иза речи стоји значење речи, и мисао и воља онога ко их изговара или пише, и да према томе речи могу бити покретна, стварна и жива снага” (Андрић 1981: 162). Успевао је да наметне представницима босанске владе да у Вуковом *Рјечнику* траже аргументе за његову језичку опозицију.

„Пред судом, упитан да ли је разумео оптужницу, он одговара да није потпуно, „јер је писана у некаквом језику налик српском ” (Андрић 1981: 162).

Могуће је проучити одломак *Језик у законским текстовима* из говора који је Петар Кочић одржао на XXIX седници Сабора 14. новембра 1910. године:

Узето нам је све, на свим линијама народног живота порабоћени смо, али не дамо вам свога језика! То је наша нада и утјеха, јер велики писац руски Тургеев вели: „У данима када ме сумња, када ме црне и немиле мисли море због судбине отаџбине моје, ти си једини којими не даш да клонем, о велики, о силни, сјајни и слободни руски језику! Кад тебе још не би било, морао бих очајавати гледајући шта се све дешава у отаџбини мојој.”

Истраживачки рад може бити усмерен на тумачење фразеологизама присутних у овом делу, али и у приповеткама из програма за основну и средњу школу (*Јаблан, Кроз мећаву, Мрачајски прото, Мргуда*).¹⁰⁵

Након разговора о лику Давида Штрпца, ученици могу бити подстакнути да пронађу занимљивости о лику који му је био **прототип**:

Давид Штрбац се појављује већ у првој Кочићевој приповеци, у *Туби*, а затим и у *Мејдану Симеуна Бака, Тавновању* и у *Суданији*. Према истраживањима која у објављена у књизи Милана Карановића *Помрле личности Кочићевих приповедака*, Давид Штрбац живео је у селу Мелина на Змијању, а догађај са јазавцем такође се десио.

„Показаше ми и гроб Давидов на гробљу и ону долину гдје је у својој крчевини ухватио јазавца и однео у Бања Луку. Хвалио се пред људима како му је један велики господин отворио врата, тј. судач кад га је истерао из суднице. За ту његову хвалу сазнао је Кочић и испитао га о томе подробно. Био је шерет и хром у ногу...”

Човек има своја телесна и духовна својства, па његов лик постаје целовит само ако му се прикажу и спољашњи изглед и духовне особине. Обједињавање човековог физичког и духовног лика најуспешније се обавља у књижевној уметности. Изглед особе дочарава се помоћу низа значајних појединости којима се ствара слика *лица, таса, говора, одевања и посебних обележја*. Он се међа у разним ситуацијама што се нарочито примећује на лицу и у говору, у мимици и гестовима. Зато се личност описује у разним приликама и у више наврата. То је ситуационо портретисање: карактерне особине приказују се у *испољавању одговарајућих поступака и понашања личности у ситуацијама* где се те његове особине практично испољавају.

Сатира се завршава Давидовим речима:

Нијесам ја, господини моји, четрдесет гради будала, већ сам ја вама за то чудноват, што у мени има милијун срца и милијун језика, јер сам данас пред овим судом плакао испред милијуна душа које су се од силног добра и милине умртвиле, па једва дишу.

Тако се и кмет Симан опијао речима које је изговарао пред Ибрагом:

Да, имао је тих тренутака, али ни у њима није налазио овакве и овако крупне, смеле речи. Хиљаде и хиљаде таквих усамљених и нечујних бунтовних разговора из прошлости сад су се слили као хиљаде поточића у једну једину громку бујицу речи. [...] Уста му пуна речи као неког слатког, ватреног пића. И сам се чудило откуд му на ум падају те смеле речи, од којих је потоња увек слађа од прве.

¹⁰⁵ Видети: Мишић 2013: Б. Мишић, Наставно тумачење фразеологизама у приповеткама Петра Кочића, у: *Од науке до наставе*, зборник радова, Ниш: Универзитет у Нишу Филозофски факултет, 159–168.

Давид је искористио много момената да искаже љубав према својој земљи и своме народу и да се подсмехне туђину и осуди га за свирепост и немилосрдност:

Притиснуло нас добро са свих страна; од некакве силне смо се милине умртвили па једва дишемо... Али ми је веома тешко што ми газде кажу да ја нијесам Срб. Ја нијесам Срб! (*Устаје са столице, и живо сијева и стријеља очима суца*) Погледај ме, господине, добро ме погледај: мјерио сам се на два царска кантара, на турском кантару и на кантару овог вашег цара [...] А кад се Срб у мени напири и надме, нема тог царског кантара на овом свијету који би ме могло измјерити!!!

Подједнако би се могао замислити кмет Симан у тренуцима када изговара пред агом све своје нагомилане речи:

Чинило му се да ни приближно није све казао и да је пун неизречених речи које навиру у ројевима. Ширио је руке и прсте на рукама, надимао груди, задржавајући у себи сладак ваздух и издишући га гласно и полагаано кроз стегнуте зубе.

Када се узму у обзир наведени чиниоци овога Кочићевог дела, поставља се питање у којој се мери могу обрадити одређени функционални појмови у вези са текстом, а да се притом оствари стваралачки и проблемски приступ:

Језичка и социолошка карактеризација.
Говорна (језичка) карактеризација. Социолошка карактеризација.
Српски језик. Босански језик.
Спољашњи изглед и духовне особине.
Ситуационо портретисање.
Начин карактерисања ликова у драмском делу. Дидаскалије.
Сатира. Сатирички смех. Хумор у драми.
Комика ликова. Комика ситуације.
Градација. Иронија. Сарказам. Алгоритија. Алузија.
Персифлажа. Мото. Прототип. Анегдота. Предање.

3. Различити приступи тумачењу књижевноуметничког текста

Уметнички потенцијали књижевности нуде да се њеном наставом остваре снажни ефекти у развоју ученичке културе изражавања и опште културе у целини, а да ли ће се такви ефекти и остварити, зависи од начина на који се та настава изводи. У питању су методи, средства и облици рада у тој настави. Иновацијама се најпре захватају измене у градиву, његовим програмским задржајима, у ономе шта се у настави обрађује, а то морају да прате иновације у начинима те обраде, у ономе како се то чини. Иновације у овом другом подручју су перманентне и у наше време врло динамичне. Стога се данас у настави књижевности примењује веома разгранат методолошки систем (в. Илић 2006: 666). У настави своју

примену налазе: књижевнонаучни, општи (логички) и стручни (посебни) наставни методи.

Скуп метода карактеристичних за одређену научну област чини њену научну методологију. Методи у науци о књижевности чине књижевнонаучну методологију која се издваја као самостална област науке о књижевности иако је у основи саставни део теорије књижевности. Као наука о методима, она проучава специфичне методе којима се анализира и истражује књижевност. У великом броју уџбеника методике наставе српског језика и књижевности може се наћи више класификација (Димитријевић, Николић, Росандић, Милосављевић и др.).

На то колико су поједине методе савремене, упућују и њихови називи:

А. КЛАСИЧНИ МЕТОДИ

– Предавачко-репродуктивне и догматско-репродуктивне.

Поред метода рада, у настави српског језика и књижевности примењују се и наставни системи, стратегијски поступци у организовању и извођењу наставе.

„У такве системе укључују се разноврсне посебне методе, средства и облици наставног рада. Све то подлеже иновацијама. Рекло би се да су иновације најдинамичније у погледу средстава и облика рада. Динамичност иновација у наставним средствима условљена је брзим развојем кибернетике и информатике, што, поред осталог, тражи и брзе измене у облицима наставног рада (Илић 2006: 666).

Б. СИСТЕМИ И МЕТОДЕ АКТИВНЕ/ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ

– Системи: интерпретативно-аналитички, проблемско-стваралачки, програмирана настава, колерацијско-интеграцијски и учење путем откривања

– Методе: монолошка, дијалогска, текст-метода (метода рада на тексту и помоћу текста – истраживачка, стваралачка), метода демонстрирања, метода реферисања и др. ученичких самосталних радова и метода екскурзије (Према: Сузић 1999).

Постоји више класификација, па методи интерактивне наставе могу бити и:

1. метод кооперативног учења;
2. STAD (Student-Teams-Achievement-Divisions) тимски метод постигнућа;
3. TGT (Teams-Games-Tournaments) тимска турнирска игра;
4. мозаик метод и његове варијације;
5. метод бодовања-постигнуће;
6. ко-оп, ко-по метод;
7. метод групног истраживања;
8. структурални приступ;
9. кооперативно конципирање теме (Илић 2006: 666–667).

Савремена типологија наставних метода обухвата и методе које почивају на активностима ученика. У приручнику *Активно учење 2* (Ивић, Пешикан, Антић

2001) облици и методе рада су интегрисани и окренути према ономе шта дете ради у наставном процесу. Методе учења/наставе дефинисане су виду контраста:

- а) Смислено наспрам механичког (дословног) учења;
- б) Практично (тј. учење у виду практичних спољашњих активности) наспрам вербалног;
- в) Рецептивно наспрам учења путем открића;
- г) Конвергентно (логичко) наспрам дивергентног (тј. стваралачког) учења;
- д) Трансмисивно наспрам интерактивног учења;
- ђ) Облици учења без помагала наспрам метода учења који се ослањају на различита помагала (Ивић, Пешикан, Антић 2001: 20).

Системи и методе активне наставе доприносе интерактивности.

„У овом погледу, изузетак је, донекле, систем програмиране наставе. Но тај систем, због инсистирања на егзактности решења, много више погодује настави језика него настави књижевности, те му је овде примена ограничена. Овде учениково ангажовање не покреће активност других ученика, јер се за исправност свог одговора не обраћа њима, већ повратној информацији. Због тога је овај систем примењив и ван одељења, па и на великој удаљености од школе (Илић 2006: 668).

Појмовно одређивање методологије науке о књижевности није једноставно ако се има у виду да науку чине „објективне и поуздане истине о стварности, сазнати закони и законитости који у тој стварности постоје, сазнања која су практично проверљива, која се могу доказивати, која имају опште важење, практичну применљивост и која су саопштљива људима” (Банђур, Поткоњак 1999: 13), што значи да би требало имати поуздане инструменте за проверавање вредности књижевних дела која су предмет ове науке.

У настави српског језика и књижевности могу се примењивати различити методички обрасци: интерпретативно-аналитички, проблемско-стваралачки, корелацијско-интеграцијски, систем програмиране наставе, догматско-репродуктивни, репродуктивно експликативни, систем учења путем откривања, комуникацијски, отворени, мултимедијски и тимски (Петровачки, Штасни 2010: 21). У пракси је углавном заступљен интерпретативно-аналитички приступ, али се наставни поступак све више усмерава на корелацијско-интеграцијске и проблемско-стваралачке системе који треба да допринесу повезивању знања из сродних наставних предмета и остваривању очигледности и разумљивости наставних садржаја.

Интерпретативно-аналитички систем примењује се у актуелној наставној пракси у облику извесног интерпретативног модела све док не дође до битних

промена у наставним околностима које ће омогућити да он дође до пуног изражаја. Да би се успешно примењивао, неопходно је одређеним програмским садржајима дати знатно више простора у наставним плановима и програмима за основну и средњу школу. На примеру обраде одломка из Доментијановог *Житија Светог Саве* који говори о првом путовању Светог Саве у Свету земљу може се сагледати скученост садашњих програмских оквира (у раду је приказан фонд часова намењен средњовековној књижевности). Иако је Доментијан први описао животни пут српског просветитеља Светог Саве па се већина података о његовом животу и раду преузима углавном из Доментијановог житија, у наставним програмима и за основну и за средњу школу предвиђени су одломци из *Житија Светог Саве* од Теодосија, другог Савиног хагиографа. Да би се ученицима предочили разлози због којих се Свети Сава слави као први српски просветитељ ваља посегнути за Доментијановим приказом духовног узрастања и деловања Светог Саве у изворном значењу просветитељства, ширења светлости вере и просвете.

„Основ Доментијановог виђења Светог Саве јесте однос човека и његове отаџбине, вероватно јединствен у европској књижевности средином 13. века” (Маринковић 1998: 159).

Упечатљиви путописни делови из Доментијановог житија који говоре о првом путовању Светог Саве у Јерусалим успешно могу ученицима да дочарају његову јединствену личност која се развијала тиховањима и ходочашћима. Истраживачки поступак треба започети интерпретацијом Савине *Посланице игуману Спиридону* која је предвиђена у програму за 7. разред основне школе. Да би се обавио истраживачки рад и припремио материјал за визуелно представљање главних одредница тог путовања у склопу животног пута првог српског светитеља, неопходно је више часова рада. У актуелној наставној пракси интерпретативно-аналитички систем спроводи се на ограниченом књижевном предлошку, у оквиру временске одреднице од једног школског часа те би се више могло говорити о поштовању основних одредница једног наставног модела и његовој примени у датим наставним околностима него о правом наставном систему. Уз интерпретацију понуђених одломака Теодосијевог житија било би потребно припремити и одабране путописне одломке Доментијановог житија, учинити их

доступним ученицима и дати потребна упутства за израду додатних материјала, презентација, мапе путовања, стилских или лексичких избора из текста и др.

У дисертацији о српској средњовековној књижевности у настави, Елизабета Каралић понудила је методичке иновације засноване на корелацијско-интеграцијском систему повезивања сазнања у оквиру сродних научних и васпитних области из хетерогених наставних предмета: историје, веронауке, ликовне и музичке културе. Као пример обухватне методичке интерпретације понудила је *Житије Светог Симеона Светог Саве* у којем је остварена корелација српске средњовековне књижевности, историје, веронауке, ликовне и музичке културе.

„Корелација са ликовном културом нужна је у представљању књижевног рада прве српске књижевнице, монахиње Јефимије. Сва три њена песничка састава су на несвакидашњим материјалима, па је интерпретативно-аналитички модел у обради Јефимијине *Похвале кнезу Лазару* допуњен методом демонстрације. Као мотивациони текст, одабран је одломак из *Житија деспота Стефана Лазаревића* Константина Филозофа који говори о дипломатској мисији монахиње Јефимије и кнегиње Милице. На тај начин, функционално се проширује оскудан садржај српске средњовековне књижевности у наставним плановима и програмима” (Каралић 2012: 274).

Шири корелацијски приступ такође изискује пробијање програмских оквира и предвиђене сатнице тако да се може констатовати да у нашем образовном систему још увек нису створени услови за шире увођење методичких иновација и да се оне у великој мери представљају теоријски, а у пракси углавном спорадично.

Проблемско-стваралачка настава представља стваралачку активност у проблемским ситуацијама за чије решавање не постоји директан одговор или само један одговор, па ученици самостално проналазе нова решења, или могу да докуче решење на основу свог предзнања. Како је проблемска настава истраживачког типа, а активност ученика креативна, пожељна је као основа интерпретативне парадигме. Проблемско питање у методичкој интерпретацији једног дела често може бити питање жанра: да ли је *Слово љубве* прозна посланица или лирска песма, да ли су *Доживљаји Николетине Бурсаћа* роман или збирка приповедака, да ли су *Бисерне очи* елегија или љубавна песма, да ли је песма *Вече Ђуре Јакшића* родољубива или описна песма и слично. Уочавањем и анализом мотива, ученици долазе до једног или више валидних одговора.

„У настави књижевности ваљан је онај избор метода, средстава и облика рада којим се при раду на књижевном тексту максимално запажају информативне, етичке и естетске вредности текста и ваљано се тумаче. Само од таквог рада на књижевном тексту имаће

користи и настава језика и културе усменогa и писменогa изражавања и укупна школска настава” (Илић 2006: 669).

Све ово значи да комплетан рад на књижевном тексту, са свим методичким радњама које при томе обављамо, глобално гледано, има три нивоа: рецепцијски, аналитички и стваралачки. Сваки од тих нивоа је својеврсна интерпретација текста: рецепцијски је доживљајне, аналитички књижевно-научне, стваралачки – уметничке природе. Рецепцијски ниво највише ангажује емоције и имагинацију, аналитички запажање и мишљење, стваралачки инвенцију. Рецепцијски тражи естетско, аналитички истраживачко, стваралачки сценско читање (Илић 2006: 672).

Под утицајем промена књижевнонаучних теоријских система мењали су се и методички системи који су, према Росандићу, прошли кроз следеће фазе:

- позитивизам,
- марксистичко учење о књижевности и социологија књижевности,
- психолошке и филозофско-естетичке теорије (феноменолошки приступ и херменеутика),
- структурализам и семиотика,
- теорија рецепције (Росандић 1986: 19–30).

Историјско-позитивистички приступ постао је непожељан због тога што се не бави довољно естетским компонентама дела, зато што уметничко подређује неуметничком и тежи ка задовољавању дидактичких потреба наставе.

Међу поменутиим методичким системима, према опредељењима проучавалаца могу се издвојити две групе метода: спољашњи и унутрашњи (иманентни) приступ књижевном делу. У оквиру ових сучељених оријентација развиле су се различите методолошке теорије које су прошле кроз процес промене/обнове парадигме.

Табела 34: Преглед најпознатијих спољашњих и унутрашњих књижевних метода

Спољашњи приступ књижевном делу	Унутрашњи приступ књижевном делу
Филолошка критика	Нова критика
Позитивизам	Формализам
Биографски приступ	Стилистички приступ
Историјски приступ	Феноменологија
Социолошки приступ	Херменеутика
Психолошки приступ	Структурализам
	Теорија рецепције
	Наратологија

Чињеница је да међу методима постоје глобалне разлике које се заснивају на различитим критеријумима и истраживачким могућностима испитивања и тумачења књижевности, али се неки од њих неминовно прожимају. Иако се у заснивању и развијању наставне интерпретације књижевноуметничког дела савремена методика наставе књижевности определила се за унутрашње (иманентно) изучавање уметничког текста, тиме се не искључује примена спољашњих гледишта која су понекад неопходна приликом тумачења појединих дела.

Различите класификације наставних метода допринеле су полиметодизму – издвајању и прихватању мноштва наставних метода. Питање је значајно са аспекта сагледавања избора метода рада на часу као категорије иновације у настави зато што се тај избор заснива на стваралачком раду и иницијативи наставника, различитим могућностима примене облика рада. Плуралитет метода проучавања не подразумева растакање дела на саставне чиниоце без икаквих критеријума нити расплињавање његових идејних слојева према сопственим нахођењима или дневнополитичким потребама и интересима.

„Уметнички доживљај и утисци прво доводе истраживачку пажњу до одговарајућих поетских исказа, а потом служе и као провера истраживачким поступцима и вредносним судовима који се односе на те исказе. Према томе, естетски доживљаји су вид остваривања и постојања поетског текста, па су самим тим и неутуђив предмет књижевне интерпретације, поготово ако она претендује на већи степен потпуности и егзактности. Осећања, утисци, мисли и ставови изазвани књижевним делом поседују велику *интеграциону снагу* која у заједничко поље интересовања окупља мноштво саодносних уметничких чинилаца, па се тако намеће и методолошка нужност за обједињавањем аналитичке и синтетичке перспективе” (Николић 1986: 10).

Наставна пракса указује на потребу примене различитих стручних методичких приступа који доприносе осавремењавању наставе и постизању постављених стандарда постигнућа посебно у домену повезивања наставе књижевности са непосредним животним потребама и искуствима ученика (функционално читање, функционална писменост, иницирање стваралачке продукције, оспособљавање ученика за самостално мисаоно делање, развијање комуникационих вештина, подстицање моћи запажања, истраживачког духа, критичког мишљења, закључивања, анализирања и сл.).

3.1. Наставна интерпретација заснована на плурализму метода

Почетак новог миленијума означио је и промене у приступу поучавању које се развија у науку о поучавању која тежи ка проналажењу нових наставних стратегија. Сократовски дијалог био је у основи процеса поучавања, али је неопходно пронаћи нове моделе који ће допринети развијању способности критичког мишљења и остваривању свих видова писмености, као и стицању компетенција предвиђених за одређене образовне нивое.

Велики број истраживања у образовању још увек није довео до обрасца поуздано успешне наставне стратегије или интерпретативног модела који би омогућио остваривање наставних циљева и задатака јер углавном не дају одговоре на сва питања: да ли су поједине наставне стратегије успешније на неким образовним нивоима или у неким предметним подручјима, да ли су подједнако успешне код ученика из различитих средина или код ученика различитих способности и слично.

Група аутора, истраживача у подручју наставе, курикулума, образовних стандарда, вредновања и оцењивања проучавала је утицај наставних стратегија на постигнућа ученика. На темељу истраживања, издвојили су и описали девет наставних стратегија:

1. проналажење сличности и разлика;
2. резимирање и бележење;
3. повећање труда и давање признања;
4. домаћи задаци и вежбање;
5. нелингвистички прикази;
6. кооперативно учење;
7. постављање циљева и давање повратних информација;
8. стварање и проверавање хипотеза;
9. наговештаји, питања и сложенији организатори (Марцано, Пикеринг, Полок 2006: 21).

Ове су стратегије применљиве у свим наставним предметима и у свим предметним областима, али је потребно да их наставних успешно комбинује и примењује. Свака од њих представља важан чинилац за остваривање активне и стваралачке наставе. Ако се посматрају у оквиру наставне интерпретације, они представљају важне елементе који се комбинују и распоређују према датим наставним околностима и потребама.

Проналажење сличности и разлика подразумева поступак у којем је најпре ученицима неопходно дати јасна упутства и задатке у којима могу самостално да проналазе сличности и разлике чиме се развијају способности разумевања и коришћења знања. Оно што је уочено може да се представи у графичком или симболичком облику, док се проналажење сличности и разлика може постићи на различите начине: упоређивањем, класификовањем, стварањем метафора и аналогича.

Упоређивање се заснива на проналажењу важних карактеристика и може бити двојако:

- наставник издваја елементе које ће ученици упоређивати,
- ученици бирају особине и елементе за поређење.

Венов дијаграм погодан је за исказивање резултата јер ученицима даје визуелни приказ сличности и разлика.

Наставна интерпретација у новим наставним околностима постаје стваралачки чин: ауторизовано литерарно или сценско дело зато што треба да садржи све композиционе тачке артикулационе целине која се одвија у току трајања једног школског часа – попут поглавља великог опуса који се састоји од одређеног броја наставних јединица у оквиру годишњег фонда часова.

Главни разлог непотпуности сваког типа наставне интерпретације крије се у многострукости веза и односа који се могу успоставити у оквиру једног дела или његове позиције међу делима сродне тематике или жанра, као и приликом повезивања појмова из осталих предметних области са књижевношћу. Објаснити у потпуности једно дело значило би истаћи све његове слојеве и разоткрити све могуће везе са осталим делима аутора, епохе, жанра и др. што је понекад сасвим излишно. Наставна интерпретација не може бити једном дата и непроменљива стога што се темељи на променљивим наставним факторима који условљавају њено прилагођавање конкретним околностима и потребама.

Виктор Шкловски увео је у теорију књижевности појам *онеобичавање* које представља један нови поглед на проблем сврхе уметности. Сматрајући да стварање навике у опажању, аутоматизам перцепције, води ка уобличавању површне свести о свету који нас окружује, у огледу *Уметност као поступак*, каже:

„Тако нестаје живот, претварајући се ни у шта. Аутоматизација гута предмете, одећу намештај, жену, страх од рата” (в. Поповић 2007: 490)¹⁰⁶

Аутор овог огледа о уметности даље наводи како је сврха уметности да се разбије аутоматизам опажања и да нам се уместо механичког препознавања омогући стварно поимање света. То се у уметности може постићи поступком помоћу којег се оно што је познато приказује као да је непознато, односно необично. Ефекат необичног постиже се ограничавањем перспективе приповедања на свест одређеног књижевног јунака, оног који никада није видео збивање које у датом тренутку посматра. Према овом уметничком поступку може се градити модел нове интерпретативне парадигме која би била заснована на ефекту онеобичавања. Иако је блиско појмовима тачке гледишта и фокализације, може се обогатити новим типовима и варијантама преношења појединих детаља из стварности у књижевно дело или из дела у стварност (*Марко Краљевић по други пут међу Србима*). Поступак који доприноси развоју књижевности, може да допринесе и развоју интерпретативне парадигме којом се тумачи књижевност.

Драмски израз представља интеграциони облик учења којим се постиже додатна мотивација ученика за стицањем знања и остварује његова трајност. Драмске активности примерене су ученицима свих узраста, различитих нивоа знања и стилова учења стога што им омогућују да учествују у креирању и извођењу драмских игара: мимике, пантомиме, глуме или у писању сценарија, осмишљавању сценографије и костима, прављењу лутака или позоришних плаката. Овом методом отварају се могућности да ученици активно учествују у раду на тексту и да се додатно емоционално ангажују што доприноси побољшавању памћења, развијању маште, подстицању на стваралаштво, исказивање личних склоности и способности, али и јачању самопоуздања ученика. У непосредном доживљавању разних ситуација и кроз могућности трансформисања у разне ликове, несметано се испољавају креативни потенцијали и успешно се савладава предвиђено градиво.

Драматизација као интерпретативни поступак не представља никакву новину, али је могуће иновирати њене облике у настави. Класична драматизација

¹⁰⁶ Приређено и цитирано према *Речнику књижевних термина* Тање Поповић, стр. 490.

односи се на прилагођавање текста сценском извођењу, на сценски приказ новонасталих или оригиналних драмских текстова. Интермедиијалност је заступљена током преношења језичког система литерарног текста у други систем знакова, односно комуникације. Да би сценско представљање заиста допринело унапређивању наставне праксе, прво треба истражити сценске потенцијале текста стога што нису сва дела подложна преношењу у друге медије. Неуспелом драматизацијом могу се нарушити естетске или неке друге вредности текста. Такав је случај са Андрићевим делима о чему су писали С. Лукић *Андрићева проза у светлу визуелно-драмских уметности* и М. Мисаиловић *Проблеми драматизације и позоришне транспозиције дела Иве Андрића* (в. *Андрићево дело*, уредник Драгољуб Недељковић)

Међутим, драматизацијом се могу сматрати и извесни поступци који доприносе стварању драмске атмосфере приликом обраде неког дела. Ефекти се могу постићи на разне начине: изговарањем текста с врата учионице, коришћењем костима или делова одеће, реквизитима који одсликавају кључне моменте дела, писмом које доноси треће лице, добошарем који најављује значајну вест, мелодијом, снажним мирисима, уметничким сликама или постерима, реквизитима за дочаравање одређене атмосфере, неочекиваним посетиоцима или плесним тачкама. Драмски елементи уводе се у наставу српског језика и књижевности ради стицања одређених знања и вештина и оспособљавања за њихову примену у реалним условима. Драмске импровизације имају предности над традиционалним методама зато што ученици могу непосредније да изразе своја осећања, да откривају одређене склоности и вештине и стичу позитивна искуства о групном раду и одговорност.

У срединама које имају позориште, могуће је планирати одласке на представе оних драмских дела која су предвиђена наставним програмом што отвара могућности за поређење са аутентичним књижевним текстом. Редитељска решења и одступања од текста могу да подстакну бројне коментаре ученика и да допринесу већем интересовању и за драмски род и за позоришну реализацију. Мање ефикасна је пракса да се гледају видео снимци представа.

Различити поступци могу бити употребљени као провокација за мотивацију и придобијање пажње ученика. Поред уобичајене поделе, часови књижевности се

могу разврстати и на основу средстава и начина преношења/примања информација или према облику организације на: час излагања, час самосталног излагања, час изложба, квиз час, час анкета, час интервју, час концерт, час књижевни сусрет, позоришни час, час имагинарног путовања, час дебата, филмски или ТВ час, излет или посета итд. Сваки од наведених типова часова изискује другачији интерпретативни модел.

Студије извођења представљају једну релативно нову дисциплину која синтетизује већи број научних дисциплина: антропологију, театрологију, социологију, естетику, филозофију, психоанализу, лингвистику, теорије медија, студије културе и друге. Оне се поред интерпретације чина извођења баве и његовим друштвеним, политичким и културним контекстом, као и сложеним друштвеним и културним променама које су последица утицаја „виртуелне технологије, медијатизације тела, као и новог светског, неолибералног друштвеног поретка и глобализације” (Јовићевић, Вујановић 2006: 8). Студије извођења могу се сматрати методом проучавања широког спектра људског понашања: од облика извођења у свакодневном животу, преко испољавања у интердисциплинарним и интеркултуралним инсценацијама на различитим просторима и у различитим културама. Од педесетих година 20. века када је социјални антрополог Ирвин Гофман уочио елементе извођења у свакодневном животу, почела је да се примењује ’драмска структура’ у антрополошким истраживањима, започињући тренд драмске аналогije. Антрополошки метод почео је да се користи у стварању, посматрању и анализирању позоришних представа.

„Оно што издваја теоријске правце у последњих десетак година јесте њихова перцепција извођачког процеса као последице дигиталне револуције која је преплавила све уметности, укључујући и праксу извођења. Тријумф дигиталне парадигме захтева многобројна прилагођавања, почевши од начина размишљања до другачијих стратегија стваралаштва”(Јовићевић, Вујановић 2006: 10).

Перформанс (енгл. представа, представљање, изведба) као појам није егзактно одређен и дефинисан. Обично се под њим подразумева једна форма акционе уметности настала шездесетих година 20. века, као резултат повезивања боди арта, хепенинга, одређених схватања позоришта и ритуала примитивних цивилизација. Перформанс се у уметности најчешће односи на догађај у којем се

једна група људи (перформер или перформери) понаша на одређени начин пред публиком која својим реакцијама може да постане и саставни део извођења.

Овај се облик извођења може разумети као критички став према раздвојености уметничког дела од уметника, односно против представе о уметности као продајном, трајном објекту и подвлачи пролазност уметничког дела. У средишту пажње нису улоге као у позоришту или слике и објекти као у ликовној уметности већ акције, покрети и процеси. Перформанс уметници излажу сами себе и описују своје активности као живе уметности, акционе уметности или интерпретације. Перформанс има елементе позоришта, плеса, пантомиме, музике или циркуса. Тако долазе до изражаја основни елементи у игри; време, простор, тело уметника, драматургија. Перформанс је често описиван помоћу фотографије, филма или видеа.

Иако се развија у новије време, претходила му је не само авангардна уметност 20. века као футуризам, дадаизам него би се могло закључити да је заправо ритуал извор перформанса. Једна од дефиниција перформанса гласи да је то изражавање уметника у првом лицу, по чему би класична уметничка дела (слике, скулптуре, графике, цртежи, и писана дела (књиге, ноте итд.) била схваћена као изражавање уметника у трећем лицу. Писац драмског дела, музичког комада или редитељ и сценариста, изражавају се у трећем лицу – пишући, компоњујући, уобличавајући свој комад. Они који изводе њихов рад на сцени изражавају се у првом лицу као глумци или интерпретатори, а у трећем – ако их посматрамо као извођаче комада у односу на радњу представе.

Млади људи могу да се ангажују око пројеката који су конотативни, актуелни са временом у којем се живи, који померају границе традиционалног, центрираног на статични текст. Уметничко извођење није првенствено визуелно него знаковно организовано, универзалније од језика, што представља основу представљања једног дела перформансом. До концепције интеркултурализма довела је чињеница да велики број култура заснива своје извођење на усменим текстовима и да сви сценски облици садрже исте структуралне елементе: текст, покрет, мизансцен, организацију и употребу простора, сценографију или амбијент, атмосферу, публику, рецепцију онога што се изводи. Управо ти елементи могу да послуже у визуелном представљању тумачења једног књижевног дела. Извођење

може да се одвија на различите начине, као континуум радњи или активности: ритуала, игре, спорта, забаве, музике. Перформансом се могу представити неки призори у којима се симулирају облици друштвеног понашања:

Уми се харамбаша, поумиваше се и хајдучи, па, као и у каквом дому, окретоше се сунчевом рођају те се помолише Богу. По молитви један хајдук принесе чутуру харамбаши. Он се прекрсти, напи се мало, па пружи чутуру даље... (Веселиновић, *Хајдук Станко*).

Ученици не морају да поседују изразите глумачке вештине јер је Брехт сматрао да глумци не морају да се идентификују са улогом него да створе дистанцу са ликом, да га представе цитатима, коментарима, мизансценом.

„Одрекавши се пуног преображавања, глумац не изводи свој текст као импровизацију него као цитат. [...] Како се глумац не поистовећује са лицем које приказује, он може, насупрот њему, одабрати одређено становиште, одавати своје мишљење о лицу, и гледаоца, који са своје стране такође није био позван да се поистовети, позвати на критику приказаног лица” (Брехт 1966: 115).

Било које уметничко извођење које полази од неког текста, помера се ка његовој рецепцији чиме се отварају велике могућности за инсценацију. Школски перформанс може бити индивидуални или групни, праћен сценским ефектима (светлом, музиком, реквизитима), изведен у учионици или прикладном школском простору. Разлика између драматизације/драмског извођења и перформанса јесте у томе што садржај не следи у потпуности фабулу, ликови нису дословно представљени, а трајање није одређено: може бити само неколико минута, импровизовано или увежбано, уз подршку писаних текстова, сценског апарата, звука, светлосних ефеката, видеа, филма, слика, дигиталних записа.

Иако се перформанс везује за извођење, он може бити применљив као модел наставне интерпретације с обзиром на последице успостављања дигиталне парадигме која је допринела промени начина опажања: традиционално, линеарно-сукцесивно понашање постепено се замењује симултаним и мултиперспективним опажањем. Површнијем опажању доприноси медијатизација и глобализација друштва, а посебно усмереност младих генерација на покретне слике. Технички и научни прогрес изазвали су радикалне промене у перцепцији стварности, а незадрживи талас пасивне потрошње слика и података доводи до слабљења маште, потискивања интересовања за дубље посматрање /читање текста.

Моделовање се у савременој науци схвата као општи методски поступак представљања најразноврснијих појава и то на веома различите начине. Коришћење разних врста скица и макета одавно је присутно у науци, док су графикони, нарочито у математици, новијег датума. Ученици се сусрећу са схемама и макетама у настави техничког образовања, са рељефним географским картама и моделима геометријских тела. У реформисаним наставним програмима за српски језик предвиђено је овладавање вештином разумевања нелинеарних текстова (3.1.4. чита и тумачи сложеније нелинеарне елементе текста: вишеструке легенде, табеле, дијаграме и графиконе). Под моделовањем се не подразумева само чулно представљање и физичко подражавање (имитирање ствари), него и свако психичко представљање, чак и замишљање било ког предмета и појаве тако да су одређени књижевни садржаји погодни као подстицај за израду модела. Појединачно или групно ученици могу да буду ангажовани да истражују предмет, појаву или процес и да физичким, техничким, мисаоним или језичким средствима граде одређене моделе. Сам процес моделовања састоји се у томе да се уоче неки битни чиниоци или моменти дешавања и да се они представе у нелинеарним облицима или као физички предмети.

Ученици могу да буду изузетно креативни када преносе своје визије простора у којем се одвија радња неког дела, или у представљању ликова и догађаја. Важно је одабрати наставне садржаје који су довољно подстицајни за овај вид стваралачке интерпретације. На основу насталих модела врши се креативна надградња у коју се укључују сви ученици.



Слика2. Групни рад ученика за угледни час посвећен бајци *Златна јабука и девет пауница*

Модел са тематским приказом главних догађаја у бајци *Златна јабука и девет пауница* који су начиниле ученице седмог разреда послужио је за проверавање стечених знања о бајкама као књижевном жанру, композицији, ликовима, симболима и др.

Информатизација је процес увођења савремене информационе технологије у наставу који намећу глобалне промене друштвених околности, бржи трансфер знања и губљење монопола над образовањем ученика на традиционалан начин. Ученици већ поседују одређене нивое знања о новим информационим и комуникационим технологијама и помоћу њих задовољавају своја интересовања за збивања у динамичном животном окружењу. Деловање медија је интензивно и непрекидно се проширује новим облицима и средствима са великим техничким могућностима: телевизија, штампа, радио, видео-игрице, филмови, „паметни” телефони, таблети, електронска издања књига и часописа, компјутери, интернет (јутјуб, блогови, друштвене мреже...).

Савремена методика наставе дошла је у позицију да истражи утицаје које процес информатизације већ врши на наставу српског језика и књижевности и да утемељи психолошко-педагошке и методичко-методолошке теорије на којима ће се заснивати њена примена. Истовремено са зачињањем теоријске мисли, одвија се убрзани процес интеграције савремених медија у образовни систем јер наставници не могу да преvide њихову улогу у животу ученика свих образовних нивоа.

Телекомуникациона и видео-компјутерска технологија, интерактивни мултимедији, а посебно интернет, поседују потенцијале који могу да буду искоришћени за побољшање ефикасности и квалитета наставе, али и одређене карактеристике које могу да изазову нежељене последице. Резултати релевантних истраживања у овој области упућују на закључак да савремени медији и информациона технологија утичу на интензивирање кризе читања која представља десструктивни фактор у култури, а пре свега у настави језика и књижевности.

„Говорећи о мас-медијима и информатици, хтели смо рећи, прво: да су они стварност и неопходност нашег времена, али да је време које је некад припадало књизи неминовно померено у њихову корист; друго, не користи се време које се намењује мас-медијима и информатици у корисне сврхе, већ добар део времена (можда и већи) троши се на оно што је наличје мас-медија и информатике и што не доноси људима корист, већ

има погубне последице. За тако утрошеним временом треба желити и тражити путеве и начине да се оно усмери у корисне сврхе: да допринесе решавању горућег, перманентног и сложеног проблема – *кризе читања*” (Ивић, Гајић, Маљковић 2008: 24).

Експанзија ваннаставног образовања и ваннаставног читања које омогућава и подстиче савремена технологија неминовно изазива промене у односу читалаца према књизи и према књижевном тексту који више није приоритетан и довољан медиј. Промењено схватање и позиционирање књижевног текста у информатичком друштву изискује прилагођавање новим околностима и осмишљавање видова систематичног и сврсисходног укључивања савремене технологије у наставу књижевности и постизање позитивних промена у односу ученика према књизи, читању, према настави и самом наставнику.

„Она омогућава наставнику да делује средствима која ученик препознаје и доживљава као своја; тај емоционално-психолошки моменат ученика мотивише, активира и ставља у средиште наставног процеса, што је, с методичке тачке гледишта, више него пожељно. Поред тога, нове технологије обезбеђују неограничен ресурс наставних могућности које треба (препо)знати и (ис)користити. Одређујући сопствени став према њима, наставник књижевности наведене чињенице једноставно не сме да превиди” (Божић 2014: 385–386).

Имајући у виду озбиљна упозорења изречена у филозофској, социолошкој, педагошкој и психолошкој литератури да технологизација може да буде препрека хуманој интеракцији са светом и ометајући фактор у процесу одрастања и васпитања деце, ипак је није могуће одбацити и спречити њен уплив у наставу и оградити се од иновативних поступака које нуди.

Стручно коришћење савремених средстава у настави, критичка анализа постојећих образовних софтвера за наставу књижевности, њихово усавршавање и подстицање нових, развијање критеријума селекције и евалуације мултимедијалних наставних садржаја, електронски уџбеници и друге погодности којима располажу савремене технологије, представљају истраживачки подстицај за методолошка истраживања која ће да омогуће ширу али контролисану примену технологије у настави.

Дебата је вид организованог расправљања којим се развија критичко, логичко и креативно размишљање утемељено на одговарајућим аргументима. Успешна реализација захтева познавање правила дебатног часа да не би прерасла у неконструктиван дијалог или у свађу. Да би се учесници припремили и самосталним истраживачким радом дошли до аргумената за своје тврдње,

неопходно је тезу најавити раније, а улоге поделити на самом часу. Са посебном пажњом треба одабрати судије које оцењују говорничку вештину, уверљивост аргумената и спретност у проналажењу слабости у противничковој аргументацији. Дебатом се развија култура говора као и култура слушања, а негује се и јавни наступ ученика.

Мозаик метод као вид кооперативног учења може се модификовати и прилагодити настави књижевности. „Материјал за учење се дијели у виду *мозаика*, комадић по комадић даје члановима групе. Забуна која настаје комадањем градива неће бити ријешена док се комадићи не саставе. У суштини, одговорност сваког члана тима је да обради свој комадић градива и да остале научи томе, да остали савладају исто то” (Сузић 1999). Ученици се у групи више укључују у рад јер су свесни да резултат целе групе, а тиме појединачна оцена, зависи од сваког члана групе. Активност ученика доприноси и квалитету и трајности стеченог знања. На часу систематизације српске средњовековне књижевности у 1. разреду средње школе, групе су формиране уз помоћ доминантних књижевних врста: житије, слово, похвала, посланица. Свака група бира са листе задатака који ће аспект српске средњовековне књижевности обрадити: писце, теме, језик и стил, или однос према књизи, писмености и ауторству.

Младе генерације су под снажним утицајем медијске културе која чини спој са високом технологијом која заузима све шири простор у свакодневном животу. Теоретичари културе упозоравају на то да расте глобални значај медија који постају организацијски принципи друштва и његов економски изузетно профитабилни сегмент.

Многе земље још увек нису ни по економској, ни по политичкој моћи довољно развијене, али посредством нових медијских технологија *спектакл* у тим земљама постаје облик у коме роба успева да колонизује читав њихов друштвени живот. Свет који је представљен у медијима јесте свет тржишта који се у индустријски мање развијеним земљама испољава кроз империјалистичку доминацију наметнуту из постиндустријских региона.¹⁰⁷

Имајући у виду наметање спектакла у бројним аспектима друштвеног живота, актуелизује се потреба упознавања младих генерација са суштином

¹⁰⁷ Дебор 2005: G. Debor, *Društvo spektakla*, Beograd: Porodična biblioteka br. 4, Anarhija/Blok 45.

медијске културе и њихово оспособљавање да препознају крајње циљеве пласираних вести, пропаганде, реклама, забаве као животног приоритета.

У наставним програмима за српски језик дискретно су поменути неки облици медијског израза:

Усмена и писмена вежбања у 7. разреду

Увођење ученика у информативно читање ради налажења одређених информација (у уџбеницима других предмета, у новинским чланцима, у књизи из лектире, у дописима, огласима, обавештењима и сл.)

Основни облици усменог и писменог изражавања у 8. разреду

Рекламе као врста пропагандних текстова. Језичке особине реклама. Манипулативност реклама.

Појмови реклама и пропаганда заузимају одређене позиције у документу о стандардима из 2010. године:

1.1.2. разликује **уметнички и неуметнички** текст; уме да одреди сврху текста: експозиција (излагање), дескрипција (описивање), нарација (приповедање), аргументација, пропаганда*

2.1.2. познаје **врсте неуметничких текстова** (излагање, технички опис, техничко приповедање, расправа, реклама)

2.1.6. разликује чињеницу од коментара, објективност од пристрасности и пропаганде на једноставним примерима

2.3.10. зна значења речи и фразеологизама који се јављају у школским текстовима (у уџбеницима, текстовима из лектире и сл.), као и литерарним и медијским текстовима намењеним младима, и правилно их употребљава.

Може се стећи утисак да је удео спектакла у школском животу једва приметан иако он успоставља монопол над највећим делом времена које ученици проводе ван школе.

Методика наставе језика, теоријски и практично, упућује да у настави матерњег језика треба што пре превазићи нивое препознавања и репродукције, а стрпљиво и упорно неговати више облике знања и умења – *применљивост* и *стваралаштво*. У настојањима да се у наставној пракси удовољи таквим захтевима, функционално је у свакој погодној прилици знања из граматике ставити у функцију тумачења текста (уметничког и популарног), чиме се оно уздиже од препознавања и репродукције на нивое умења и практичне примене (в. Марцано, Пикеринг, Полок 2006).

Наставна средства су богат и недовољно искоришћен извор сазнања за наставу књижевности. Основно дидактичко средство је уџбеник (читанка), али и оригинално дело. Представљања репрезентативних издања или читаве едиције могу мотивисати ученике за читање и пробудити жељу за поседовањем неке књиге. Методичку опрему појединих наслова из лектире могу да сачине наставници у сарадњи са ученицима, или да ликовно оплемене одређене одломке или читава дела. Продукти настали креативним радом једне генерације ученика

могу се користити као подстицај и полазиште за богаћење и осавремењавање са новим генерацијама.

Такође, и наставна средства попут радних листова могу обликовати и наставници и ученици зато што се на тај начин стиче увид у њихову перцепцију одређеног садржаја. Презентације које настају као продукти током представљања појединих наслова из лектире или књига које ученици читају по сопственом избору подразумева давање информација о издавачу, издању, предговору, поговору, индексу појмова, садржају, али и према личном доживљају. Оне могу служити као наставна средства којима се пружа могућност да ученици упознају више различитих гледишта на једно дело.

Филм *Бој на Косову* Здравка Шотре из 1989. године може бити наставно средство или мотивација за час обраде одломка из Константиновог *Житија деспота Стефана Лазаревића* спајањем три приче, књижевне, филмске и историјске. У *Житију деспота Стефана Лазаревића*, у народним епским песмама и у филму има сличности и разлика у представљању косовских јунака и дешавања око битке. Иако је основна тема *Житија деспота Стефана Лазаревића* сâм деспот, писац даје широку историјску и географску слику Србије с краја XIV и почетком XV века. Поред историјских извора, постоје и књижевни текстови који отварају простор за конструктивну полемику о томе да ли је Косовски бој српска победа или српски пораз (*Слово о кнезу Лазару* патријарха Данила III). Увођењем филма у наставу, ученици се упознају и са законитостима филмске уметности (Каралић 2012: 278). Филм може да послужи и као мотивација за обраду драме *Бој на Косову* Љубомира Симовића која је у програму за 7. разред основне школе.

Организација часа књижевности не зависи искључиво од самог књижевног дела (периода или писца), од постављених стандарда и исхода, од индивидуалних могућности ученика (одељења) и на крају, од стручних и креативних потенцијала наставника него и од других околности које могу да подстичу или да спутавају те потенцијале. У мањим срединама или слабије опремљеним школама наставник је осујећен великим бројем препрека материјално-техничке природе и упућен на сопствене могућности да допринесе иновативности наставног процеса.

Час замишљеног путовања може да се повеже са путописом, али и са многим другим садржајима. Одломак *Потера за пејзажима* из есеја Пеђе

Милосављевића у програму за 7. разред основне школе може да послужи за реконструкцију пута од Београда до Дубровника по одредницама из текста. Пут Светога Саве од Студенице до Јерусалима погодан је за самостални креативни и истраживачки рад ученика који кроз упознају књижевност, историју религије и историју уметности. Живот Доситеја Обрадовића изразито је погодан за прављење мапе путовања, као и животни пут Вука Караџића, али и Милоша Црњанског, Симе Матавуља и других аутора. Како се њихова дела и делатност обрађују у основној и средњој школи, могуће је непрекидно богатити наставне садржаје надовезивањем на претходни ниво истраживања. На путовању се означавају одреднице попут установа културе, храмова, места пребивалишта или сусрета са знаменитим личностима. Замишљено путовање може да се комбинује са сценским приказима, монолозима и дијалозима: Вукови сусрети са Копитаром, Његошем, друштвена окупљања током прослављања Светог Саве у Бечу, потписници споменара Мине Караџић итд.

Мултимедијални модел наставе погодан је за систематизације у виду квизова, енигматских игара или мозгалица. Представљање садржаја о животу и раду појединих аутора и добро конципирана питања покрећу такмичарски дух ученика, помажу у развијању кооперативних вештина и самоевалуације. Након организовања квиза о лику и делу једног аутора, треба ангажовати ученике да састављају презентације и питања за проверу знања.

Приликом осмишљавања креативних приступа појединим наставним садржајима важно је одмерити могућности за укључивање свих ученика у одређени приступ, не занемарујући њихове индивидуалне карактеристике у оквиру једног одељења.

Морају се посебно истаћи неке ограничености примене кооперативног учења када је реч о настави језика, књижевности и културе изражавања. Зна се да је читање и реципирање књижевног уметничког текста дубоко индивидуална ствар. Исто то важи и за рецитовање (Илић 2006: 669).

Успешна интерпретативна парадигма може бити заснована на методама сценске комуникације која је у основи интегративна, с обзиром на то да је спојива са општим и појединачним методама које се користе у настави свих предмета. Сценске игре и различити видови драматизације могу да представљају допуну уобичајеним наставним методама зато што се њима мотивишу ученици, изазива

радозналост, остварује очигледност и разумљивост наставних садржаја у процесу обраде, понављања или утврђивања.

„У сплету игровних, имагинативних, драмских, стваралачких, потом и општих и посебних метода, израња конфигурација комплексне наставне методологије, систематски организованих стратегија, познат као метод сценске комуникације (МСК)” (Јањић 2010: 417).

Наставна пракса указује на неопходност да се применом различитих стручних методичких приступа постиже осавремењавање наставе и достизање постављених стандарда постигнућа. Наставници се не могу ослонити на један проверени метод нити ограничити оквирима постављених наставних модела – због непрекидних промена у начину рецепције и разумевања дела у новим друштвеним околностима, упућени су на трагање за новим методичким приступима упознавањем различитих облика виталне уметничке праксе извођења наставе ради њиховог коришћења за боље разумевање уметничких дела.

3.1.1. Проблемски приступ наставној интерпретацији песме *Вече*

Читалачка писменост представља важан предуслов виших когнитивних функција: апстрактног мишљења, критичког мишљења и решавања проблема. *Образовни стандарди за крај обавезног образовања у компоненти Српски језик* имају циљ да ученици постану активни, односно ангажовани читаоци, са развијеним вештинама разумевања прочитаног и компетенцијама резоновања и закључивања. Очекује се да ученици улажу напор у потрази за смислом текста и вешто врше трансфер знања и вештина у свакодневне читалачке ситуације и друге области друштвених и природних наука, као и да постану мотивисани читаоци који ће самостално посезати за књигом (или неком другом публикацијом у различитим контекстима) ради проналажења информација, критичког промишљања и ради естетског, литерарног доживљаја. Наставна интерпретација треба да представи дело тако да оно у потпуности ангажује читаоца што није увек једноставно када су у питању вишезначни текстови.

„Наставни рад на књижевном тексту постаје најинтензивнији онда када се у њега укључе проблемски методички поступци. Таквим поступцима ученици се подстичу да литерарне проблеме уочавају и да им наслућују, предвиђају и откривају најприхватљивија решења. У таквом ученичком ангажовању при изучавању књижевног текста испољавас е њихов самостални прегалачки однос његовим вредностима и по томе

решавање литерарних проблема има карактер стваралачке духовне активности” (Илић 1983: 94).

Песма Ђуре Јакшића *Вече*, која се налази у програму за 6. разред основне школе, пример је вишеслојног књижевног дела које не треба посматрати једнострано. Приликом креирања интерпретативног приступа треба имати у виду неколико важних чинилаца:

Ђура Јакшић је изразито родољубиви песник, али и трагичан, јер је у великој мери страдао због својих уверења и сведочења о људима и догађајима тога времена. Изразити је представник романтизма, књижевног правца који треба окарактерисати са ученицима 8. разреда и ученицима средње школе (заступљен је у програму за 6. и 8. разред основне школе и у програму за 2. разред средње школе). Његова поезија је антологијска.

Овако размотрена позиција аутора у програму намеће озбиљнији приступ анализи дела, одабиру кључних речи и постављању тежишта у интерпретацији. Биографски приступ је неопходан, у сваком разреду у мери у којој је у вези са елементима дела које се обрађује, колико се ослања на претходно стечена знања, односно на то у којој мери осветљава идејну основу дела.

У постављању образовних циљева, несумњиво би требало имати у виду оспособљавање ученика за тумачење лирске ауторске песме, уочавање дескриптивних и родољубивих мотива, тумачење атмосфере и препознавање доминантних осећања пролазности и смрти. Уколико изостане родољубиви слој, онда није могуће остварити васпитне циљеве кроз упознавање ученика са симболичком појединих мотива и песме у целини, нити истицање моралних аспеката витештва. Функционални циљеви најчешће се повезују са оспособљавањем ученика за доживљавање, разумевање и тумачење књижевног дела и усвајање књижевнотеоријских појмова, али је напоредном анализом песама и мотива могуће надоградити приступ и побудити истраживачки дух, развијати моћ запажања, анализе и синтезе, доказивања и закључивања, односно трагања за ширим идејним смислом текста.

Наставник у почетној фази припреме упознаје и проучава методичку апаратуру уџбеника у којем ће ученици упознати ову песму да би се на њу ослонио, или је, према потреби, надоградио. Преглед актуелних читанки за 6.

разред показује да се тежиште интерпретације ставља више на одређене појмове, а мање на анализу садржаја, и да недостаје веза са историјским и животним тренутком у којем је песма настала, а који неоспорно утиче на њен садржај и тон. Како знање о књижевним родовима и врстама представља важан програмски сегмент, важно је приликом интерпретације дела уочавати њихове одлике. У методичким апаратурама читанки за 6. разред приметан је проблем жанровског одређења песме.¹⁰⁸

1. Описна (дескриптивна) песма

- симболичка значења боја
- песничке слике (посвећење витеза, пад витеза...)
- персонификација, епитет и поређење
- песнички језик
- метричке и синтаксичке паузе
- архаизам: хлађано море, историзам: токе (Клет 2012: 130).

2. Недефинисана врста песме

- трагичан исход битке у сутон
- главни мотив (залазак сунца и погибија ратника)
- тема (родољубље и витештво храбрих јунака)
- В. Чајкановић: *Стара српска религија и митологија*, о Месецу (Клет: 156).

3. Недефинисана врста песме (одлике лирске песме)

- поента песме
- композиција (Логос: 205).

4. Недефинисана врста песме (описни и родољубиви мотиви)

- плеоназам (Школа плус: 222).

5. Недефинисана врста песме (описна и родољубива песма)

- мотиви из природе
- осећања у бојама
- извори светлости (КЦ: 129).

6. Недефинисана врста песме (описна и родољубива песма)

- мотиви из природе
- сугестија: све немо ћути...
- опкорачење
- атмосфера
- Миодраг Поповић: „романтичну легенду о витезу (косовском) који се смрћу посвећује, одлази у вечност...” (Едука: 152).

7. Недефинисана врста песме

- романтичар
- доминантни мотиви
- оноματοпеја (Едука: 77).

8. Недефинисана врста песме

- токе су део јуначке опреме, јуначки накит и заштита на грудима
- плеоназам

¹⁰⁸ Наведени елементи из приступа у свим доступним читанкама проблематизују дефинисање песничке врсте: песма је само једном експлицитно одређена, и то као описна, док се у већини читанки неодређено помињу појмови описна и родољубива песма, односно мотиви, а има случајева где нема никаквих наговештаја о врсти песме, без обзира на издвојене мотиве и песничке слике.

- песничке слике у којима је природа добила одлике човека
- општа атмосфера
- утисак о контрасту Месеца према околном амбијенту
- речце: та, ено
- васкрсли витез
- поруке о родољубљу и јунаштву (Завод :142).

9. Истовремено и описна и родољубива.

- атмосфера
- врста строфе
- ритам
- интонација (кретање тона)
- темпо
- пауза
- Ђура Јакшић као сликар (Завод: 146).

10. Дескриптивна или описна песма, први слој песме

- лирско ја са описа природе прелази на асоцијације на стара времена бојева и витезова
- љубав према херојској прошлости свог народа
- садржи родољубиве елементе
- поређења, епитети
- присети се косовских јунака и по властитом мишљењу реци који се од њих посветио
- персонификација (БИГЗ: 77).

Дефинисање песничке врсте додатно проблематизују наговештаји родољубивих мотива у појединим методичким апаратурама. У једној читанци понуђен је цитат из секундарне литературе који упућује на косовски мит као основу мотива о погинулом витезу, међутим, није разрађен у апаратури.

„Јакшић је превасходно пиктуралан песник. У изврсној песми *Вече*, он ће, на пример, у колору пренети стихове романтичну легенду о витезу (косовском) који се смрћу посвећује, одлази у вечност. [...] Јакшићева сликовита, пиктурална прича у ствари је циклична, на свој начин симболична верзија. Његов витез неће остати у тами. Као сунце, залазећи, и он се поново рађа, постаје херој – светитељ” (Миодраг Поповић).¹⁰⁹

Наведено виђење песме у овом цитату захтева тумачење два теоријска појма која су важна за његово разумевање с обзиром на то да је представљен ученицима 6. разреда:

пиктуралан лат. – који се односи на сликарство и сликаре; сликовит, илустративан.
циклични – кружни, који се понавља у одређеним размацима.

Најближа идејним окосницама песме *Вече* јесте апаратура у Заводовој читанци која упућује на песме о Косовском боју и српским јунацима који су се храбро одупрли турским освајачима. Постављен је захтев да се образложи мишљење о томе који је од њих најподобнији да буде витез који се посветио.

¹⁰⁹ Јелена Журић, *Читанка за 6. разред*, Едука, 2011. стр. 154.

Ученицима се предочавају наслови неколико ауторских песама које су инспирисане родољубљем предака: *Молитва* Милутина Бојића и *Нејаки Ненаде Драгољуба* Филиповића. Предложена је тема домаћег задатка: *Погинули витез ено се посвети*, док се у другој читанци нуди *Опиши предео у освит и у сумрак*. Прва се тема може конкретизовати и искористити за увођење у тематски круг ауторске лирике из програма за 6. разред: *Наслеђе* Милана Ракића, *Моја отаџбина* Алексе Шантића или *О пореклу* Десанке Максимовић. Друга се тема превише удаљава од идејне основе песме узимајући у обзир искључиво њену дескриптивну страну.

Сликарски таленат Ђуре Јакшића неспорно се огледа и у његовим песмама, тако да га је важно ученицима представити као целовитог уметника. Организација једног часа зависна је од многих фактора, најпре од ограничене дужине његовог трајања, али би се у овом случају могла остварити корелација са наставом ликовне културе. Сlike Ђуре Јакшића требало би пре часа српског језика на којем се обрађује песма *Вече* да буду тема на часу ликовне културе, са посебним нагласком на тематику и атмосферу која је постигнута употребом одређених боја и тонова. Такав уводни час допринео би неупоредиво оперативнијем и свестранијем току тумачења песме.

У истој песничкој слици дочарава се гашење дана и живота једног јунака. Мотив заласка сунца који подсећа на крваво бојиште није редак у поезији, али није заступљен у наставном програму у мери у којој би подстакao имагинацију ученика и њихове способности за преношење у свет уметничког дела. Генерације које су упућивале својим пријатељима разгледнице са заласцима сунца на мору, доминантних црвених нијанси, могле су без напора да замисле рујно небо које подсећа на крваво бојиште или на окрвављене токе на јуначким прсима. Нове генерације којима се нуде готове визуелне слике, треба директније да буду подстакнуте на повезивање одређених појмова и наговештаја.

Бранко Радичевић у поеми *Ђачки растанак*, из које је један одломак обрађиван у петом разреду, инспирисан бојама предвечерја, написао је:

Сунце јарко, та колико реда,
Тако тебе ја седати гледа!
Гледах твоје големе красоте,
Пун радости и веље милоте,
Гледах тамо, па мислих назада,
Како красно бејаше некада.
Осетих се српске царевине,

Српске славе, српске госпоштине;
Осетих се последњега доба,
Та краснога на Косову гроба!
Збогом, сунце на западу јасно,
Ал за гору заилазиш красно!
Тако красно и у таке славе
Јуначке су тада пале главе,

Углед'о се један на другога,
Попадао један крај другога,

Та рад оне красне домовине
Не жалио нико да погине.

Стихови сведоче о томе колико је пута лирски субјект / наратор уживао у дивним, изузетним лепотама заласка, испуњен великом милином, одушевљењем и пријатношћу, понет мислима о ономе што је било, о прошлости. Златне боје подсетиле су га на славну српску царевину, на некадашње српско господство, али и на косовски мит и јунаштво.

Неки су мотиви блиски или сасвим истоветни као у песми *Вече: сунце* јарких боја, које залази за *гору*, јуначке главе које су *пале*, мотив *гроба* и дивљења према онима који нису жалили да *погину* за домовину – најбољи витезови који су се посветили својом свесном жртвом.

У одабиру пратећих теоријских појмова, треба се одредити за уочавање конкретних мотива – оних који представљају песничку слику изазвану чулним дражима и апстрактних који представљају песничку слику изазвану размишљањем и осећањем. Добра полазна основа је паралела са песмом *Највећа је жалост за братом* из програма за 6. разред у којој је такође присутно двоструко описивање стварности кроз песничке слике у којима очи имају значење конкретног мотива и песничке слике изазване осећањима младе Ђурђевице, са значењем апстрактних мотива. Песма почиње мотивом заласка:

Сунце зађе, за Невен, за гору,
Јунаци се из мора извозе...

Корелација сродних мотива је двострука: залазак сунца као оквир за представљање јунака који се враћају из боја, и суочавање са погибијом неких од њих. У додатном избору једне читанке за 6. разред налази се песма *Нејаки Ненаде Драгољуба Филиповића*:

А крв капље ко суза сироте...
Вече... Сунце на западу гине.

У песми *Молитва* Милутина Бојића ноћна атмосфера окружује Мајку Југовића предану молитви:

И док *ветар* звижди на пољани...
Ветрова се *небом* гони хајка,
Звезде трну што су сву ноћ сјале.
...Сама, *хладна*, без суза, без речи...

Интерпретација песме никако се не може задржати на нивоу дескриптивног због очигледне повезаности са ратничком прошлошћу и традиционалном

симболиком. У песми *Женидба Душанова*, која се обрађује у 5. разреду, Милош Војиновић који је извршио изузетне витешке подвиге, има атрибуте сунца:

Сину Милош у пољу зелену,
Као јарко иза горе сунце.

Ова изузетна визуелна слика представља подстицај за паралеле са другим косовским јунацима који су могли бити у лику месеца смртно бледог лица, који су постали свети ратници, присутни у бројним песмама, и оним из програма за 6. разред. Смирај дана представља инспирацију у песми *Наслеђе* из циклуса *Са Косова*, Милана Ракића:

Ја осећам данас да у мени тече
Крв предака мојих, јуначких и грубих,
И разумем добро, у то мутно вече,
Зашто бојне игре у детињству љубих.

Мотив витеза који се посветио може се препознати у стиховима:

И сад, ако плачем кад се месец крене
С ореолом модрим низ небесне путе...

Неисцрпна крепост старинских јунака присутна је у књижевности свих народа света и чини неодвојив део националног бића тако да неговање љубави према наслеђу треба да представља један од темељних циљева наставе књижевности који није у супротности са савременим токовима.

Обиље мотива које песму *Вече Ђуре Јакшића* повезују са стваралачким опусом народне лирске и епске књижевности као и стваралаштвом више песника млађе генерације, треба искористити за представљање бескрајних могућности варирања истог мотива који сваки пут добија нова значења и нове естетске димензије.

Уочљиво је да смер интерпретације у методичким апаратурама читанки иде ка објашњавању и усвајању језичких и теоријских појмова који нису уједначени: романтичар, симболичка значења, главни мотив, доминантни мотиви, поента песме, сугестија, атмосфера, затим метричке и синтаксичке паузе, дистих, опкорачење, парна рима, леонинска рима, епитет, поређење, персонофикација, оноματοпеја или архаизам, историзам и плеоназам.

Нема апстрактних мотива који су присутни у песми, ни свих стилских изражајних средстава, нити организованог приступа версификацији. Песничком језику се не поклања довољно пажње: нема синонима за ово доба дана (сумрак, сутон, предвечерје, смирај) нити указивања на нијансе у значењима речи. Није

истакнут контраст између сунца и месеца, не упућује се на епитете који су у инверзији са именицама или на прилоге који стоје уз глаголе зато што и они представљају епитете. Стих *У срцу се живот застрашеном таји* изговорен у уобичајеном реду знатно је мање изражајан.

Изражајна средства у песми:

Компарација: *Као златне токе, крвљу покапане...*

Епитети: златне (токе), најбољи (вitez), хладне (стене), хлађано (море) застрашено (срце)... *тихо уз песмицу жале*

Метафора: крвљу покапане

Персонификација: *А славуји тихо уз песмицу жале...*

Хипербола: *И све немо ћути, не миче се ништа...*

Ономатопеја: *ветар хуји*

Инверзија: *У срцу се живот застрашеном таји; мору хлађаноме*

Контрасти: дан – ноћ; светлост – тама; живот – смрт

Симболи: Сунце – вitez, Месец – погинули вitez

Версификација:

Строфа од два стиха – дистих. Стих је дванаестерац. Парна рима.

Леонинска рима (римовање у средини и на крају истог стиха) у 5. строфи:

Немо поток **бежи** – ко зна куда **тежи**? / Можда гробу **своме** – мору хлађаноме.

Метричке и синтаксичке паузе.

Као златне токе // крвљу покапане – цезура

Доле пада сунце, // за гору, / за гране. – синтаксичка пауза

Ритам: спор.

Песнички језик:

токе тур. – копче; металне плоче које се стављају као украс на груди (некада и као заштита у биткама)

вitez – племенити јунак, средњовековни јунак, херој, фиг. борац за неку идеју, бранилац и заштитник; човек високих моралних квалитета

посветити се – постати свет; предати се сасвим чему; изабрати нешто као позив **хлађано** море, фиг. неосетљиво, хладно, безосећајно.

плеоназам грч. – означава непотребну употребу различитих, а истозначних речи и израза, односно више речи са истим значењем, које нису неопходне: *немо ћутање*.

Према тематици и мотивима песма је и описна и родољубива. Слика природе је оквир за песниково расположења изражена кроз осећања и визије лирског субјекта: преображај сунца и васкрснуће палог витеза. Песничке слике које упућују на витеза и бојиште не представљају конкретне него апстрактне мотиве који уносе нову димензију у опис природе. Испреплетани мотиви упућују на повезаност човека и природе, на закључак да је све подложно пролазности и нестајању, осим великих дела и великих жртава.

У описним песмама преовлађују статички мотиви, они којим се сликају неки призори у временским или другим пејзажима (*Зимско јутро* В. Илића, *Поље* Ј.

Дучића, *Лето на висоравни* С. Раичковића, *Шљива* М. Данојлића и друге песме са мотивима из природе). Након издвајања централних (главних) и статичних (описних) мотива, визуелних и акустичких слика, емоција и рефлексивна лирског субјекта, уочавања сликовитости и изражајности песничког језика и тематске и емоционалне условљености ритма изражајног читања, следи разоткривање идејне сфере песме.

Посебно је велики допринос у откривању идејних слојева песме уколико се направе поређења између две истоимене песме Ђуре Јакшића од којих се једна налази у програму за основну, а друга за средњу школу. Јакшићев лирски триптих *На Лунару* чине песме: *Вече*, *Поноћ* и *Зора*. Обично се назив *На Лунару* узима као обједињујући за ове три песме, а посебно за *Вече* и *Поноћ* које представљају једну лирску целину. Песма је вероватно добила име по липама које су расле око школе у селу Сабанта (код Јагодине) у којој је 1867. године Ђура Јакшић био учитељ.

Прва песма *Вече* говори о интимној драми коју лирски субјект жели да подели са птицама. *Лирско ја* представљено је као прогоњено (био је по казни пребачен из крагујевачке гимназије у село), несхваћено биће, али пркосно и бунтовно – уклету песник којег шибалу и живот и људи који су му срце претворили у лед. Друга песма *Вече* говори о крви витезова који падају у непрекидној борби за слободу и идеале. У обе песме *Вече* може се представити **амбијент**: окружење природе, небо, залазеће сунце, звуци, покрети.

Истоветни и слични мотиви у песмама *Вече*:

Птице – славуји; песма; уздисај; срце; хлађано – ледено, лед; бежи – одбег'о; лети.

Контрастне слике:

уз песмицу жале – песма вам је мед;
заstraшено срце – добро срце – лед;
раскошна природа – нема и мртва природа (бели зумбул, шарен-рај, рајски мај, цвеће, мирис, лептир – ветар хуји, хладне стене, хлађано море, неми поток, тужни славуј, све у мртвом сану, све је изумрло...)

Душевно стање: увело цвеће, одбегао мај, скрхана биљка, мирис увелог босиљка...

Атмосфера: поноћ, усамљеност, мртвило, живот се таји, тишина прекидана уздисајима и жалопојком, тужбалицом за страдалницима...

У обе песме видљива је суморна слика живота у који светлост уносе песме (стваралаштво) или ореоли јунаштва.

Мотив вечери пружа могућности за упоредну анализу која се може извршити након обраде дескриптивних песама из програма за 6. разред у којем је предвиђена песма Јована Дучића *Село*, која описује ноћни пејзаж:

Виторог се месец заплео у грању
Старих кестенова; ноћ светла и плава.

Ту су и други мотиви који се појављују у Јакшићевој песми: *море у немом блистању, месец сипа своје хладно сребро, крик, полегло на стену, све је утонуло у тишину вечну, ни шума, ни гласа...*

Издајање дескриптивних мотива може на нивоу основне или средње школе да се прошири на три песме са истим насловом *Вече* три наша песника: Војислава Илића, Јована Дучића и Ђуре Јакшића.¹¹⁰

Ђуру Јакшића залазак сунца подсећа на златне токе крвљу покапане, а тишина ноћи на погибију најбољег витеза. Смирај дана буди родољубиво осећање: бојиште, крв, токе, витез, храбро умирање. Провлаче се осећања незадовољства животом, туге, патње, умора и смрти, која су пратила живот овог поете и сликара. Уместо умилне и ведре песме, славуји певају жалосне песме које могу да расплачу и хладне стене. Све је у сивој боји умирања, осим бледог лица погинулог витеза који васкрсава.

Војислав Илић слика спокој идиличног сеоског живота, истичући боје и ретке звукове који с времена на време нарушавају ноћни мир и сан. Руменило заласка подстиче осећање мира и блажености пред починак. Замор од дневних послова ће нестати након ноћног одмора и сна. У слици вечери доминирају уморни ратар и пастир, двојнице, космати пас, стока која пије воду и шкрипа ђерма. Опис вечери обилује појединошћима из свакодневног живота.

У песми Јована Дучића опис вечери у прва два стиха одсликава душевно расположење лирског субјекта који умирање последњих зрака сунчеве светлости доживљава дубоко лично: природа и он стапају се у једно, а вече побуђује у њему очајно, тамно, мрачно расположење, тамно брујање сопствене душе.

Јакшић користи песничке речи и изразе: токе крвљу покапане, ветар хуји, све је у мртвом сану, месец смртно бледа лица, море хлађано...

Илић користи речи и изразе из свакодневног живота: уморни ратар, шкрипа колских точкава и ђерма, космати, суседов стари пас, али и песничке: зајечи шарена доља, бледи месечев зрак – светило небеских двора, бајна ноћ итд.

¹¹⁰ Видети: Лазић 1991: Р. Лазић, Могућности упоредне анализе лирских песама са истим мотивом: (на примеру песме *Вече* Ђуре Јакшића, Војислава Илића и Јована Дучића), Горњи Милановац: *Школски час српског језика и књижевности*, IX/4, 23–33.

Дучић се служи песничким речима које имају нова и сложена значења: светлост сунца на заласку постаје смеђа, болни шум душе, тешка суза, дан очајно тиња, шума гори као роса да ромиња, хује тамне риме као мистично врело, суза јада итд. Заједнички мотиви и слике у три песме о заласку сунца могу се приказати табеларно:

Табела 35: упоредни приказ мотива из три песме са истим насловом *Вече*

Ђура Јакшић	Војислав Илић	Јован Дучић
златне токе		дан очајно тиња
крвљу покапане	Румене пруге	Мре потоња светлост,
доле пада сунце	Румене пруге се гасе	сунце гасне
за гору		шум гора
немо ћути	нема, дубока тама	
не миче се ништа	Копрена дубоког мира	
све је изумрло	Клонуо почива свет	
уздисаји	зајечи шарена дола	
смртно бледа лица	бледи месечев зрак	
горе небу лети	светило небеских двора	
мору лађаноме	са сињег незнаног мора	
Све у мртвом сану	мир и сан	
Мрка поноћ		У тамној се сенци
Ветар хуји		Хује тамне риме
Живот се таји		душа пуна болног шума
Хладне стене заплакале		се расплакале чесме
Славуји тихо жале		Тешка суза...суза јада
гробу своме		иза хума
Немо поток бежи		мистично врело
у срцу застрашеном		легло срце

Ђура Јакшић (1832-1878) Вече

АСОЦИЈАТИВНА ПОЉА

Сунце зађе за Невен, за гору,
Јунаци се из мора извозе...

Збогом, сунце на западу јасно,
Ал' за гору заилазиш красно!
Тако красно и у таке славе,
Јуначке су тада пале главе...

...те преврће по крви јунаке...
...ђе огрезну крвца до кољена...

Сину Милош у пољу зелену
Као јарко иза горе сунце

Засјаше се токе напрсима...
Земаљско и небеско царство

ДЕСКРИПТИВНИ



МОТИВИ



РОДОЉУБИВИ

СУНЦЕ
ГОРА, ГРАНЕ
ВЕТАР ХУЈИ
СЛАВУЈИ
ХЛАДНЕ СТЕНЕ
ПОТОК
ХЛАЂАНО
МОРЕ
МЕСЕЦ
НЕБО



ЗЛАТНЕ ТОКЕ
КРВЉУ ПОКАПАНЕ
НАЈБОЉИ ВИТЕЗ
ПАДЕ
БОЈИШТЕ
ПОГИНУЛИ ВИТЕЗ
ПОСВЕТИ СЕ

Село
Виторог се месец
Заплео у грању...

Вече
Румене пруге већ
шарају далеки запад.
Клонуо почива свет.

АТМОСФЕРА
СВЕ НЕМО ЋУТИ
НЕ МИЧЕ СЕ НИШТА
ЗАСТРАШЕНО СРЦЕ
ЖИВОТ СЕ ТАЈИ
УЗДИСАЈИ
ТИХО УЗ ПЕСМИЦУ ЖАЛЕ
ПОТОК НЕМО БЕЖИ
КО ЗНА КУДА ТЕЖИ
ЛЕДЕНИ ГРОБ
МРТВИ САН
МРКА ПОНОЋ
СВЕ ЈЕ ИЗУМРЛО
СМТНО БЛЕДО ЛИЦЕ

Наслеђе
И сад, ако плачем
Кад се месец крене
С ореолом модрим
Низ небесне путе...

Нејаки Ненаде
Вече...
Сунце на западу гине.

3.1.2. Однос доживљајног и теоријског приступа у тумачењу одабраних дела српске књижевности на примеру проучавања романа *Сеобе*

Књижевна дела настају из превирања у унутрашњем свету аутора, а код читалаца изазивају одређене утиске, мисли, осећања, расположења, побуђују машту, асоцијације, доприносе стицању вредносних ставова и уверења. Како се пишу преваходно да би се читала, уметнички доживљавала и естетски деловала, уметност наставног тумачења требало би да обухвати развијање способности за изражавање утисака о делу, спознају о томе како се актуелизује његов уметнички свет и како оно утиче на понашање читаоца током залажења у његове емоционалне и мисаоне слојеве.

Методичка апаратура у читанкама најчешће започиње формалним питањима или уопштеним подстицајима да ученици искажу прве утиске о делу:

Замишљај места на којима се одвија радња (*Небеска река*, 39).

Шта ти се највише допало у наведеном одломку? О чему си размишљао/ла док си га читао/ла? (*20000 миља под морем*, 53).

Како се осећаш док посматраш зимски пејзаж? За какве те доживљаје везује зима? (*Зимско јутро*, 79).

Опиши како си замислио/ла ливаду. Како на тебе делује таква слика природе? (*Покошена ливада*, 82).

Каква је осећања у теби побудила песма? Шта те је посебно узнемирило и узбудило? О чему си размишљао/ла док си га читао/ла? (*Зидање Скадра*, 131).

Издвој догађаје из песме *Женидба Душанова* који су на тебе оставили посебан утисак. Који је лик освојио твоје симпатије? (*Женидба Душанова*, 143).

Како ти се допао одломак из романа *Хајдуци*? (*Хајдуци*, 173) (Станковић Шошо, Сувајџић 2011).

Након умножавања програмских захтева и постављања високих очекивања у сфери наставне интерпретације, наставници постепено потискују у други план разговор о утисцима које дело изазива у ученицима као читаоцима. У пракси се углавном прихватају подједнако формални и уопштени одговори, делом у складу са питањима, а делом са нивоом језичких компетенција ученика за исказивање сопствених утисака и мишљења. Ученик је све ређе у прилици да говори о делу из позиције реципијента иако треба имати на уму „да су уметнички доживљаји, остварени и могући, *основни покретачи* ученичког интересовања за уметничке текстове и наставу књижевности. Они најснажније побуђују читаоцеве мисли и машту да се баве тајнама уметничког стварања. Доживљај књижевног дела толико је сложена и значајна појава да само његово саопштавање, поткрепљивање и

осветљавање с разних становишта може да представља ваљану књижевну анализу” (Николић 1986: 8).

У документу о стандардима постигнућа само на напредном нивоу појављује захтев да ученик „тумачи различите елементе књижевноуметничког дела позивајући се на само дело” (стандард 3.4.6.) с обзиром на то да се проналажењем, упоређивањем и образлагањем чињеница из текста доживљајним путем може допрети до главних вредности дела. У прилог оваквом вредновању постигнућа иду резултати истраживања ЗВКОВ-а и прелиминарни резултати са завршних и међународних тестирања (завршни и ПИЗА тестови) који указују на то да најмањи проценат ученика од укупно тестираних (који припада тзв. напредном нивоу у ОШ) може самостално да интерпретира књижевни текст позивајући се на њега, а не на своје доживљаје текста.

Инвентивно вођени разговори о уметничком доживљају, смислено инсистирање на побуђеним осећањима и реакцијама на дело, може значајно да допринесе функционалној анализи у којој су истакнуте његове највеће литерарне вредности и домети. Такав импресионистички приступ није прикладан у реформисаном приступу систему вредновања дела где се у први план стављају теоријска питања препознавања и познавања књижевних родова и врста, облика приповедања, стилских фигура, елемената књижевноуметничког текста: мотива, тема, фабуле и слично томе. Посебно је упозоравајуће то што се ови захтеви постављају на основном и средњем нивоу, чиме се изоставља значај доживљајног приступа који је у блиској вези са теоријом рецепције. Уколико ученик не може да изнесе своје поимање о уметничком свету дела, уколико није успео да проникне у његов свет, треба поставити питање сврхе познавања и препознавања теоријских одредница дела, односно присуства у лектури оних дела која не допиру до читалаца, не изазивају у њима емоционално, мисаоно, естетско или неко друго дешавање. Лектира првенствено треба да послужи као мотивација за развијање читалачких навика, за естетски доживљај уметничких дела и читање ради уживања.¹¹¹ Ученик не сме да стекне утисак да дела служе за спровођење интерпретацијског поступка према утврђеном редоследу и за стицање теоријских знања. Уметнички доживљаји треба да произилазе из личног и естетског

¹¹¹ У стандарду 1.4.9. који гласи: способан је за естетски доживљај уметничких дела, и у стандарду 2.1.1. који уз различите стратегије читања предвиђа и „читање ради уживања”.

дживљаја ученика као читаоца, а не из методичке или секундарне литературе која је предвиђена за усвајање.

„Ако се узме у обзир да читанка као најтиражнија књига за децу и омладину излази у великом броју примерака, јасно је колики утицај овакав уџбеник може извршити на младе (како добар, тако и лош). Зато је одговорност свих појединаца укључених у стварање оваквог уџбеника и у његово адекватно коришћење у школи, огромна” (Мркаљ 2010г: 38).

У читанкама за старије разреде дживљајни приступ одломку или целовитом делу махом је изостављен и препуштен иницијативи наставника. Тумачење текста најчешће почиње директно теоријским захтевима:

Одреди која се стилска фигура појављује на самом почетку ове песме (*Почетак буне против дахија*, 47).

Издвој основне делове у композицији ове песме (*Бој на Мишару*, 51).

Анализирај почетак писма које је владика Данило добио од Селима везира. Турски везир говори у *алузијама* (*Горски вијенац*, 64).

Анализирај путопишчев однос према природи. По чему се медитеранска природа Италије разликује од континенталне природе Немачке и Швајцарске? (*Писма из Италије*, 71).

Уочи шта све Петрарка у овом сонету назива „блаженим” (*Канцонијер*, 81) (Несторовић, Грушановић 2010).

Чак се и трагедији *Ромео и Јулија* приступа преко теоријских појмова:

У старим драмама које говоре о љубави обавезна је такозвана *балконска сцена*. (Несторовић, Грушановић 2010: 88)

Разговор о одломку из *Увеле руже* започео би такође обнављањем теоријских знања, уколико се наставник не определи за дживљајни приступ:

Подсети се основних *врста приповедања* (*Увела ружа*, 100) (Несторовић, Грушановић 2010).

Како је у законској регулативи речено да је уџбеник основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, (чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом), могла би се очекивати разноврсна и сврховита апаратура, адекватна књижевноуметничком тексту и узрасту ученика.

Наставник нема право да тражи изговоре у некомплетним методолошким упутствима или непримерним интерпретацијама које се нуде у уџбеницима, али је потребно размислити о томе колико су те апаратуре важне ученицима, па их стога треба боље прилагодити потребама иманентног приступа књижевним делима. Како се сматра да се сазнавање појединих књижевно-уметничких дела

најбоље постиже аналитичком методом у приступу и проучавањем историјата њиховог настанка, читанке су углавном опремљене ванлитерарним подацима о делима која су приказана у виду одломака или избора издвојених из контекста.

У наставном програму за осми разред већина епских књижевних дела представљена је одломцима. Локализација текста је уводни поступак којим се они ситуирају у целину из које су узети, али је приликом интерпретације значајних дела српске књижевности неопходно и ситуирање дела у шири књижевноисторијски контекст. Милош Црњански је као основу за радњу, ликове и садржај романа *Сеобе* користио *Мемоаре* Симеона Пишчевића, пуковског писара. У оквир који описује формирање, кретање, борбе и повратак славонско-подунавског пука, уткао је измишљене податке о друштвеном и породичном животу главних ликова, стварајући изузетно уметничко дело које одсликава живот Срба у једном делу аустроугарске војне границе.

Проучавању овог књижевног дела и његове структуре приступа се обрадом одломака из романа *Сеобе* у осмом разреду основне школе или у средњој школи када је предвиђена обрада првог дела трилогије. На основу садржаја одломака одабраних у читанкама за осми разред и њихове шире локализације ученици треба да упознају патње, увреде и понижења које су последице сеоба у непознате и туђе земље. Аутори читанки углавном су настојали да у сажетој форми одреде тему романа, време и место збивања, остављајући наставнику обавезу да се ангажује у процесу надградње текста. Препричавање није продуктиван модел обраде него је потребно на комплексан начин, тумачењем различитих сегмената, допринети уочавању сложене структуре једног дела у којем је приказана историјска, ратничка, породична и друштвена средина. Текст је потребно читати с оловком у руци да би се означила свака појединост која доприноси достизању уметничког нивоа дела и проширивању духовне и сазнајне сфере читаоца. У основи, роман говори о настојању српске заједнице да очува свој национални идентитет под туђом администрацијом:

„У Војној Крајини и у оним крајевима у које је наш народ са Великом сеобом стигао као организована етничка целина и где је могао наставити са духовним животом, књижевност је у то време служила готово искључиво непосредним дневним потребама цркве, а она је чувала византијско-словенску традицију” (Константиновић 2002: 149).

Познавање историјских околности које су претходиле трагичној судбини панонских Срба може да допринесе сагледавању елемената историјског романа. Роман Велибора Лазаревића *Лелек звона* представља својеврсну пролегомену за

Сеобе Милоша Црњанског, јер се у делу говори о сеоби Срба у дословном смислу: јунаци су патријарх Арсеније Чарнојевић и његов најближи сарадник, владика Исаија Ђаковић; српски прваци, капетан Стеван Вучинић, кнез Јован Драшковић, браћа Страхиња и Дмитар Војиновић, игуман студенички Василије, монаси Раванице и Раче; гроф Ђорђе Бранковић, несудођени деспот српски; аустријски цар Леополд, кардинал Колонић; затим покренути српски народ, упућен у неизвесност.

У приступу делу, ликови се доводе у везу са ликовима са слике Паје Јовановића што отвара могућности за ширу корелацију са визуелним приказима мотива из одломка. Тематски организованим блоком часова, остваривањем међупредметне корелације српског језика, историје и ликовне културе, ученици би требало да прошире и повежу већ стечена знања и да сагледају историјски контекст одломка. Усаглашеност са наставним планом и програмом је вишеструка: судбина ових Срба повезана је са периодом развоја језика и писма у оквиру граматике за 8. разред јер су они постали носиоци културног развоја током 18. и 19. века. Језик дела садржи елементе руског и славеносрпског језика што је такође предвиђено програмом граматике за 8. разред. Мотив о покушајима покатоличавања Срба повезује дело са истоветним мотивима у другим књижевним делима која се обрађују у осмом разреду (*Пилипенда*). Ученици ће повезивати вербалне и визуелне утиске што ће им омогућити брже и трајније усвајања знања. Часови могу да буду организовани тако да се повеже порекло ликова у роману и трагичност њихове судбине која је проистекла из Велике сеобе народа у 17. веку о којој се говори у оквиру програма историје за 7. разред. На тај начин стиче се увид у познавање садржаја из историје, теоријских знања из области граматике која се односе на развој језика и писма, затим из теорије књижевности, лексике, разумевања прочитаног, као и на способност за примену стечених знања из књижевности и исказивање субјективног доживљаја пишчеве имагинације. Овако захтеван приступ суочава се са низом ограничења:

- проучава се одломак, а не дело, што смањује мотивацију наставника и ученика,
- број часова који се може посветити делу премали је у односу на обиље значења па је потребно одредити границе тумачења,
- тематику из прошлости треба посматрати критички, у светлу нових димензија које ово дело може да има,
- дело захтева интердисциплинарни приступ који није лако реализовати у постојећим школским условима.

Упоредивањем основне генезе и одабраних делова из литерарног остварења Милоша Црњанског, отварају се могућности уметничког изражавања садржаја

речју и ликовним средствима. Упућивање на више извора и давање могућности да се изразе на невербални начин активира све ученике и омогућава учешће и оним ученицима који су пасивни на традиционалним часовима. Интертекстуална компаратистика и мултидисциплинарни приступ обради одломка или целовитог дела уноси динамику и подстиче креативност ученика и омогућава реализацију више разнородних циљева:

Откривање нових извора за стицање знања која ће их увести у атмосферу описану у одломку.

Оспособљавање за самостално доживљавање, разумевање и свестрано тумачење књижевног дела.

Исказивање емоција и мисли које побуђује овај текст.

Уочавање физичких патњи са којима се суочава пук, анимализација и губљење људских обележја.

Тумачење душевних патњи и душевних стања војника на основу детаља из текста.

Развијање осећаја за аутентичне естетске вредности у књижевном делу.

Заснивање ставова о прошлости на објективним чињеницама.

Утврђивање и проширивање знања о елементима руског језика у славеносерпском и савременом књижевном језику.

Вежбање у самосталном излагању.

Развијање креативности у симболичном представљању мотива из дела.

Стицање навике да се лични утисци поткрепљују чињеницама из књижевног текста.

Развијање способности да самостално или у групама тумаче књижевни текст.

Тема се реализује у оквиру три часа:

- упознавање са више извора који говоре о теми у оквиру шире локализације ради сагледавања историјске веродостојности романа
- интерпретација одломка из романа и дочаравање атмосфере безнађа
- ликовни приказ доживљаја атмосфере приказане у одломку.

Ученици код куће треба пажљиво да прочитају одломак из читанке и упутство за анализу и да забележе своје утиске након читања. На првом часу врши се формирање група на основу препознавања и склапања делова изабраних пејзажа са мотивима из одломка. Групе решавају конкретне задатке везане за одабране текстове који доприносе широј локализацији одломка. Њихов задатак је да одговарајући на постављена питања осмисле излагање које неће трајати дуже од три минута, у коме ће јасно и прецизно саопштити другим ученицима своја сазнања. Свака група израђује визуелно решење свог задатка у виду скице.

На другом часу ученици решавају проблемска питања везана за интерпретацију одломка. На трећем часу врши се корелација са ликовном културом, јер ученици часу имају задатак да ликовном техником по свом избору изразе свој доживљај текста

Литература за тематске часове:

Алексић 1998: *Читанка за осми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бајић, Мркаљ 2006: *Читанка за осми разред*, Београд: Завод за уџбенике.

Бајић, Мркаљ 2010: Бајић, Мркаљ, *Читанка за осми разред*, Београд: Завод за уџбенике.

Глигорић 1959: *Огледи и студије*, Београд: Просвета.

Илић 1998: *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Јовић 2011: Јовић, *Читанка за осми разред основне школе*, Београд: Едука.

Кликовац, Бајић, Мркаљ 2006: *Приручник за српски језик и књижевност за 8. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Констатиновић 2002: *Интертекстуална компаратистика*, Народна књига, Алфа.

Лазаревић 1998: *Лелек звона*, Приштина: Народна и универзитетска библиотека.

Лазић 1995: Протест против деградације људске личности, *Школски час* XIII/1, 12–26.

Љушић 2006: *Историја за седми разред*, Београд: Завод за уџбенике.

Маринковић, Марковић 2012: *Читанка за осми разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Милићевић 1979: *Поменик знаменитих људи*, Београд: Слово љубве.

Несторовић, Грушановић 2010: *Читанка за 8. разред основне школе* Београд: Klett.

Николић 1992: *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: ЗУНС.

Пишчевић 1972: *Мемоари*, Нови Сад: МС* СКЗ.

Радуловић, Костадиновић, Црногорац 2014: *Читанка за српски језик за осми разред основне школе*, Београд: БИГЗ.

Сташевић 1990: Интерпретација *Сеоба* Милоша Црњанског применом савремених књижевнотеоријских приступа, *Школски час*, XVIII/3, 29–39.

Црњански 1978: *Сеобе*, I књига, Београд: Нолит.

Црњански 1966: *Есеји*, Београд: Просвета.

Прилог 16: *Живот и судбине панонских Срба*¹¹²



Слика 3: Скица за *Сеобу Србаља*, Паја Јовановић, 1895.

¹¹² Рад се налази у Бази знања Креативне школе ЗУОВ-а

„Бегству се дајемо, чекајући кад ће заћи сунце и преклонити се дан и проћи тамна ноћ, и зимска беда која лежи над нама.”



„Земља у којој су становали, широка, баровита, са маглама и врућим испаравањем, са непрегледним шумама и таласањем трске и врбака, са њеним земуницама и оборима у блату, дрвеним црквицама, нестајала је сасвим из њиховог сећања.”



Слике 4 и 5: Магловити предели

Прилог 1

„У овој оскудној, туђој јесени где не чујем хук моје планине, ни бук Бистрице, сахрањујем себе жива без пламена драге драге домаће ватре...

Донели су и велики крст и мошти Лазара да око себе сабере: царски Призрен, Ораховац, Дечане и Пећ [...] И све што се са Косова покрену. Нигде толико туге као ових времена, у Сент Андреји...

Европски трговци казују да је „ретко било народа који је издржао такав напор као српски народ са Косова, који је показао неописиву душевну лепоту. Они постављају споменике велике као њихова туга, а дају гробљима и њивама имена својих пређашњих огњишта; и саде трешње из Метохије и дудове из патријаршије.”

(Милан Ђ. Милићевић, *Поменик знаменитих људи*)

Прилог 2

Остаће пуста земља, нагрнуће на њу туђе племе

„Зимско небо Метохије нагло је потамнело, па се ниско наднело над Руговском клисуром [...] У порти Пећке патријаршије, од зоре, тиска се мноштво узнемиреног и неиспаваног народа... Поред заложених огњева, над колевкама плачу млада мајке; жене наричу; стока узнемирена муче [...] Старији се греју, и страхују: брине их исход битке на Качанику између ћесарева и султанове војске... Оседели патријарх Арсеније Чарнојевић, погурен седи... Стегао слепоочнице длановима и зури у икону Богородице на зиду [...]

„Господе и Мајко Божја, шта сте наумили с нама? Куда и како сада? [...] Зар имам права да тражим од овог напаћеног народа да се сели с права у нигдину? Зар да људе ставим у службу ћесару? Овде ће остати пуста земља [...] да на њу нагрне туђе племе, док будемо лутали без краја.”

(Велибор Лазаревић, *Лелек звона*)

Прилог 3

„Међу оним Србима, авантуристима и официрима, који су за доба царице Јелисавете и Катарине постали ђенерали и војсковође у Русији, има један код нас још непознат...

Записе ђенерала Пишчевића помиње само велики, руски лексикон. Код нас остадоше непознати.

Пишчевић се родио у Шиду, где му је отац био командант граничара. Васпитао га је ујак Секула Витковић, који је у Петроварадину командовао једним пуком граничарским. У Бечу су га научили да игра и црта и да зна основе математике и геометрије, али су га убрзо стрпали у граничаре, који се спремају у рат на Рајну, мада је још био дечко. Срби се – пише он у свом Мемоару – радо занимају занатом војника.

Тако је и он доспео у ту велику руљу ратника, која је с пролећа 1744. године, под вођством принца Карла Лотариншког, пошла на Рајну, из убавог Срема. Мора да су изгледали врло шарено, јер су униформу, оружје и џебану морали сами да набаве, а морали су и сами да се хране, јер тај народ, по својим привилегијама, није плаћао никакве друге порезе. Уосталом, није им било тешко да се опреме. Пушача и џебана имали су доста, оружје им осим тога беше сабља, пар пиштоља и један дугачак нож, ханџар.

Место униформе носили су своје домаће одело а на глави, црни клобук. Неколико официра накитило је своје клобуке сребрним везовима. Ја сам на њега, каже Пишчевић, приденуо једно бело перо и тиме постигао толики успех, да је сваки, ко је могао, примио мој пример.

Пук је био под командом мајора Вука Исаковића, а додати су му били хрватски пандури барона Тренка.

Пошто су лагано прешли Баварску, пијући вино, ломећи воћњаке и љубећи се и плачући при растанку по селима и варошима, стигоше најпосле на Рајну, где их све узе под команду фелдмаршал Беренклау.

На другој страни реке чекали су их Французи, ушанчени с топовима. За три ноћи, на једном острву сред реке, Срби су ускопали шанчеве. Дању су морали лежати по земљи, не дижући главе, у пуцњави Француза.

Најпосле, фелдмаршал реши да пређе Рајну. Кад се спусти ноћ, они који су остали, наложише велике ватре и добоши су лупали, да се Французи не сете. Остала војска целу ноћ маршује, а дању се крије по шумама, једва се штогод и једе. За све то време они, који остадоше, ложе ватре, играју и певају и лармају.

Најпосле фелдмаршал их опет доводи на Рајну, али далеко од првобитног положаја, и ту заноће. Чују како на другој обали француске страже довикују лозинку.

(Симеон Пишчевић, *Мемоари*)

Прилог 4

Зора још не свиће, а сва та руља полази чамцима и скелама преко. Вода их носи, изврће, разбија. Чим их Французи опази започиње дрека, а Срби пуцају и кличу: „Марија Терезија” – као да се кољу за крст часни и слободу златну.

Пишчевић, упола још дете, остао је лежећи од страха на дну чамца и јако је уплашен јер је изгубио оца, који је први скочио на суво, пред својим војницима. Дуго ослушкује прасак пушака, али се после сва та ларма удаљава. Најпосле се охрабри, пође обалом кроз мртваце и рањенике који урлају и умиру.

После је дошао један војник да га тражи и одвео га у заузети шанац Француза, где мртви леже бачени један на другог, Срби и Французи. Ту је и његов отац, рањен у ребра и сав крвав. Дечко удари у плач, а стари граничар га овако теши: „Плач ти ништа не помаже, учи и гледај да се навикнеш на занат војника, научи како је горак војнички хлеб и како човек стиче славу.”

Фелдмаршал седа у поштанска кола и води их под тврђаву Лоуис. Чим граничари стигну, игра отпочиње. Од прућа се праве грудобрани и са тим корпама пред главом пуза се према шанчевима. Тако једва успевају да ископају један шанац и поставе топ. Французи покушавају уставама на Рајни и поплавама. Коњи се даве, топови се једва спасавају из воде. Да су Французи ноћу изазвали тај потоп сви би се подавили, и људи и животиње. Пишчевић пише: „Ја сам успео да узјашем једног коња и да се попнем на неко брежуљче, али је вода цурила из мог одела и што је било најжалосније: лепе и нове моје чизме пропале су ми сасвим.” Сва се војска разбегла и забунила. Још неколико дана покушавао је фелдмаршал Беренклау, и кад виде да град заузети не може, диже војску и пође на Страсбург.

И ту се настављају чарке и мале битке, особито се коњице туку. Једнога дана изненада француски топови загрме више него обично, одмах затим пешадија обара три плотуна. Сутрадан дознаје фелдмаршал, од једног бегунца, да је сам француски краљ обилазио војску. Затим долази примирје и строге одредбе да нико не сме дирнути у околна села, воћњаке и стоку. „Страже обилазе околину и њима је одмах придодат и један поп и један целат. Није се шалио. Чим стража неког ухвати на делу да краде крушке, запитају му само име и пук, поп га исповеди и премести, а целат га одмах затим обеси о прво дрво крај пута.” Својим сам очима учио занат војника.

Тако је Пишчевић описао борбе граничара у Француској и својим очима учио занат војника. Али је судбина граничара умела бити и гора...” (Милош Црњански, *Сеобе I*)

Прилог 5

За време вечере код печујског арцибискупа пратимо како се узалудно труди да Вука Исаковича преведе у католичанство убеђујући га, спуштајући своју руку на његову, описујући благост и нежност католичке цркве и лепоту царице:

„Марија Терезија. М – прво слово њеног имена има тајанствено значење, јер значи: хиљаду. М – јер је мати. А – јер је расадница и – јер је изабрана. Ј – јер је једина. А – јер је анђеоска још једном...”

Вук на то бискупу одговара:

„Поживе, моје православије слатко, многа љета у матери мојој, па ће во вјеки живет во вси моји потомци. Сладост јест и наша Русија. Богу творцу молим сја да узрју пут свој и Русији појду. Име русије! Р – јер је рождество. У – јер је ускрсеније... С – јер је славјанска. И – јер је Исусова. Ј – јер је јединосушна. А – јер је...” (М. Црњански, *Сеобе I*)

Прилог 6

Кад писац говори о току свести својих ликова и кад износи размишљања Вука Исаковича, он то саопштава савременим књижевним језиком. Кад директно наводи његове речи онда је то говор нашег грађанства у Војводини у 18. веку, управо онај језик против којег се Вук Караџић тако жестоко борио.

Црњански на овај начин даје индивидуалне језичке карактеристике и постиже аутентичност порука које лик носи. Таква употреба старинске језичке конструкције славено-сербског језика и архаизама доприноси дочаравању стварности једне епохе.

Без овакве уметности речи роман би се свео на фактографско-мемоарско изношење чињеница.

Старински облици и мелодија речи: госпожа Дафина, полк, честњејши, солнце... постижу изузетан уметнички ефекат.

Руски језик у 19. веку није престао да утиче на српски. Тај утицај се нарочито оснажио у другој половини тог века, захваљујући угледу руске књижевности, утицају руских интелектуалаца и јаким политичким везама са царском Русијом.

Речи: искрен, личност, наградити, негодовати, неопходан, обмана, одважан, огроман, опасан, поданик, предострожност, пуковник, строј, виновник, дејство, убедити, одлично, начело, подозрив, превасходан... ушле су из руског језика у српски.

Прилог 7

Одлазак Вука Исаковича на војну и растанак са женом.

Бескрајни, плави круг. У њему звезда.

Улазак пука у Печуј, смотра и вечера код бискупа.

Одоше, и не остаде за њима ништа. Ништа.

Дафина код девера у Земуну и ретроспекција о њеној удаји.

Дан и ноћ, протицала је широка, устајала река. И у њој њена сен.

Браколомство са девером и ретроспекција о њеном животу.

Оде Вук Исакович, али за њим оде и Фрушка гора.

Пук на маршу према Рајни, болест Вука Исаковича и ретроспекције о његовом животу.

Одласци и сеобе начинише их мутнима и пролазнима, као дим, после битака.

Сусрет са Маријом Терезијом и долазак пука на Рајну.

Прошлост је грозна, мутан бездан; што у сумрак оде, не постоји више и није никад ни постојало.

Борбе са Французима и разочарења Вука Исаковича због потпуковничког чина.

Тумарали су као муве без главе; јели су, пили су, спавали су, да најпосле трчећим кораком погину, закорачивши у празнину, по туђој вољи и за туђ рачун.

Смрт госпоже Дафине.

Снуждивши се, над празнином порођаја, она увиде, да јој души, ни у деци, неће остати ни трага и умре.

Стање у насељу после смрти госпоже Дафине.

Један од њих, најбеднији, сачувао је, и после смрти, сјај свога бића тако да је могао да се врати и да се појави, при улазу у село, на друму, на истом месту где се расцветан јављао, у пролеће, први багрем.

Повратак пука

Бескрајни плави круг. У њему, звезда.

Прилог 8

Да је време турске најезде на север и запад Европе заувек завршено било је на самом почетку 18. века јасно свим западноевропским земљама.

Срби граничари по мишљењу царице Марије Терезије није више требало да бране дуго најугроженију – царевину Аустрију. Досадашњи војници имали су тужну судбину: морали су да бирају између пресељења на неку другу границу или демобилизације. У оба случаја требало је да прихвате католичанство. Увређени што им се на такав начин враћа дугогодишња верност, Срби одбијају такав предлог.

Некако у исто време руска политика почиње озбиљно да рачуна на ове српске граничаре као будућу одбрану од евентуалне турске најезде. Ту идеју зачео је Петар Велики, а у стварности је реализује царица Јелисавета.

Србима је обећана покрајина уз јужне границе која би се звала Нова Србија, а свим официрима по један чин више него што су имали у аустријској војсци! Идеја о пресељењу у православну Русију чини се увређеним Србима као спас. Невероватан број људи се потписује на спискове за пресељење, хтеле би да оду велике фамилије, па и читава српска села. Приче о успесима српских официра у руској војсци личе на бајку.

Чини се, у једном тренутку, да ће сви ти иновјерни отићи из Аустрије Марије Терезије. Али тада аустријска царица почиње да затеже, не даје Србима отпуст из аустријске војске, ни дозволе за одсељење. Срби су између две царевине, око њих се боре две највеће царице тога времена – Марија Терезија аустријска и Јелисавета руска. С обзиром на то да су у том тренутку биле политички и војни савезници, царице долазе до компромисног решења, па се тако у првој деценији друге половине 18. века у Русију доселило преко сто хиљада Срба да би се временом утопили у огромном руском пространству.

Формулација теме одломка:

Кретање Вука Исаковича и његовог ратничког племена, кроз земље и ноћи, месечине и бојеве, патње и заморе, кроз шуме и градове и прах и дим...

Уметнички поступак у изражавању:

Одсуство дијалога. Архаични глаголски облици. Без заплета, без епизодних личности.

Развијена реченица, преплављена уметнутим деловима, испресецана мноштвом зареза, са честим инверзијама...

Поруке:

Рат деградира људску личност.

Начин на који се аустријска команда односи према ратницима славонско-подоунавског пука изазива отпор и протест, јер исказује нехуманост и непоштовање.

Градација у уметничком поступку приказивања колективног лика славонско-подоунавског пука:

ДЕЗИНТЕГРАЦИЈА (распадање, разједињење, разбијање)

Људске личности у пределима дима, магле и сна... Нерасположење и непокојство... Оно што је остало код куће, поче, у сећању њиховом, као и у души Исаковичевој, да се разлива и да нестаје као дим...

Глаголи: разливање, протицање, мењање, испаравање, нестајање, ишчезавање, претварање, губљење, одлажење, заборављање...

ДЕХУМАНИЗАЦИЈА (ишчезавање битних човекових особина, губљење људскости)

Беше сасвим затупео мозгом... Ношен, као бујица, све даље, не знајући куд иде... Би им мрско им да живе и мрско да се сећају својих на дому... Мозгови им затупеше и ни лик својих најмилијих нису умели да сагледају... Тако су пуцали, јурећи у гомили, урлајући при том, у глас, име Марије Терезије...

Анимализација: Пук одлази у рат „као пребијено псето, понизан и тих... Кретао се даље као стадо... Гомиле војнике су урлале раздражене и крволочне...”

ДЕГРАДАЦИЈА (понижавање, свођење на ниже стање развоја, кварење, пропадање)

Пук не зна куда иде, односно „куда га воде и да ли ће се уопште вратити натраг“

Измучени тешким телесним напорима, изгубљени и несигурни у туђој земљи, уплашени од непознатог, траже излаз и спас: „Не гледајући око себе, погледао је кадкад у вис, као да је одлазио са земље...”

Око ратника је: прашина, зној, баруштине, песак, блато, црне мушице које се лепе за ноздрве и капке...

Петоминутни тест

1. Шта је послужило као извор за историјску димензију романа *Сеобе* Милоша Црњанског?

2. Ко је главни јунак датог одломка из *Сеоба*?

3. У овом одломку представљено је *градацијом* како постепено бледе сећања војника на породицу. Поређај правилним редоследом понуђене реченице уношењем бројева од 1 до 4.

___ Као и магле... раскидаше се, у њиховим мислима, и слике њихових жена и деце.

___ Куће и кућишта заборавише, на жене и децу више нису мислили.

___ Из куће су понели живо сећање на своје најближе.

___ Оно што је остало код куће, поче, у сећању њиховом, да се разлива и да нестаје као дим.

4. Славонско-подунавски пук идући на војну, у туђину, осећа:

а) потиштеност и неизвесност

б) надахнуће

в) празнину у души

г) спремност да се бори

д) патњу

ђ) замор и унутрашње болове

(заокружи слова испред тачних одговора)

3.2. Корпус српске књижевности као полазиште за интердисциплинарну наставу

Интердисциплинарност постоји у два облика – између предмета и унутар једног предмета. У обрасцима за оперативне планове и у наставним припремама за час предвиђен је простор за навођење корелативних веза наставне јединице са другим наставним јединицама или другим предметима. Од наставника се очекује да уочи додирне тачке са садржајима других наставних предмета и одабере

методичке поступке и начине на који ће остварити њихово повезивање. То није једноставан задатак најпре стога што значење речи корелација није у потпуности јасно и одређено у наставним околностима.

У *Великом речнику страних речи и израза* корелација је међусобни однос, узајамна зависност, повезаност, сразмера (Вујаклија 2006: 661). Исто се значење може пронаћи и у *Речнику српскохрватског књижевног језика*: узајамни однос, узајамна зависност, повезаност (МС 1967: 851). Међутим, ова реч може имати више нијанси значења: однос између одређених предмета, везу, додир, контакт, однос; ако се има у виду да префикс *ко-* у речима означава спајање, друштво; корелација се може сматрати постављањем одређених наставних тема и садржаја у међусобни суоднос и повезивање у складну целину.

Појам корелације, шире гледано, непосредно се може везати и за објашњење појма „методика”. Методика је истовремено и примењена (прагматичка) и теоријска научна дисциплина, која наставницима пружа одговарајућа знања, а уз њих и потребна умења. У њој се здружују начело сазнања и позитивна наставна искуства, те тако она остаје доследна неопходности сталног „јединства теорије и праксе” (Мркаљ 2010⁶: 48).

Полазећи од тог значења, циљеви „методике” усмерени су на остваривање што бољих образовних и васпитних резултата. Богаћење и унапређивање наставне праксе постиже се успостављањем односа међу појмова и уочавањем заједничких елемената.

Ако се размотри још једно од могућих значења речи корелација, значење сразмере, онда се могућности проширују на проналажење пропорције – која се дефинише као међусобна једнакост делова према целини, сразмера (Вујаклија 2006: 997). Повезивање значења речи корелација са значењем латинске речи пропорција доводи до везе са грчком речју аналогија. Овакво повезивање није неуобичајено у свакодневной комуникацији, јер се у свакодневной комуникацији често служимо аналогијама да бисмо нешто објаснили: То је **као** да... и слично. Како је управо објашњавање и тумачење један од примарних циљева наставе у школи, онда треба искористити могућности које пружа смислено успостављање корелација, односно односа и аналогија између садржаја једног и више предмета. Да би их могао повезивати, наставник најпре треба да се упозна са наставним садржајима осталих предмета, сагледа међусобне везе и одабере примере за структурални приступ анализи и предочавању градива ученицима.

„Како је све што нас окружује међусобно повезано, како све има сврху и смисао постојања, могуће је пронаћи велики број спона међу различитим уметностима и научним

дисциплинама. Леонардо да Винчи је изучавао многе науке (математику, биологију, анатомију, физику, механику и друге) да би стекао знања о поретку ствари која је касније превео у језик уметности. Ако имамо у виду његов пример, можемо о корелацији да размишљамо као о средству да доспемо до циља – успешне наставне интерпретације”¹¹³ (в. Хузјак 2013).

Смисао корелативног повезивања свакако је дубљи и заслужује много више пажње. Приликом успостављања корелације у оквиру једне наставне теме или наставне јединице, могу се имати у виду теоријске поставке компаратистике која се заснива на широком дијапазону повезивања текстова. Интерпретација може да буде заснована на више различитих веза:

- интралитерарној повезаности – повезаности текстова унутар књижевности,
- интерлитерарној повезаности – повезаности књижевности на различитим језицима,
- транслитерарној повезаности – повезаности са научним или стручним текстовима, новинским чланцима, документарним или другим текстовима који нису литерарни,
- трансвербалној повезаности – повезаности са нејезичким знаковима свих подручја,
- интермедијалној повезаности – повезаности са порукама пренетим из других медија у медијум књижевности.

Бројност приступа произашла је из тога што је: „компаратистика системски проширила видокруг интересовања на сва подручја у којима се објективира живот, али је зато у оваквим разматрањима полазила искључиво од литерарног дела и у том смислу сузила појам интердисциплинарности заправо на трансдисциплинарност, на посматрање оног што је у литератури присутно као свет захваћен кроз језик књижевног дела” (Константиновић 2002: 83).

У тежњи да се постигне интердисциплинарност, поред уметности, књижевна дела се доводе у везу са бројним наукама и научним дисциплинама које се баве свим подручјима живота. Дела историјске тематике повезују се са историјом, она у којима је присутан биљни или животињски свет са биологијом, где има топонима, наводи се географија и слично. Међутим, присуство истоветних тема и мотива доводи у опасност да се пуко констатовање неких међупредметних додирних тачака изједначи са међупредметном корелацијом. Повезивање са другим наставним предметима не треба да буде формално него промишљено и сврсисходно, усмерено на дисциплине које су заиста у блиској вези са делом које се интерпретира. За уочавање и остваривање блиских веза конкретног књижевног

¹¹³ Мирослав Хузјак (<http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/nastavnici.metodika.htm>) [Korelacija u nastavi - strukturalni prijevod](#)

дела са осталим уметностима или наукама треба спровести озбиљна интердисциплинарна истраживања којима би се одредиле стварне везе са епохом, књижевним правцем, друштвеноисторијским контекстом дела и слично.

Теоретичари компаратистике увели су крајем XX века више термина за успостављање веза између литературе и осталих области живота које се научно истражују: мултидисциплинарна, интердисциплинарна и екстрадисциплинарна истраживања. У интертекстуалним разматрањима говори се о транслитерарним и трансвербалним везама, у евидентирању односа књижевности и других области реч је о интеррелацијама које обухватају тринаест области: религија, мит, лингвистика, филозофија, психологија, социологија, музика, ликовне уметности, фолклор, право, политика, наука и филм.

Ако се наставник приликом одабира интерпретативног приступа ослања на сазнања из области интердисциплинарности у науци о књижевности, треба да издвоји ауторе и наслове из наставног програма који у наставним околностима пружају могућности за остваривање блиских интердисциплинарних односа.

Литература из ове области нуди више полазишта за истраживања:

- литература и музика (либрето за оперу);
- литература као гласовно подражавање;
- прилагођавање текста појединим музичким формама (фуги, кантати...);
- литература као опис живота неког композитора или сликара;
- синестезије;
- песници који су били сликари или вајари;
- пренос литерарног текста у други медијум (радио-драма, филм);
- позориште као сложени систем знакова (гест, музика, декор, костим...).

Решавање питања садржаја корпуса српске књижевности од великог је значаја за утемељивање полазишта за интердисциплинарну наставу у којој би се интегрисањем тематски сродних садржаја омогућило успешно коришћење свих потенцијала предвиђене наставне грађе и допринело стицању трајних знања и вештина као и развијању предметних и међупредметних компетенција ученика. Како је писање као стваралачки чин подложно непрекидним променама, како се тематика, стилски израз и језик књижевног дела усклађују са модерним и савременим токовима, неминовно је да се интерпретативна парадигма прилагођава потребама нових књижевних образаца с једне стране и измењених наставних циљева и задатака с друге стране.

Књижевна дела су на специфичан начин повезана са објективним светом као и са другим књижевним делима, иако се истовремено разликују поседујући своју посебност. Збивања, људи, реалије, процеси, идеје из стварног света преточени у свет књижевног дела преображавају се на начин својствен уметности. Као духовна творевина, дело постаје део културе „настајући и нестајући у њој и мењајући се на себи својствен начин са њеним променама, онда кад надживи оно доба и културу у којима је као дело поникла и пронађе себи место у новим историјским околностима и културама” (Стојановић 1977: 53).

Зоран Константиновић наводи пример Лазе Костића који је у песми *Беседа* покушао да оствари целовитост лирске визије служећи се музичком структуром: увод је замислио као весели алетро, а један одломак као тугујући адађо. Он даље наводи да је Црњански, према истраживањима Светозара Бркића, испевао *Стражилово* у облику фуге. Као драгоцен допринос теоријском уопштавању проблема узајамног повезивања медија као система знакова који преносе поруке¹¹⁴ Константиновић наводи књигу Софије Кошничар *Радио театар прозе Андрића, Црњанског и Крлеже, Естетика медијског транспоновања* (Нови Сад 1996).

Поводом трагања за историчношћу, он даље упућује на зборник радова *Историјски роман*¹¹⁵ који садржи богат избор секундарне литературе. Говорећи о томе да свако књижевно дело „а не само историјски роман или драма, може и несвесно бити дијалог са историјом као трансдисциплинарним системом, те кроз овај дијалог откривати историчност као суштину овог система, и то на тај начин што ће нам предочити колико је неки догађај у својој суштини био значајана ако не и судбоносан за ширу заједницу” наводи пример историчности у делима Иве Андрића (Константиновић 2002: 90–91).

Припреме за интердисциплинарни приступ у интерпретацији стваралаштва једног вишеструко талентованог аутора треба да буду комплексне, о чему сведоче семантичка истраживања присутна у литератури о Ђури Јакшићу.¹¹⁶ Потребно је

¹¹⁴ Вуле Журић написао је седам радио-драма о животу и умирању Боре Станковића, Милана Ракића, Милутина Ускоковића, Емануила Јанковића, Бране Цветковића, Светозара Ћоровића и Бранка Ћопића, а за радио је адаптирао *Сеобе* Милоша Црњанског.

¹¹⁵ Зборник радова *Историјски роман* Београд–Сарајево 1996. уредио је Миодраг Матицки.

¹¹⁶ Неки од бројних наслова: Светозар Радојчић, *Узори и дела старих српских уметника*, Београд 1975; студија Лазе Трифуновића *Ђура Јакшић, сликар и песник*, Београд 1978; монографија Синише Јелушића *Ut pictura poesis. Књижевност и сликарство Ђуре Јакшића*, Приштина 1996.

најпре одредити средиште приступа и термилошки означити елементе ликовног у поетском тексту: *сликовито, визуелно, ликовно, пиктурално*. Јакшићево стваралаштво представља изузетан и општепознати пример тематске и мотивске подударности између поетског и сликарског стваралаштва.

Међутим, наставни програм препознаје проучавање одређених, а не свих дела овога песника тако да је неопходан програмски искорак који би допринео остваривању суштинског повезивања књижевности и сликарства. У сарадњи са наставницима ликовне културе могуће је осмислити истраживачки рад на упоређивању слике *Одмор после боја* и поеме *Караула на Вучјој Пољани*, затим портрета *Девојка у плавом* и песме *Мила*, инспирисане ликом Миле Поповић која је на сликама *Девојче* и *Девојка са лаутом*. Своју супругу Христину Јакшић је представио на слици *Девојка с распуштеном косом* и у циклусу песама *Љубав*. У истраживачки рад треба уврстити и слику *Кнез Михаило на одру* и песму *На гробу кнеза Михаила* којима се допире и до друштвеноисторијских околности актуелних у Јакшићево време. Слика *Погибија војводе Бачевића* мотивски је повезана са кратком причом *Мајстор Мита на лађи* у којој се описује погибија тог бањанског војводе. Посебан сегмент истраживања могао би да се односи на композицију *Војводина смрт*, слику *Убиство Карађорђа*, поему *Невеста Пивљанина Баја* или на лик кнеза Лазара на портрету *Кнез Лазар*, у песми *Ноћ на Горњаку* и у песми *Косово*.

Јакшићева уметничка дела не повезују само ликови него и бројни мотиви (нпр. светлости, страха,¹¹⁷ смрти) који могу да послуже за друга интертекстуална повезивања, ван оквира његове поезије и сликарства. Светлосна димензија у песми *Ноћ на Горњаку* јасно упућује на „светитељску светлост” кнеза Лазара, али Јелушић у својој монографији проналази њену везу са Светим писмом. По његовом мишљењу, стих „ужегу се саме погашене свеће” у вези је са обредом паљења Светог огња у Јерусалиму. Даље везе између песме и референцијалног верског текста представљале би удаљавање од наставне интерпретације на часу српског језика и књижевности, али би могле да се остваре на часу верске наставе на којем би било примерено детаљније проучавање хришћанске семантике појединих мотива.

¹¹⁷ О осећању страха у Јакшићевом делу видети: Константиновић 2002: „Уз семиотичку анализу дела Ђуре Јакшића”, *Интертекстуална компаратистика*, Београд: Народна књига, стр. 83–101.

„Однос књижевности и других видова уметности и улога књижевности у развоју уметности испитују се на конкретној грађи, на уметничким делима и њиховим заједничким и упоредивим елементима. Он је предмет интересовања у компаративној књижевности, у естетици и историји културе, али и у пракси наставног проучавања књижевности, где се стваралачка продукција која га прати и његово теоријско расуђивање објашњавају путем методичке корелације уметничких садржаја који се проучавају и усвајају у школи” (Бајић 2013: 352).

Занимљива интертекстуална повезивања могу се остварити и са документаристичком грађом из заоставштине Надежде Петровић која је сликала пејзаже, ликове војника и официра, својих ратних другова, и писала својима са ратишта на којима је била неуморна болничарка у два рата (балканском и српско-бугарском). Монографија Катарине Амброзић *Надежда Петровић* у којој је представљен животни пут и уметничко дело ове изузетне жене и сликарке, може послужити као значајан извор за истраживачки рад ученика на расветљавању уметничког, друштвеног и политичког живота у Србији у раздобљу од 1873. до 1915. године и за повезивање са књижевним делима са тематиком о Првом светском рату.

Овакав компаративни приступ песничким мотивима и ликовним уметничким делима није ограничен на стваралаштво аутора који су били уметници: поетске творевине могу се поредити са уметничким делима која у називу или садржају имају истоветне или блиске мотиве.

Поред истраживања могућности за екстерну корелацију, пажњу треба обратити на потенцијале наставних садржаја за повезивање у оквиру самог предмета. На нивоу старијих разреда основне школе преглед садржаја из књижевности показује да се сталним подсећањем на претходна сазнања и упућивањем на оно што следи, може успоставити више веза заснованих на тематским и мотивским сличностима као и на подударним теоријским и функционалним појмовима.

Целоживотно или доживотно учење које се пропагира као императив развоја личности у савременим условима, засновано је на темељима Извештаја међународне комисије за развој образовања (УНЕСКО: 1972). Овај приступ изискује знатне промене стратегије традиционалног образовања и укидање ограничења које намеће садашњи систем наставе „који се одвија под управом школе и где школска година траје од осам до десет месеци, а дневна настава и до осам часова, и одвија се у учионици под надзором наставника”. Поводи за измену

стратегије јесу, с једне стране, оцене да је то веома скуп начин школовања, а с друге стране, сагледавање нових околности и потреба које захтевају да се процес учења интегрише у све сегменте живота. Могућности за учење не пружа само школа него и други бројни извори који се разликују од конвенционалних система преношења знања.

У околностима садашње институционалне структуре, засноване на наставним плановима, програмима, уџбеницима, наставним принципима и методама, иницијативе за приближавање новим, флексибилним облицима формалног образовања, препознају се у проширеним захтевима за развој и унапређивање школског програма у оквиру сваке школе (Влаховић 2001: 156).

Са позиције креативности, Школски програм може бити креиран тако да одступа око 30% у односу на садржаје прописане правилником. Међутим, како би се обезбедила вертикална повезаност садржаја, тешко је извести значајније промене. Када би документ о стандардима пружао јасније информације о томе која су знања и вештине неопходне као исходи појединих образовних циклуса, наставници би могли да користе креативну слободу да са својим ученицима те стандарде достигну на модификованим садржајима. Међутим, у ситуацији када се на завршним испитима и такмичењима из језика и књижевности инсистира на познавању чињеница, односно на књишком знању, та слобода би осујетила резултате најуспешнијих ученика.

Истовремено, било би упутно да се на нивоу образовног система формирају одређене базе знања које би помогле наставницима српског језика и књижевности да непрекидно прате развој науке о књижевности и методологије. Ажурирање те базе омогућило би да наставници брже и динамичније прихватају методичке иновације. Дилема о томе да ли треба имати засебне уџбенике за наставнике датира из периода настанка првих школских уџбеника, о чему је мишљење својевремено дао и Александар Белић. Он је објективно сагледавао немогућност да део наставника стално освежава своја научна знања у потпуности.

„Може нам се рећи да су наставнички уџбеници непотребни, пошто наставници средње школе пролазе кроз највишу наставу, која им даје могућности да се упознају непосредно са тековинама науке и да их онда унесу у средњу школу било непосредно, било путем својих уџбеника. Такав одговор имао би само привидне знаке тачности. Наставници средње школе имају могућности да прате науку само у врло уској области: међутим, овде се тражи стално и узастопно праћење науке у свим њеним областима. То могу чинити само они људи којима је то једини посао и који се стално, са својим

помоћницима, налазе у средишту и стварања и целокупног праћења науке (Белић 2000: 410).

Белић је имао у виду опасност да се знање наставника сведе на школски уџбеник и укалупи без тежње да се иновира и прилагођава методичким тенденцијама у складу са новим наставним потребама. У време експанзије информационо-комуникационих технологија, базе добро осмишљених глобалних и оријентационих планова, наставних интерпретација и угледних часова не морају бити у класичном него у електронском облику. Садржај школског програма такође треба да буде системски формулисан документ који даје важне смернице за реализацију наставе и њену надоградњу – дакле, пружа праву меру слободе. Истовремено, очекује се да наставни планови и програми буду ревидирани како би представљали квалитетан основ за остваривање наставних циљева и постигнућа. У актуелним наставним плановима нису у довољној мери присутни предуслови за успостављање успешне и континуиране корелације између наставе књижевности, историје, ликовне и музичке културе или веронауке у наставном проучавању српског књижевног наслеђа. Извори мотивације за читање дела српске књижевности налазе се управо у сродним садржајима из ових наставних предмета па би било упутно преиспитати место српске књижевне баштине у наставном плану и програму историје, веронауке, музичке и ликовне културе у основној и средњој школи.

Интердисциплинарни приступ подразумева функционално повезивање садржаја различитих предмета у јединствене целине ради подизања нивоа пажње ученика и усмеравања на стваралачки приступ у расветљавању одређеног проблема. Сарадња колега које предају предмете са сличним наставним садржајима доприноси повезивању и примени знања из других научних дисциплина при чему се мора водити рачуна да повезивање не доведе до релативизације наставних садржаја. Тематско планирање заснива се на груписању наставних тема и наставних јединица више предмета у заједничке целине, назване модули. Програми различитих предмета представљају делове заједничког Школског програма у којем треба да буду међусобно повезани.

Интердисциплинарна настава треба да допринесе повећању обима функционалних знања на рачун теоријских што представља општи циљ у процесу образовања. Ученицима може да буде занимљива и подстицајна јер би требало да омогући да утврђују и проширују стечена знања, примењујући их у оквиру других

предмета. Да би се остварили њени циљеви, шире и дубље проучавање једне теме, неопходна је интензивна сарадња међу наставницима, као и наставника са ученицима, пажљиви одабир наставних садржаја, наставних метода, облика рада, средстава и технике. Приликом повезивања различитих предмета важно је остварити и повезаност наставе са свакодневним животом како би ученици били додатно мотивисани тиме што стичу применљива знања.

Подстицаји и захтеви да се наставна грађа усваја интердисциплинарним путем не представљају методолошку иновацију зато што су и методичари старије генерације предлагали повезивање наставних садржаја, трагање за различитим начинима наставног реализовања функционалних веза између предметних области и подобласти прожимањем наставних садржаја јер:

„међусобно условљавање тих садржаја погодује свестранијем сагледавању одређене наставне јединице која, осветљена из различитих углова, постаје приступачнија. Тако у први план не иступа сложеност програмског захтева, која може да збуди и одбије ученика, већ, управо, слојевитост тог захтева, његова сликовитост и вишенаменска улога, што омогућује остварење сложених циљева наставе српског језика и књижевности” (Николић 1999: 647).

Првим мултидисциплинарним и интердисциплинарним творевинама могу се сматрати средњовековне рукописне књиге које су настајале сарадњом више аутора: текстописаца, преписивача, илуминатора и минијатуриста, књиговезаца и мајстора уметничких заната који су их обликовали, уносећи елементе књижевне и ликовне уметности.

Интердисциплинарни приступ могуће је остварити само тимским радом на који подстичу и најновија законска решења у којима је предвиђено организовање стручних већа за области предмета (у основној школи су то друштвене, природне науке и вештине), формирање школских тимова и дугорочно планирање рада и живота школе. Повезивање сродних и мање сродних предмета у области предмета представља први корак у подстицању и мотивисању на сарадњу више наставника различитих предмета ради унапређења образовноаспитног рада креирањем интердисциплинарних решења за обраду одабраних наставних тема. Стручна већа за области предмета у својим годишњим и месечним плановима, након анализе програма, означавају теме које је пожељно и могуће тематски, интердисциплинарно обрадити. Наставници након тога заједнички планирају време и начин реализације одређене теме. Уобичајени облици рада у тематском приступу настави су: индивидуална активност, рад у паровима и малим групама, групна размена, групна дискусија, излагање, саопштење и други.

Интердисциплинарну наставу лакше је организовати у млађим разредима основне школе зато што учитељ реализује наставу свих наставних предмета (осим појединих изборних) и током планирања повезује наставне јединице из различитих наставних предмета.

3.2.1. Утврђивање нивоа корелације наставе српске књижевности и наставе осталих предмета у основној школи

У складу са члановима 72. и 76. *Закона о основама система образовања и васпитања* 35/2015, члановима 27. и 28. *Закона о основном образовању и васпитању* 55/13. и Правилницима о наставним плановима и програмима, свака школа је дужна да на основу наставног плана и програма, односно програма одређених облика стручног образовања, донесе Школски програм којим се обезбеђује остваривање принципа, циљева и стандарда постигнућа, према потребама ученика и родитеља, односно старатеља и локалне заједнице. Неопходно је да чланови свих стручних већа најпре стекну увид у концепцију и структуру актуелних наставних планова и програма да би могли сагледати што више могућности за успостављање хоризонталне и вертикалне повезаности у оквиру предмета и између различитих наставних предмета.

„Међупредметним саодносом, целовитим увидом у материју која се проучава, упоређивањем садржаја и указивањем на сличности и разлике унутар одређених наставних подручја, знање се усваја квалитетно и дугорочно” (Мркаљ 2010г: 48).

Компаративни приступ садржајима наставних предмета предвиђених наставним плановима за старије разреде основне школе открива њихову недовољну усклађеност на нивоу једног разреда што представља прву велику препреку за шире интердисциплинарно повезивање градива па се оно углавном своди на повезивање одређених мотива и тематских целина. У средњим школама, наставни садржаји из Српског језика и књижевности излажу се хронолошким редом као и градиво историје, уз незнатну дигресију у првом разреду која се односи на уводно проучавање уметности. Средњошколски програми још увек нису подвргнути крупним реформским променама те би било упутно да се избегне овај степен неусклађености који је присутан у програмима за основну школу.

Недовољна повезаност садржаја наставних предмета може се сликовито показати на примерима градива из историје које у интерпретацији великог броја

књижевних дела чини неизоставан део локализације текста и методичког приступа делима чији је историјски контекст неопходно познавати. Тематика књижевних текстова и област развоја српског језика само су делимично усклађени са хронологијом историјских догађаја што у појединим тематским целинама може знатно да отежа рецепцију појединих садржаја.

Раскорак између програма историје за основну школу и садржаја школске лектире видљив је из сажетог прегледа историјских раздобља која се проучавају у појединим разредима и књижевних наслова.

Табела 36: Напоредни приказ градива из историје и дела која имају историјску тематику

Историја	Српски језик
V Стари исток; Грчка историја и култура; Римска историја и култура; Хришћанство	V Вук Ст. Караџић: <i>Житије ајдук-Вељка Петровића</i> (одломак) – Први српски устанак
VI Средњи век, историјски извори, житија светих, биографије; Словени, обичаји и веровања, почеци писмености; крај српског царства; средњовековна култура – језик и писмо, књижевност; крај српског царства	VI Косовски циклус и песме о Краљевићу Марку; <i>Дорћол</i> , одломак о боју код Лознице – Први српски устанак; <i>Јаблан и Јазавац пред судом</i> – БиХ под аустроугарском влашћу;
VII Хуманизам и ренесанса; Положај Срба у Турском царству; Велика сеоба Срба; Срби у Угарској до краја 18. в. (насељавање, привилегије, положај, Карловачка митрополија, култура, свакодневни живот); Прилике у Београдском пашалуку поч. 19. в.; Буна на дахије; Први српски устанак; Други српски устанак	VII Покосовски циклус, Милутин Бојић <i>Плава гробница – Србија у Великом рату</i> (одбрана отаџбине 1914, Албанска голгота...) <i>Десанка Максимовић Крвава бајка</i> – Други светски рат Ана Франк <i>Дневник</i> – холокауст
VIII Србија од 1878. до 1912.; БиХ под аустроугарском влашћу; Србија у Првом светском рату 1914-1918.; <i>Србија и Црна Гора у Великом рату</i> (одбрана отаџбине 1914... Албанска голгота; окупација и избеглиштво... Ток Другог св. рата од 1939. до 1943.; Ратна хроника 1943-1945.; Последице и резултати Другог светског рата; Последице рата (људски и материјални губици, технологија смрти – логори смрти, геноцид, холокауст; геноцид у НДХ; рат и култура – уметничко виђење рата, рат као поништавање цивилизацијских вредности; лични доживљај рата)	VIII Народна песма: <i>Почетак буне против дахија</i> – Буна на дахије; Први и други српски устанак; Бранко Ћопић <i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i> ; Добрица Ћосић <i>Деобе</i>

Познато је да су ова историјска збивања из програма нашла знатан одјек у књижевности и литератури уопште, али да их у програму за српски језик не прате дела која управо сведоче о тим догађајима, а од којих већина представља значајан део националне прошлости, али и европске и светске историје.

Заступљеност књижевноисторијских садржаја и успешност рецепције српске књижевности у настави основне и средње школе може се испитати не само кроз

упоредну анализу актуелних наставних планова и програма, него и кроз анализу обавезних и допунских садржаја у читанкама са пратећом методичком апаратуром, кроз секундарне садржаје у функцији тумачења српске књижевности, кроз корелацију између наставе књижевности са сродним садржајима историје, веронауке, ликовне и музичке културе и других предмета.

Преглед тематских јединица на нивоу истог разреда показује да је велики број сличних садржаја, а мали број додирних тачака:

Табела 37: Могућности за међупредметне корелације у 5. разреду

Енглески језик	Теме и ситуације: школа, породица, мој дом, празници, окружење. Основни подаци о земљи чији се језик учи. Комуникативне функције. Морфосинтаксички садржаји: личне заменице у функцији субјекта и објекта. Придеви. Прилози и прилошке одредбе. Предлози. Везници. Ред речи у простој реченици. Безличне реченице.
Изборни предмет: Страни језик Немачки језик	Разумевање говора. Усмено изражавање. Интеракција. Доживљај и разумевање књижевног текста. Знања о језику и стратегије учења. Теме и ситуације: школа, породица, мој дом, празници, окружење. Основни подаци о земљи чији се језик учи. Општи програм страних језика: Типови и врсте текстова. Представљање себе и других. Поздрављање. Постављање и одговарање на питања. Молбе и изрази захвалности. Изражавање (не)допадања. Тражење и давање обавештења. Описивање лица и предмета. Исказивање извињења и оправдања. Скретање пажње. Изрицање забране и реаговање на забрану. Израда речника. Писање честитки и разгледница. Значајни културни споменици. Значајне историјске личности. Живот и обичаји. Догађаји које не треба заборавити. Игра по улогама, симулације. Израда паноа, презентација, зидних новина, постера. Прављење писаних и илустрованих материјала. Извештај, дневник са путовања. Рекламни плакат. Програм манифестације. Портфолио.

У табели су приказани само они сегменти из програма за стране језике са истоветном или сродном језичком терминологијом, али би се поједини садржаји из области комуникације додатно могли ускладити са садржајима из области језичке културе и књижевности из предмета српски језик (теме и ситуације: школа, породица, мој дом, празници, окружење; представљање себе и других; поздрављање; постављање и одговарање на питања; молбе и изрази захвалности; изражавање (не)допадања, тражење и давање обавештења и сл.). Израду речника која је предвиђена у настави Немачког језика било би неопходно предвидети и у настави српског језика зато што је велики број текстова сложене лексичке структуре у којима се налази велики број мање фреквентних књижевних речи и израза.

У раду са ученицима неопходно је имати у виду најпре интегративну функцију историје, која у образовном систему, где су су знања подељена по наставним предметима, помаже ученицима да постигну целовито схватање о повезаности и условљености биолошких, географских, економских и културних

услова људског живота кроз простор и време. Такође, пожељно је избегавати фрагментарно и изоловано знање историјских чињеница јер оно има најкраће трајање у памћењу и најслабији трансфер у стицању других знања и вештина.

Програм историје за 5. разред не пружа подршку за осветљавање историјске основе догађаја и ликова из песама преткосовског циклуса, али би се из садржаја историје могли издвојити подаци о епској, лирској и драмској поезији код старих Грка и Римљана, посебно о постанку драме и позоришта. Грчким и римским митовима дат је мали простор и у програмима и у уџбеницима историје, као и лекцијама о постанку писма или о писаним споменицима попут Библије. Ученици се могу упознати са митом о Сизифу, Ахилу и Одисеју (Бечановић 2008: 100–101) или са митовима о Минотауру, Аргонаутима, Дедалу и Икару и Едипу и сфинги¹¹⁸. (Стефановић, Ферјанчић, Недељковић 2007: 40–43) У програму за српски језик у петом разреду помиње се само Ахил са којим је Вук упоредио јунаштво Вељка Петровића, али је у избору из научно-популарних текстова наведен избор грчких митова без препоруке о аутору што би било упутно с обзиром на то да је још увек неразрешено питање „које од традиционалних прича о догађајима из света богова и хероја треба уврстити у мит, које у бајке, а које у легенде.” (Срејовић, Цермановић 1989: LVII) У читанкама су најзаступљенији митови Густава Шваба *Како је Тезеј победио Минотаура, Херакле Прометеј, Мит о Орфеју и Еуридици* и Роберта Гревса *Ахилејева сриба и Одисејева лутања*.

У допунском избору лектире нашао је место историјски роман-бајка *Златна гора* дечјег писца и приређивача бројних антологија Тиодора Росића, који пише о времену када су Срби примили хришћанство. У овој књизи кнез Војислав и његови синови, чије постојање бележи и историја, дају поуку свим генерацијама, наследницима српске културе, али се ученици у историји баве само појавом и ширењем хришћанства тако да би овај роман био прикладнија лектира у 6. разреду. Како европски народи с поносом стварају и чувају сећање на своје националне јунаке, и програми српског језика и историје могли би више да доприносе неговању поштовања и дивљења према прецима који су то заслужили, најпре тиме што су сазидали изузетне храмове културе, а затим и другим подвизима.

¹¹⁸ Историје за 5. разред Издавачке куће Клет (Бечановић 2008) и Завода за уџбенике (Стефановић, Ферјанчић, Недељковић 2007); *Речник грчке и римске митологије*, СКЗ (Срејовић, Цермановић 1989).

Историјски оквир приповетке *Прва бразда* Милована Глишића ученици упознају тек у 8. разреду када проучавају промене у српском друштву крајем 19. и почетком 20. века, Србију од 1878. до 1903. године.

Табела 38: Могућности за међупредметно повезивање

Историја	Стари исток; Грчка историја и култура; Римска историја и култура; Хришћанство.
Ликовна култура	Ентеријер. Филм, теорија филма. Обликовање и заштита животне средине. Формирање и чување збирки. <i>Охола грешка</i> , песма В. Попе
Музичка култура	Импровизација мелодије на задати текст. Креирање покрета уз музику. Народне песме и игре: обичајне песме. Химна школе. Химна Светом Сави. А. Вивалди, Годишња доба.
Физичко васпитање	Плесови: Дивна, Дивна; Моравац
Физичко васпитање – изабрани спорт	Формирање морално-вољних квалитета личности.

Пример за успешно повезивање наставне јединице из Ликовне културе може бити илустровање ентеријера собе за становање и учионице у приповеди *Десетица* Ивана Цанкара. Велики број књижевних садржаја погодан је за илустровање, али и за сачињавање колажа у којима би био опредмећен свет оних дела чија је рецепција отежана због знатних разлика између свакодневног живота данас и околности у уметничком свету дела. Разоткривање детаља који су у позадини збивања и који битно утичу на разумевање мотивисаности поступака и деловања јунака може да допринесе стицању читалачког искуства и компетенција. У оквиру програма Музичке културе обрађују се народне обичајне песме и игре, док су у програму за Српски језик предвиђене обредне песме које имају обележја синкретичности. Формирање и чување збирки цртежа може да послужи као подстицај за прављење збирки одабраних песама, одломака и илустрација.

Мало је познато да програм физичког васпитања садржи фолклорне и плесне елементе који се могу повезати са активностима на *Ваширу у Тополи*, у лирским народним песмама и другим делима.

Табела 39: Могућности за међупредметно повезивање са географијом и биологијом

Географија	Васиона, звезде, сазвежђа , галаксије, Млечни пут . Сунчев систем. Месец , месечеве мене. Географски елементи карте. Рељеф, обликовање рељефа човековом активношћу. Време, облаци. Загађивање атмосфере.
Биологија	Свет биљака, како расту и реагују, покрети биљака. Како биљке добијају имена. Јестиве и лековите биљке. Житарнице. Прикупљање биљака за хербар.

Може се направити занимљиво поређење Толстојеве легенде о постанку сазвежђа Велики медвед и предања које је Вук Караџић забележио о *постању гдјекојих ствари у Етнографским списима* (Кумовска слама) са подацима из географије о постанку сазвежђа Млечни пут. Занимљиво је да се у приповеци *Поход на мјесец* посебно надахнуто говори о дечаковој жељи да дохвати месец, а пошто се тај мотив веома често појављује у књижевним делима, могло би бити корисно поређење научних чињеница са поетским визијама. Облици рељефа представљају интеграционе чиниоце приликом описивања пејзажа па би било добро да се осмисле ближе међупредметне корелације да не би чињенице из географије остале апстрактне и неповезане са личним доживљајем ученика. Како се у бројним делима појављује велики број локалитета, било би добро да се одређени ликови и догађаји сместе на конкретан простор што би се могло постићи учртавањем на географским картама. У окружењу данашњих државних граница ученици не развијају свест о просторној ширини некадашње државе и о томе где су све живели и још увек живе припадници српског народа. Фактографски подаци нису убедљиви и брзо се заборављају тако да је добро да се визуелно представе делови Душановог царства по којем су ходили Немањићи, Мрњавчевићи или Војиновићи који су му у Млецима спасили главу. Не треба мешати историју и поетску фикцију, али би се ученици лакше сналазили у језичким лавиринтима песама када би могли да прате кретање ликова из епских народних песама или из дела чија се радња не одвија на њима познатим просторима. Садржај из биологије нема много додирних тачака са мотивима из књижевности осим повезивања са садржајима из научнопопуларних и информативних текстова Павла Софрића Нишевљанина и Веселина Чајкановића (одељци о ружи, босиљку, храсту, липи...).

Табела 40: Могућности за међупредметно повезивање са изборним предметима

Изборни предмет: Верска настава	Стари завет. Старозаветни мотиви у православној иконографији. Десет божјих заповести.
Изборни предмет: Грађанско васпитање	Формирање и изграђивање разредног тима. Сагледавање услова школског живота. Сакупљање података о изабраном проблему. Излиставање проблема и прикупљање података. Упознавање техника и поступака прикупљања информација.

Ова два изборна предмети имају само посредне везе са градивом српског језика које се могу развијати према инвентивности наставника. У настави треба што више користити задатке који захтевају примену наученог у разумевању и

решавању свакодневних проблемских ситуација у чему могу да помогну и технике које се упознају кроз садржаје ових предмета.

Табела 41: Могућности за међупредметно повезивање

Математика	Скуп елемената, подскуп, својства скупа. Венови дијаграми. Речи: <i>и, или, не, сваки, неки</i> . Заједнички садржалац. Симетричност.
Техничко и информатичко образовање	Утицај развоја технике на живот на Земљи. Врсте и својства материјала. Коришћење и штедња енергије. Конструкторско моделовање.
Изборни предмет: Информатика и рачунарство	Унос и кориговање текста. Форматирање пасуса. Рад са сликама.

Математика представља науку на коју се наставник често може позивати у настави језика зато што је и сам језик систем који је уређен одређеним правилима. Терминолошки, поклапају се скупови елемената са скуповима речи (синтаagma) или мотива у књижевним делима. Неки се односи у реченицама могу представити математичким ознакама и симболима, а Венови дијаграми могу да садрже различите појмове из језика и књижевности. Конструкторско моделовање може да послужи као ослонац у представљању композиције дела, појединих објеката, места радње и сл. Стицање вештина у раду на рачунару корисно је посебно приликом обављања самосталних истраживачких задатака.

Наведени селективни преглед садржаја наставних предмета из програма за 5. разред основне школе садржи појмове и теме које су у унеколико присутне или пожељне у настави српског језика и књижевности, али нису временски усклађене нити се могу шире обухватити с обзиром на обимне програмске захтеве

На сличан начин као у примеру успостављања корелативних веза међу предметима у 5. разреду могле би се образложити и релације међу садржајима наставних предмета у осталим разредима основне или средње школе. Најпре се проуче садржаји свих наставних предмета, проналазе се и издвајају додирне тачке, а потом се планира реализација интердисциплинарне наставе. На нивоу стручних већа за област предмета могу се разменити предлози о тематици, динамици и начинима успостављања међупредметних веза. Наставни материјали који настану током реализације могу да представљају додатна наставна средства која ће се временом усавршавати и обогативати, а резултати добијени коришћењем осавремењених, проблемско- истраживачких приступа у настави пружају подстицај за успостављање нових интердисциплинарних веза.

Постоје одређене природне и директне везе предмета Српски језик и књижевност са осталим обавезним и изборним наставним предметима и зато је за реализацију интердисциплинарне наставе пожељна сарадња између предметних наставника која се може остваривати на различите начине: у редовној настави и додатном раду, у слободним активностима или у планирању и извођењу посета, излета, екскурзија или студијских путовања.

Један од примера пожељне корелације са Ликовном културом могао би да буде компаративни приступ дескриптивним целинама приповетке *Аска и вук* Иве Андрића са методском јединицом: тонске разлике, светло-тамно, степен светлине и затамњеност, градијација светлости у односу на одређеност извора. Пример неусклађености је *Девојка у плавом* Ђуре Јакшића с обзиром на то да се љубавна поезија Јакшићева не проучава и да је могла бити одабрана слика са мотивима који би у извесној мери илустровали тематику његове песме *Вече* која је у програму за 6. разред (или слике других аутора којима се илуструју песничка дела из школске лектире). Такође, у оквиру наставе техничког и информатичког образовања проучава се етика становања, израда плана стана уређење ентеријера и екстеријера што је добрим делом тематика *Старе породичне куће* Павла Угринова која се обрађује у 7. разреду.

О историјским околностима у којима је настао циклус песама *На Косову* Милана Ракића ученици стичу извесна сазнања тек у 8. разреду када проучавају збивања у Србији од и 1903. до 1912. године. Исти је случај са наговештајима Другог светског рата и његовом почетку у роману *Орлови рано лете* стога што се тај историјски догађај фактографски приказује такође тек у 8. разреду. Ученици не познају прилике у Босни и Херцеговини у којима се одвија борба Јаблана са царским биком и суђење јазавцу Давида Штрпца чиме се свакако умањују могућности да се Кочићево дело чита и тумачи у спрези са узроцима који су произвели његов сатирични призив и вапаје за слободом.

Леп пример корелације са музичком културом може да представља повезивање песама о раду са предвиђеном народном музиком *Наджњева се момче и девојче*, као и духовна песма *Божјићу, наша радости* уз обраду одломка приповетке *Наш Божјић* Борислава Станковића. Пример неусклађености може да буде програм наставе историје који је у великом раскораку са наставом српског језика. Књижевна дела из периода хуманизма и ренесансе или са тематиком из периода буне на дахије, Првог и Другог српског устанка и других значајних

догађаја у другој половини 19. века обрађују се у 8. разреду, па је наставник принуђен стално да подсећа ученике на претходне лекције из историје, али је принуђен и да их упознаје са историјским околностима Првог и Другог светског рата који су у програму историје за 8. разред.

Тематика наставе Ликовне културе може да представља пример за успешно повезивање са наставом српског језика (симбол, знак, персонификација, алегорије, боја, облик као симбол, пиктограми, визуелна метафорика, јединство као основна вредност композиције и сл.). Како је у програму предвиђен одломак из сценарија Душана Ковачевића за филм *Ко то тамо пева*, добра је веза и са темом о теорији филма. Наставна јединица из историје: Босна и Херцеговина под аустроугарском влашћу нашла је одраз у књижевном делу Петра Кочића *Јазавац пред судом* (у 6. разреду) и *Прича о кмету Симану* Иве Андрића (у 7. разреду).

Тема Србија у Првом светском рату 1914–1918. (одбрана отаџбине 1914. године; Солунски фронт; Милутин Бојић) из наставе историје није усклађена са актуелним програмима књижевности. Питање Великог рата исцрпљено је у 7. разреду песмом *Плава гробница* Милутина Бојића.

Решавање питања садржаја корпуса српске књижевности од великог је значаја за утемељивање основе која би представљала полазиште за интердисциплинарну наставу. У околностима друштвених превирања или кризе долази до поларизације у духовној сфери – један део трага за својим коренима и обележјима идентитета, док други тежи ка новим културним оријентацијама. Да би се упоредо остваривала оба циља – очување баштине и укључивање у савремене духовне сфере, потребно је потражити знакове поред пута, путоказе којима је трасиран континуирани развој српског књижевног стваралаштва. Опште је познато у коликој је мери наша стара књижевност следила византијске узоре и колико се због тога све до XIV века разликовала од западне, али су историјска збивања допринела њеном постепеном преласку у европски контекст.

Повезивање историјских чињеница о процесу покрштавања Словена са сегментима историје језика и писма може се обогатити, осим визуелном, и музичком надоградњом, као и елементима хришћанских обреда и молитви. Словени су првобитно примали хришћанство на језику који нису разумели, па је емоционална повезаност са новом вером била заснована управо на мелодији једнога туђег језика и на сценографији различитих хришћанских обреда, пре свега крштења. Одабрани песнички текстови који су били испреплетани мотивима

црквеног и световног, увек на граници између прозног и поетског, данас су својом садржином удаљени од сфере интересовања савремене генерације. Без контекста, ученицима је тешко да осете лирски набој средњовековних жанрова: похвала, слова (похвалних слова), плачева, молитви, записа. Песничке или реторичке текстове испреплетаних обележја, често са изразитим лирским одликама, понекад са литургијском функцијом, испуњене библијским мотивима, емотивне интонације, са обраћањем Богу, свецима или анђелима, али и појединим историјским личностима, настале према византијско-грчким обрасцима, треба приближити новим генерацијама ученика, одраслим у потпуно другачијим животним околностима. Ослањање на проучавање писаних извора, решавање истраживачких задатака, читање примарне и секундарне литературе, недовољно је продуктивно зато што се дух времена не може оживети разменом сувопарних чињеница или информација.

Молитва је пример песничкореторичког жанра који се, издвајањем из црквеног обреда, приближава правој поезији зато што садржи стилске поступке и стилска изражајна средства којима се постиже експресивност. Интерпретативни приступ требало би да обједини активности и поступке из више наставних предмета којима би се оживела интонација молбеног говора и постигло уживљавање у уметнички свет стваралаца који су је упућивали ка светим лицима, изражавајући кроз то обраћање дубину своје вере.

Неоснована је тврдња да је због силовитог продора Турака на Балкан дошло до потпуног застоја у развоју старе српске књижевности. „Против овога готово опште заступљеног става енергично је устао Јован Пејчић (*Мит о прекиду развоја српске књижевности*, 1996) тврдећи да је ова теза толиких претходника, како научника тако и писаца, о дисконтинуитету у расту српске књижевности – „прича без покрића, сведочење без доказа, тестамент без печата” (Константиновић 2002: 149).

У свом компаратистичком прилогу проучавању српске књижевности Зоран Константиновић доказао је са становишта интертекстуалног посматрања у којој мери ипак постоји повезаност између старих и нових текстова и да је српска књижевност као целовит текст неоспорно прошла кроз темељиту трансформацију прелазећи из једног контекста у други, средњоевропски систем вредности, али да је „у овом изузетно снажном процесу трансформације ипак сачувала три битна елемента: језик, веру и писмо – а захваљујући томе и национално биће свога

народа”“ (Константиновић 2002: 150). Из овог закључка произилази да је у наставној интерпретацији потребно синтетисати сва три елемента и приближити их ученицима на нов и делотворан начин.

Наставни садржаји осталих предмета показују да постоје знатни потенцијали за прожимање наставних садржаја који би захтевали да се програми свих наставних предмета, а најпре Српског језика, растерете сувишних садржаја који су као теоријска и фактографска знања изоловани и несврсисходни.

3.2.1.1. Корелација наставе српског језика и књижевности са наставом математике

У којој су мери отворене могућности за повезивање садржаја српског језика и књижевности са садржајима из осталих наставних предмета, сведоче примери могућих корелација са математиком. Пажљивим разматрањем наставних јединица из наставног програма за математику могу се уочити и издвојити термини којима се могу објаснити или приближити неки појмови из наставног програма за Српски језик и књижевност. Истовремено, уочавају се подударности међу исходима и стандардима ова два предмета:

5. разред

Скупови. Скуп, елементи, подскуп, једнакост скупова. Венев дијаграм;

Скуповне операције: унија, пресек, разлика, комплемент. Речи: *и, или, не, сваки, неки*. Израз са променљивом.

Ученике треба оспособити да:

- умеју да формирају и графички приказују скупове и њихове подскупове;
- изводе скуповне операције, правилно употребљавају одговарајуће ознаке;
- схватају смисао речи: *и, или, не, сваки, неки*.

Ученик уме да:

1.1. Формира и графички приказује скупове и њихове подскупове;

1.1.а. Формира скуп на основу задатог Веновог дијаграма;

1.1.б. Скупове задате набрајањем елемената представља графички;

1.1.в. Скупове задате навођењем заједничког својства формира на два начина: набрајањем, графички;

1.2.в. Уме да одреди комплемент скупа у односу на његов надскуп.

Примена знања о скуповима може бити вишеструка. Када су у питању уметничка дела, могу се у оквиру скупа формирати подскупови у којима су груписани различити мотиви према датом критеријуму: визуелни, акустички, тактилни или апстрактни у односу на стварне, динамични у односу на статичне, односно главни према споредним, према тематској сродности и слично. Шири

скупови су дела са одређеном тематиком у оквиру којих подскупови могу бити теме појединих дела, поруке, мотиви, ликови, догађаји. Подскупове је могуће формирати у области лексике, а посебно граматике где могу да представљају добар визуелни приказ код грађења речи, врста речи и гласова, глаголских облика, независних и зависних реченичних чланова (конституената), система независних и зависних реченица, историје језика и слично.

Једначинама се могу исказати поједини језички појмови:

ГД + ИД = ИП

Глаголски део + Именски део = Именски предикат

Копула (спона) + Предикатив = Именски предикат

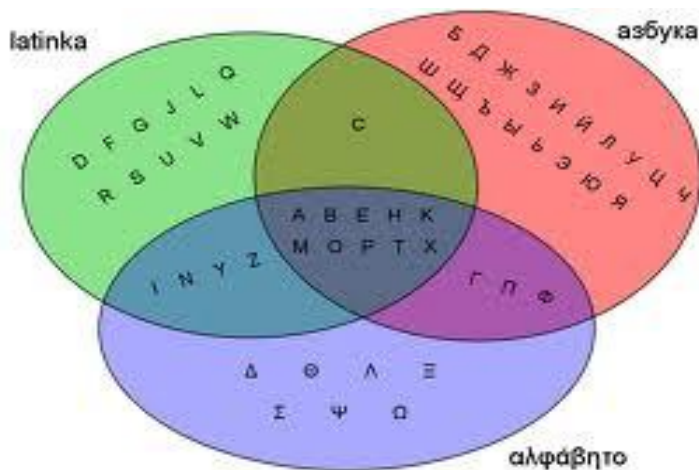
Субјекат + Предикат = Проста (непроширена) реченица

Сват + ба > свадба

Размера може да има примену у прављењу географске карте на којој је оцртан пут Светог Саве, Доситеја, Јована Дучића, Милоша Црњанског и других аутора, или неког књижевног јунака (нпр. Вука Исаковича).

Осна симетрија у равни, симетричне тачке, симетричност двеју фигура у односу на праву, симетрала дужи и симетрала угла и конструкције могу да буду основа за графичко представљање књижевног или другог садржаја који се може засновати на симетрији (нпр. песме *Небо*, *Међу својима*).

У графичком представљању књижевних и језичких појмова могу да послуже све геометријске слике и фигуре. Круг се често примењује за обележавање уоквирене фабуле или осећања безизлаза.



Слика 6: Венов дијаграм <<https://www.google.rs/search?q=Венов+дијаграм>> 9. 5. 2014.¹¹⁹

¹¹⁹ На страници <<https://www.google.rs/search?q=Венов+дијаграм>> могу се пронаћи различити модели који се могу применити у представљању бројних садржаја из језика и књижевности.

Сфера и лопта појављују се у књижевним текстовима па је могуће довести директно у везу њихова друга значења у односу на основно математичко:

Нада мном ће, као чар усана медних,
К'о лелујав, меки сјај *висина сферних*,
Лебдети и тада сетан осмех једних... (Пандуровић *Бисерне очи*)

Стилске фигуре применљиве су, осим у књижевности, у другим уметностима, али их је могуће повезати и са другим природним и друштвеним наукама. Математичар Михаило Петровић писао је о метафорама и алегоријама које „су стални израз духовне потребе да једне чињенице пресликава на друге, бар привидно схватљивије или изразитије, у циљу да се учине разумљивијим, изразитијим или улепшаним. Пресликавање је засновано на сличности између разноразних чињеница” (Петровић 1967: 22). Оне стилске фигуре које садрже два елемента која се могу доводити у различите односе, могу се пресликавати из једног скупа у други.¹²⁰

У контексту проучавања геометријских фигура могу се посматрати слике византијске уметности и проучавати димензионалност икона које су насликане на два нивоа. Озареност њиховог лица и уоквиреност кругом ореола представља трећу, вишу, духовну димензију (n-димензионалност у математици). Истраживачким и мултидисциплинарним приступом може се реализовати обрада песме *Симонида* Милана Ракића проучавањем геометријских детаља на фресци из Грачанице.

Углови посматрања у књижевном делу могу се сликовито представити различитим врстама углова: у портретисању једног лика појављује се угао посматрача, свезнајућег наратора, углови гледања осталих ликова и његов сопствени. У односу на развијеност описа и простора који се даје одређеним учесницима, углови могу бити оштри или тупи.

Занимљиве су могућности повезивања задатака из области разумевања прочитаног и културе изражавања са неким садржајима из математике:

8. разред

¹²⁰ Занимљив приступ тумачењу стилских фигура заснован на интердисциплинарности и применљивости у разним научним сферама видети: Јавор 2011: И. Јавор, Математички приступ тумачењу стилских фигура, Београд: *Школски час српског језика и књижевности XXIX/2*, 43–59.

Представљање зависних величина табеларно и у координатном систему.
Графичко представљање статистичких података у облику дијаграма разних врста.

Рачунање средње вредности и медијане.

Поређење вредности узорка са средњом вредношћу.

Ученике треба оспособити да:

- тумаче податке представљене различитим дијаграмима и табелама;
- умеју да састављају табеле и цртају одговарајуће графиконе/дијаграме разних стања, појава и процеса; умеју да израчунају медијану и да је користе;
- стичу знања неопходна за разумевање квантитативних и просторних односа и законитости у разним појавама у природи, друштву и свакодневном животу.

Важно је у настави користити терминологију других предмета да би ученици разумели да знања која стичу нису одвојена једна од других него да се међусобно преплићу и надограђују, а изнад свега – да су применљива, а не изолована и сама себи значајна. Након препознавања подударних наставних јединица, појмова и тема, потребно је конципирати обрасце за представљање могућности за реализацију међупредметне садржајне корелације на нивоу школе што представља знатно тежи део с обзиром на наставне околности.

3.3. Корелација са верском наставом

Принцип одвојености државе и цркве не подразумева одсуство сарадње између црквених и државних институција. Говорећи о праву на верску наставу у нашем и упоредном европском праву, Сима Аврамовић указао је на то да модерна решења иду у правцу кооперативног приступа, што укључује и заједничко организовање верске наставе. Постојање верске наставе не угрожава право на неизјашњавање о верском уверењу, забрану наметања верског уверења, право родитеља да школује дете у складу са својим религиозним и верским уверењима, као ни право детета на слободу мишљења, савести и вероисповести.

На основу анализе законских решења у тридесетак европских држава, може се показати да верска настава у државним школама постоји у изразитој већини правних система и да се ни у једном од њих не сматра да се тиме нарушава било који унутрашњи или међународни правни принцип. Може се закључити „да је наш законодавац увођењем верске наставе учинио корак у правцу хармонизације нашег права са европским” (Аврамовић 2005: 46).

У једном броју држава, верска настава обавезна је за све ученике, док је негде могуће заменити је алтернативним предметом: етиком или когнитивним курсом о религији и филозофији. У неким државама је необавезни изборни предмет, док је код нас обавезни изборни предмет са грађанским васпитањем као алтернативом. Албанија, Словенија, Македонија и део Француске немају у државним школама организовану верску наставу.¹²¹

Успостављање корелативних веза и односа међу програмским садржајима наставних предмета и њихова имплементација у Школски програм следи након упознавања наставних садржаја и тематских области свих наставних предмета у наставним плановима за одређени разред. Тај процес интеграције ослања се најпре на спремност за сарадњу предметних наставника и развијене компетенције за проналажење могућности да се поједини сродни садржаји представе у различитим видовима међупредметне корелације.

Познавање садржаја осталих предмета доприноси систематичном проширивању компаративних релација и подстицању процеса закључивања, повезивања и синтетизовања знања. Наставник може да наводи ученике да запажају истоветне мотиве о којима се говори на часовима српског језика и верске наставе, или да их упућује на проналажење религиозних тема и мотива у књижевним делима. Међутим, тај вид повезивања продуктиван је само у оној мери у којој су усклађени наставни садржаји на нивоу једног разреда или уколико ученици имају довољно предзнања које би им омогућавало уочавање и повезивање делова садржаја различитих предмета.

Обраћајући се у својој *Великој дидактици* главарима друштвених установа, владаоцима држава, црквеним старешинама, управницима школа, родитељима и стараоцима деце, Јан Коменски изнео је најпре своја верска схватања, истичући велики значај школе за оздрављење друштва. У тих 36 тачака обраћања, брижљиво је из црквених списа издвајао цитате који се односе на просвету. *Обнову нашега раја* третирао је као милост божју:

¹²¹ Подаци о правној заснованости и заступљености верске наставе потичу из текста Симе Аврамовића *Право на верску наставу у нашем и упоредном европском праву*, Анали, година LIII, бр. 1, 2005.

„да би полумртвим и увелим дрветима наших срдаца, усадио нове младице небеског раја, а које је, да могу пустити корење и расти, натопио својом крвљу и непрестано их залева разним ударјима свога светога духа, као поточићима живе воде, шаљући и своје раднике, *духовне врларе*, који би око новог насада верно бринули” (Коменски 1954: 18).

Развој дидактике заснован је на овој значајној књизи која је остварила пресудан утицај у домену образовања и васпитања. Иако је *вештина учења другог* грађена на темељу верског опредељења, то не умањује њену вредност јер се припрема за вечни живот одвија у три корака: *познавати себе, владати собом и управљати се према богу*, и тежи стицању: *образовања, врлине и побожности*. Велика дидактика је непресушни извор решења за бројна дидактичка и методичка питања данашњице. На жалост, семе које је расејала ова књига, ницало је на различитим поднебљима, у различитим условима, на плоднијем или мање плодном тлу. Плодови који су никли, постали су опори, а понегде и горки. Требало би оплевити коров и суочити се са оним што је Коменски осмислио, још једном преиспитати његове изворне идеје које су биле усмерене ка једном циљу: да *Велика дидактика* обухвати вештину о томе како ваља поучавати свакога у свему, или, поуздан и најбољи начин да би се омладина оба пола, не занемарујући никога, поучавала у наукама, оплемењивала свој карактер, испуњавала се љубављу према богу, те да се тако, пре година зрелости, спреми за све што је потребно за овај и за будући живот.

Током времена, одређене измене које је требало да унапреде образовни систем, удаљиле су га од суштине поучавања па је неопходно преиспитати у којој се мери треба вратити провереним вредностима и дидактичким поставкама Јана Коменског. Његова религиозна уверења била су уткана у образовни систем који је осмислио у потпуности, а основни циљ свих активности био је стварање хуманог и моралног бића према божјем лику – значи племенитог, пожртвованог и праведног.

У наставним плановима Републике Србије у XXI веку веронаука је само изборни предмет, а наставни садржаји лишени су обједињујућег духа вере који стреми ка установљавању реда у души и у свету. Коменски је полазећи од рајског дрвета познавања добра и зла, указао на то да је човеку дарован ум да распознаје и воља да бира добро или зло. Непрекидно повезивање изнетих ставова и поука са

примерима и призорима из свакодневног живота подсећа истовремено да је основна мисија школе да оспособи децу за живот.

Значајан корак у тематском повезивању представљали би интерпретативни модели за приступ заједничким темама.

3.3.1. Програм верске наставе у основној школи

Препреку за успостављање блиских веза између одређених сегмената из наставе српског језика са верском наставом могу најпре да представљају програмски садржаји предмета Верска настава и уџбеници Православни катихизис за 5, 6, 7. и 8. разред који су рађени према њима. Наставник српског језика у садржају Верске наставе за 5. разред може да издвоји свега неколико појмова који би могли послужити као основе за успостављање корелације и то махом у старијим разредима: Стари завет, старозаветни мотиви у православној иконографији и десет божјих заповести. Када је реч о божјим заповестима, на њих је могуће осврнути се током интерпретације појединих књижевних дела са препознатљивим васпитним садржајима, најпре из народне и српске средњовековне књижевности која је присутна тек у 7. и 8. разреду. Препознатљива је веза између хришћанских начела и стихова из песме *Урош и Мрњавчевићи*:

„Боље ти је изгубити главу,
Него своју огр’јешити душу!”

Међупредметну сарадњу изискује обрада песме *Зидање Скадра* у којој је могуће повезати мотив жртве младе Гојковице са Христовом жртвом за добробит других (млеко које тече из зидина Скадра помаже мајкама попут крви и тела Христовог) као и тумачење фразеолошке семантике којим се може показати у којој мери поједине фразеолошке јединице одражавају моделе значења који постоје у колективном језичком осећању и представљају реализацију библијског културног модела.

„У српској митологији се и орлу, нарочито *крташу* (са белом шаром у облику крста), приписује магијска моћ. [...] За орла се веровало да повезује два света, небески и земаљски, да с „оног света” доноси „воду живота” [...]” (Мршевић Радовић 2008: 99).

У 6. разреду заједничким се могу сматрати поједине опште теме које се односе на смисао живота или на човекове врлине и потребе:

Улога човека у спасењу света.
Стрпљивост у тешкоћама.
Скромност и умереност.
Богаћење знањем.

У школској лектури, нажалост, није лако пронаћи примере који непосредно илуструју стрпљење, скромност, умереност и тежњу ка знању, али је могуће ученике подсетити на приповетку *Прва бразда* из програма за 5. разред у којој се говори управо о тим вредностима. Посебно може да забрињава недостатак ових тема јер се оне могу тумачити не само из позиције хришћанског погледа на свет и хришћанског стрпљења него и из других позиција које би допринеле да се реализују наставни циљеви који се односе на „развијање и неговање другарства и пријатељства, усвајање вредности заједничког живота и подстицање индивидуалне одговорности“ и сличне значајне васпитне циљеве који су наведени у Правилницима о наставним плановима и програмима за други циклус основног образовања и васпитања.

У седмом разреду додирне тачке могу се наћи у појмовима и изразима који се на одређени начин појављују у бројним књижевним делима, или у разматрању идеала љубави и слободе на хришћанском и на световном плану:

Бог је Света Тројица.
Библијска сведочанства о Богу.
Љубав као израз слободе. Слобода се изражава као љубав.

У школској лектури седми разред мали се број књижевних дела бави тематиком слободе која се у хришћанству изражава као љубав, осим оних која су везана за лик и дело Светог Саве, али се веза може реализовати и подсећањем на стихове које је Кочић ставио као мото за *Јазавца пред судом*:

Ко искрено и страсно љуби
Истину, Слободу и Отаџбину,
слободан је и неустрашив као Бог,
а презрен и гладан као пас.

Они могу да послуже као спона са исказаним идеалима љубави према отаџбини и слободи у песми *Плава гробница* која се налази у лектури за 7. разред и у другим патриотским песмама обрађеним у претходном разреду.

У програму православног катихизиса за 8. разред појављују се теме које у себи садрже елементе филозофског погледа на свет и могу се модификовати у

теме за литерарне саставе, расправу, есеј, аргументативно и симболичко казивање или исказивање личних ставова:

Учење о личности на основу православне триадологије.

Разлика између природе и личности у Богу.

Онтолошке последице православне триадологије по човека и створени свет (личност као носилац постојања природе).

Човек као личност (личност као заједница).

Обожење створене природе у Христовој личности (личност као носилац постојања природе може имати више природа у себи).

Светост и Царство Божије у православној иконографији.

Када се вероучитељ упозна са програмима осталих предмета, а посебно српског језика, могу да настану шире корелативне везе које ће допринети да се апстрактни део хришћанске науке лакше савлада на овом узрасту и да се успостави свест о томе колико су књижевна дела блиска са старозаветним и новозаветним текстовима и хришћанском традицијом уопште.

Како могућности за успостављање директних интертекстуалних веза са делима из школске лектире варирају у односу на узраст, повезивање се може, осим у области књижевности и језика, вршити и у областима језичке културе или читања и разумевања прочитаног. Разматрање програмских садржаја из позиција наставника српског језика и вероучитеља може да наговести приличан број мотива и тема од којих су неке подударне у ширем контексту:

Када су у питању књижевна дела која у програмима или у уџбеницима нису заступљена у целисти, избор репрезентативног одломка или изостављање појединих делова текста може да отежа или сасвим да осујети успостављање међупредметних веза (ако се има у виду велики број техничких проблема који настаје када је одломак у читанци удаљен од идејног тежишта дела).

Сликовит пример представља *Песма о песми* Јована Јовановића Змаја. Знатним редуковањем песме и свођењем на једну песничку целину и рефрен, значајно су умањене могућности за интерну корелацију унутар предмета која би допринела истицању лепоте и вредности наших епских народних песама (Гуслар стари, / Прошлост враћа, душе крепи, / Срца жари; мотив десног крила из *Диобе Јакшића*; мотив клетве из косовске легенде; стих: *Песма нас је одржала, њојзи хвала*), или лепоте и сликовитости лирских народних песама (мотиви породичних, посленичких и обичајних песама). Песма је светлост, шапат, успаванка, тужбалица, сватовска и посленичка песма, појање и молитва богу. Поезија долази

са неба, одржава веру и наду, испуњава људе милином, сједињује их са богом, извором и почетком живота. Песничким средствима оживљена је атмосфера непрекидног преплитања изузетних, важних и обичних, свакодневних момената у људском животу, присутна је синтеза остварена јединством супротности: смрти и рођења, гроба и колевке што *Песму о песми* повезује са појединим ауторским песмама из програма, пре свега Змајевим. У читанкама недостаје строфа у којој је представљен верски обред, опело, песма којом се испраћају мртви, црквена звона и наговештај вечног живота:

Над мртвацем песма плаче:
„Свјати боже!”
А из гроба нади ничу,
Па се множе.
Та и гроб је тек колевка
Бољег дања,
– И звона су само песме
Поуздања.

Елиминацијом наведених стихова ускраћена је, или бар умањена, могућност да ученици касније, приликом обраде песме *Светли гробови* у осмом разреду, уоче истоветан мотив *гроба који је колевка*: Све ј’ то гробље – Ал’ је и колевка. Да се треба окренути песми која је одбрана од зла, претњи и сатирања, да је она спас од звери и путоказ за етичко уздизање „душе благородне”, поручује и Миодраг Павловић у песми *Научите пјесан*.

„Уђите кроз гусле у мраморно око” – јасан је позив да се чува колективно и традицијско. Павловићеви покличи „Певајте, орите се, појте”, „славословите док се у храму не пробије теме”, неки су од мотива и порука Змајеве *Песме о песми*. Служећи се архаичним речима, Павловић упућују на духовне корене, стваралачки и уметнички чин духовног испуњења које се може постићи ако „ускликнемо, утројимо, усхвалимо”, попут надахнутих стихова Псалама или поетике старозаветних пророка.

Селекција садржаја *Песме о песми* може да допринесе да се Змај младим читаоцима не представи у правом светлу:

„Не треба заборавити: за Змаја је пјесма „светиња”, која „слабе створе с Богом веже” [...] Треба издвојити податак да се трећина *Булића* тиче аутопоетичких аспеката, да је посвећена настајању пјесме, односу пјесме и живота, љубави и пјесме [...] А друга трећина, ако не и више, да егзистенцијалне видове љубавних осјећања дочарава продуховљењем, божанско-небесним оквирима и сликама. Поетизација и сакрализација емотивно-искуственог свијета, ето двију страна прве велике збирке *Змајеве лирике*” (Иванић 2007: 267).

У одломцима којима се у читанкама представља ова песма нема подлоге ни за екстерну корелацију са историјом (Цај, што Србин још се држи, крај свих зала...) нити са верском наставом (Кад се оно с прва греха / Небо наоблачи / Те мораше људи / Из раја изаћи). Верска компонента ове песме веома је изражена и заснива се на хришћанском поимању света. У читанкама за 5. разред, са изузетком једне у којој је дат цео текст песме, изостављен је почетак у којем се појављују мотиви прародитељског греха и протеривања из раја, као и сви остали делови који садрже верске мотиве.

Приликом избора школске лектире, за коју је васпитни учинак дела битан, дело или одломак требало би, осим према уметничким и естетским обележјима, вредновати и по едукативном потенцијалу, по томе колико захвата различите стране дечјег психолошког развоја. Књижевна реч јесте фактор који снажно утиче на духовни развој детета које је у улози ученика и на свеукупан поредак ствари које га окружују. У *Песми о песми* исказане су важне поруке о љубави, вери и нади које људе крепе и јачају, а поенту представља мисао да песма даје снагу да се истраје и у тешким тренуцима.¹²²

Међу систематизацијама родова и врста ауторске књижевности, у једној читанци за 5. разред појављује се термин религиозна песма¹²³ као лирска врста, али није наведен у индексу појмова, нити је у неком контексту објашњен у уџбенику. У програму музичке културе за 5. разред налази се *Химна Светом Сави* па је стога пожељно уврстити овај песнички облик међу лирске врсте. Међутим, химна се, такође без контекста и објашњења појма, појављује међу лирским врстама у систематизацији уметничке (ауторске) књижевности у читанци за 7. разред.¹²⁴ У једној читанци за 8. разред начињен је детаљан преглед уметничке лирике, издвојен на античке врсте: елегија, **химна**, ода, дитирамб, епиграм,

¹²² Видети: Крупеж 2014: О. Крупеж, Песма нас је одржала – њојзи хвала!, Београд: *Књижевност и језик*, LXI/3–4, 385–401.

¹²³ Родови и врсте писане књижевности; Лирске врсте: родољубива (патриотска), љубавна, описна (дескриптивна), мисаона (рефлексивна), социјална, **религиозна**, програмска (песма о песми) песма, стр. 172. (Несторовић, Грушановић 2012: *Читанка за 5. разред основне школе*, Београд: Клет).

¹²⁴ Лирика: описна (дескриптивна), родољубива (патриотска), мисаона (рефлексивна), љубавна, елегија, социјална, дитирамб, **химна**, успаванка, шаљива песма, песма у прози, стр. 166. (Станковић Шошо 2009: *Читанка за 7. разред основне школе*, Београд: Клет).

епитаф, **посланица**, затим средњовековне врсте: **молитва, плач, похвала, канон**, ренесансне и епско-лирске врсте.¹²⁵

Како је у наставном програму за 7. разред предвиђено упознавање са прозним обликом писма *Посланица игуману Спиридону* Светога Саве, поводом сврставања овог појма међу лирске врсте треба дати информације о томе шта посланица може да представља:

„Посланица, 1. **песма** у облику писма, односно писмо у стиху које се развило из писма у прози; назива се и песничка посланица, мада је њен уобичајени синоним епистола. 2. Прозна остварења у форми отвореног писма, са наглашено важним, најчешће религијским садржајем” (Поповић 2007: 554).

Евидентно је да се жанровске поделе разликују од аутора до аутора уџбеника, али су неке од поменутих лирских врста свакако старозаветне:

„Основни песнички облици *Старог завета* су **химне, молитве, псалми, тужбалице, љубавне, свадбене и винске песме**, као и **обредне песме** у којима се најчешће позива на рад, а све их одликује жив и сликовит **израз**, са **римом** и у старијим и слободним **ритмом** у новијим остварењима” (Поповић 2007: 86).

У песми *Ветар* Ивана В. Лалића појављује се мотив молитве:

Анђели дајте да заспим, да спим,
да ничега злога ја не сним.

Иван В. Лалић сматра молитву специфичном књижевном врстом:

„која перзистира кроз најразличитије епохе и цивилизације. Источно хришћанство пребогато је илустративним примерима. [...] Свакако, молитве можемо пронаћи и међу примерима лирске народне поезије – што упућује на њихову објективну древност. Молитва је пре свега покушај успостављања индивидуалне комуникације са апсолутом...” (Лалић 1997: 135).

Говорећи о молитвама чије су границе „понекад флуидне”, предлаже састављање омање антологије, обимне хрестоматије или зборника за који предлаже четири песме „које исијавају своје зрачење у зони самих врхова савремене српске поетске комуникације” (Лалић 1997: 136). Према хронологији, споменуо је најпре сонет Стевана Раичковића *Руке бола* у којем су руке молитвено подигнуте, затим *Ноћ* Миодрага Павловића у којој је присутно обраћање сили са молбом или захтевом: „Води нас, отвори, уведи!”. Најлирскијом

¹²⁵ Несторовић, Грушановић 2010: *Читанка за 8. разред основне школе*, Београд: Клет, стр. 236. У истој систематизацији, међу епским врстама су: еп/епопеја: средњовековни еп: јуначки, **хришћански**, дворски и нововековни еп: комични, **религиозно-филозофски**, грађански, идилични и историјски.

је назвао песму-молитву Рајка Петрова Нога у којој је молбено обраћање Господу да пада снег као покров „за нашу тугу велику“, за мртве „без гроба и без биљега“. Четврта песма по Лалићевом избору је *Десет обраћања Богородици Тројеручици Хиландарској* Љубомира Симовића коју сматра „десетроспратном вертикалом која видно обележава простор краја једног српског песничког столећа” (Лалић 1997: 137–138).

Ово је песма која се може пронаћи као додатни избор у неким читанкама, али би због своје уметничке вредности и корелативних потенцијала требало да уђе у наставни програм. Десет обраћања у десет катрена повезано је у нераскидиви низ у којем се полази од смерне молбе у почетној строфи до екстатичне завршне строфе. Број десет симболично може да означава духовни подвиг или достигнуће, „тоталитет свемира, метафизичког и материјалног, што све ствари уздиже до јединства”. Култно место Богородице Тројеручице у духовности српске традиције испуњава песму и националним и универзалним духом. Она би представљала спону са молитвеним изразом писача најстарије генерације, али и мање познатим стиховима у којима су се лично обраћали Богу Змај, Јован Стерија Поповић, Бранко Радичевић, Милица Стојадиновић, Јован Илић, Петар Прерадовић, Петар Петровић Његош, Лаза Костић или Алекса Шантић.

Песма Васка Попе *Каленић*, која је била у програму за 7. разред, 1995/96. замењена је песмом *Манасија* истог аутора.

Манасија

Зографе

Шта ли видиш на дну ноћи

Златно и плаво

Последња звезда у души

Последњи бескрај у оку

Каленић

Откуда твој инат лепи

У углу усана мојих

Анђеле брата

Боје горе

Младошћу у мојој крви

Без емоционалне припреме и шире локализације, песма није експресивна за ученике овог узраста. Методичке апаратуре у читанкама не пружају довољно креативне смернице за разговор о песми:

Чиме је заокупљен зограф? Зашто није свестан опасности која му се приближава? Шта га опчињава? Објасни на који начин се он оглушује на топот коња турске војске. Како показује своју храброст? Шта се персонификује у песми и зашто? Објасни због чега у стиховима преовлађују плава и златна боја. Протумачи поетски смисао тих епитета. Откривај пренесена значења мотива јабуке, прстена, звезде и ока. Протумачи последњи стих. Манасија није одолела опсади. Чиме овај уметник брани слободу, част и духовност свог народа? (Станковић Шошо 2009: 98).

Ако се прихвати да плаво и златно представљају епитете, њихов поетски смисао ученицима основне школе није лако да докуче, јер то изискује извесна предзнања. Средњошколци би могли да протумаче уметничку знаковност плавог и златног, да повежу композициону структуру са архитектонском структуром манастира или да изрекну своје судове о томе да ли је књига одолела насиљу иако Манасија није одолела опсади. У IV разреду средње школе, када је песма такође предвиђена за обраду, поред информација о појмовима из песме *Манасија*, говори се о песниковом односу према стварности, о вишеслојном плану песме, о историјској стварности која се назире. Има простора за тумачење апострофе, анафоре и епифоре, али и суштине песме због познавања књижевноисторијских чињеница – у том је манастиру, наиме, функционисала ресавска школа у којој су преписивале, поправљале и украшавале књиге (Николић, Милић 2007: 34–35).

Спознавање књижевноисторијског контекста баца ново светло на дело о којем се говори и омогућује свим ученицима да виде значења и да учествују у исказивању сопствених виђења, доживљаја и мишљења.

Књижевна дела из програма за 8. разред садрже велики број верских мотива, док се њихов број може значајно повећати одабиром наслова из изборне лектире, избором одломака или постављањем тежишта анализе на њихово учачавање. У насловима који потичу из средњег века верски мотив је примаран, али је као почетни, финални или секундарни присутан у делима која садрже очуване трагове културноисторијског и митског памћења. Подстицаји за њихово разматрање могу бити разноврсни: Милорад Павић *Предео сликан чајем* (путовање на Свету гору), народна песма *Српска дјевојка* (патријархално васпитање), лирске љубавне народне песме (Соломонова *Песма над песмама*), Милош Црњански *Сеобе I* и *Ламент над Београдом* (Плач Јеремијин, мотив небеског Јерусалима), П. П. Његош *Горски вијенац* (жртвено страдање и косовски мит), Симо Матавуља *Пилипенда* и Петар Кочић *Кроз мећаву* (*Књига о Јову*) као и други наслови из лектире.

3.3.1.1. Верски мотиви у приповеци *Пилипенда*

У наставној интерпретацији може се поћи од аспекта корелације са верском наставом уколико су верски мотиви значајни за разумевање уметничког света дела. Пример је приповетка *Пилипенда* Симе Матавуља у којој су верски мотиви

укомпоновани са социјалним, психолошким и етичким, али се јасно издвајају као централни.

„Исходишни или динамички мотив у *Пилипенди* је биолошка егзистенција или, како јунак каже, рат за опстанак. Померањем тежишта борбе са биолошког на духовно – верски мотив постаје примаран, и представља услов динамичности фабуле и катарзичног краја. Мотивацију као збир мотива разумемо, дакле, по законитости структурирања приче: означити почетни мотив, *глад*, и довести га до финалног или стожерног, до *суза*, после дијалога са Богом, односно, после молитве” (Ђорђевић 2006: 105).

Истраживачки задаци постављају се у складу са наставним циљевима да ученици стекну знања о историјско-националном, социјално-егзистенцијалном и верском аспекту приповетке. Незаобилазно је упућивање на хронологију у приповеци која се односи на унијаћење и покатоличавање Срба у Далмацији, на ентеријер куће и детаље из тегобног живота Пилипа и Јеле, на књижевни поступак, говорно-језичку карактеризацију ликова и њихов етички кодекс (доследност, одлучност и одговорност), али и на значења свих имена у оквиру библијског контекста, затим на запитаност о смислу божанске правде и драматичан и симболички обрачун Пилипенде са Јованом Кљаком.

Распет између своје исконске припадности богу и неиздржљиве беде и глади, Пилипенда се опредељује за душу имајући на уму суштинске православне принципе да је тело без душе мртво подједнако као и вера без добрих дела. Уздајући се у „свога српскога Риста”, изгладнели и измучени сељак одлучно носи свој крст и чини оно што му вера заповеда, спреман на физичку смрт ради спасења своје душе. Реакција на речи Јована Кљака, једног од отпадника од вере, јунака приповетке чине оличењем постојаности и дубоке вере.

„Неће Пилипенда да превјери да хоћу да се укочањим овдје, наред пута. Валај, нећу, па сад црко од глади, јер, каже: знам да вам образ не опра нико, ни довијека, ни докле вам буде трага!”

Он зна да је да не може бити Христов ученик ако није спреман да поднесе тешкоће на свом животном путу и да страда за веру као његов учитељ. Пилипенда и Јела истрајни су и непоколебљиви у борби да очувају свој идентитет. За њих нема дилеме да су вера и православље – српство! Библијска *Књига о Јову* каже:

Браћа моја изневерише као поток, као бурни потоци прођоше, који су мутни од леда, у којима се сакрива снег, кад се откраве отеку, кад се загреју, нестане их с места њихових, тамо-амо скрећу, од путева својих иду у ништа и губе се...”

Методичке апаратуре у читанкама углавном не обухватају информације о снажном присуству хришћанске свести у приповеткама Симе Матавуља нити

садрже подстицаје за тумачење изразитих верских мотива. У локализацијама текста нуди се општи временски оквир у којем се дешава радња, а понегде и подаци о притисцима на унијаћење православног становништва.

„Писац нас овом приповетком враћа у XIX век. За подлогу свог дела Матавуљ узима друштвено-историјске прилике из 1843. године, која је била изузетно тешка за становнике многих села у горњој Далмацији. Посебно се задржава на опису најсиромашнијег села, Петрова поља, и његових становника који су тешко живели у сиромаштву, обесправљени и под сталним притисцима власти, углавном по верској основи. Процес унијаћења претходи покатоличењу и подразумева подложност верника папи, а не православном патријарху, уз задржавање православних црквених обичаја и обреда. У приповеци пратимо судбину главног јунака Пилипенде и откривамо његов став према унијаћењу” (Бајић, Мркаљ 2010: 61).

Има недоречених питања која садрже спорне констатације и траже прецизније одреднице и објашњења:

Уз помоћ наставника сазнај које су историјске околности допринеле да се Срби поунијате. Шта је то уопште значило? На који се начин црква борила да стекне што више верника? (Станковић Шошо 2010: 221)

Пилипендин лик, насликан уобичајеним Матавуљевим поступком, са неколико оштрих црта, најбоље се може разумети и вредновати тумачењем верских мотива који најчешће нису ни присутни у методичким приступима тексту или су тек наговештени.

Објасни у каквој су спрези мотив глади и сиромаштва са мотивом повезаче (мараме), без које Јела не може у цркву.” (Бајић, Мркаљ 2010: 64)

Откриј симболични значај мараме, без које Јела не може у цркву” (Несторовић, Грушановић 2010: 132).

Наговештено је да делови одеће имају дубље значење јер се повезују са припадношћу одређеном народу и вери. У моралној карактеризацији лика углавном се говори о његовој истрајности и доследности, али се систем вредности не повезује са његовим дубоко укоренењем православним уверењем које се ставља у други план знатним проширивањем мисаоног слоја које није увек у потпуности оправдано.

Шта из приповетке сазнајеш о поверењу, искрености, породичној љубави, вери, доследности и поштењу? [...] Запази пасус у коме долази до изражаја његово човекољубље и храброст (Станковић Шошо 2010: 221–222).

На нека питања није лако одговорити без понуђених цитата из религијске литературе или упућивања на библијске цитате:

Који се Пилипендини животни ставови виде из његовог обраћања богу? Да ли он сумња у бога или само не може да објасни судбину? Образложи свој став” (Маринковић, Марковић 2012: 101).

Тумачење смисла једне дубоко национално обојене приповетке може се проблематизовати постављањем питања која се не ослањају на конкретне корелације или на додатну литературу:

Шта мислиш, које последице може имати у животу села К. следећа чињеница: *Кљаку и друговима му Пилипенда бјеше живи, оличени пријекор?* До чега су у прошлости доводили верски сукоби? Зашто је у савременом друштву важна верска толеранција? (Маринковић, Марковић 2012: 100).

Објасни улогу контраста између тешког живота Пилипа и Јеле и његове снажне вере (Радуловић, Костадиновић, Црногорац 2014: 100).

Мотиви из ове приповетке сведоче о моралном паду људи и народа, али нису песимистични у својој основи јер подсећају на хришћански поглед на свет који подразумева кроз љубав према богу и љубав према људима, спремност на суочавање са тешкоћама и опасност од посезања за најлакшим решењима. Пилипенда није усамљени митски јунак јер се може повезати са свим ликовима којима је морални и верски принцип једно исто: част, достојанство, вера и националност. Добрим је делом занемарена симболика имена протагониста (и осталих имена у приповеци) која нису нимало случајна, посебно у библијском контексту и улога семантичности у стварању идејног света приповетке и њених уметничких порука.

Размотри због чега је Пилип добио надимак Пилипенда. (Бајић, Мркаљ 2010: 64)

Како је Пилипенда добио надимак? (Маринковић, Марковић 2012: 100)

Због чега Пилипа називају Пилипендом? [...] Размисли о карактеру лика који се зове Кљако (Несторовић, Грушановић 2010: 132).

У једном је уџбенику понуђен занимљив секундарни извор¹²⁶ који ближе осветљава ту симболику:

„Различити облици Матавуљеве писане заоставштине – аутобиографски текстови, приватна преписка, као и фикцијске творевине – откривају континуираност пишчевих интересовања за хришћанску тематику и питања вере. [...] Главни јунак приповетке носи народну варијанту имена Филип које се у библијском контексту повезује са извештајем о чудесном умножавању хлеба. [...] Пилипенда се презива Бакљина – онај који осветљава (Станковић Шошо 2010: 223).

Пилипенда је бакља, светло вере, које одолева и чува православље у Петровом пољу, названом по ономе који се три пута одрекао Божјег сина.

У дрнишком крају, у Далматинској Загори, постоји село Кљаци (Кљаке) које је данас насељено католичким становништвом. Име Јована Кљака садржи јасну

¹²⁶ Видети: Драгана Вукићевић 2007: Хришћанска парадигма у прози Симе Матавуља, у: *Књижевно дело Симе Матавуља и његово мјесто у историји српске књижевности*, зборник радова, Херцег Нови: Просвјета, 96–109.

симболику која упућује на нечисте силе – хромост је једна од особина ђавола. Он Пилипенди нуди тобоже привремено решење којим се привидно лако може решити егзистенцијално питање. Његови покушаји да себе и друге убеди у исправност своје одлуке представљају слику искушења којима је човек непрекидно изложен – опасностима да бира лакши пут који води до пропасти свега онога што је у животу заиста вредно. На тај се начин реалистична прича о једном погубном времену препознаје као библијска прича о Јову.

Није занемарљиво ни иконографско значење магарца¹²⁷ које се може повезати са ренесансним сликама на којима је често приказан у библијским сценама, као ни присуство кокошке Пирге чије је име засновано на грчкој речи која означава тврђаву, кулу за одбрану уз манастирски бедем, које Јела не жели да се одрекне. Јели и Пилипенди је тешко да се одвоје од Пирге која симболише духовну одбрану од нечистих рачуна.

Чврсти Пилипендини ставови, у супротности са искушењима са којима се суочава, упућују на нерешиви библијски феномен страдања праведника. Читава је новела заснована на старозаветној *Књизи о Јову* јер се и у тужном Куријеловом погледу могу препознати речи магарице коју је њен господар Валаам ударио штапом:

Што сам ти учинила да си ме тукао три пута? Зар ја нисам твоја магарица на којој си јахао свега овога века до данас?

Страдање праведника у приповеци узрокује исту запитаност као и у овој књизи:

Зашто безбожници живе? Старе? Богате се? Куће су њихове на миру без страха, и прут божји није над њима? (*Књига о Јову*).

Са *Књигом о Јову* у којој је актуелизовано питање односа: човек – вера – страдање – бог, паралела се може повући и са приповетком *Кроз мећаву* Петра Кочића у којој такође страда један праведник – Реља Кнежевић. Сличност са Пилипендом може се пронаћи у Рељиној спремности да прода последњу краву, хранитељку, да би на достојан начин обележио задушнице и осветлио гробове својих најмилијих.

¹²⁷ Име магарца такође садржи одређену симболику јер се може повезати са *куријалистима*, католицима који признају неограничену папину власт, али ће код ученика овог узраста најпре изазвати асоцијацију на глупост. Стога је важно у библијском контексту осветлити његово присуство у драматичној сцени: магарац представља мир, сиромаштво, стрпљивост; Јосиф на магарцу одводи Марију у Египат, а Христос на магарици победоносно улази у Јерусалим и др.

Повезивањем мотива из приповетке са сродним библијским мотивима ученици се припремају за упознавање ове свете књиге која има непроцењив културолошки значај и не мора се везивати за верска убеђења уколико је то повод за изостављање ових несумњивих интертекстуалних веза.

Од изузетног значаја за младе генерације читалаца јесте конкретизација појединих мотива и успостављање слике о простору на којем се дешава радња. Није пожељно заборављати да су друштвене околности другачије и да данас Далмација територијално припада другој држави, на шта упућује само један уџбеник. Иако се у приповеци уопштава један дуг историјски процес притисака и угњетавања српског народа, ученицима је пожељно представити географску и историјску позицију села К. што је у једном уџбенику успешно реализовано.

„Понекад писци као грађу за своја дела користе податке о стварним личностима и догађајима. У Петровом пољу, у Далмацији (данашња Република Хрватска) заиста постоји село Кричке. Ово село најпознатије је по томе што је било центар унијаћења православних Срба у 19. веку. Унијаћење представља процес током којег православни верници пристају на подложност папи (поглавару римокатоличке цркве), уз право задржавања православних верских обреда и обичаја” (Јовић 2011: 97).

Важно је да се на контраст између две цркве укаже не само тумачењем реченице из текста него и њиховим визуелним представљањем:

Мала старинска православна црква, склонила се за најгушћом гомилом кућа, у средини. А у зачелју села, одвојена, зидала се велика, господска зграда, очевидно богомоља, која би доликовала каквој варошици, а не најсиромашнијем селу Петрова поља.



Слика 7: Православна и унијатска црква у Кричкама

Значајно је за идејни слој приповетке да се констатује оно што Матавуљ није могао знати, али је својом непоколебљивом вером слутио: зло није непобедиво и чврста вера увек истрајава. Унијати су постојали у Кричкама до краја Другог светског рата, али су се, након великог страдања којем је био изложен српски народ, вратили у православље. Тријумф победе моралних начела над слабостима и духовном раслабљеношћу представља слика рушевина унијатске цркве у

Кричкама¹²⁸ и стаменост скромне грађевине цркве Свети Георгије¹²⁹, сазидане 1744. у Доњим Кричкама.

„Филозофија живота и филозофија религије и православља су у Матавуљевом јунаку много дубљи него што изгледају и суштинско је питање: како их он кроз верске мотиве спознаје? Спознаје их катарзично, немоћан и гладан, и уверен да је снага вере у ствари снага која човека укључује у свесилну силу Божију и да је на страни праведних” (Ђорђевић 2006: 105).

Пилипендин став да му је важнија душа него трбух, духовно и небеско него материјално и земаљско у директној је вези са косовским митом у којем је присутан јасан однос вредности: земаљско је за малена царство, а небеско увијек и довијека! Тиме се и ова приповетка доводи у непосредну везу са народном поезијом и народним стваралаштвом уопште у којем је исходиште снажне вере у честитост, образ, поштење, као главне атрибуте боголиких људи. У уџбеницима се могу наћи неколике народне пословице и изреке у ближем или даљем контексту приче:

На муци се познају јунаци. За образ све, образ ни за шта. Боље је поштење у сиромаштву, него богатство без поштења. Злато се у ватри пробира, а човек у несрећи. Боље ти је изгубити главу, него своју огријешити душу.” (Бајић, Мркаљ 2010: 64)

Ко хоће часно, не може ласно. Није сиромашан ко мало има већ ко много жели. (Радуловић, Костадиновић, Црногорац 2014: 100).

Актуелност тематике може се потврдити подацима о збивањима на том простору данас. Вернике су исписивали из матичних књига Српске православне цркве и уписивали их у нове унијатске матичне књиге чиме су прво верски, а тиме и национално поништавали један народ. У Кричкама је према попису из 2001. године имало свега 83 Срба, а сто седамдесет година пре они су чинили апсолутну већину у том и у многим другим селима. Не треба изоставити чињеницу да се тај процес наставља и дан-данас. Обнова унијатске цркве у селу Кричке започела је 2009. године.

¹²⁸ Већ на самом почетку унијаћења у Далмацији 1832. године, почели су планови о подизању цркве. Грађена је државним новцем аустријског царства у класицистичком стилу. У исто време грађена је идентична црква у Баљцима (потрошено је 50 000 форинти за њихову изградњу, што је тада била највећа инвестиција државе у овом делу Далмације). Темелји цркве су положени крајем 1832. године, у фебруару 1833. су заустављени, али су убрзано настављени након убиства попа Кричке марта 1834. Унијатска црква у Кричкама освешана је 19. јануара 1835. Том приликом је организовано велико славље и парада.

¹²⁹ Црква Св. Ђурђа је окружена оградањим гробљем и смештена је на узвишењу Ђурђевој главици, код Доњих Кричкака. У архитектонском погледу то је једнобродна црква са звоником на преслици који се налази на прочељу. На звонику се налазе два звона. Фасада цркве је од голог белог камена, док је кров прекривен црвеним цреповима. Садашњи изглед црква је добила 1987. године када је у целини обновљена.

3.3.1.2. Верски мотиви у народној књижевности

Вук је запазио да међу лирским народним песмама у којима се исказује неко верско осећање, религијско-морална поука, молитва и сл. има митолошких и хришћанских песама, али се у њима мешају митолошке представе са хришћанским канонским и апокрифним учењима, као и митолошка и паганска схватања у хришћанским песмама.

„Филозофско-религиозна парадигма у књижевном делу у цивилизацији коју многи називају хришћанском, изузетно је битна. Савремена наука о књижевности бави се том парадигмом, но за народну књижевност је типична једна струја научника која за народну књижевност везује и у њој открива паганске и митолошке елементе. Нико не споре да они постоје, али једнако тако постоје и хришћански елементи” (Јурић 2014: 243).

Славица Јурић наводи сведочење митрополита Амфилохија Радовића о томе да је хелениста Милош Ђурић говорио „о нашој народној епици као народном јеванђељу, што би требало да указује пре свега на етичке вредности испољене у народном песништву” (Јурић 2014: 244).

Милан Кашанин такође је истицао хришћанску основу српске народне поезије сматрајући да су након пропасти српских средњовековних држава народне песме „презеле из наше средњовековне књижевности не језик, ни облик, него идеологију” (Кашанин 1990: 89).

Присуство дела из народне књижевности у програмима за српски језик и књижевност у свим разредима основне школе и у првом разреду средње школе, представља добру полазну основу за успостављање корелација заснованих на њиховим хришћанским елементима. Да би се оне оствариле, потребно је да се програм верске наставе прилагоди наставним садржајима осталих предмета, посебно српског језика са којим има највише додирних тачака. Осим догматског учења, важно је да се у програм уврсти обрада појединих књижевних дела из школске лектире који у себи садрже верске сегменте, или се у потпуности заснивају на хришћанском погледу на свет.

Лазар Мирковић¹³⁰ у оквиру тумачења две народне песме наводи да се у њима могу пронаћи слојеви, односно елементи митолошки, историјски, литерарни, али и библијски, хеортолошки, хагигографски, апокрифни.

¹³⁰ Лазар Мирковић је богослов, литургичар и проучавалац средњовековне културе, уметности и теологије, један од највећих српских византолога, тј. познавалаца српске средњовековне културе и духовности.

„Ове последње он објашњава тиме што је у времену кад је та књижевност настајала, народ био у блиском додиру са Црквом и делима богослужбеног карактера, па су вредности, представе, слике из њих преносили у усмену књижевност обogaћујући их својом маштом” (Јурић 2014: 244).

Приликом интерпретације, дела народне књижевности углавном се не посматрају у контексту верских мотива. У методичким приступима обради две бајке из наставних програма: *Златна јабука и девет пауница* и *Немушти језик* не наилази се на коментарисање хришћанских елемената.

„Бајка као народна приповетка фантастичне садржине у којој се на маштовит начин симболично износи одређен уметнички садржај, превасходно служи забави. Но, иако слушалац и приповедач бајку сматрају измишљеном и нестварном, она неоспорно достиже врхунске естетске домете, траје и остаје привлачна вековима. Приликом интерпретације бајке у настави, управо ти домети морају да постану, поред осталог везаног за критеријуме и конвенцију жанра, кључни пунктови и полазишта за разматрање идејног слоја текста” (Мркаљ 2010б: 92).

Приликом интерпретације наставник преузима одговорност око одабира књижевнотеоријских садржаја и значењских слојева дела, ставова и судова до којих се може доћи тумачењем, а да се не изневери само књижевно дело. Међу етичким вредностима бајке *Златна јабука и девет пауница* могу се издвојити племенитост и човекољубље најмлађег царевића као основни хришћански принципи и потврда веровања да добрим људима никада није ускраћена божја помоћ. Захваљујући својој несебичности и спремности на сваки напор на путу ка остваривању своје љубави, он у одсудним тренуцима наилази на најснажнију и најсигурнију подршку: „Е, мој синко, срећан си, сам те је Бог упутио куда треба...”

Када се неко богом братими, молба му не може остати неуслишена. Млади царевић помаже свима који су у невољи, и рибици, и лисици и курјаку, али најпре тајанственом бићу које је заточено у забрањеној подрумској одаји.

„За Бога, брате, молим те, умрех од жеђи; дај ми чашу воде.”

Иако је ово једно добротинство царевићу проузроковало многе невоље, оно је ипак потврдило да човек треба свима да помогне и да подноси све што га снађе на животном путу. За учињено добро дело не треба очекивати награду нити се због њега треба кајати, па макар оно донело многе тешкоће. Природа увек узвраћа подједнаком мером, рибица, лисица и курјак помогли су свом спасиоцу, а змај који представља мрачну силу показује да се може доживети незахвалност и онда

када је не би требало очекивати. Када је у дијалозима присутно позивање на Бога, царевих увек добија корисне инструкције и ближи се свом циљу:

За Бога, бако, е да ли ти што знаш за девет пауница?

За Бога, брате, еда ли си чуо кад од кога где су двори змаја цара?

Помози Бог, бако! А она му прихвати Бога...

Међу идејним окосницама ове бајке може бити и поука да се увек могу десити ненадани ударци судбине, али је, захваљујући снажној вери у божју промисао и помоћ, човек у стању да савлада и најтеже препреке и да оствари своје замисли и жеље.

Чобанин се у бајци *Немушти језик* према свему што га окружује опходи према општим хришћанским принципима љубави: он спасава змију из пожара зато што је и она живи створ, односи се са поштовањем према своме господару код којег је служио и са пажњом према пастирима који су чували његове овце, говеда, коње и свиње. Змијски цар га награђује немуштим језиком, господар одрицањем права на благо које је чобанин пронашао: „Ево, синко, ово је све твоје благо, то је теби Бог дао”.

Према жени је чобанин попустљив, навикнут да јој удовољи у свему, што доказује његова спремност да оконча свој живот само да би задовољио њену радозналост. Ни мртвачки сандук, у који је легао да би јој показао да му прети стварна опасност, није је уразумио нити одвратио од захтева да јој открије разлог због чега се насмејао. Бајка упућује на то да се у сваком тренутку човек може поуздати у законе природе ако их познаје и божје законе ако је спреман да живи у складу са њима. Чобанин од змијског цара добија моћ разумевања, од гавранова сазнаје где је сакривено благо, од издајничких паса спознаје да и они које храни могу имати нечасне намере, а од петла добија најважнију животну лекцију да човек мора да успостави ауторитет да би остварио спокојан и хармоничан живот. У овој бајци нема уобичајене борбе главног јунака са силама зла. Његова доброта и оданост бивају награђени, али је он био на путу да страда од неразумне и хировите жене управо онда када је требало да доживи највећу радост – рођење детета. Петао сугерише чобанину начин на који ће је опаметити и припремити за промене у породици. У бајкама се племенитим јунацима увек у одсудним моментима при руци нађу помагачи који доприносе у отклањању опасности и савлађивању препрека тако да ученици савет који је добио од петла не посматрају

ван контекста бајке нити има посебне потребе да се он тумачи ван жанровских карактеристика.

„Овакво понашање племенитог и позитивног јунака махом је било неочекивано, мада ученици уочавају да је приповедач створио ситуацију у којој је жена „платила” своју тврдоглавост, што је требало да унесе хумористичку ноту у овакво приповедање” (Мркаљ 2008: 308).

Хришћански мотиви могу се препознати у лику пастира, у симболичким појавама змије, пса и петла.

„Бог је пастир Израела (Псалам 23,1; Изаја, 40, 11; Јеремија, 31, 10). Он своје стадо води, бди над њим и штити га. Будући да Бог дио свог ауторитета преноси на привременог и вјерског поглавара, и овај је прозван пастиром народа. [...] Симболизам пастира садржи у себи и смисао интуитивне и експерименталне мудрости. Пастир симболизира бдијење; његова је функција непрекидна **будност**: он је будан и *види*. Свом стаду пастир пружа **заштиту која је везана за знање**” (Шевалије, Гербрант 2007: 518).

Чобанин живи у природи, познаје шуму, он зна која храна одговара животињама о којима се брине, непрекидно посматра небо, сунце, месец, звезде, предвиђа хоће ли бити лепо време или непогоде. Разабира шумове, препознаје гласове животиња, чује када се приближе вукови или кад блеје залутале овце. Онај који је упућен на то да посматра и сагледава односе и збивања у природи и да у њој делује, склон је контемплацији, разуме њене тајне и познаје њен језик.

Петао је Христов симболички знак који истиче светлост и ускрснуће:

„Већ у Јобу (38, 36) пијетао је симбол памети која је од Бога: *Тко је мудрост даровао ибису, тко ли је памет улио у пијетла?* [...] Пијетао означаје фазу унутарњег развоја: интеграцију ктонских снага на разини особног живота, гдје дух и тијело теже за успоставом равнотеже у складну јединству” (Шевалије, Гербрант 2007: 541).

У бајци је петак у правом тренутку улио памет чобанину и тиме допринео срећном крају зато што је жена кажњена батином, док би у противном остала без мужа и оца свог детета. У једној су читанци понуђене одреднице о немуштом језику и петлу-змају из *Српског митолошког речника* који је понуђен у избору научно-популарних текстова (Бајић, Мркаљ 2010). Међутим, уз оскудне методичке подстицаје за разговор о моралним поукама у појединим читанкама има прилога о књижевнотеоријским појмовима, одликама бајке, о коњу који говори или о мушком насиљу над женама из текста Ане Коларић који је преузет из часописа Реч из 2008. године.

„Мушко насиље над женама је присутно у свим културама и кроз све векове. Без обзира на то шта је жена урадила, она не може бити крива за насиље које је преживела. Одговорност и кривица су насилникови. Жене обично траже кривицу у себи јер друштво и држава (кроз породицу, образовање и социјализацију) легитимизују мушко насиље над женама и производе идеологију по којој је жртва крива” (Станковић Шошо 2010: 101).

Интерпретација може да се заснива на религијским одредницама ове бајке. На змијин вапај: „Чобане, за Бога, избави ме из ове ватре!”, чобанин не оклева да јој пружи помоћ, за своју пожртвованост не тражи награду и спреман је да одбије материјално богатство, прихватајући само дар који му је змија понудила, не знајући му праву вредност. Иако је стекао богатство, није се погосподио него је и даље био скроман и честит. На Божић одмењује своје пастире и сам чува стоку док се они часте и веселе. Од женине упорности брани се мирољубиво: „Прођи ме се, жено, Бог с тобом!” Може се на крају закључити да су се ствари одвијале по принципу правдољубивости: Како је чинио, тако му је Бог помогао. У његовом лику тешко је препознати насилника. Батина јесте помогла да се жена смири и никад га више не запита оно што не треба тако да се јасно наговештава да је чобанин остварио потребну хармонију када је поступио по препоруци да на време спречи хировитост своје жене и наведе је на послушност. У наставној интерпретацији нису пожељна навођења на вантекстуална тумачења конструисаним питањима:

„Наведи главне особине чобанинове жене. Како разумеш оно што народни приповедач говори о односима мушкарца и жене у прошлости? Који чобанинови поступци и особине не могу да се оправдају?” (Несторовић, Грушановић 2010: 10)

„Шта мислиш, зашто се физичко кажњавање у бајци Немушти језик подразумева? Чиме се оправдава пребијање трудне жене?” (Станковић Шошо 2010: 101).

Истина, на самом крају чобанин је принуђен да реагује онако како није примерено његовом карактеру јер је жена показала немар према његовом животу.

„Расплет приче представља чобанинова одлука да драстично спречи жену у њеној намери и тако смогне снаге да одоли најјачем изазову. Мада је овакав крај неочекиван, он је усклађен са законитостима бајке као књижевне врсте. У бајкама се увек на крају догађа позитиван обрт у корист главног јунака” (Мркаљ 2008: 309).

Поред више образовних циљева, ова бајка омогућава и реализацију бројних васпитних циљева међу којима су истицање основних људских вредности што се може успешно остварити у корелацији са веронауком.

3.3.2. Програм верске наставе у средњој школи

У *Правилнику о наставном плану и програму предмета Верска настава за средње школе*¹³¹ наведени су циљеви верске наставе Православни катихизис (веронаука) као изборног предмета:

„да се њоме посведоче садржај вере и духовно искуство традиционалних цркава и верских заједница које живе и делају на нашем животном простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот и да им се омогући слободно усвајање духовних и животних вредности цркве или заједнице којој историјски припадају, односно чување и неговање сопственог верског и културног идентитета” (*Правилник*).

Значај повезивања верске наставе са наставом српског језика и осталих предмета може се сагледати из постављених задатака који су делом подударни са задацима наставе српског језика и усмерени на значајна егзистенцијална питања:

- развија отвореност и однос према Богу, другачијем и савршеном у односу на нас, као и отвореност и однос према другим личностима, према људима као ближњима, а тиме се буди и развија свест о заједници са Богом и са људима и посредно се сузбија екстремни индивидуализам и егоцентризам;
- буди потреба и способност за постављање питања о целини и коначном смислу постојања човека и света, о људској слободи, о животу у заједници, о феномену смрти, о односу са природом која нас окружује, као и о сопственој одговорности за друге, за свет као творевину Божју и за себе;
- развија и негује тежња ка одговорном обликовању заједничког живота са другим људима из сопственог народа и сопствене Цркве или верске заједнице, као и са људима, народима, верским заједницама и културама другачијим од сопствене, ка изналажењу равнотеже између заједнице и своје властите личности и ка остваривању сусрета са светом, са природом и, пре и после свега, са Богом;
- изграђује способност за дубље разумевање и вредновање културе и цивилизације у којој живе, историје човечанства и људског стваралаштва у науци и другим областима;
- изграђује свест и уверење да свет и живот имају вечни смисао, као и способност за разумевање и преиспитивање сопственог односа према Богу, људима и природи. (*Правилник о наставном плану и програму предмета Верска настава за средње школе* 2003).

Приметно је да су у наставном програму присутна изузетно сложена теолошка и филозофска питања која треба обрадити за укупно 35 часова. Из обимног садржаја предмета треба издвојити неке сегменте о којима би се могло говорити у контексту тумачења књижевних дела:

Богољубље – човекољубље (објашњење љубави према Богу и према човеку као конкретног познања Бога и човека).

¹³¹ Цитирани циљеви, задаци, садржаји и упутства потичу из Правилника о наставном плану и програму предмета Верска настава за средње школе („Службени гласник РС”, бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 24/96, 23/02, 25/02, 62/03 и 64/03)

Вера – знање – живот (троједини карактер и антолошка саприродност вере, знања и живота).

Заједница са Богом – основ живота (објашњење аутентичног библијског и црквеног схватања тајне живота као слободног учешћа у животу).

Бог као личност (уознавање ученика са суштином хришћанског учења о Богу).

Личност или индивидуа? (објашњење разлике у појмовима личност и индивидуа).

Религија или Црква? (објашњење сличности и разлика између појма Црква и појма религија).

Слобода у љубави (развијање појма слободе и љубави).

Истина као Личност (развијање појма истине као антолошке одреднице).

Подвиг – предуслов припадања Цркви (излагање основа евхаристијско-аскетског става према свету и животу).

Егоизам или љубав? (љубав као црквени начин постојања, егоизам као антицрквени).

Бог је независтан од света (онтолошко разликовање појмова Бога и света).

Слобода Божја и слобода света (објашњење различитих квалитета слободе Божје и слободе света).

Истина света – Царство Божје (објашњење учења о есхатолошкој природи света).

Икона и истина (објашњење есхатолошког смисла историје света и човечанства) и др.

Приликом обраде књижевности старог века у програму за први разред, проучава се хебрејска књижевност што се конкретно односи на Библију, одломке из Старог и Новог завета – *Легенда о потопу*, *Бесједи на гори*, *Страдање и васкрсење Христово (Јеванђеље по Матеју)*. Фонд часова српског језика и књижевности који се може посветити овим библијским мотивима наводи на закључак да они не могу бити обрађени у обиму који би важност тема захтевала.

За корелацију са верском наставом погодне су методске јединице које се баве настанком и пореклом српског писма, књижевног језика, споменицима српске писмености од настанка до средњег века, облицима књижевног рада са освртом на носиоце и просветитеље српскога народа од којих су заступљени: света браћа Кирило и Методије, Црноризац Храбар, Свети Сава и Свети Симеон, Јефимија, Деспот Стефан Лазаревић. У програму су *Житије Светог Симеона* од Светог Саве, Теодосијево *Житије Светог Саве* и *Житије деспота Стефана Лазаревића* Константина Филозофа. Предмет повезивања могу бити и књижевне врсте српске средњовековне књижевности: апокрифи, хатографије, биографије, похвале, слова, поезија, као и значај српских биографија и њихов утицај на мотиве и легенде у нашој народној епизи.

Период хуманизма и ренесансе није обухваћен методским јединицама верске наставе, али је обележио живу научну активност и на православном истоку. У доба барока су највише утицаја у црквеном животу претрпеле ликовна уметност

и архитектура што може бити подстицај за корелацију са ликовном културом. Задатак је још сложенији ако се има у виду да се у Начину остваривања програма (упутству) вероучитељу постављају и додатна, захтевна задужења која би се могла односити и на друге предметне наставнике:

„Катихета (вероучитељ) дужан је да помогне својим ученицима да превазилазе неповерење према другима и да се истовремено ослобађају претеране и нездраве заокупљености собом и својим стварним и привидним проблемима. Часови катихизиса (веронауке) биће, следствено, усмерени на изграђивање поверења, љубави и заједништва међу ученицима у одељењу и у школи, као и у односу према људима уопште. Развијање овакве животне оријентације код ученика биће праћено и неговањем осећања одговорности за животну средину и за природу као целину” (Правилник о наставном плану и програму предмета Верска настава за средње школе).

Даље се у истом упутству вероучитељима препоручује оно што би могло да буде значајно и за наставнике српског језика и књижевности с обзиром на то шта представља суштину књижевности као уметности:

„При обради наставних јединица треба ставити нагласак више на доживљајно, а мање на сазнајно, више на формативно, а мање на информативно. Циљ ће бити постигнут ако ученик, уз несебичну и ненаметљиву помоћ свога катихете, открије и себе и друге као непоновљиву вредност, а свој животни програм дефинише као трајни подвиг прихватања и поштовање других, стицања поверења и љубави према њима” (Правилник о наставном плану и програму предмета Верска настава за средње школе).

Садржаји програма верске наставе у другом разреду подједнако су обимни и захтевни па би се из њих могла издвојити тема о старојелинском филозофском схватању бића – трагедији грчке онтологије, која се ослања на грчке трагедије (*Антигона*) и *Илијаду* (трагична кривица, трагични јунаци, трагично исходиште и катарза).

Период просветитељства у другом разреду подразумева проучавање барокних тенденција у књижевном делу Гаврила Стефановића Венцловића *Песме, беседе* и његово окретање српском језику. *Писмо Харалампију* сведочи о просветитељским идејама Доситеја Обрадовића и тежњи ка увођењу народног језика у књижевност. Уочљиво је да у постојећим програмима међу методским јединицама нема значајних паралела, али би требало предвидети сарадњу професора књижевности и вероучитеља у осветљавању живота и дела Петра Петровића Његоша: ликови, тематика, структура, историјска основа *Горског вијенца*.

Програм за трећи разред знатно је мањег обима, усмерен на то да се ученицима аргументовано предочи да је Исус Христос једини спаситељ створеног света:

Тајна Христова – јединство Бога и човека као циљ због кога је Бог створио свет.

Христово оваплоћење и страдање, смрт као последица греха првих људи.

Бог је васкрсао Христа из мртвих Духом Светим (превазилажење смрти за створену природу као плод слободне, личне заједнице Бога и човека у Христу).

Литургија као икона истинског постојања света – Царства Божијег (спасење света заједничко дело Св. Тројице и људи; разлика између Бога и људи, али не и њихова одељеност) и др.

Лирска творевина Миодрага Павловића *Научите пјесан* једна је у низу песама које су асоцијативно повезане са симболиком православно-византијске основе. У певању/појању је спасење/избављење којим се омогућава спознавање сопственог идентитета.

„У нас је у овом тренутку потреба за овим дијалогом израсла из неминовности да се нађе прибежиште у вери, да се сачува идентитет и опстанак кроз припадност православној хришћанској култури. Узбуђени судбином свог народа, Матија Бећковић, Љубомир Симовић, Слободан Ракић, Дејан Медаковић, Ранко РISOЈЕВИЋ, Даринка Јеврић и Милосав Тешић испеваће своје стихове у сусрету са нашим манастирима, са Хиландаром, Студеницом, Грачаницом, Дечанима, Морачом и Манасијом, и позвати на молитву пред *Белим анђелом* у Милешеви и Богородицом *тројеручицом*” (Констатиновић 2002: 147).

Садржаји у четвртом разреду говоре о циљу историје да створени свет постане Царство Божије, односно да се превазиђе смрт. Део тема који би могао бити компаративан са књижевним темама:

Хришћ. схватање историје (старојел. и савремено схватање историје без Бога).

Есхатон – будуће Царство Божије као узрок Цркве и историје (последњи догађај, догађај Царства Божијег даје валидност и постојање истор. догађајима).

Смрт природе као разједињење, распадање и смрт личности као прекид заједнице са личношћу за коју смо били везани, коју смо највише волели.

Црква и свет (њихов однос) и др.

Директни корелативни односи у трећем и четвртом разреду могући су углавном приликом обраде романа *Злочин и казна* и *Браћа Карамзови* Ф. М. Достојевског као и романа *Мајстор и Маргарита* М. Булгакова.

Јасно је да захтевне циљеве, задатке и садржаје верске наставе није могуће реализовати изоловано, без развијања блиских веза са наставом српског језика и књижевности, али и историје, филозофије, психологије, социологије и других предмета. На жалост, она је подједнако оптерећена програмским садржајима, захтевима и очекивањима које треба испунити у оквиру малог фонда часова.

Бројне методске јединице из социологије имају исто извориште као више методских јединица верске наставе у наставној теми Богопознање кроз литургијско – подвижничко искуство у првом разреду: друштвене заједнице, породица, брак и породица, етничке заједнице, народ и нација или у другом разреду: филозофија, наука и уметност (старо јелинско схватање бића), култура и личност (истина као личност). Питање монотеизма и монотеистичких религија повезано је са темом о вери у Бога у Старом и Новом завету, или јеврејства, обичаја и морала (хришћанско схватање историје) и хришћанства (хришћанство – црква као заједница)

Уводна лекција о филозофији: Однос филозофије према миту, религији, науци и уметности корелативна је са одређеним тематским јединицама из програма верске наставе: проблем сазнања, вера, знање, живот, религија или Црква, истина света царство Божије и хришћанско схватање историје.

Са тематским целинама верске наставе повезана су питања о почетку свих ствари из античке филозофије, као и етичка учења: схватање извора индивидуалне среће и схватање врлине и добра које су корелативне са темама: богољубље – човекољубље, подвиг – предуслов припадања цркви, егоизам или љубав и васкрсење Христово.

Средњовековна филозофија се недвосмислено бави хришћанством кроз теме: Филозофија и хришћанство, однос вере и разума, појава хришћанства, однос религије и филозофије (гностици и апологети) проблем универзалије, позна схоластика, док се савремена филозофија бави егзистенцијалистичким филозофима као што су Кјеркегор, Хајдегер, Јасперс и Берђајев.

Део тема из социологије и филозофије представља уједно и опште теме које повезују наставу српског језика и књижевности са верском наставом, али се може запазити да је неусклађеност садржаја по разредима у којима се проучавају, препрека у остваривању блиских међупредметних веза.

На нивоу средње школе отварају се шире могућности да се развију корелативни, дијалогски и полемички односи, да се проналазе, анализирају и тумаче сродне идеје у књижевним делима и заветним митовима или да се успостављају интертекстуалне везе са њима, засноване на ремитизацији, пародирању, парадоксима или на бројним другим могућим везама и односима.

У приручнику за гимназије и средње школе *Одабране књижевне интерпретације* Оливера Радуловић изнела је инвентивне примере осавремењавања наставе књижевности применом нових методологија понудивши аналитичко-интерпретативне приступе засноване на тумачењу дела у библијском кључу и у контексту традиционалне културе.

„Од почетака писмености па све до актуелног књижевног тренутка – *Библија* је пресудно утицала и утиче на имагинацију наших и страних писаца, отуда не чуди што се метафорично одређује као митолошки универзум европске књижевности. Дела настала у старом веку захтевају компаративни приступ; нарочито су важнее релације сумерско-вавилонске књижевности, посебно антологијског *Епа о Гилгамешу* према *Библији*, а преко митова о стварању човека, паду у грех и потопу” (Радуловић 2009: 8).

У оквиру поглавља Тумачење књижевних дела у библијском кључу Оливера Радуловић представила је неколико модела интерпретације у којима се одређена књижевна дела доводе у директну везу са библијским текстовима:

Између таштине и славе на небесима (Тумачење *Сеоба* Милоша Црњанског помоћу *Књиге Проповедника*).

Поетика откровења (Есеји и приповетке Момчила Настасијевића у контексту *Откровења Јовановог*).

Приповедачи слични јеванђелистима (Библијска легенда у подтексту *Проклете авлије* Иве Андрића).

Повест о Исаку и Исмаилу (Библијски подтекст романа *Дервиш и смрт* Меше Селимовића).

Заблудели синови Нурудин и Хасан (Новозаветна парабола у роману *Дервиш и смрт* Меше Селимовића).

Говорећи о контексту књижевног правца и жанра, рашчлањава и расветљава митске, легендарне, фолклорне, традиционалне и савремене слојеве Кишове *Енциклопедије мртвих*, интертекстуално реконструише њених девет прича откривајући поједине релације са *Библијом*.

„Директну везу са библијским текстом аутор успоставља у новели *Црвене марке* с ликом *Лењина* помоћу загонетног цитата који упућује на Песму над песмама. У новелама из *Енциклопедије мртвих* сусрећемо, такође, наслове библијских књига, које служе наратору да се поетички одреди према њима. Проблемска веза са *Књигом над књигама* успоставља се на питањима смисла људског стваралаштва, таштине уметника, проблему ауторитета и узора. Писац се служи мудросном поентом *Књиге проповедникове* у новелама *Прича о мајстору и ученику* и *Легенда о спавачима*, призивајући старозаветну књигу у контекст значења поменутих новела, чиме се постижже пуноћа текста и открива метафизичка димензија” (Радуловић 2009: 163).

Интертекстуална реконструкција *Енциклопедије мртвих* Данила Киша проширена је на план форме, језика, стила, композиције, жанра и других одлика библијских текстова, али и одломака из других дела која се баве истоветним или сличним темама. У интертекстуалној реконструкцији новеле *Симон чудотворац*

ученици имају задатак да пронађу аналогије између одабраних одломака из *Епа о Гилгамешу*, Гетеовог *Фауста*, *Приче о изгону из раја* (Прва књига Мојсијева), Гревсовог *Мита о Дедалу и Икару* и *Књиге о Јову*.

Према оваквом моделу интерпретације могуће је руководити се приликом обраде синтетичких тема слободе, идеала, љубави, кривице, издаје, таштине. Највећа препрека креативним и стваралачким интерпретативним моделима јесте све скромније интересовање за књижевност која постаје архаична врста стицања знања и духовног извора.

У поглављу Систем проблемске наставе говори се о проблемском приступу савременом роману путем интеграције преко проблема кривице, о митској стварности Пекићевог *Новог Јерусалима*, али је у читавом приручнику могуће пронаћи велики број примера препознатих тематских и мотивских веза између *Књиге над књигама* и књижевних дела из српске баштине који за креативне наставнике и ученике представљају драгоцене смернице на путу проналажења нових интертекстуалних релација.

Списак аутора и дела у којима се варира на библијске теме јесте знатан и готово неисцрпан: Петар Петровић Његош, Алекса Шантић, Јован Дучић, Милутин Бојић, Борисав Станковић, Исидора Секулић, Меша Селимовић, Иван В. Лалић, Миодраг Павловић, Матија Бећковић, Данило Киш и многи други.

Наставу у средњој школи могуће је обогатити насловима који омогућавају компаративни, интертекстуални, мултидисциплинарни и мултимедијални приступ.¹³² Посебан изазов представља карактеризација ликова из различитих епоха и уочавање књижевних образаца који се понављају.

3.3.2.1. Верски мотиви у Лазаревићевој приповеци *Први пут с оцем на јутрење*

Неки се писци не представљају у светлу својих хришћанских уверења, а њихова јасна верска симболика бива потиснута у други план. Дела која су прожета духом православног предања увек су савремена, а њихово тумачење захтева посебно гносеолошко оруђе познања. Лаза Лазаревић био је не само велики писац него и веома племенит човек о којем је Владан Ђорђевић, уредник

¹³² Видети: Орсић 2010: С. Орсић, Компаративна анализа савременог романа *Тесла – портрет међу маскама Владимира Пиштала и старозаветне Књиге о Јову*, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, XXVIII/2, 78–88.

часописа *Отаџбина*, забележио речи хвале и поштовања, наведене у предговору Јеремије Живановића¹³³.

„Ни трунке саможивости није било у њему. Он је био господин човек у правом смислу те речи. Био је прави пријатељ, какви се само на невољи познају. Био је Србин, каквих је, бојим се, било само у почетку овог века, када се ни из чега стварала нова држава српска. И што је најнеобичније за човека који се специјално бавио природним наукама, био је истински, дубоко религиозан човек” (Живановић 1928: XXXI).

Преображења личности и спасење које се одвија у драматичним животним тренуцима представљају Лазаревићеву сотириологију – учење о ослобађању, исцељењу и спасењу људи од греха, наду у вечни живот човека који се остварује само у заједници са богом.

„Лако је уочити основну црту сваке Лазине приповетке: то је прелом у души главне личности, изведен са јаким ефектом, често са пуном драмском јачином. У почетној, Швабици, писац прегорева своју дубоку младалачку љубав; у *Први пут са оцем на јутрење*, Митар се лечи од страсти; Анока у *На бунару* мења своју ћуд; Јанко у *Вертеру*, у току једне сцене постаје друкчији него што је био тога дана до вечера, итд., све до последње приче у којој од ветропира Вучка постаје енергичан млад човек, који је и готов и моћан да сву тежину положија прими на своја плећа” (Живановић 1928: XXXV).

Лазаревићева приповетка *Први пут са оцем на јутрење* у програму за први разред средње школе ситуирана је у област проучавања књижевног дела, у део који се односи на структуру књижевног дела па је методичка апаратура у читанкама углавном усмерена на сложени поступак наратије или типове карактеризације ликова. Тумачење њених идејних слојева подређено је проучавању начина на који се приповедач односи према фабули осим у једној читанци у којој се у приступу тексту налази и разговор о разумевању и борбености у савладавању животних недаћа, о пороку који може довести до пропадања породице, и данас подједнако актуелном, чак и распрострањенијем због нових видова коцкања који су заступљени међу младима.

„Тумачи на који начин је у делу испољен и расветљаван порок коцкања. Откриј околности које су приказане као узроци коцкања. Протумачи мане повезане са ликовима коцкара. На шта је коцкар спреман? Које сцене сведоче о немоћи човека да се одупре пороку? [...] Проучи Маричин лик. шта јој даје снагу да се бори са животним изазовима?” (Павловић 2012: 58–59).

Подстицај за проучавање верских мотива само се наговештава налозима:

¹³³ Јеремија Живановић написао је предговор о животу и раду Лазе Лазаревића (стр. XIII–XLVIII) и приредио за штампу *Целокупна дела / Лаза К. Лазаревић*, Београд: Издавачко предузеће „Народна просвета”, 1928–1931.

Анализирај уметничке идеје везане за питања: природа и моћ порока (зла), човек и зло, појединац и породица, значај вере у људском животу и сл. (Бабић 2000: 75).

Протумачи симболику завршетка приповетке. На какву промену указује Митров позив упућен Миши (Павловић 2012: 59)?

Протумачи симболику завршетка приповетке. Шта симболизују звуци црквеног звона? (Станковић Шошо, Сувајџић, Петаковић 2014: 90).

У истраживачком приступу овој приповеци Милија Николић пружио је увид у форме приповедања, естетичку улогу наратора, приповедање у првом лицу, казивање у другом лицу, садејство личних релација, дијалог и дескрипцију, доказујући да је Лазаревићево приповедање „сугестивно, драматично, лирско и присно” (Николић 1992: 346).

У приручнику за књижевност и српски језик осврт на приповетку темељи се на представљању различитих улога приповедача у обликовању лика:

„За ту сврху аутор прозног дела најчешће користи две врсте приповедача. Један је **поуздани** – када приповедач има потпун увид у осећања и мисли јунака, односно када има целовит увид у збивања и унапред зна исход радње. Други је **непоуздани** – када приповедач има сужен увид у догађаје, познаје их и види само из једног угла” (Пијановић 2008:101).

Међутим, „откривање пишчевих стваралачких поступака и исходишта поетске дражи у опсегу нараторове функције” или типова приповедача и приповедања, које може имати ширу примену у наставној интерпретацији, није довољно када су у питању дела у којима су изразити хришћански мотиви.

„Главна тема, покајање оца поседнутог коцкарском страшћу, није обрађена само на начин реалистички, у контексту – социјално – психолошком, већ на начин који подразумева посебан духовни контекст – хришћанско антрополошки. Приповетка је, заправо, драма егзистенције заснована на сукобу Доброга са злим, који представља (сукоб) тежиште пишчевог погледа на свет” (Кадић 2012: 14).

Дубина Митрове душевне патње и тежина унутрашње борбе са пороком може се наслутити у отпуштању момка Проке из службе само због тога што је играо крајцара, дечју игру која га је подсетила на сопствено робовање страсти којој се није могао одупрети.

„Узроци страдања Митровог духовне су природе (црквенословенски страст = страдање): Зелембаћ, као прави ђавољи слуга, Митрово је друштво за коцкање. Марица са њим води духовни рат за душу Митрову. Приповетка кулминира у сцени у којој Марица ступа на молитву пред иконом Светог Ђорђа, а потом светом водом кропи врата од себе у којој Зелембаћ добија на коцки Митрову имовину” (Кадић 2012: 14).

Овај је светац заштитник њихове породице, којем се Марица обраћала за помоћ све док њена чиста молитва није била услышена. Свети Ђорђе, светитељ који убија аждају, својим присуством наглашава духовну димензију приповетке:

Прока је отпуштен о Ђурђеву дне, Митар је ишао у цркву само на Ђурђевдан, Марица пред његовом иконом пали кандило.

Тумачећи сегменте дијалога Марице и Митра, Николић истиче њено омаловажавање материјалних губитака као најбржи и најкраћи начин да се неутралишу изгубљене вредности.

„У овом тренутку Митар схвата да је он највећа вредност, која мора опстати ради заштите породице и обезбеђивања њене егзистенције” (Николић 1992: 355).

Маричино понављање: „Ако ће! – Да си ти жив и здрав!” може се схватити и на други начин: да је он за њу значајан не само као отац и домаћин куће него и као човек и муж. Управо љубав има чудесну моћ, много већу него подсећање на одговорност према породици која може да звучи као прекор. Откривање осећања у зрелим годинама управо може да доведе до оваквог потпуног преокрета у души: „Он се примаче мојој мајци. Гледа је у очи, чисто прожиже. Али она као један божји светац”. У очима жене могао је препознати чисту љубав, божанску, која је успела у тренутку да расплине мрежу његове опседнутости.

„Марице – поче он – зар ти?... – загрцну се, па покри очи рукама и ућута.”

Марица је исплакала два млаза суза пред иконом свеца и њена је молитва била услишена, а она је сама постала озарена некаквом светлошћу и блаженством које је Митар осетио у том одсудном тренутку. Његова суза која је блеснула спрам месечине била је плач прочишћења, победе над злом. У Митру се десило нешто слично ономе што је осетила Анока у приповеци *На бунару*, у којој се „напрасно нешто преврне у грудима. Сасвим изненадно, а бескрајно силно, нека хришћанска жица зазуја у њеним грудима.

У приповеци *Први пут са оцем на јутрење* до Митровог спасења долази због јеванђељске љубави коју је Марица показала опраштајући му све што је чинио обузет својом коцкарском страшћу.

Лаза Лазаревић припада епохи реализма у којој су многи писци заузимали критички став према цркви, али је он писао дела изразито религиозне садржине „стварајући тако један посебан тип реалистичке приповетке коју можемо назвати хришћанском реалистичком приповетком” (Кадић 2012: 44). Молитва, затим кропљење куће богојављенском водом којом се истерују демони, сведочење дечака о благодати божјој која се спустила на једну безгрешну душу и окупала њу

и децу окупљену око иконе и звона која се громко разлежу потресајући душе хришћана изискује разоткривање верске димензије стваралаштва овог аутора.

„Будући надахнут хришћански писац, Лазаревић је уместо популаризације идеја новог доба, својим приповеткама уобличавао основне истине хришћанске вере и тако преобразио утилитарну функцију у јеванђељску функцију књижевности” (Кадић 2012: 44).

Занимљиво је да се тумачење речи *јутрење* из наслова приповетке може пронаћи само у једној методичкој апаратури читанке за средњу школу¹³⁴ на основу чега се може закључити да је у приказивању њеног уметничког света углавном примењена улога непоузданог приповедача – сужен увид у догађаје и сагледавање само из једног, претежно теоријског угла.

3.3.2.2. Верски мотиви у средњовековној књижевности

О заступљености српске средњовековне књижевности која је у директној вези са тематиком верске наставе најпре сведоче садржаји актуелних наставних програма за основне школе, гимназије и средње школе, као и обавезни и допунски садржаји у читанкама и пратећа методичка апаратура у њима. Програмски садржаји ограничени су на неколико наслова у програмима за старије разреде основне школе и на неколико дела средњовековних аутора који су били типични представници епохе (према начелу егземпларности) у првом разреду средње школе.

Наставна пракса потврђује да „пуноћу свога доживљаја текста ученик може да изрази тек пошто га пажљиво перципира и потпуно овлада његовим графичким обликом. Тада је у могућности да одреди како ваља интонирати и читање целог текста и појединих његових делова” (Илић 1983: 36).

Овome треба додати и усмеравања која врши наставник применом различитих стимулативних поступака да се дело чита: давањем радних задатака

¹³⁴ Уџбеници: Бабић 2010: *Читанка за први разред средње школе*, Београд: БИГЗ; Николић, Милић 2007: *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за I разред средње школе*, Београд: Завод за уџбенике; Павловић 2012: *Читанка, уџбеник за први разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Klett; Стишовић Миловановић, Радуловић, Живковић 2012: *Читанка за први разред гимназија и средњих школа*, Београд: Едука; Станковић Шошо, Сувајџић, Петаковић 2014: *Читанка 1 за први разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Логос; Пијановић 2008: *Књижевност и српски језик за први разред гимназија и средњих школа*, Београд: Завод за уџбенике.

који служе за припремање и давањем задатака у току изучавања на часу. Али ипак, ма колико да је условљена и посредована, индивидуална рецепција дела представља непосредну комуникацију са делом које се може дубоко доживети и волети, или које ће пресахнути интересовање ученика за даљи рад и дубље усмеравање на одређене вредности текста. Када су у питању дела српске средњовековне књижевности, неопходно јој је посветити неупоредиво више простора за разумевање да се анализа не би сводила на формална обележја.

Да би рецепција текстова из средњовековне књижевности била успешна, потребна је сарадња са вероучитељима и тематско повезивање блиских садржаја. Препреке у рецепцији дела српске средњовековне књижевности добрим делом проистичу из њене недовољне повезаности са сродним садржајима, а делом стога што се у функцији њеног тумачења користе превазиђени модели обраде средњовековних дела путем наставног изучавања заснованог на фрагментарном аналитичком или теоријском приступу књижевном делу. Највећу препреку представља отежано разумевање старих текстова и временско ограничење за обраду тема из српске књижевности средњег века.

„Стога се иде линијом мањег отпора и стари се текстови обрађују формално, читају се информативно, образлаже се историјски контекст настанка дела и, у бољем случају, лексички се објашњавају, док је интерпретативно-аналитички приступ ометен недостатком времена и нивоом предзнања ученика” (Радуловић 2009: 221).

Проблем наставе српске средњовековне књижевности у основној и средњој школи није само у њеном обиму у односу на остале садржаје или у лексичком склопу удаљеном од савремене језичке ситуације, него и у недостатку хоризонталне и вертикалне кохеренције са сличним наставним садржајима. У склопу овако креираних наставних програма чије је садржаје тешко тематски и временски међусобно ускладити, успешна реализација програмских садржаја, а посебно њихово повезивање са другим садржајима, зависи највише од мотивисаности наставника и ученика да чине искорак.

Говорећи о настави средњовековне књижевности у средњим школама, Оливера Радуловић закључује да она:

„...пати од стереотипних приступа, недостатка креативности, од формализма и традиционализма у пејоративном смислу речи, који може бити баласт модерном образовању” (Радуловић 2009: 221).

Ослањање на проучавање писаних извора, решавање истраживачких задатака, читање примарне и секундарне литературе, недовољно је продуктивно

зато што се дух времена не може оживети разменом сувопарних чињеница или информација. На жалост, иновативна методолошка и методичка гледишта која стреме свеобухватнијем приступу књижевној грађи и развијању интертекстуалних веза између модерне књижевности са *Библијом* заснована су на претпоставци да нема кризе читања и да у наставној пракси има довољно времена да се темељно проучава и утврђује значај и вредност књижевне традиције.

На основу проучавања проблематике наставе српске средњовековне књижевности, Оливера Радуловић издваја непобитне чињенице из праксе које онемогућавају *суштаственији* приступ овој области:

„Није довољно само указивати на потребу мотивисања за читање старе књижевности, нити је решење у нереалном планирању проширења програма [...] него је неопходно пронаћи начине да се на старијим школским узрастима актуализују информативно обрађена дела првих српских писаца, уклапањем у нове контексте, што ће омогућити ученицима виши ниво обраде текста, сагласно теоријским и књижевноисторијским сазнањима, обнављање и проширивање знања, уклапање наставе у системе, примену компаративног и проблемског приступа, у зависности од текста, синхронијско и дијахронијско повезивање, учење пурем откривања...” (Радуловић 2009: 221).

Са тежњом да се стара књижевност очува у школским програмима, она наводи методичке поступке којима се она открива као жива традиција. У књижевној интерпретацији Павићевог *Хазарског речника* у контексту српске средњовековне књижевности, осмишљеној као групни рад на поређењу са *Ђуриловим житијем*, врши се тематско и мотивско поређење, трага се за средњовековним жанровским моделима, поетичким везама, стилским поступцима и језичким особеностима ових дела, откривају се топоси који сведоче о интертекстуалним везама са Библијом и успостављају аналогije са модерном књижевношћу.

Поред обраде репрезентативних дела српске средњовековне књижевности која су настала на темељима хришћанске литературе, треба тежити ка остваривању компаративног приступа осталих дела српске књижевности са библијским садржајима и успостављању корелације између наставе књижевности са сродним садржајима историје, веронауке, ликовне и музичке културе.

Како је у програму Историје за први разред средње школе предвиђено проучавање Старог века, приликом обраде старог Рима, говори се раном хришћанству које се може ослањати на предања и корене хришћанства, док се период Касна антике и раног средњег века бави источним царством између 4. и 6.

века, Јустинијановом обновом и културом рановизантијског доба. За истовремену корелацију верске наставе са српским језиком и књижевношћу важна је област историје Средњег века у којој се говори о појави писма, државе:

Срби и њихово окружење у раном средњем веку: Стари Словени и насељавање Балканског полуострва – живот у прадомовини, узроци и правци сеобе, односи са суседима и староседеоцима, племенски савези, покрштавање; досељавање Бугара и Мађара; прве српске државе.

Срби и њихово окружење у позном средњем веку: Српска држава у немањихком периоду – Стефан Немања, проглашење краљевства (Стефан Првовенчани) и стицање црквене самосталности (Свети Сава), успон и ширење Србије (Урош I, Милутин, Стефан Дечански), проглашење царства (Душан); Босна од XII до XIV века – богумилство, јачање државе (Стјепан II и Твртко I); Дубровник – друштвено и државно уређење, улога Дубровника у привредном и културном животу Јужних Словена; Средњовековна култура Срба – књижевност, уметност, културне везе са суседима.

Програм Историје за природноматематички смер измењен је увођењем неких методских јединица при крају касне антике и средњег века:

Покрштавање Срба и њихова рана писменост као и Срби и српске државе до краја 12. века. Односи са Византијом, Бугарима и Угарима.

Занимљиво је да се у програму историје, верске наставе или српског језика и књижевности не нуди још један могући поглед на српску историју. Предраг Драгић Кијук, творац *Catene mundi*, српске хронике о пореклу и трајању, има одредницу у енциклопедијском издању *2.000 интелектуалаца у 21. веку*. Позната међународна лексикографска кућа из Кембриџа (International Biographical Centre, Cambridge, England) објављује биобиблиографске одреднице личности чији су највећи остварени резултати од светског значаја – изузетни ствараоци у оквиру једног века. Интернационални биографски центар (St. Thomas Place, England) прогласио га је 2010. године за једног од 100 слободних мислилаца у свету.

Ова књига открива праизворе наше цивилизације, открива заборављене културе које су настајале на овим просторима. „Катена” је синтеза српске историје и духовности у њеном двомиленијумском току. То је „зборник о српству и Србима, свему ономе што су чинили и, нарочито, оном чему су тежили, уједно и буквар и света књига”. Латински назив је потврда древности српске културе зато што су овом синтагмом у значењу *вериге света* западни историографи признавали балканским народима да живе у централном делу цивилизације којој припадамо. Наслов представља одговор на покушаје систематског уништавања трагова о правим изворима цивилизација.

Повезивање историјских чињеница о процесу покрштавања Словена са сегментима историје језика и писма може се обогатити, осим визуелном, и

музичком надоградњом, као и елементима хришћанских обреда и молитви. Словени су првобитно примали хришћанство на језику који нису разумели, па је емоционална повезаност са новом вером била заснована управо на мелодији једнога туђег језика и на сценографији различитих хришћанских обреда, пре свега крштења. Одабрани песнички текстови који су били испреплетани мотивима црквеног и световног, увек на граници између прозног и поетског, данас су својом садржином удаљени од сфере интересовања савремене генерације.

Без контекста, ученицима је тешко да осете лирски набој средњовековних жанрова: похвала, слова (похвалних слова), плачева, молитви, записа. Песничке или реторичке текстове испреплетаних обележја, често са изразитим лирским одликама, понекад са литургијском функцијом, испуњене библијским мотивима, емотивне интонације, са обраћањем Богу, свецима или анђелима, али и појединим историјским личностима, настале према византијско-грчким обрасцима, треба приближити новим генерацијама ученика, одраслим у потпуно другачијим животним околностима

Молитва је пример песничкореторичког жанра који се, издвајањем из црквеног обреда, приближава правој поезији зато што садржи стилске поступке и стилска изражајна средства којима се постиже експресивност. Интерпретативни приступ требало би да обједини активности и поступке из више наставних предмета којима би се оживела интонација молбеног говора и постигло уживљавање у уметнички свет стваралаца који су је упућивали ка светим лицима, изражавајући кроз то обраћање дубину своје вере.

Тумачење мотива из српске средњовековне књижевности у вези је са тумачењем мотива из народне књижевности због међусобних утицаја који су довели до тачака преклапања у поетици, у тенденцији да поуче и у заједничком националном интересу.

Неоснована је тврдња да је због силовитог продора Турака на Балкан дошло до потпуног застоја у развоју старе српске књижевности. У компаратистичком прилогу проучавању српске књижевности, Зоран Константиновић доказао је са становишта интертекстуалног посматрања у којој мери ипак постоји повезаност између старих и нових текстова и да је српска књижевност као целовит текст неоспорно прошла кроз темељиту трансформацију прелазећи из једног контекста у други, средњоевропски систем вредности, али да је „у овом изузетно снажном процесу трансформације ипак сачувала три битна елемента: језик, веру и писмо –

а захваљујући томе и национално биће свога народа” (Константиновић 2002: 150). Из овог закључка произилази да је у наставној интерпретацији потребно синтетисати сва три елемента и приближити их ученицима на нов и делотворан начин.

„Стојан Вујичић ће семиотичким знацима – у симболима наше вере – у кандилима која се гасе онако како наш народ нестаје у свом расточењу, предочити битан моменат наше историјске судбине – протеривање са огњишта, бежање и сељење. Кроз дијалог са православном византијско-словенском традицијом виђеном у дијахронији пратимо заправо и основни дијалог о нашем постојању” (Константиновић 2002: 148).

Не треба заборавити да „у свих Словена, па и нас Срба” прва написана реч беше о Богу:

„Реч која храни душе људске
Реч која крепи срце и ум
Реч сва спремна Бога да позна” (Чигоја 2006: 7).¹³⁵

Овоме треба додати и усмеравања која врши наставник применом различитих стимулативних поступака да се дело чита: давањем радних задатака који служе за припремање и давањем задатака у току изучавања на часу. Текстови средњовековне књижевности могу бити полазиште приликом усвајања појединих језичких појмова и појава: *Запис Григорија дијака на Мирослављевом јеванђељу* и прва строфа песме *Слово љубве* испуњени су апозитивним одредбама које утичу на њихове стилске особености¹³⁶.

Али ипак, ма колико да је условљена и посредована, индивидуална рецепција дела представља непосредну комуникацију са делом које се може дубоко доживети и волети, или које ће пресакнути интересовање ученика за даљи рад и дубље усмеравање на одређене вредности текста.

3.4. Корелација са историјом

Успешно повезивање наставе историје са наставом српског језика подразумева такву наставну ситуацију у којој се пре проучавања одређених

¹³⁵ Бранкица Чигоја започела је предавање поводом јубилеја од 2000 година трајања хришћанства овим стиховима који у оригиналу гласе:

„Слово иже крмит душе чловеческије
Слово иже крепит срдца и уми
Слово в’ са готоваја бога познати.”

¹³⁶ Марија Слобода приказала је могућности за функционално повезивање наставе језика са наставом књижевности, видети: Слобода 2013: Коришћење књижевноуметничког текста у наставној обради апозитивних одредби (апозитива и апозиције) у трећем разреду средње школе (гимназије), Београд: *Школски час српског језика и књижевности XXX/3–4*, 121–129.

књижевних дела ученици упознају са друштвеноисторијским околностима у којима су настала, што им може бити смерница за разумевање самога дела, откривање и тумачење његових идејних слојева. Интерпретација историјских догађаја разликује се у области историје и српског језика и књижевности:

„Прошлост није једна и јединствена: она прошлост која се збила и прошлост за коју ми знамо нису исте. Наше знање о прошлости јесте избор и стваралачки чин, а не пуко понављање пуких догађаја онако како су се они збили ” (Шушњић 2008: 194).

Недовољна повезаност садржаја наставних предмета уочљива је најпре у локализацијама текста које су неизоставни део интерпретације великог броја књижевних дела чији је историјски контекст неопходно познавати. Тематика књижевних текстова само је делимично усклађена са хронологијом историјских догађаја што у појединим тематским целинама може знатно да отежа рецепцију дела. Раскорак између садржаја програма историје за основну школу и школске лектуре видљив је из сажетог прегледа историјских раздобља која се проучавају у појединим разредима и књижевних наслова (табела 36). Приметно је да се садржаји у 7. и 8. разреду, иако се тичу личности и догађаја из новије историје која је била тема великог броја уметнички вредних књижевних дела, једва подударaju.

Табела 42: Преглед градива из историје и књижевних дела са историјском тематиком у наставним програмима за 7. и 8. разред основне школе

Историја	Српски језик
<p>VII Положај Срба у Турском царству; Пећка патријаршија Хајдучи и ускоци; Велика сеоба Срба; Срби у Аустрији, Војној крајини, цивилној Хрватској и Славонији од 16. до краја 18. в.; Срби у Угарској од краја 17. до краја 18. (насељавање, привилегије, положај, Карловачка митрополија, култура, свакодневни живот) Дубровник, Срби у Далмацији и Боки Которској од 16. до краја 18. века; Прилике у Београдском пашалуку крајем 18. и почетком 19. в. Буна на дахије; Први српски устанак до 1907.; Први српски устанак од 1907. до 1913.; Организација устаничке власти; Други српски устанак; Прва владавина Милоша Обреновића; Уставобранитељски режим и кнез Александар Карађорђевић; Србија од 1858. до 1868.; Стварање црногорске државе (Петар П. Његош); Срби у Угарској у првој половини 19. Века; Војводина у револуцији 1848/49.; Срби у Далмацији и Боки Которској у првој половини 19. века; Босна и Херцеговина у 19. веку (до аустроугарске окупације)</p>	<p>Милутин Бојић <i>Плава гробница</i> Десанка Максимовић <i>Крвава бајка</i> Ана Франк <i>Дневник</i></p>
<p>VIII Промене у друштву крајем 19. и почетком 20. века (култура, просвета); Србија од 1878. до 1903. године, Србија од 1903. до 1912.; Срби у Угарској и Хрватској у другој половини 19. и почетком 20. века; Босна и Херцеговина под аустроугарском влашћу; Балкански ратови; Србија у Првом светском рату 1914–1918.; <i>Србија и Црна</i></p>	<p>Бранко Ћопић <i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i>; Добрица Ћосић <i>Деобе</i></p>

<p><i>Гора у Великом рату</i> (одбрана отаџбине 1914. године – Церска и Колубарска битка; слом и окупација – живот у сенци рата, болест, глад и епидемије, одбрана Београда, повлачење кроз Србију, Мојковачка битка, Албанска голгота; окупација и избеглиштво... Солунски фронт и ослобођење, допринос победи; личности – С. Степановић, Живојин Мишић, Милутин Бојић...); <i>Југословенски културни простор</i> (културни узлет, сарадња и прожимања; универзитет и наука; уметнички покрети, хуманитарне и спортске организације; личности – Милутин Миланковић, Никола Тесла, Михајло Пупин, Бранислав Нушић, Исидора Секулић, Ксенија Атанасијевић, Милош Црњански, Слободан Јовановић, Сава Шумановић, Иван Мештровић, Мирослав Крлежа, Јован Дучић...). Економске, културне и друштвене прилике у међуратној Европи Велика економска криза и њене последице; Изазови новог рата 1939–1941.; Ток Другог светског рата од 1939. до 1943.; Ратна хроника 1943–1945.; Југославија 1941–1945.; Последице и резултати Другог светског рата; <i>Последице рата</i> (људски и материјални губици, технологија смрти – логори смрти, геноцид, холокауст; геноцид у НДХ, модерна војна технологија – употреба атомског оружја; живот у рату; рат и култура – уметничко виђење рата, рат као поништавање цивилизацијских вредности; лични доживљај рата). Свет после рата 1945–1989.; Југославија после Другог светског рата 1945–1948.; Политички, економски, културни и друштвени развој 1948–1991.</p>	
---	--

Познато је да су одређена историјска збивања нашла знатан одјек у литератури, али да их у програму за српски језик не прате уметничка остварења која управо сведоче о догађајима значајним не само са позиције националне прошлости, него и европске и светске историје.

„Многи текстови у читанкама били су тематски везани за домовину, Народноослободилачку борбу у Другом светском рату, партизане, модел прихватљивог понашања и особине пионира. Текстови који су тада бирани за обраду у школи били су првенствено они који су имали дидактичку, поучну вредност. Деведесетих година прошлог века одбачен је овај приступ тако да су школска и домаћа лектира биране на основу књижевне вредности текстова. Теоретичари су тада отишли у другу крајност одбацујући васпитну функцију књижевности. Иако је и једно и друго доба за нама, потребно је помирити ова два приступа која нису супротстављена” (Цветановић 2012: 251).

У програмима за основну школу, један број наслова са тематиком из Првог и Другог светског рата најпре је изостављен током последње деценије XX века, а неки су елиминисани у оквиру реформског процеса од 2006. до 2010. године. Преглед садржаја и броја књижевних дела актуелних од 1990/91. године и оних која се налазе у новим програмима јасно показује удаљавање од историјске и ратне тематике:

Табела 43: Књижевна дела са ратном тематиком у наставним програмима основне школе

1990/1991.	2006–2010.
Пети разред Данко Облак <i>Хатшење</i>	Пети разред Допунски избор

Славко Вукосављевић <i>Кадињача</i>	С. Раичковић: <i>Велико двориште</i> (избор)
Шести разред Меша Селимовић <i>Скелеџија</i> Бранко Ћопић <i>Орлови рано лете</i>	Шести разред Допунски избор Бранко Ћопић <i>Орлови рано лете</i>
Седми разред Владислав Петковић <i>Дис Међу својима</i> Десанка Максимовић <i>Крвава бајка</i> <i>Комадић плавог неба у црном кругу</i> (одломак из <i>Дневника Ане Франк</i>) Антоније Исаковић <i>Кашика</i> Михаило Лалић <i>Пуста земља</i> Мирко Петровић <i>Свирач у дворишту</i> (домаћа лектира) Душан Костић <i>Сутјеска</i> (домаћа лектира) Арсен Диклић <i>Не окрећи се, сине</i> (домаћа лектира)	Седми разред Владислав Петковић <i>Дис Међу својима</i> Милутин Бојић <i>Плава гробница</i> Десанка Максимовић <i>Крвава бајка</i> Ана Франк <i>Дневник Ане Франк</i> Допунски избор Антоније Исаковић <i>Кашика</i> Б. Ћопић <i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i>
Осми разред Милутин Бојић <i>Плава гробница</i> Добрица Ћосић <i>Време смрти</i> (одломак) Добрица Ћосић <i>Откриће</i> (одломак <i>Деобе</i>) Иван Горан Ковачић <i>Јама</i> Бранко Ћопић <i>Доживљаји Николетине Бурсаћа</i> (домаћа лектира) Клод Кампањ <i>Збогом мојих петнаест година</i>	Осми разред Добрица Ћосић <i>Деобе</i> (одломак)

Може се закључити да је број дела и одломака са ратном тематиком у програмима за основну школу знатно редукован и сведен на недовољан број наслова, чиме су смањене могућности за постизање задатака наставе српског језика који се односе на „упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, развијање поштовања према културној баштини и потребе да се она негује и унапређује”, а посебно на „развијање патриотизма”.

„Проверена сазнања о прошлим друштвима и културама остају трајан састојак савремене свести: однос према прошлости је од изузетног значаја и значења за савременике! [...] Важни дани наше повести говоре нешто значајно овом дану и овом добу. Све што је у нашем сећању прича, збило се у ватри нечије крви и зноја, и крилу вечне борбе између сила добра и зла” (Шушњић 2008: 186).

Тематика из Првог српског устанка присутна је од 5. до 8. разреда док се читава новија историја прећуткује као да нација треба да буде у стању амнезије поводом догађаја из Првог и Другог светског рата. Ни у претходном наставном програму дела са тематиком из Првог светског рата нису била бројна, али је део њих искључен из новог, реформисаног, који прелази преко чињенице да се до реализације појединих васпитних циљева, попут наведених, може доћи само путем ваљаног књижевног избора, али и корелацијом са наставом историје која би требало да буде усклађена на нивоу узраста ученика, односно разреда. Смањен је

и број наслова са тематиком из Другог светског рата, док је у методичким апаратурама уџбеника ратни контекст потпуно потиснут у други план.

Изучавање прошлости упућује на разумевање узрока и последица и помаже у одређивању према ономе што се збива у садашњости. Од тренутка када су почели да нестају облици усменог колективног памћења, расте значај образовних установа у чувању културне традиције и историјске свести које треба да буду доступне свакој генерацији.

„Међутим, историја која се учи у школама не наглашава такве везе, нити је осмишљена тако да открива која сећања се највише тичу данашњице” (Зелдин 2006: 59).

Ученици осмог разреда треба да се упознају са последицама рата (људски и материјални губици, технологија смрти – логори смрти, геноцид, Холокауст; геноцид у НДХ), али је занимљиво да им се о логорима смрти пружају прилично неодређени наговештаји у оквиру оскудних локализација за одломке из *Дневника Ане Франк*, чиме се може стећи утисак да су у њима страдали само Јевреји, а не и Срби и други народи.

Иако је у питању „тешка” тема, учење о Холокаусту¹³⁷ не треба заобилазити због тога што представља један од фактора неговања културе сећања и очувања националног идентитета. Страдања српског живља на многим стратиштима потиснута су у заборав што није добра основа за грађење става о себи и о будућности. Разматрајући однос између историје, традиције и традиционализма, Шушњић је закључио да не треба бити оптерећен прошлошћу, али да је добро имати на уму речи социолога религије Р. Н. Бела: „Само кроз осећање трагедије могућно је научити нешто из прошлости” (в. Шушњић 2008: 167).

„У једном ширем, културолошком контексту, данас је анализа херојског менталитета из моралистичке перспективе, у најмању руку, занемарена. Од модерних етнолога и антрополога не можемо очекивати да нам у том погледу много помогну, па тако и овде уметничка визија може да послужи, не само као књижевна него и као културолошка инспирација” (Милошевић 1978: 127).

Преглед наслова са ратном тематиком у Правилнику о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију (2011) и Правилнику о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и

¹³⁷ Видети детаљније о теми Холокауста: „Стиче се утисак да се у Републици Србији уместо културе сећања, више негује култура заборавља. При том се занемарује чињеница, да се тиме увеликој мери урушава и целокупни национални идентитет Срба. Приступ учењу о Холокаусту, који је заступљен у Израелу код Јевреја, треба да представља добар пример Србији како да негује сећање на своје жртве и како да развија и јача свој национални идентитет” (Миленовић 2014: 95).

уметничким школама (2013) показује да се ни на овом узрасту не поклања довољно пажње том историјском периоду што је значајно и са аспекта смањеног броја часова историје у неким образовним профилима.

Табела 44: Преглед наслова са ратном тематиком у средњим школама

Трогодишње образовање у стручним и уметничким школама	Четворогодишње образовање у стручним и уметничким школама	Гимназија општег типа
III разред 2 часа недељно, 60 часова	III разред 3 часа недељно, 105 часова	III разред 4 часа недељно, 144 часа
МЕЂУРАТНА И РАТНА КЊИЖЕВНОСТ (18) Д. Васиљев: <i>Човек пева после рата</i> Д. Максимовић: <i>Избор из поезије</i> Иван Г. Ковачић: <i>Јама</i>	МЕЂУРАТНА И РАТНА КЊИЖЕВНОСТ (18) М. Бојић: <i>Плава гробница</i> Д. Васиљев: <i>Човек пева после рата</i> Иван Г. Ковачић: <i>Јама</i> Б. Ћопић: <i>Баишта сљезове боје</i>	МЕЂУРАТНА И РАТНА КЊИЖЕВНОСТ (38) М. Бојић: <i>Плава гробница</i> Д. Васиљев: <i>Човек пева после рата</i> Иван Г. Ковачић: <i>Јама</i> М. Црњански: <i>Суматра, Стражилово, Сеобе I део.</i> И. Андрић: <i>Ex ponto.</i>
	IV разред 3 часа недељно, 90 часова	IV разред 4 часа недељно, 128 часова
	САВРЕМЕНА КЊИЖЕВНОСТ (35) М. Лалић: <i>Лелејска гора</i> Д. Ћосић: <i>Корени, Време смрти</i> А. Тишма: <i>Употреба човека</i> А. Исаковић: <i>Кроз грање небо</i> Д. Киш: <i>Енциклопедија мртвих</i>	САВРЕМЕНА КЊИЖЕВНОСТ (34) Б. Ћопић: <i>Баишта сљезове боје</i> М. Лалић: <i>Лелејска гора</i> Д. Ћосић: <i>Корени, Време смрти</i> А. Исаковић: <i>Кроз грање небо</i> А. Тишма: <i>Употреба човека</i> Д. Киш: <i>Енциклопедија мртвих</i> Р. Маринковић: <i>Руке</i> (новела).

Преглед показује да је свега неколико наслова који су непосредно или посредно везани за рат присутно у програму за трећи и четврти разред средње школе.

Не треба заборавити да је велики број стваралаца који су оставили сведочанства о ратним збивањима, непосредно учествовао у рату. Многа узорна дела српске књижевности садрже „доминантне теме: однос према себи-жртви, однос према националном идентитету, однос према религији, проблеме послератног реинтегрисања” (в. Тодорић 2012: 51) али нису нашла простор у школском програму. Приликом одабира школске лектире пожељно је уважити висок уметнички квалитет појединих наслова са ратном тематиком: *Човек пева после рата* и друге песме Душана Васиљева, Владислава Петковића Диса или *Лирика Итаке* Милоша Црњанског (песме и песме у прози Иве Андрића из прве две његове књиге могу да се сврстају у ратну тематику иако их он није тако

назначио). Црњански се поводом ратне теме огласио романом *Дневник о Чарнојевићу*, Бранимир Ћосић романом *Покошено поље* чији први део *Читава једна младост* непосредније говори о ратним догађајима.

Својевремено, најпопуларнији роман о Великом рату била је *Српска трилогија* Стевана Јаковљевића која је само до 1941. имала пет издања. У њој је историја романсирана из угла обичног српског војника који приповеда о ратним искуствима и догађајима из свог видног поља, док *Дан шести* Растка Петровића представља оригиналну уметничку пројекцију повлачења српске војске преко албанских планина. У њему је изразита идеја о распаду епског света и епског друштва. Без обзира на уметничке домете и разноврсност књижевне продукције, критички судови о овом делу су противречни јер се могу наћи мишљења да су слике рата фрагментарне и недовршене.

Може се запазити да су романи који се баве Првим светским ратом већином условљени личним, а не само литерарним искуством. Готово сва дела, чији су аутори искусили рат директно или индиректно, објављена су између два рата, након једног краћег интервала у којем је било потребно да се слегну личне патње и лични доживљаји. Милош Црњански посведочио је о томе:

„Ја сам се формирао последњих година пред рат и у рату. У хапсу и на ратиштима, као прост аустроугарски војник, ја сам патио, боловао, бежао и јуришао. Спавао сам међу мртвацима. Тај рат нећу и не могу да заборавим. У току тих пет година писао сам *Маску*, *Дневник о Чарнојевићу*, и своје песме. Ономе што сам тада мислио и осећао. Хоћу да будем веран и доследан. У великом хаосу светског рата био сам непоколебљив у својим тугама, замишљености и мутном осећању самоће. Ни радост после рата није ме изменила” (Ћосић 1931: 89).

Дневник о Чарнојевићу, роман који је строго везан за историјски догађај – Први светски рат, а који је притом неисторичан, у себи не садржи никакве конкретне историјске податке нити заговара антиратну идеологију већ истиче сав апсурд рата, није нашао место у наставном програму. Иако је у њему присутна немилосрдна и сурова стварност, она није без нагона за писањем и без снова.

„*Дневник о Чарнојевићу* није ратни роман класичног типа, рат се ту види само у позадини, у тренутним сликама те позадине. Али утисак о страхотама ипак је постигнут, јер није потребно да слушамо како топове и да гледамо како гину војници, довољна је патња болесних, заробљених војника” (Кораћ 1982: 101).

Данила Киша тешко је посматрати ван ратног контекста, иако се он ретко означава у апаратурама уџбеника јер се вишезначним делима може одабрати било која димензија.

„Роман *Баишта, пепео* могао би се окарактерисати, најзад, као роман о детињству једне генерације која је расла у стравичним условима рата, упознајући наличје живота и суочавајући се са његовим загонеткама и неодгонеткама у узрасту у којем се садашње генерације упознају са играчкама космичких ракета и пластичним космонаутима” (Петров 2011: 109).

Предстојећа реформа средњошколских наставних програма могла би да осујети сужавање идеолошке перспективе и наметање инфериорног става према националној заједници. Потискивање књижевних сведочанстава о ратним временима омладину доводи у незавидну позицију непроналажења сопствених идеала, до непрепознавања и негације сопствене културе.

Заступљеност књижевноисторијских садржаја и успешност рецепције српске књижевности у настави основне и средње школе може се испитати не само кроз упоредну анализу актуелних наставних планова и програма, него и кроз анализу обавезних и допунских садржаја у читанкама са пратећом методичком апаратуром, кроз секундарне садржаје у функцији тумачења српске књижевности, кроз корелацију између наставе књижевности са сродним садржајима историје, веронауке, ликовне и музичке културе и других предмета.

Иако у средишту пажње мора бити књижевно дело, постоје књижевна остварења за која је неопходно познавање одговарајућег друштвеноисторијског контекста у којем их треба посматрати. Младим или мање искусним читаоцима који немају довољно предзнања о друштвено-историјским приликама и биографијама писаца, потребни су подаци којима се поједина дела локализују у времену. Искуства у наставној пракси показују да се ученици готово уопште не сналазе у књижевно-историјским релацијама што је, великим делом, последица неусклађених наставних садржаја на нивоу школског програма. Уобичајено је да ученици приликом обраде Глишићеве *Прве бразде* у 5. разреду други рат у којем је погинуо Сибин Цамић повезују са Другим светским ратом, без обзира на предочене податке о години рођења и смрти Милована Глишића. У том српско-турском рату учествовао је и Лаза Лазаревић, као лекарски помоћник. Милан Ракић обукао је војничку униформу и придружио се комитама војводе Вука, да брани Косово, Бранислав Нушић био је велики родољуб и добровољац, као и многи други писци из лектире чији се патриотизам не спомиње у оскудним и фактографским биографским подацима који не помажу ни да се спречи поистовећивање владике Данила и владике Његоша. Слични примери показују да

су ванкњижевни подаци неопходни и корисни, али им треба наћи праву меру да се фокус не би померио са књижевног дела као уметничке целине.

„Проучавати прошлост има смисла утолико што омогућава да човек направи искорак *из свога непосреднога искуства и знања* и закорачи у другачије искуствене и сазнајне светове. Историја нас упознаје са искуствима, идејама, веровањима и делањима која нам данас нису могућа” (Шушњић 2008: 199).

Повезивати историју и сагледавати је кроз призму књижевности упоредо са фактографијом значи чувати своје духовно наслеђе.

„Сва друштва поседују колективно памћење, складиште искустава из којих се црпе осећање *идентитета* и смера кретања” (Тош 2008: 23).¹³⁸

Осим књижевних дела, тематски и фактографски ратној прози припада и литература документаристичког карактера која је настала у време Првог светског рата, тзв. *ненамерна* литература.¹³⁹ Белешке, писма, хронике, записи, новинске вести, извештаји и коментари, репортаже, некролози и епитафи, ратни дневници и остали писани трагови, непосредно сведоче о ратном времену и могу да представљају значајан ослонац приликом обраде дела са ратном тематиком.

„У опусу Данила Киша веома је тешко издвојити она дела која се уопште не дотичу Холокауста. У једном интервјуу он каже: „Моје књиге почињу заправо 1942. године, такозваним хладним данима – масакром фашистичке и мађарске армије над Јеврејима и Србима.” Готово да нема аспекта из проблематике Холокауста којим се није бавио” (Годорић 2012: 47).

У раду са ученицима неопходно је имати у виду интегративну функцију историје, која у образовном систему, где су знања подељена по наставним предметима, помаже ученицима да постигну целовито схватање о повезаности и условљености биолошких, географских, економских и културних услова живота човека кроз простор и време. Постоји природна веза историје са другим обавезним и изборним наставним предметима (географија, српски језик, ликовна култура, музичка култура, народна традиција, свакодневни живот у прошлости, верска настава, грађанско васпитање...) и зато је пожељна сарадња између предметних наставника, која се може остваривати на различите начине (редовна

¹³⁸ „Сваке године Срби обележавају годишњицу свог епског пораза у бици против Турака на Косову 1389. и на тај начин потврђују свој идентитет одважног, али и народа под сталном опсадом [...] У таквим примерима збркана збиља историје уопште није важна. Нација, раса и култура се спајају у јединствену константу [...] Вероватно је немогуће сковати национални идентитет без прошлости која би га озаконила” (Тош 2008: 39).

¹³⁹ Раде Константиновић је у предговору зборнику „Ратни другови”, *Уместо увода: о једном ћутању*, (МС – СКЗ, Нови Сад – Београд 1965) на стр. 8, овако назвао документаристичке и пригодне текстове који су без књижевних претензија сведочили о ратним годинама и збивањима.

настава, додатни рад, слободне активности, излети и екскурзије, угледни и јавни часови).

Такође, пожељно је избегавати фрагментарно и изоловано знање историјских чињеница јер оно има најкраће трајање у памћењу и најслабији трансфер у стицању других знања и вештина. У настави треба што више користити задатке који захтевају примену наученог у разумевању и решавању свакодневних проблемских ситуација.

Потискивањем дела са темама из прошлости српског народа, руше се одбрамбени бедеми за очување српског национа и отварају се путеви за деловање и усвајање идеја и интереса туђинских култура. Није довољно да се ученици упознају са историјским подацима него је потребно да се кроз интерпретацију књижевних остварења развија свест о националним вредностима чиме се доприноси дубљем разумевању суштине историјских процеса путем емотивног доживљаја уметничког дела. Реформисани наставни програми за основну школу доприносе сужавању идеолошке перспективе и наметању инфериорног става према националној заједници која се потискује као непожељна, што омладину доводи у незавидну позицију непроналажења сопствених идеала, до непознавања и негације сопствене културе.

3.4.1. Наставна интерпретација књижевних дела са ратном тематиком

Виђења рата изнета су у књижевноуметничким остварењима разноврсним поступцима обликовања, у широком дијапазону поетичких опредељења. Историја српског народа била је динамична и трагична. Зависност књижевности од историје испољава се различито: најнепосреднија и најочљивија је након историјских догађаја, док историјска дистанца доприноси продубљивању тематике, сложености облика и богаћењу стилског израза. Ако се посматра однос између српске историје и српске књижевности, може се стећи утисак да је књижевност служила историји и да је у неким раздобљима схватана као посредник за остваривање ванкњижевних циљева.

„Историја у односу на књижевност није била нешто спољашње, чијим се елементима књижевност може слободно служити, мењати, преобличавати, подвргавати их властитим циљевима и тежњама, својој унутарњој природи. Она је била чинилац унутар система, који у књижевне творевине уноси обележја своје властите природе, а пре свега нефикционалност, претензију на чињеничну истинитост” (Деретић 1983: 18).

Методички приступи делима ратне тематике некада у потпуности маргинализују тематску окосницу дела. Роман *Сеобе* био је у претходном програму за основну школу заступљен одломком о колективном лику славонско-подунавског пука, о његовом одласку у непознато, на војну. С обзиром на комплексност садржаја самог романа, програмска неодређеност поводом избора одломка допушта да се ученицима 8. разреда понуде и други одломци који садрже туробна размишљања Вука Исаковича о жени која му је досадила и деци која су му деловала туђе и далеко, или делови у којима се наговештава неприлична веза између његовог брата и жене.

Роман је настао на темељу богате документарне грађе о историји Срба у Угарској у 18. веку и записа Симеона Пишчевића. Деретић је у *Историји српске књижевности* говорио о два паралелна тока радње: ратном који прати пут славонско-подунавског пука до Рајне, збивања на ратишту, до повратка кућама и други, мирнодопски који прати судбину Вукове Жене Дафине и брата Аранђела:

„Фабула је заснована на схеми брачног троугла, који је појачан инцестуозним мотивом. Док је Вук био у рату, Аранђел заводи његову жену, своју снаху, и ова потом умире на порођају” (Деретић 2004: 1062).

Неоспорно је да треба концепцијски одредити да ли је битан одломак о телесним и душевним патњама пука због одласка у борбу против француског краља без сопствених мотива и интереса, или Дафинино неверство.

„Вест да му је жена, госпожа Дафина, умрла, примио је сасвим мирно. [...] За братом је чак осећао извесну жалост; био је уверен да му је брат Аранђел много пропатио због смрти госпоже Дафине. Да му се брат полакомио на жену, о томе није ни сањао” (Станковић Шошо 2010: 36).

Љубавни троугао, истргнут из контекста, скреће пажњу са суштине, са оне трагичне димензије која сведочи о судбини народа. Значење српског националног бића у структури романа Црњански гради у две равни:

„Када је реч о колективној судбини Срба, она се обликује у трагичном кључу, при чему тај етнос не зна откуд потиче његова несрећа. Међутим, када се тај аспект националног значења нађе у функцији индивидуализације књижевних јунака, баца се ново светло на порекло и корене зле судбине српског народа” (Милошевић 1978: 217).

У покушају да се по сваку цену одломак удаљи од тематике колективне патње, има комплетно нових приступа роману којима се он, без локализације, може доживети као љубавни:

Ушав у кућу, ударивши, на прагу, главом о тршчани кров, затекао је жену обучену, свилену, умивену, дивну. Уморан од јахања и журбе, сад је погледа другим очима и, пришавши јој, поче да је љуби, кроз своје разбарушене брке. Ужурбан, он јој још једном,

дахћући под њеним пољупцима, понови, без смисла и реда, све оно што је синоћ, и целу ноћ понављао [...] Она је, међутим, дрхћући сва, као луда, кидала са себе сребрне плетенице, дугмад [...] Отимајући се, тако, њеним рукама, вукући је нехотице за косу, својим везовима на клобуку, који се заплитаху и у њено одело, једнако је, љубећи је сад, за растанак, у уста, понављао слатке речи (Станковић Шошо 2010: 33).

Одломак је у једној читанци управо ситуиран међу текстове љубавне тематике: претходе му песме *Српска девојка*, *Ђулићи* и *Опомена* Десанке Максимовић, а следе: Рилкеова *Љубавна песма*, *Очију твојих да није*, *Канџонијер* и *Ромео и Јулија*:

„Плачући још јаче, она се сети мужевљевог лика и, спустивши главу на јастук, поче у мислима, да га љуби. [...] Од других је слушала како бије људе и коње песницом по глави, како прескаче столове када се напије и све оне гадости о његовим Влахињама и Мађарицама...” (Јовић 2011: 160).

Након одломка о чежњи за мужем, а потом променама у браку и њеној досади коју је осећала док је он неуморно радио бос „у блату до колена, водећи своје нове људе у баруштину да ору”, следи део из X поглавља у којем су размишљања Вука Исаковича:

„Сеобе му беху досадили и немир који се ни у њему, као ни у свим његовим људима које је водио, није стишавао. [...] Знао је да га и код куће, одсада, чекају само непријатности...” (Јовић 2011: 161).

У првој књизи *Сеоба* није само Дафина жељна чулне и душевне љубави. Жена Александра Виртембершког, принцеза Мајка, такође је у власти ероса: у додиру са Вуком Исаковичем, њена се чула *растињу*. Значење љубави као неостварене потребе и промашености брачног живота није прикладна тема за анализу у 8. разреду основне школе. Неумесно је да се она отвара на кратком сегменту овог обимног дела. За ученике овог узраста значајно је упознавање историјских чињеница о тешкој судбини Срба који су бежали од турског терора и на позив аустријског цара Леополда населили пуне пределе данашње Војводине и Славоније. Плаћали су високу цену: ратовали су широм Европе за интересе бечких царева.

Када се нађе суочен са оваквим избором, наставник је принуђен да трага за начинима мотивисања ученика за учешће у наставној интерпретацији у којој ученицима треба да представи идејну основицу романа и његов главни фабуларни ток. У оскудној локализацији речено је да се радња одвија између 1744. и 1745. године и да је главни јунак заповедник славонско-подунавског пука у рату на страни аустријске круне: „Упоредо са тим, роман прати судбине ликова које је он оставио иза себе: његове жене Дафине и брата Аранђела”. Ово су делимично

тачни наводи јер Вук није имао само једног брата. Разговор о тексту предвиђа да ученици нешто кажу о заједничким сећањима мужа и жене који су у највећем делу радње романа раздвојени, затим да подвуку опише природе и објасне њихову стилску функцију. Осим тога, треба да одговоре где Вук види своју будућност и зашто чезне за одласком у „далеку земљу”. У оквиру истраживачких задатака дат је налог да се прочита роман у целости па су остала питања у вези са претпоставком да је већ прочитан:

Запази каква је композиција романа. Куда се главни јунак на почетку романа запућује? Где се на крају враћа? Објасни шта нам писац оваквом композицијом сугерише итд.

Предвиђени задаци не могу се користити ни на нивоу средње школе пошто је обавеза ученика да прочитају само први део романа.

У читанкама су одабрани различити одломци, независно од понуђеног основног тематског овира самог дела:

„Основна тема романа *Сеобе I* је живот угарских¹⁴⁰ Срба у XVIII веку. Писац прати судбину оних који су након Велике сеобе 1690. године своје уточиште од турске одмазде потражили северно од Дунава и Саве. Дошавши у јужну Угарску на позив цара Леополда I, Срби су се населили у пограничним деловима царевине. Били су њена најјача одбрана” (Несторовић, Грушановић 2010: 200).

Оваквом локализацијом представљени су одломци из V и X поглавља. У претходним читанкама била је изостављена прва реченица којом почиње пето поглавље јер није у тематској вези са осталим садржајем, а поглавље се свакако не може представити у целости. Она се може наћи у новим уџбеницима:

Док је госпожа Дафина пала шака своје деверу, дотле је Вук Исакович, са својим људима, био почео да се пење у Штајерску (Несторовић, Грушановић 2010: 200).

Наведена информација игнорише се у разговору о одломцима па је наставницима остављено да одлуче хоће ли да говоре о њиховом прељубничком односу или да се баве темом која је најављена и обрађена у методичкој апаратури читанке (уколико неки ученик не постави питање о које се наставник не може оглушити, ма колико га оно одвело ван токова планиране интерпретације). У уводним текстовима ни историјски подаци нису сасвим усклађени:

„У роману *Сеобе* Милоша Црњанског приповеда се о животу Срба у Угарској средином 18. века у време Марије Терезије. Због оспореног наследног права Марије

¹⁴⁰ Питање је колико је употребљени термин прикладан за Србе који су пореклом са Косова, негде су прекодунавски и прекосавски или панонски. Могла би се сматрати претераном и тврдња да су били њена најјача одбрана што је помало романтичарски приступ.

Терезије на хабзбуршки престо, започете су борбе аустријске и француске војске на Рајни, у Лорени, и под Стразбуром. На позив Марије Терезије Славонско-подоунавски пук (три стотине Срба из Угарске, њених поданика и војних најамника) под командом Вука Исаковича креће у војни поход у пролеће 1744. године...” (Станковић Шошо 2010: 32).

У овој се читанци нуде одломци из I и X поглавља, што значи да нема помена о патњама Славонско-подоунавског пука у поменутом војном походу. Представљен је растанак са женом и ћерчицом, размишљања и расположења Вука Исаковича пред полазак на бојиште, а затим његов повратак са војне. Ученике треба мотивисати да тумаче његов лик и поступке. Поставља се питање реалних могућности да ученици овог узраста, на основу скромног предзнања и животног искуства, као и малог књижевног предлошка, актуелизују унутрашњи свет ових књижевних ликова и дођу до очекиваних закључака. У једној од читанки представљен је исти одломак из V поглавља, али без уводне реченице о Дафини и деверу:

„У роману *Сеобе* говори се о тешкој судбини Срба, углавном војника и њихових породица, који су бежећи из Србије од турског терора, на позив аустријског цара Леополда населили ратом опустеле пределе данашње Војводине и Славоније. Надали су се да ће ту наћи мир и трајно огњиште. Међутим, за бечке царевице морали су стално да иду у ратове широм Европе. У овом одломку говори се о одласку славонско-подоунавског пука српских војника под командом Вука Исаковича у рат против Француза 1744. године” (Маринковић, Марковић 2012: 102).

Пригодно запажање о начину приповедања у роману пружа подршку доживљајном приступу који се подстиче скретањем пажње на сегменте из одломка који сведоче о стапању душевних стања и слика природе. Најкомплетнији приступ одломку из V поглавља садржи прецизну локализацију, наводе из *Историје српске књижевности* Јована Деретића и податке о историјским чињеницама:

„Роман *Сеобе* Милоша Црњанског обрађује живот и судбине панонских Срба у XVIII веку. Радња романа се одиграва 1744. и 1745. године. Највећи део прве од укупно три књиге романа посвећен је Славонско-подоунавском пуку под командом Вука Исаковича. Грађу за роман Црњански је пронашао у *Мемоарима* Симеона Пишчевића, пуковског писара који је бележио податке о кретању пука, о борбама у којима су учествовали и у другим важним догађајима. Ратујући за туђ рачун, притиснут тешким сукобима са непријатељем и подређеним положајем у оквиру аустроугарске војске, Славонско-подоунавски пук пролази кроз тешке душевне кризе, моралне дилеме и страхове” (Бајић, Мркаљ 2010: 105).

Преко вантекстовних елемената који су у блиској вези са делом из којег се проучава одломак, није пожељно прећи без коментара,¹⁴¹ посебно када је у питању роман који није лако декодирати нити жанровски дефинисати.

„Поједини већ познати и у наставној пракси опробани начини интерпретирања књижевноуметничких дела још увек су немоћни да дубље и свестраније осветле тајне Црњансковог уметничког кодирања. [...] Примена методолошког плуралитета одговара Сеобама, поготову што су оне истовремено *психолошки, историјски, социјални, љубавни, породични, ратни, филозофско-егзистенцијални* и *лирски роман*” (Николић 1992: 298).

Историја као једна значењска димензија у структури књижевног текста губи смисао уколико се не води рачуна о пажљивом одабиру одломака. У *Сеобама*, судбине књижевних јунака испуњава бесмисао и узалудност постојања.

„Свеколико људско кретање, приказује се писцу овог романа као један велики и непоправљив апсурд” (Милошевић 1978: 219).

У роману, значење националног бића српског народа има функцију индивидуализације књижевних јунака Вука и Аранђела Исаковича. Војнички позив је оно у чему се истичу Вук Исакович и његови војници. Похвале њиховој храбрости и верности царици упућују фелдмаршал-лајтнант Јоаким Беренклау и Принцеза Мати, а гроф Сербелони ће изрећи мисао да Срби лако прихватају војнички позив.

„Црњански у поступку књижевног обликовања војничког лика српског човека успева да очува оно што је Никола Милошевић формулисао као критичко одстојање према *националној теми* [...] Црњански је избегао замку националног романтизма у обликовању српског националног идентитета” (Аврамовић 2007: 273).

Непосредни доживљај историје потекао из учешћа у страшном походу преко Албаније преливао се у бројне песме са ратном тематиком у којој су приказане одређене епизоде, али и поетске синтезе са универзалним порукама. Бојићева *Плава гробница* једно је од дела које се појављује у програму за основну и средњу школу. Анализом методичког приступа у уџбеницима овом, у основној школи једином књижевном делу које се непосредно односи на Први светски рат, може се уочити несклад са постављеним програмским циљевима и задацима.

¹⁴¹ Радивој Лазић у свом приступу обради одломка из *Сеоба* констатује да је књижевно дело М. Црњанског недовољно присутно у програму за основну школу: „Два су могућа разлога овој појави: први је неуметнички, неестетски: још увек није у довољној мери одвојен живот писца од његовог књижевног дела [...] други би могао бити погрешно схватање да дело не одговара сензибилитету ученика основне школе.” (Протест против деградације људске личности, Школски час 1995/1, стр. 24).

Ратно време обележило је поезију Милутина Бојића тиме што је почео да пева о великој историјској драми српског народа.

„Бојићеве песме инспирисане историјом могли бисмо да делимо на више врста; док се једне обраћају извесном дефинисаном тренутку, певајући његов смисао или транспонујући га поетски као проширену метафору једне историјске ситуације, друге настају као сложеније синтезе, са претензијом да потраже смисао одређеног збира историјских ситуација и њиховог следа” (Јалић 1997: 66).

Оно што недостаје у представљању ове песме у методичким апаратурама читанки јесте истицање чињенице да је доживљај потекао из непосредног искуства самог песника: он је видео све то о чему је певао у њој. Уколико се наставник не ангажује на осветљавању Бојићевих биографских података, ученици могу да стекну погрешан утисак да је он изван збивања о којима пева. Кратак цитат Исидоре Секулић не повезује песника са страшном епопејом:

„Иде Бојић у све већа историјска искуства и филозофију отаџбине. Улази тим путем и у велико искуство о односу песника и његова народа.” Статистички подаци о броју жртава и фотографије страшних prizora током преласка преко Албаније и са острва Вида претходница су нових масовних страдања у наредном рату” (Николић, Милић 1991: 169).

Од велике помоћи није ни неколико наведених реченица Миодрага Павловића:

„Бојић је наш најкарактеристичнији песник из времена Првог светског рата, он одражава песничку реакцију на тај суморни и трагични догађај... Никад ни у химничким заносима, нити у горчини поноса, он није губио реалну слику о свом народу. Та његова родољубива конкретност изузетна је врлина његовог песништва”(Николић, Милић 1991: 169).

У појединим читанкама за основну школу има приступа у којима се не спомиње Први светски рат:

„Шта је песника инспирисало да напише ову песму? Тумачи симболику мора, галије и лађара у песми. Уочи необичност песничких слика у делу. Запази глаголске облике у стиховима...” (Станковић Шошо 2009: 128).

Негде се историјски догађај наговештава, али не именује:

„Песма *Плава гробница* има историјску основу. Пева о јединственом гробљу у дубинама Јонског мора, где је почетком 1916. сахрањено скоро пет хиљада српских војника умрлих на Крфу и Виду” (Влаховић, Влаховић 2010: 223).

У неким се локализацијама не може наслутити да је песник учесник рата:

„Милутин Бојић је родољубивом песмом *Плава гробница* надахнуто опевао патње српских војника у Првом светском рату, чији су гробови расути у дубинама Јонског мора. Ова песма налази се у циклусу *Песме бола и поноса*” (Несторовић, Грушановић 2012: 125).

Милутин Бојић био је најпре учесник балканских ратова, а потом се придружио српској војсци у Првом светском рату. Пратио је збегове сународника, краља и Владе Србије кроз албанска беспућа. На Крфу, у пролеће, после албанске голготе, осећа њене последице. У Српској кући на Крфу сачувано је писмо девојци Радмили у Београд:

„Тешко сам оболео. Свет око мене не зна да морам у постељу. И душа ми је болесна. И понос. Уморни су као и тело. [...] Чини ми се да никада нећу видети своју земљу. Ни тебе. Остаћу, овде, далеко од свега. Покопан испод чемпреса. Заборављен од свих, као ови мученици које савезничким лађама, мртве, предају пучини и морској дубини... Молим те, не пиши и не говори ником о овоме. Грлим те, грлим, драга, мада ми смрт куца на вратима.”

Годину и по је боловао, а када је поверовао да је излечен, тражио је да га врате у Солун. Говорио је: „Наша војска се спрема у пробој, не бих себи могао да опростим да не будем део те битке.“ После два дана од повратка добио је запаљење плућа. Пренели су га у војну болницу, заправо у дрвену бараку број 15. Лекари су забележили да му је организам нежан, а болест тешка, закомпликована туберкулозом. Бојић ипак жели да иде с војском на Кајмакчалан, теши себе и болничко особље, да је здрав. Сахрањен је међу својим сапатницима, ратницима. Певано је Мокрањчево *Опело*. Чуле су се и гардијске трубе. Песник Иво Ћипико посветио је свом другу потресне речи:

„На овоме мртвом пољу наше тужне славе, испраћамо те, Милутине мој, овој туђој, оскудној јесени, где се не чује буктаље пламена драгих нам отаџбинских ватри. Подлегао си, ватрени песничке једног страдалног народа, који од векова гине зато што слобода тражи да живи.”

Сачувана сећања на последње песникове дане и неугаслу жељу да се бори за слободу дају другу димензију стиховима ове песме. Неке апаратуре истичу тај податак и у први план стављају централне мотиве:

„И сам песник Милутин Бојић био је учесник рата, очевидац страдања ратника, а умро је у војној болници у Солуну 1917. године. Протумачи смисао песничког опела српским ратницима „над светом водом”. Објасни зашто су српски ратници, сахрањени у плавој гробници, „прометеји наде, апостоли јада” (Андрић 2009: 149).

Компаративни приступ може се остварити повезивањем са Змајевим *Светлим гробовима*. У *Плавој гробници* лирски субјект зауставља царске галије да би се тишином указало поштовање страшној костурници српског народа. У том гробљу храбрих „лежи брат до брата, / Прометеји наде, апостоли јада. Све жртве спаја иста гробница „за огромног мрца, ко наш ум бескрајна”... Из модрих дубина заједничке гробнице српских ратника „побожност расте”, они су несмирене душе

које лутају и попут живих светаца налазе пут до својих потомака. Милутин Бојић говори о ближој прошлости, али наговештава дужину трајања моралних и патриотских вредности, односно сећања на подвиг које ће да подстиче нове генерације:

„Јер проћи ће **многа столећа**, ко пена
Што пролази морем и **умре без знака**,
И доћи ће нова и велика смена,
Да **дом сјаја** ствара на **гомили рака**.

Песник се послужио столећима као одредницом трајности сећања, контрастом између нестанка *без знака* и сјаја који прати велике подвиге. Наговештава се такође повезивање генерација, поштовање жртава које симболишу раке и настављање традиције предака.

Постоје и неке директне подударности између две песме:

Али **ово гробље**, где је погребена...
Колевка ће бити бајке за времена,
Где ће **дух да тражи** своје корифеје...

Ови стихови носе исту поруку као и Змајеви: Све ј' то гробље – Ал' је и колевка.

Непрекидна ратничка традиција намеће тему непрестане борбе и песничке слике и мотиве који је оживљавају. У истом тону личног обраћања поставља се захтев да „мртви чују хук борбене лаве / како врућим кључем крв пенуша њина / у деци што кликћу под окриљем славе”. И на крају:

Овде **изнад оца** покој господари,
Тамо **изнад сина повесница бива**.

У *Плавој гробници* осветљава се прошлост, представља садашњост и прориче будућност на основу историјског осврта. Све три временске димензије присутне су и у *Светлим гробовима*. Вредело би размислити о могућности да се ова песма премести из програма за седми у програм за осми разред и проучава након *Светлих гробова* што би знатно допринело повезивању заједничких мотива и утемељивању знања о једном изузетно тешком и страдалничком периоду српске историје.

Ракићева песма из програма за шести разред *Наслеђе* такође говори о прецима који су за нове генерације извор *неисцрпне крепости и снаге*:

Ја осећам данас да у мени тече
Крв предака мојих јуначких и грубих...

...У корену старом струји снажна храна
Неисцрпна крепост старинских јунака...
...а преда ме стају редом преци моји...

Посебан компаративни приступ може се остварити са истоименом песмом *Плава гробница* Ивана В. Лалића у којој песник варира стихове и мотиве из Бојићеве песме.

Иван В. Лалић питао се како то да та непосредна, потресна искуства, „која је Бојић делио са целом једном песничком генерацијом, нису оставила више трагова – и друкчије трагове – у нашој књижевности, посебно поезији. Њихова конкретност потреса нас преко простора свих деценија што су протекле у међувремену; није ли необично што се тако мало одразила на учеснике?” (Лалић 1997: 73).

Пратећи садржаји у методичкој апаратури уџбеника могли би да буду делови есеја о Милутину Бојићу у којима Лалић истиче песниково учешће у ратној кланици:

„Познато нам је шта је Бојић морао видети, да би написао ову песму. Иза ње стоје колоне исцрпљених, живих костура, који су стизали на Крф, а одатле на Видо, на „острво смрти”, где су масовно умирали. Знамо фотографије са Вида, призоре које је Бојић видео својим очима: то су костурасти лешеве слагани као цепанице, у очекивању једне огуљене трабакуле која ће их извести према пучини и са чије ће палубе бити побацани у море, ћутке и пословно. У нашој свести те се фотографије повезују са призорима које су сочива камере забележила неку годину касније, у следећем рату; ти живи костури и те хрпе мртваца, као на дрвљанику, познати су нам из логора уништења, из ветровитих предворја крематоријумских пећи. Масовна смрт је, тамо у Албанији и на Виду, већ показала, и већ наговестила своје касније лице, лице великог пораза људскости” (Лалић 1997: 74).

Такође, он је отворио питање зашто су нека друга изгнанства младих песника одредила ток послератне поезије, наговештавајући да их је можда потреба за бекством од реалности вукла ка Паризу и Ници уместо ка Албанији и Виду. Циклично понављање историје опомиње на то да су заборави некада погубни по народ па би стога пажљиво одабрани садржаји из примарне и секундарне литературе могли да послуже за стицање увида у значајна историјска раздобља, и друштвена и литерарна.

Свођење читаве теме о Великом рату на тумачење песме *Плава гробница* Милутина Бојића намеће утисак да у образовно-васпитном процесу постоји тенденција ка одрицању од прошлости иако за то нема разлога ни оправдања.

До сада обрађиван одломак романа *Сеобе* имао је више додирних тачака са градивом завршног разреда: појам колективног лика који се појављује и у

одломку романа *Деобе*; непрекидни и многобројни покушаји покатоличавања или унијаћења Срба (односно њиховог изопштавања из православне вере различитим методама, као у приповеци *Пилипенда*); утицај руског језика на наш језик, употреба славеносерпског језика којим у роману говори Вук Исакович.

Ћосићев роман *Деобе* сложеносту својих амбиција, и ширином свог захвата, и дубином свог доживљаја људске и историјске егзистенције, премашује могућности поимања садашње генерације ученика којој недостају предзнања о актерима описаних збивања.

„Трилогијом *Деобе* Ћосић нам се представља као писац великог епског замаха [...] ово широко историјско платно је једна непрекидна, грозничава драма. Драма људи, драма подељеног народа, драма историје у многоструком преплитању безбројних узрока, индивидуалних и колективних, социјалних и биолошких, засвојена невеликом временском хронологијом од 1941. до 1944. и у потпуности идентификована са збивањем и људима само са једне стране барикаде; хиљаду и сто страница овог дела о издаји, жртвама, крви и проклетству, у целини су креација оног дела људи који се, у одсудном делу тренутка почетка борбе за слободу, нашао милом или силом под заставом са амблемом мртвачке главе; оног дела Србије у крви или под знаком ножа који је искусио сву мору недавне историје: трагедије жртава и трагике убица” (Цацић 1966: 378).

У локализацији првог поглавља *Деобама* може се прићи као широкој, епско-историјској фресци која обухвата тамну сенку историје.

Сви покушаји тумачења односа књижевности и стварности откривају тежњу да се модел уметничке структуре прошири и на релацији дело – свет.

„Ако се поједини видови књижевне творевине објашњавају контекстом зато да би се избегао један механицистички приступ, онда је логично да се и само књижевно дело објашњава одређеном идеолошком и социјалном ситуацијом. Другим речима, као што је литерарни исказ функција књижевне целина, тако би и сама та целина требало да буде функција неког ширег тоталитета” (Милошевић 1972: 75).

Такав приступ није могућ у крајње редукованом одломку из увода романа *Деобе*. Претходни избор започињао је оваквом локализацијом:

У уводном поглављу *Откриће* романа *Деобе* приказана је судбина народа заточеног у цркви у српском селу Трнави 1941. год., после немачке окупације. На црквеним вратима повремено се појављује немачки официр и захтева да му одговоре: колико их има у цркви, од чега је сазидан олтар, ко је од заточеника у цркви најбогатији, ко је најбољи радник, ко је најпоштенији, најхрабрији (Алексић 1998: 32).

Тема романа је трагична подела српског народа у Другом светском рату, као и узроци и последице појаве четничког покрета. У једном од уџбеника се то помиње:

Средишња тема овог дела је подела у народу на партизане и четнике и последице до којих је довела. *Откриће* је уводно поглавље романа. У њему је приказана одмазда над народом после партизанске оружане акције у којој је убијено више Немаца. Становници

српског села Трнавe затворени су у цркви, у чије темеље је постављен експлозив (Несторовић, Грушановић 2010: 221).

Ни у једном уџбенику не прецизира се о којој је Трнави реч, нити се коментарише о веродостојности догађаја. Методичке апаратуре усмерене су на теоријске појмове: *роман, форме приповедања, полилог* (Станковић Шошо 2010: 195) или на *унутрашњи монолог, драмски монолог и драмски дијалог* (Несторовић, Грушановић 2010: 221). Очигледно је да се форма приповедања која се овде јавља третира двојачко: као *низ дијалога и монолога* и као *полилог*.

Ако су поједини репрезентативни романи обимни и епски широки, у лектури би се могли наћи прикладни одломци из њих или неки други наслови који би допринели очувању свести о историјској улози српског народа у оквирима европске историје у периоду два велика рата.

С обзиром на то да је помоћу интердисциплинарног приступа могуће подстицати ученике на истраживачки, креативан и стваралачки приступ настави књижевности, потребно је размотрити однос традиционалног приступа у планирању наставе и њеног актуализовања у контексту тенденције остваривања интердисциплинарности. Основни предуслов за што комплексније ангажовање ученика у оживљавању предметности света књижевног дела и његовом повезивању са садржајима из других наставних предмета представљају програмске поставке у којима треба у што већој мери прилагодити тематске области у оквиру наставних програма за одређени разред основне школе.

3.4.2. Интердисциплинарни приступ делу са ратном тематиком

Савремена методика наставе српског језика и књижевности разматра однос традиционалног приступа у планирању наставе и њеног актуализовања у контексту тенденције остваривања интердисциплинарности. У наставној пракси потребно је непрекидно откривати и проширивати могућности за заснивање интерпретативног приступа у планирању и реализацији програмских садржаја из књижевности повезивањем у тематске и мотивске оквире који могу успешно да допринесу организовању интердисциплинарне наставе. За успостављање корелативних веза унутар предмета и са другим предметима важно је коришћење логичких метода којима се подстиче ангажовање ученика у оживљавању

предметности света књижевног дела и његово повезивање са садржајима из других наставних предмета. Нови, обухватни приступ одређеним темама мотивише ученике на истраживачки, креативан и стваралачки приступ настави књижевности.

Ниједно од значајних дела српске литературе која говоре о Првом светском рату из непознатих разлога није нашло места у школској лектури за основну и средњу школу. Роман Милована Витезовића *Чаране краља Петра*, поред историјских података које садржи, представља богату ризницу духовне традиције српског народа па је стога погодан за интердисциплинарни интерпретативни приступ. У питању је дело изразито патриотске тематике, засновано на анегдотској основи која уз реалистичне компоненте има призив митског, са слојевитим наносима трагике али и хумора за који је српски јунак спреман и у најтежим тренуцима:

„Патриотска романтика може шкодити патриотизму у оваквим случајевима; хумор може шкодити осећању трагике; ораторски занос може шкодити уверљивости нарави; Витезовић је, по нашем доживљају дела, избегао ова искушења на тај начин што је изабрао врсту дискретне, једноставне нарави, стишавајући сваку патетику, говорећи језиком факта, пратећи, стратешки, ако смемо рећи, трагику збивања, не допуштајући емфазу да дође до речи, ни екскламацији ужасног да потисне оно нешто *истрајно, изворски јако*, што цакли у дубинама и народног и краљевог страдања” (Егерић 1995: 155).¹⁴²

Посебну вредност романа представља то што је у њему окупљен знатан број значајних личности тога времена, и оних данас мање познатих, али посебно то што, према речима Мирослава Егерића: „дух, тоналност књиге испуњује једно осећање преданости циљу, службе народу, у којем су једнаки краљ Петар, његови официри и војници, војвода Путник и Макрена Спасојевић ” (Егерић 1995: 156).

Мирослав Егерић је даље у истом осврту *Милован Витезовић, наш савременик* закључио да аутор у овом роману није желео „да ствара националну 'педагогију'“, него је показао у којој је мери то кретање војске, народа и краља, достојно сваког поштовања и захвалности. Између осталог, закључио је:

„Време у којем је једна „мала држава показала да је велика земља“ (речи су Милана Кашанина) у којем су појединци одиста живели за свој народ, и умирали за њега, и у којем су велика, *праосновна начела живљења са смислом, била и личне таблице*

¹⁴² Сви цитати су из издања: Милован Витезовић, *Чаране краља Петра*, Београд.: Просвета 1995. поговор М. Егерића.

поступања, и овим романом нам је враћено пред унутрашњи вид, у мери коју је као задатак себи поставио његов писац ” (Егерић 1995: 156).

Један број књижевних дела из школске лектире треба да подсећа на то да народ увек може да пронађе узоре међу својим прецима као и ослонце у бусијама и бедемима које су они подигли. Макрена Спасојевић није била једина мајка у два Балканска рата и Првом светском рату, која је ишла за српском војском и помагала својим синовима да се боре против окупатора из Аустрије и Немачке. Више од два милиона српских синова, очева и дедова изгубило је своје животе да би протерали Турке са Балкана и супротставили се аустријској и немачкој царевини.

Када је средином августа 1921. године преминуо стари српски краљ Петар II Карађорђевић, његовом сину Ђорђу Никола Пашић изјавио је саучешће речима: „Умро је велики краљ и велики отац.” У *Чарапама краља Петра* Витезовић слика личност српског краља Петра Ослободиоца на веома топао начин, представљајући његову брижност према обичним војницима и поштовање према патњама народа, а посебно према мајци чијег је сина непрекидно тражио да би испунио дато обећање. Егерић о њему каже:

„Чика Пера” се ту осликава као истински народни краљ, домаћин куће, пријатељ, чија саживљеност са патњом ратника није ствар литерарне фикције; она је дата као синтеза факта и емоције, искуства и симпатије писца, који слуша, и често чује, ритам историје и судбине свог народа” (Егерић 1995: 156).

Роман је исплетен од приче о вуненим чарапама које је за свог сина Маринка исплела Макрена Спасојевић из Словца, а потом замолила краља Петра да му их преда. Међутим, ово дело представља својеврсну малу енциклопедију једног времена, блиску идеалу књиге који је имао Данило Киш на уму када је рекао да у њој управо треба да се смењују појмови „по законима случаја и азбучног (или неког другог следа), где се један за другим тискају имена славних људи и њихових живота сведени на меру нужности, живота песника, истраживача, политичара, револуционара, лекара, астронома итд.” (Киш 1974: 68).¹⁴³

Овај се роман може читати на неколико начина: као ратна хроника, летопис, поменик знаменитих личности, епопеја, предање. Нуди очигледне корелативне везе са историјом, али и са географијом, веронауком, српским језиком и

¹⁴³ Киш 1974: Данило Киш, *Поетика*, Књ. 2, Београд: Председништво конференције Савеза студената Југославије.

књижевношћу. Преплићу се крупна историјска дешавања са свакодневним ситним животним недаћама, кратким сноповима светлости обасјавају се престолонаследник Александар, Никола Пашић, знамените војводе и ратни команданти, али и данас мање познате личности које су приказане у рангу једнаких са онима које је историја убележила: Илија Ђукановић, ондашњи директор београдске Реалке, у рату државни и дворски саветник, краљев лекар Симоновић, ондашње и будуће знамените личности српске културе, поједини војници или анонимни сапутници, сви сапатници у истом страдању.

Има три поглавља која јасно омеђавају време и простор збивања: Краљева јесен на Косову, С ону страну Србије и Краљев епилог.

У Приштини новембра 1915. године, на дан Светог Ђурђица, у порти манастира Грачанице, после службе божије „на коју се слегао силан избегли, страдални и очајни свет који се овамо сваљао из целе Србије, бежећи испред здружених Немаца, Аустријанаца, Угара и Бугара, испред силе која Бога не моли и која се у страшним злочинима на Бога не обазире” (Витезовић 1995: 7), краљ Петар је први пут спазио Макрену Спасојевић која је пошла за сином.

Краљ који је провео пола века у изгнанству, жудећи за отаџбином, није се могао помирити са тим да је напусти: „Погинућу овде на Косову, као борац, као обичан борац са мојом војском, са мојим народом као прост војник. Кад моја отаџбина пропада, кад мој народ гине, зар ја смем да преживим ту несрећу?” (Витезовић 1995: 13).

Из дијалога са професором Ђукановићем, државним и дворским саветником, и краљевим лекаром доктором Симоновићем, склапа се слика ратних збивања и душевних и телесних патњи краља који изнад свега воли Србију и тешко подноси трагичне околности и догађаје. Одуpire се свим упозорењима везаним за своје здравствено стање и намеће своју вољу када је у питању обилазак фронта или учешће у активностима иако је 11. јуна 1914. године већ била извршена „тиха” абдикација старог и болесног краља објављивањем указа у којем власт преноси на престолонаследника Александра. Тиме је престао да буде врховни командант српске војске, али се 18. новембра 1914. године појавио на положајима 13. пука II армије и обратио се војницима:

„Помози бог, јунаци! Дошао сам да вас упозорим на вашу дужност према светињи изнад свих наших светиња – према нашој отаџбини. Ви сте дали заклетву да ћете бранити свога краља и своју отаџбину. Ја вас разрешавам ваше заклетве коју сте мени положили и не тражим да се за мене борите. Али ја ни себе ни вас не могу разрешити заклетве коју

смо дали Србији. Ми смо дужни да јој дамо сву своју крв, јер су за њену част и слободу наши дедови, наши очеви и наша браћа пролили потоке крви ” (Витезовић 1995: 21).

Попут Хајдук Вељка „слободио” је и соколио војнике својим присуством:

„Ни гром из ведра неба не би јаче деловао на војнике, узмували су се као пчеле у кошници и са радозналошћу, чуђењем и поштовањем у неверици посматрали старог краља како им се, тешко гацајући по глибу, достојанствено споро приближава” (Витезовић 1995: 22).

Попут Сењанин Тадије, понудио је онима који нису били довољно храбри да се повуку или да се врате кућама:

„Ко неће да се бори више, нека изађе слободно, да не смета оном ко хоће да се бори са мном!” (Витезовић 1995: 22).

Након краљевог поклича уследила су херојства српске војске и 13. пука чији су војници добили невиђени полет:

„Док је српска војска добијала Церску и Колубарску битку, 13. пук је однео победу код Љига, повратио раније изгубљену артиљерију, преотео Космај и заробио преко шестсто аустроугарских официра и војника” (Витезовић 1995: 24).

Био је нестрпљив да уђе у Београд још док су трајале борбе у граду и око града. Кроз улице у којима је још одјекивао прасак пушака, краљ се запутио: „У Саборну цркву. Право, Богу!” (Витезовић 1995: 25) Иако су врата цркве морала бити раменом отворена јер није било проте, краљ је клекао пред олтаром да се захвали Богу за српску победу и за скидање проклетства због Карађорђевог напуштања Србије 1813. године и бекства његовог оца Александра 1858. године у време Сентандрејске скупштине. О том проклетству је мислио уочи свог крунисања када се молио богу за кишу која је била неопходна у време незапамћене суше.

Међу личностима појављују се српски књижевници и уметници у различитим животним и ратним околностима:

„Златоусти конзул Милан Ракић у слави и хвали октобра 1912. године, после ослобођења Приштине, престонице српског краља Стефана Уроша II Милутина, дочекао је ослободиоце краља Петра и престолонаследника Александра” (Витезовић 1995: 9).

Жгољави, дугоглави и буљооки школарац који је са својим другом скинуо тешку црножуту заставу врховне аустријске коменде са куполе српског двора био је Растко Петровић:

„Ваше Величанство, бољег тепиха немамо” – рекао је док је подастирао царску заставу, коју је сам цар Фрања Јосиф послао фелдмаршалу Оскару Поћореку, под ноге краља Петра” (Витезовић 1995: 27).

Растко Петровић, брат покојне сликарке Надежде Петровић¹⁴⁴, повлачио се са својим друговима из гимназије: Агом, сином Стевана Мокрањца и Иваном Иванић, ћерком професора Иванића. Ова дружина младих људи показивала је да у рату није било повлашћених и заштићених.

Никола Пашић појављује се као тема разговора краља Петра и Петра Бојовића, ратног команданта Прве армије, који је 1915. преузео улогу команданта источног и јужног фронта који се претварао у одбрану Косовог поља пред бугарским надирањем. Бојовић је на Пашића био киван, али га је краљ некако бранио иако му је управо Пашић одузео команду над армијом:

„Можда га није бранио из срца, али из разума јесте. И из сећања, којим је и себе изненађивао” (Витезовић 1995: 30).

Сетио се писма Николе Пашића, изгнаника у Софији, њему, Петру Карађорђевићу, изгнанику у Женеви, у којем је „предвиђао бугарску историјску дволичност и спекулативност којом ће се опростити Руса и обавеза благородности и услуга које су обећали да су дужни да чине за створену им државу и поклоњену слободу.” Краљ је ово писмо често цитирао: „Бугари мисле да са лажима десно и лево могу свршити какво историјско дело” (Витезовић 1995: 31).

Читаоцу се нуди да размишља о сложеним државним приликама и дипломатској вештини Пашићевој да се у њима сналази. Време је судија који неминовно разоткрива заблуде и површне закључке о људима и догађајима. Након неколико година, Пашићеви поступци добијају другу димензију и неки његови противници неосетно стају у одбрану појединих одлука објективно сагледавајући сплет околности у којима је председник Краљевске владе морао да се сналази најбоље што је умео.

Роман пружа сазнање да нема поузданих тврдњи и закључака о томе шта се могло у датом историјском тренутку учинити. Када је Никола Пашић у време аустроугарског ултиматума отишао да агитује за изборе, генерал Бојовић га је осуђивао због бекства од одговорности пред ултиматумом иако је било јасно да му је потребно време да прибави мишљење Руса. Присећајући се тих дешавања, краљ је схватио да је сам допринео расписивању тих избора поводом који је

¹⁴⁴ Надежда Петровић сматрала је својим животним задатком пружање помоћи отаџбини. Она је као добровољна болничарка од 1912. године прелазила са ратишта на ратиште. Кретала се са војском и слала својима писма и фотографије које су сачуване у њеној оставштини и представљају вредну документарну грађу.

Пашић отишао у унутрашњост. Последица његовог опредељења у сукобу војних и политичких чинилаца била је уступање вршења краљевске власти престолонаследнику, а Пашић је морао да обавља своје дужности према изазваним приликама. О његовој трезвености сведочи анегдота у којој је описана министарска седница у Нишу, сазвана након објаве рата. Тада је Пашић лично закључао врата сале и ставио кључ у свој џеп. Сви су се сложили са изјавом Стојана Новаковића да у тим околностима нема места партијским борбама и да се сви морају удружити за спас земље и народа. Вођа либерала осудио је радикале зато што су својом владавином довели земљу до пропасти. У жељи да представи очајан положај Србије, тражио је од Пашића да свима одговори да ли је Србија усамљена у овом сукобу.

„Пашић га је неко време гледао у очи жмиркајући, а онда му је одговорио озбиљно, придигавши се: „Не, нисмо сами, господине Вељковићу.” „Ко је још са нама?” „Аустријанци ” (Витезовић 1995: 33).

Невоља је била у томе што су наде у савезничке снаге биле лажне па ово дело на својеврстан начин опомиње на то да се историјске околности, на жалост, неумитно понављају. Српски војници узмицали су пред немачком, аустријском, мађарском и бугарском силом, бранећи преко хиљаду двеста километара са севера, са запада, са истока и све више са југа.

„Боље је да за све буде крив Пашић јер је још преостала она нада којом их он вара, него да се свој сили непријатељској која је у Србију нагрнула, призна толика моћ” (Витезовић 1995: 34).

Разговор са дворског ручка у Нишу повезује као савременике Јована Цвијића, Николаја Велимировића и Николу Пашића који је одговорио на Цвијићево питање о будућим границама Србије (Витезовић 1995: 37). Анегдоте и сећања помажу да се склопи мозаик догађаја који су допринели незавидном положају српске војске и доношењу кобне одлуке о повлачењу преко Албаније. Током боравка у Приштини под таквим тешким околностима, краљ једину утеху види у смрти на том светом тлу:

„Ја се не мичем са Косова поља. Хоћу ту да погинем! У целом овом нашем поразу нема бољег српског места за краљеву погибију. [...] На Косовом пољу се ни кнез Лазар није колебао, он је имао само да изврши налоге историје” (Витезовић 1995: 39).

Поред излива патриотских ставова и непокобљиве спремности читавог народа да се брани отаџбина, млади нараштаји могу да сазнају које су теме

плениле пажњу тадашњих генерација наших предака: студија Џона Стјуарта Мила *О Слободи*. Покушавајући да охрабри краља, професор Ђукановић цитира делове студије коју је управо краљ Петар превео још 1867. године:

„Само слободан човек може оснажити своју вољу, заложити сву снагу, да унапреди своју личност и да својом личношћу помогне унапређењу народа, коме је по крви, језику, отаџбини, срећи и несрећи сродан. Из слободе чланова једног народа ниче укупна Слобода тога народа...” (Витезовић 1995: 41).

Кроз роман се у одсудним тренуцима провлачи и ковчежић у коме се налазило *Мирослављево јеванђеље*, реликвија од које се краљ није одвајао.

„Мирослављево јеванђеље, најлепши и најважнији споменик српске обредне писмености, које је у 12. веку, у цркви Светог Петра на Лиму, китећи га чудесним иницијалима писао дијак Глигорије за хумског кнеза Мирослава, старијег Немањиног брата, повлачило се са српском војском, српским народом и српским краљем Петром” (Витезовић 1995: 51).

Роман садржи подсећање на део историјата овог драгоценог споменика:

„Ово јеванђеље, које је његов проучавалац Стојан Новаковић и назвао по кнезу Мирославу, у време српског робовања под Турцима било је, као и све веће српске светиње, склоњено у Хиландар. Када је краљ Александар Обреновић посетио Свету Гору, он је као хиландарски поклон српској слободи донео у Србију јеванђеље. Оно се тако нашло у дворској библиотеци, али му се, после смрти краља Александра и краљице Драге одједном изгубио траг. Нестанак *Мирослављевог јеванђеља* из дворске библиотеке био је предмет неколико расправа великих и жестоких у Народној скупштини Краљевине Србије, узрок неколико криза влада и разлог оставки два министра Народне просвете и вере” (Витезовић 1995: 51–52).

И у скупштинским расправама и у јавном причању и нагађању, и у кризама владе, и у налазима комисија, и у новинарском писању и оптуживању говорило се о великом проклетству које ће стићи и земљу и народ ако се *Мирослављево јеванђеље* не пронађе. Када је почет Балкански рат било је питања да ли у њега ући без ове светиње. Мучки напад Бугара потврђивао је сумњу у проклетство. Када су Аустријанци, после Видовдана у Сарајеву и после ултиматума српској влади, објавили рат Србији, то је код многих потврдило стрепњу да почиње да се остварује проклетство због његовог нестанка.

На срећу, *Мирослављево јеванђеље* је у том тренутку пронађено у Крушевцу што је протумачено као божје провиђење. У Раваници је служена и велика служба божја на којој се молио и захваљивао за овај неочекивани дар и сам краљ Петар који се више од њега није одвајао. Круну, крунидбени огртач и друге краљеве ствари одлучили су да оставе у ризници манастира Дечане чији су калуђери успели да сачувају даровнице цара Душана, царске пехаре и крстове,

крчаге краља Вукашина и краљевића Марка, бројне драгоцености непроцењиве историјске вредности, али не и ову књигу. Епизодно се појављује војвода Степа Степановић са којим је краљ у Урошевцу извршио смотру готово целе Врховне команде:

„Пред краљем Петром су на перону стајали скоро сви гласити команданти и јунаци српских победа и битки, славни достојанственици са Куманова, са Овчијег поља, са Алинаца, са Марице, испред Битоља, испред Једрена, испред Скадра, са Брегалнице, са Мачковог камена, са Цера, са Текериша, са Суворора и са Колубаре...” (Витезовић 1995: 60).

То је био поражавајући тренутак за прекаљене ратнике којима су поново поробљене области које су недавно ослободили, за јуначке браниоце на које притисла страшна непријатељска сила.

Међу генералима издвојен је Павле Јуришић Штурм који је краља познавао из француско-пруског рата давне 1871. године. Након француске војне академије, краљ Петар пошао је да се бори за Француску, против пруског империјализма. Када је био заробљен, упознао је лужичког Србина Штурма, немачког пешадијског поручника који је надзирао заробљенике и људски поступао са њима. Краљ га је 1903. године затекао у Београду као високог официра, одмах га је именовао за ађутанта. На слепом колосеку у Урошевцу краљ му је стиснуо руку и захвалио се за пријатељство и љубав према Србији „коју је на Церу бранио наредбом: „Ми морамо да се овде закопамо са свих десет ноката и да се по сваку цену одржимо” ” (Витезовић 1995: 63).

Поред побројаних представника војске, чува се помен на личности које ништа мање нису задужиле српски народ и које не би смеле да буду заборављене. Приликом именовања министра финансија у отаџбини која је пред капитулацијом, краљ се сећа др Лазара Пачуа који је између 1904. и 1914. године обезбеђивао финансијску стабилност државе и српске демократије.

„Он је у српску државу увео оно што се до тад није дало, ни што је ико веровао да се може скоро и потпуно увести – увео је штедњу. Био је лекар који је Србију излечио од дугова. Поносио се тиме што су га звали државни Кир Јања на куб. Када је ушао у владу, од Пашића је тражио одрешене руке којима је бројао новац и пунио државну благајну. Кад је требало давати из државне благајне, он је одрешене руке ширио празне. Министрима је кресао буџете, са оном лакоћом, са којом суњему градски бербери штуцовали браду. Није било те скупштинске дебате на којој он не би доказао да за много шта у државној благајни нема новца. Није штедео речи да не да новац. Само је он могао да добије царински рат против Аустроугарске и да још из њега извуче за Србију велику финансијску корист” (Витезовић 1995: 70).

Једна личност снажне воље и чврстих убеђења да је пуна државна благајна најзначајнија за стабилност и спас државе која се непрекидно налазила на ветрометини, представља добар узор младим читаоцима. Попут Кањоша Мацедоновића који убацује дукат у пуну млетачку шкрињу, поштујући девизу: „Да се из ове шкриње диже, а не меће, брзо бисте јој дно видјели“, Пачу каже: „Ваше величанство, мени је лакше извадити зуб него из касе динар” (Витезовић 1995: 71).

Пачу је смањивао дворски буџет колико је год могао. Занимљиви су анегдотски записи о мерама штедње приликом прављења круне за краља Петра. За нову династију требало је начинити основу круне од цеви Карађорђевог топа, а он је гледао да буде што скромнија:

„Историјски ефекат препустимо народу. За Србију није срамота скромна круна! [...] Нећемо Карађорђев топ од народа скривати драгуљима! [...] Уосталом, не влада се круном, већ главом!” (Витезовић 1995: 71).

Непрекидно се старао да смањи дворске трошкове, одбијајући краља најчешће духовито, да не би квариио пријатељство са њим.

„Новац квари људе, ако нису министри финансија. А и краљеви су људи, то је бар демократија утврдила. Зато ћемо добре краљеве најбоље сачувати са мало новца” (Витезовић 1995: 71).

Наведено је више анегдота са духовитим дијалозима у којима Лазар Пачу јадикuje пред краљем стално опомињући на штедњу. Жалио се да сања страшне снове након захтева да издвоји новац из благајне, а када она стоји нетакнута или се пуни, онда сања лепо. Пословичку штедљивост показао је када се краљ пожалио да није имао више од једног динара да удели просјаку након литургије.

„Забринули сте ме, Ваше Величанство.” – уозбиљио се Пачу: „Постали сте раскошни. То је много!”

„Како много? Колико ви дајете?” – љутио се краљ Петар.

„Једну пару бакарушу! Ако дајем. Пружим ли динар, ја сачекам кусур.”

„Чекате кусур од просјака? Пред свима!” – зграњавао се краљ Петар.

„Зашто се згражавате, Ваше Величанство? Зар то није најбоље место и најбољи начин да се сви наши грађани увере како је државна благајна у сигурним рукама?! Ви можете давати и по динар од свога новца, само ћу ја тада морати да размислим како да опорезујемо просјаке” (Витезовић 1995: 73).

Пачу је умео да се шали на свој рачун па је своје спавање у седећем или чак стојећем ставу због болести срца објаснио опрезом да му не би нека пара била истресена из одела. Када би се краљ Петар жалио на оскудицу, уверавао га је како

то финансијско стање даје краљу „један лепо домаћински лик јер га показује штедљивим. Штедљив краљ се поштује, а верује му се” (Витезовић 1995: 73).

Пачу је умео да буде духовит, али и родољубив, увек спреман на суочавање са проблемима. Назвао је историјском правдом то што је баш он примио аустроугарски ултиматум, јер на тај начин црно-жута монархија наставља велики рат са њим. Он је први и дао одговор на ултиматум, рекавши да те услове неће прихватити ни једна српска влада.

Актуелизовано је питање пожељних узора, односно људи који су спремни да живе на онај исти начин који се целом народу препоручује. Толика брига за трошкове државне благајне ушла је у народну причу о томе како је краљ Петар бројао зрневље пасуља које му је доделила Народна скупштина, што је Пачу образложио одразом поштовања према штедљивости суверена, пре него погрдним ставом. Дајући доста простора сећањима на Лазара Пачуа, Витезовић је отворио важно питање слободе и благостања народа које се може постићи најпре штедњом и давањем личног примера:

„Уставност, парламентаризам и демократија најсигурније се чувају чувањем државне касе. Зато је учење народа штедњи требало почети онако како се чисти риба [...] од главе, прво од краља и двора, онда од владе и министара” (Витезовић 1995: 74).

Није пропуштено да се као својеврсни узор истакне и пример професора Љубомира Стојановића који је у министарском кабинету имао две лампе и две мастионице. Користио је државну лампу и мастило док је радио на државним актима, а „кад је прелазио на свој књижевни посао, на студију старих српских записа и натписа, он је палио своју лампу и трошио своје мастило” (Витезовић 1995: 74).

Инсистирање на овим примерима бригае о личној и државној имовини повезано је са општим финансијским стањем државе које је омогућило да се Србија добро наоружа и да дочека славне, али и тешке ратне године. Помен Лазару Пачуу, највећој државној тврдици, у цркви Богородице Љевишке у Призрену био је сећање на неоправдано брзо заборављеног министра који је знатно допринео повољном финансијском стању Србије у тим незавидним околностима. Суочавање са тим колико је мало познат данас, показује како су неоправдани наши заборави и како се лекције из историје понављају јер је и даље за стабилност државе неопходна њена финансијска стабилност.

У том драматичном тренутку пред напуштање Призрена, у Богородичиној цркви саслужавао је јереј Николај Велимировић. Иако је поменут у узредном дијалогу, тиме се један период означава као доба знаменитих Срба и њиховог присуства на ратном попришту.

У другом делу романа С ону страну Србије, након суморних дана на светом косовском тлу, божјих служби, помена и причешћа у светињама српским, наступила је пропаст на путу кроз беспуће. Нижу се слике патње, лешина, страдања, измучености, уништења и пропасти.

Краљ је у једном тренутку устао из аутомобила да ода пошту новим топовима које је батерија уништавала уз реку. То је био страشان приказ уништавања артиљеријског оруђа којим је српска слобода освајана и оглашавана. Због топова које је пред Карађорђевог устанак набављао, Хаџи Рувим је изгубио главу од дахија, Танаско Рајић погинуо је на Љубићу бранећи их, а њима је Јаков Ненадовић узео Шабац, Пожаревац, Смедерево и Ужице. Због топова је вођен царински рат, они су у балканским ратовима огласили ослобођење, донели су славу у Церској и Колубарској бици.

Краљ је током тог мукотрпног похода ка туђој земљи са својим пратиоцима седео уз избегличке ватре, слушајући како људи себи дају одушка у великој невољи.

„Народе, ово даље не иде! Све је одавно пропало! Одавде ни Србије нема! одавде ни краљ није краљ! Одавде ни Пашић није Пашић! Одавде ни ветар није наш! Народе, враћајмо се одавде, док имамо задње снаге за повратак” (Витезовић 1995: 83).

Суочени са напором и несрећом, људи су грдили и осуђивали, али су након тога настављали да сносе своју судбину:

„Моја влада, мој краљ и мој Пашић и вечерас ћу да их грдим колико ми је воља. Грдићу их да ми одлакне у души и да се у овој невољи издувам” (Витезовић 1995: 85).

Након преласка Душановог царског моста код Љум Куле, дошли су до прага Албаније, стрмог Везировог моста изнад Дрима, високог преко педесет метара, крај којег је поново стајала Макрена Спасојевић, удовица из села Словца. Њена је судбина налик многим женским судбинама – непрекидно се мучила и служила, рано обудовела, надничила је, подизала сина и кућила се. Њен пут за сином коме је понела војничку преобуку и нове плетене чарапе, показује мукотрпан пут српске војске: Степојевац, Младеновац, Смедеревска Паланка, Лапово,

Светозарево, Ћуприја, Пирот, Грачаница, Призрен, а затим Албанија, Флети, превој Пука.

„Како јој се пут за Маринком поклопио са путем краља Петра, решеног да диже морал војсци тамо где је најтеже, Макрена је и свој пут сложила са краљевим путем, уверена да војска мора бити око свога краља и да ће тако најпре пронаћи свога Маринка” (Витезовић 1995: 88).

Њено неуморно трагање за сином, загледање у лица оних који пролазе по беспућу, показује какво је било стање војске након мукотрпног пута:

„Пролазили су изморени и изгладнели војници лица обраслих у браде, чак и блатом залепљене, глава умотаних испод и преко лица одавно прљавим војничким пешкирима, у крпе претвореним [...] лица дичних српских момака за месец дана остарелих као за десет година и ко зна за колико још година унапред пропалих” (Витезовић 1995: 89).



Слика 8: Везиров мост у Албанији, фотографија Ристе Марјановића

Рањенику који јој је заличио на сина, Макрена је дала Маринкове преобуке. Краљу, који је требало да пређе залеђени мост, пружио је вунене чарапе. Није познато да ли су сасвим тачно наведене Макренине речи: „Узми ово, господару, и навуци преко чизама, тако ћеш лакше прећи преко моста” које је много касније Богосав Марјановић пренео на папир. У роману се она молбом обратила краљу:

„Када пређеш мост, теби те чарапе неће требати, господару. Скини их, потражи и мог сина Маринка Спасојевића, из ваљевског Словца, твог војника, и дај му их! Ако ико мог Маринка, а даће бог да је жив, може наћи, можеш само ти, господару, и нека ти је то пред богом највећи аманет” (Витезовић 1995: 92).

Макрена је кренула натраг, да Маринку „сачува да има где да се врати”, предајући се божјој вољи и не осврћући се да не изазове какво проклетство. Пут српске војске и народа у страшној сеоби водио је кроз сурове пределе:

„По рђавом, а најчешће никаквом путу, јер је Арбанија сва од ждрела, од теснаца, од сутјески, од стрмина, од литица, од безбогаза, од непролаза, од гудура, од шипила, од

шкрипова, од процепа, кретао се краљ Петар, скоро без предах, више пешке, поштапајући се на обичан штап, неголи што је јахао” (Витезовић 1995: 94).

Колона избеглица личила је на ждралове поређане у дугом низу. Краљ се трудио „да покрене малаксале, да прене клонуле, да постиди малодушне и да подигне вољу изнад моћи тела”. (Витезовић 1995: 94) Иако је био слабог здравља, у њему су се на необјашњив начин пробудиле воља и снага. Обишао је непокретног војводу Путника, проводио време крај војничких ватри, запитујући у свакој прилици за Маринка. Наилазио је на свакакве призоре, сусретао је необично храбре и родољубиве јунаке. Поменут је сусрет са трећепозивцем Миливојем Кушићем са Јавора који је имао лепу краљевску сабљу. На питање за шта је ту сабљу добио од Милана Обреновића, он је одговорио:

„Кажу, за јунаштво, Ваше Величанство. Кажу, да сам на Сливници једним јуначким испадом спасао српски фронт...”

„А шта ти кажеш, Миливоје?”

„Служио сам отаџбини, Ваше Величанство, како онда, тако и сад” (Витезовић 1995: 106).

Од једног је војника који је неуморно носио рањеника крупнијег од себе добио лепо савијену српску заставу, местимично нагорелу, коју је скинуо са двора у пламену:

„Крпа ко крпа, а јопет...” – рекао је гледајући како је краљ Петар љуби. „Светиња је...” – рекао је краљ: „Тако је нама Србима. Другима је свето златно и позлаћено, а нама нагорело” (Витезовић 1995: 104).

Та нагорела заставка подсетила је краља на то одакле зна издуженог и мршавог, дугоглавог и крупнооког школарца који је на коначиштима упорно започињао да копа у смрзнутој земљи:

„Шта копаш, сине?”

„Гроб, Ваше Величанство.” – рекао је школарец затечено: „Мало је плитак, али ће да послужи.”

„Гроб? За кога?” – згрануо се краљ Петар.

„За мене, Ваше Величанство, ако се ујутру не пробудим.”

„Побогу, сине, немаш ни шеснаест година” (Витезовић 1995: 107).

Тај дечак који није желео да остане несахрањен био је Растко Петровић, онај који је скинуо аустријску заставу са српског двора.

Међу живописним скицама, нашао се и гуслар и песник Миладин Поповић из другог гвозденог пука Моравске дивизије. Он је силно желео да пева српском краљу и успео је да оствари своју жељу:

„Из краљеве собе чула се увелико песма о Страхињићу Бану како се гости у превртљивој тазбини [...] А кад су врата одшкринули, смотрили су да краљ Петар и гуслар Миладин плачу” (Витезовић 1995: 113).

Уз ту песму, краљ је одлучио да не скрене десно према Подгорици и Скадру, само да се не би сусрео са својим тастом краљем Николом.

Током преласка изнад амбиса и слеђених урвина, запоео се разговор о судбини у којем се осветљавају неки односи између Карађорђевића и Обреновића. Млади кнежевић Петар требало је да буде залог тог помирења, женидбом са рођаком кнеза Михаила постао би његов престолонаследник. То није дозволила Петрова мајка Персида зато што је сматрала да није природно да се преко сина ороде са убицама Александровог оца.

Веровање у судбину у краљу се учврстило током француско-пруског рата 1871. године у којем је учествовао као француски официр Пјер Кара (Кара-Ђорђевић). Тада га је једна мајка молила да чува њеног сина јединца. Решен да јој изађе у сусрет јер је у питању био диван момак и добар син, послао га је у позадину да не би учествовао у великом окршају који се спремао. Сви његови људи остали су у животу, осим тог момка којег је убио залутали метак. То га је уверило да се од судбине никако не може побећи.

У причу о судбини уплела се и прича о мајци Макрени и њеном Маринку за којег се краљ неуморно распитивао. Видећи или знајући да наилази стари краљ, народ је успут или склањао или заклањао лешеве пострадалих. Када је изненада наишао на групу од петорице смрзавањем пострадалих војника, краљу се у првом тренутку учинило да су живи. Када му нико није одговорио на поздрав, пришао је ближе:

„Помоз’ бог, јунаци!” – поновио је прилазећи им, сагао се и додирнуо првог војника: „Помоз’ бог, Маринко!” И онда се српски краљ Петар онесвестио” (Витезовић 1995: 123).

Овако завршена сцена оставља недоумицу да ли је Макренин Маринко уопште пронађен међу пострадалима или не. Неизречено је да ли је краљ нешто предосећао, да ли је наредио пратиоцима да их претресу и пронађу њихове војне буквице и да ли је у једној од њих писало: Маринко Спасојевић, село Словац, срез Ваљевски, војска Ужичка.

Краљ је 17. јуна 1919. године, сутрадан по повратку у отаџбину, послао свог државног саветника да нађе удовицу Макрену, мајку у рату несталог војника

Маринка. Не жалост, она је умрла на почетку аустроугарске окупације Србије, током прве велике зиме. Одред Аустријанаца који је чувао мост преко Колубаре свакодневно је слушао нарицање ожалошћених жена за својим пострадалим укућанима. Када је умирао један од аустријских рањеника, тражио је да му на гробу нариче управо Макрена. Она се није обазирала ни на понуђени новац нити на претње, њу су поколебале последње покојникове речи – да је он у њеном гласу увек чуо глас своје мајке која болује за њим. Тражила је да види тог војника, а затим је запалила свећу, обукла црнину, нарицала док јој срце није препукло и посрнула за ковчегом. Када су је извадили из гроба, није давала знаке живота. Они који су је чули, знали су да је нарицала за сином, они који је нису чули, прекорели су је што је нарицала за српским непријатељем.

Да не би ражалостио краља, Илија Ђукановић није испричао ово што је сазнао о већ готово заборављеној Макрени. Да не би била заборављена, краљ Петар је одлучио да јој својим новцем подигне споменик, што је било извршено. На камену је било уклесано: „Овај споменик подиже краљ Петар Карађорђевић Макрени Спасојевић, која лежи овде, и њеном сину Маринку, који се вечним сном смири у гудурама Арбаније“. Скроман, какав је био, краљ није дао да се то оглашава и да о томе пишу новине. Као човек који је знао да се пред Бога иде празних руку и пуног срца, подигао је споменик мајчиној љубави и жртви, не тражећи никакву хвалу ни славу. После рата, 1945. године, партизани су срушили споменик мајци Макрени и њеном сину Маринку јер је на њему било име краља Петра Карађорђевића, али је он, на иницијативу председника Друштва српских домаћина, Нићифора Аничиха, Србина из Јужноафричке уније, 2010. године обновљен на гробљу у Словцу. То је доказ да још има људи спремних да учине нешто добро за народ из кога потичу, баш као што је својевремено и Макрена Спасојевић на браник отаџбине дала једино вредно што је имала и што је могла дати.

Краљ Петар се никад није растајао од чарапа намењених војнику Маринку. На самрти је тражио да му на ноге навуку те вунене чарапе које је мајка исплела за свог јединца. Вест о његовој смрти 16. августа 1921. године почињала је прокламацијом Краљевске владе коју је потписао Никола Пашић. Новине су писале:

„Од албанске голгооте његово краљевство није било од овог света... Није било новине која није писала о скромном и убогом животу српскога краља који је умро на војничком кревету и са сељачким чарапама на ногама” (Витезовић 1995: 133).

Јован Дучић је за краља Петра казао да је последњи владар који је изгледао као из низа владара из династије Немањића, по ономе што је њему било најбитније: по побожности и херојству.

Роман Милована Витезовића *Чаране краља Петра* проглашен је Златним бестселером за 1995, 1996. и 1997. годину, док је уочи обележавања стогодишњице почетка Првог светског рата штампано његово двадесето издање на српском језику. До сада је преведен на осам језика (енглески, француски, италијански, руски, грчки, румунски, шведски и есперанто), на језике свих савезника Србије у Првом светском рату и на сваком од тих језика имао је више издања, којих је до сада шеснаест. На промоцији француског издања романа 2015. године у Културном центру Србије у Паризу, главни промотер професор на Сорбони Бернар Лори казао је: „Ја сам ову књигу три пута читао. Ова књига, драма о српском краљу Петру и српској сељанки, мајци Макрени, показује да дух антике није на Балкану још прошао.”

У интервјуу *Вечерњим новостима* писац је одговорио на питање треба ли да буде национално свестан или анационалан:

„По мени, и у мишљењу и у писању има закона генетике. И биљке припадају врстама, па се и по врстама разврставају у подврсте које имају своје извесне карактеристике. Не спорим анационалност и право на њу, јер је и то честа појава, коју не треба другима наметати. Анационалним опредељењем и поступањем не прелази се из малог у велики народ. Само се губи родно тло под ногама.”¹⁴⁵

Витезовић је подсетио на то да није неопходно одрећи се своје националне припадности да би се постигао успех у земљи или ван земље:

„По мени, природан је ред – човек, народ, човечанство. Моје порекло је српско, мој језик је српски, моје мисли су српске. Ја се као писац тражим у своме народу да бих се на тај начин нашао и у свету, и имам неког успеха. Тешко да има свесног човечанства без тековина народа. Волим човечанство у богатству цивилизацијских постигнућа и разлика народа.”¹⁴⁶

Овакви вредносни ставови аутора представљају подстицај за упознавање традиције и културе сопственог народа. Књига *Чаране краља Петра* шаље поруку да више поштујемо себе и да будемо достојни своје историје и дела своје културе.

¹⁴⁵ Милован Витезовић: *Тражим се у своме народу*, Бранислав Ђорђевић | 01. март 2015.

¹⁴⁶ Исто

Увођењу овог романа у школску лектуру могла би се наћи препрека у ставу да се неки сегменти легендарног могу третирати као средство власти и владања, према теоретичарима који сматрају да су легенде и медијске лажи моћно средство манипулације.¹⁴⁷ Приступ историјским темама може бити дијаметрално супротан јер се поједине историјске чињенице могу посматрати из различитих углова. Поуздан је податак да је Милово дело *О слободи* са енглеског „посрбио кнез Петар Карађорђевић”, али је отворено питање колико је он био републиканац према неким чињеницама из периода његове власти.

Увођење овог наслова у обавезну или изборну школску лектуру или у оквир дела по слободном избору, отвара вишеструке могућности за повезивање наставе историје и српског језика и књижевности зато што отвара управо питање историјске истине на темељу историјских чињеница, али и неопходности да се врши надоградња као у наставној интерпретацији. Полазећи са становишта да фабула, односно црвена нит романа може представљати ублажену и митологизовану слику једног владара, треба јој супротставити проверене историјске податке из документарне грађе. Ученици би требало да сагледају колико је тешко доћи до сигурних тврдњи о личностима и догађајима када поседују контрадикторне информације из различитих извора.

Краљ Петар потписао је 1911. године Казнени законик Краљевине Србије у којем има извесних принудних и веома непопуларних мера, између осталог и инсистирања на обавезном кулуку као у време турске власти: „Ако се приликом градње цеста и других јавних радова нађу људи који неће да раде, казниће се затвором, а ако истрајавају у томе, и њихове ће се породице наћи у затвору”.

Овим се подацима у извесној мери удаљавамо од основних циљева наставне интерпретације књижевног дела, али је овај вид надоградње једног текста показатељ како је могуће стећи поједине очекиване и пожељне међупредметне компетенције, како треба развијати критичко мишљење, а пре свега свест ученика о потреби да се све појаве комплексно посматрају и тумаче. Књижевно дело може бити подстицај за креативнији приступ заједничким темама у програму, али најпре подизању потребе за свестраним приступом одређеној теми, проналажењу

¹⁴⁷ Абдурахман Авторханов, чеченски историчар и публициста говорио је о томе у књизи *Технологија власти* 1991. године: „Властитель, добровольно отказавшийся от власти. [...] мастера магического реализма легенда превращается в истину, а истина – в миф. [...] Все средства только для выкачки нефти?”

више различитих извора који омогућавају сагледавање из разних углова. Ако се сматра да су књижевна дела веома субјективна у изразу, треба указати на то да и историјски прикази некада могу бити веома субјективни јер не обухватају све податке и чињенице о људима и догађајима.

Италијанска монархистичка унија (UMI) започела је 2013. године обележаваће стогодишњице Првог светског рата, у коме су Италија и Србија биле земље савезнице, представљањем књиге Милована Витезовића *Чаране краља Петра*. На питања заинтересованих зашто књига носи овако интригантан наслов, председник Уније Алесандро Саки казао је да је посебно импресиониран изванредним дијалозима који су свакако творевина писца, али су толико уверљиви, да верује да су ликови романа баш тако и говорили у стварним догађајима. Анђела Де Лео указала је и на делове романа у којима се говори о везама српског краља Петра Првог и италијанског краља Емануела Трећег који су били пашенози, као и на епизоду Краља Петра са Габријелом Д'Анунцијем и његовом *Одом народу српском*, деловима романа који су посебно дописани за италијанско издање.



Слика 9: Плакат за промоцију књиге *Чаране краља Петра* Милована Витезовића

Податак о дописаним деловима романа може бити подстицај за ученике да о неким личностима и догађајима на основу сопствених интересовања и истраживања допишу извесне странице. У делу је Милан Ракић поменут као *златоусти конзул*, али подаци о његовом војевању за ослобођење Косова модли

би да представљају уводно поглавље у догађаје о којима је реч. Само неколико година пре доласка краља Петра у Приштину, средиште Старе Србије (Косова и Метохије), њену суморну слику пред последњи султанов долазак 1911. године описује Григорије Божовић у приповеци *Оклопник без страха и мане*:

„Јер време бејаше страшно. Младотурци беху одлучно наумили да нас излече од косовске бољке. Школе нам се затвараху, свештеници хапшаху, виђени људи убијаху у рукама власти, а арнаутски зулум беше превршио сваку меру” (Божовић 1990: 86).

У Приштини се Григорије Божовић срео са Миланом Ракићем и оставио запис о његовом односу према Турцима, а посебно према поноситим Србима који нису желели да оставе своју земљу. Ракић је са невиђеном, тихом радошћу слушао монолог чича Мојсила:

„Ја сам своју бабовину уватија зубима, ете, овако, и жив се од ње не одвајам. И сад... и сад... не плачите, а да нађемо некога ко ће као ја да легне снажно на њу, да је ухвати зубима и да је тако не испушта док не дође она... одозго” (Божовић 1990: 90).

Да Ракић није само песник, него и комита у чети војводе Вука, сведочи Божовићево сећање на заједно проведену косметску ноћ:

„Па кад на Косово паде тиха ноћ, и кад звезде чудно затреперише ону чежњиву песму, коју је код нас само Ракић без позе осетио, он позва нас двојицу-тројицу, те без каваза и оружја пођосмо низ Диван-Јол право на Газиместан. Душе су нам биле пуне крепости Мојсила Златановића. Милан Ракић застаде и окрену се Преполцу. Рече да је најсрећнији што је каплар српске војске и тихо, тихо, сав у истинском заносу поче да речитује своје пророчке стихове *На Газиместану*” (Божовић 1990: 86).

Григорије Божовић забележио је и део албанске песме о одметнику Азему Галици и о албанским зулумима приликом повлачења српске војске преко Албаније у којој се помиње и краљ Петар:

„Хеј, кад оно стари краљ Петар
Преко Албаније к мору пође,
А Немац му притиште земљу
Одметну се у гору јунак
Из Дренице Азем Галица...” (Божовић 1990 :28).¹⁴⁸

Роман је отворен за нове странице о краљу Петру, о Надежди и Растку Петровићу, о владици Николају Велимировићу, Јовану Цвијићу, Николи Пашићу, Лазару Пачуу, о другим познатим личностима које су прошле албанску голготу а нису поменуте у роману, о династији Карађорђевића, о *Мирослављевом јеванђељу*, о сачуваним анегдотама из овог периода, о реци Маћи, набујалој од кишнице, која

¹⁴⁸ Видети: Божовић 1990: Г. Божовић, *Чудесни кутови*, Приштина: Јединство.

је однела хиљаду војника, преко које су војници на рукама носили болесног регента Александра, о хиљадама и хиљадама српских војника који су страдали на путу од Скадра, Љеша, Драча и Валоне ка Крфу. Било би значајно да се допишу странице о томе како се чувају споменици о тој погибелној голготи и о томе да се једини споменик у Албанији налази се на локалном гробљу у Тирани где су најпре били сахрањени војници из балканских ратова а затим и посмртни остаци 322 српска ратника од 60000 страдалих, колико је по подацима Краљевине СХС умрло или убијено у Албанији.

Компаративни приступ могуће је остварити са романом Бранислава Нушића *Деветсто петнаеста* у којем се појављују слични призори, поједини локалитети и ликови из романа *Чаране краља Петра*. Једну од низа подударности представља уништавање, односно сахрана топовских цеви окићених славом са Куманова и Облакова, са Једрена и Брегалнице, са Цера и Јагодње:

„То је био дубоко тужан обред. Војници су се, спуштајући топове у раку, праштали са њима као са својим најрођенијим, као са другом, као са родитељем, као са дететом. Миловали су их, грлили и љубили их и плакали су за својим друговима са којима се нису растајали за све време тешких дана борбе и славе. Само ко зна колико је топ поуздање српскоме војнику, и само ко зна колико се српски војник сроди и ороди са оружјем својим, тај може појмити жалост његову када се мора са тим оружјем и на овај начин растати” (Нушић 1989 :337).

Попут мајке Макрене, у књизи се повремено појављује једна мајка – Госпа у црнини. Њу је Писац последњи пут срео у Пећи, пред покрет краља и владе, војводе, генерала, војске и народа. Остављајући за собом кубета Пећке патријаршије, сви крећу у поход преко снежних и недогледних врхова, са апокалиптичном сликом страдања које им предстоји на сваком кораку:

„Вај нама, сејаћемо свуда где прођемо непојане гробове, по урвинама и кланцима, где ће нам звери кости глодати. И када доспемо тамо где смо јутрос кренули, умираћемо још на пустим обалама Јадранскога мора, где ћемо проводити беле ноћи и црне дане, чежњиво погледајући да нам Европа добаци мрве хлеба или да се на зеленоме хоризонту појаве бродови са заставама које носе спас ономе што је преостало од читавог једног народа” (Нушић 1989: 337).

Треба имати у виду и могућност компаративног приступа појединим личностима (Николи Пашићу, Живојину Мишићу...) и догађајима осликаним у роману *Време смрти* Добрице Ћосића. На основу појединих делова овога романа могле би се представити контрастне слике из Србије ратне 1915. године. Србија у рату имала је две стране: оне који су остали код куће и оне који су кренули у рат, тренутке када су људи током предаха после пораза туђинске солдатеке на Церу и

Колубари радили на пољима, оне који су се упутили у збег, али је готово свима подједнако било тешко:

„И док ми будемо трајали тешке дане изгнанства тамо далеко, тамо преко мора и гора, робоваће трима злима господарима оно драго, оно крваво парче земље на коме смо никли, које нас је одојило и отхранило; робоваће наши очеви и наша деца, наше мајке и наше сестре; робоваће цркве наше, робоваће школе наше и робоваће гробови наших милих и драгих” (Нушић 1989: 340).

На крају своје књиге о великом догађају, Нушић је написао да је понудио само део грађе и да се сматра само сарадником на великом делу које треба да изложи све натчовечанске напоре и све велике патње српскога народа:

„Мој књига завршава у Пећи, јер се ту завршава и трагедија народа. Одатле даље настају трагедије појединаца, од којих свака за се заслужује по једну оволику књигу” (Нушић 1989: 341).

Овим речима се могу подстаћи ученици да одаберу појединости из Великог рата, ликове и догађаје о којима ће дописивати странице о српској Голготи. Бранислав Нушић изгубио је 1915. године сина јединца Страхињу (Бана) који је погинуо у борби са непријатељем, оставивши старог оца у Приштини, повукао се са српском војском преко Албаније. То су подаци који могу послужити за представљање друге стране личности великог комедиографа који је уочи рата службовао на југу, у Битољу и Скопљу.

О Првом светском рату и Голготи Србије писао је Јован Деретић у књизи *Културна историја Срба* која такође може да послужи као извор за истраживачки и компаративни приступ.

Корелација се може направити са песмама Милована Витезовића из круга Понављање гробова¹⁴⁹ у којима је направио кратак преглед знаменитих личности тога предратног и ратног времена: Момчила Настасијевића, Гаврила Принципа, Диса, Скерлића. Поједини наслови сведоче о истоветним мотивима из романа *Чаране краља Петра: Видовдан 1914, Мобилизација 1914, Српске тобџије, Колубарска народна, Каплар Раденко Витезовић, Војници у вођњаку, Солунци*, док је песма *Ратни извештаји* налик на резиме романа:

„Срби очајно бране Београд, у Тополи је седиште краљево
У Нишу су влада и скупштина, у Крушевцу Јеванђеље Мирослављево
Немци су узели Београд, заузимају Шабац, Ужице, Ваљево
На Косову се повлаче Срби и Јеванђеље Мирослављево
Бугари су заузели Скопље и Ниш, Немци запосели Краљево
Док се Мојковац још држи, кроз Албанију ће

¹⁴⁹ Витезовић 1992: Милован Витезовић, *Певање српско*, Нови Сад – Дневник

Срби и Јеванђеље Мирослављево” (Витезовић 1992: 204).

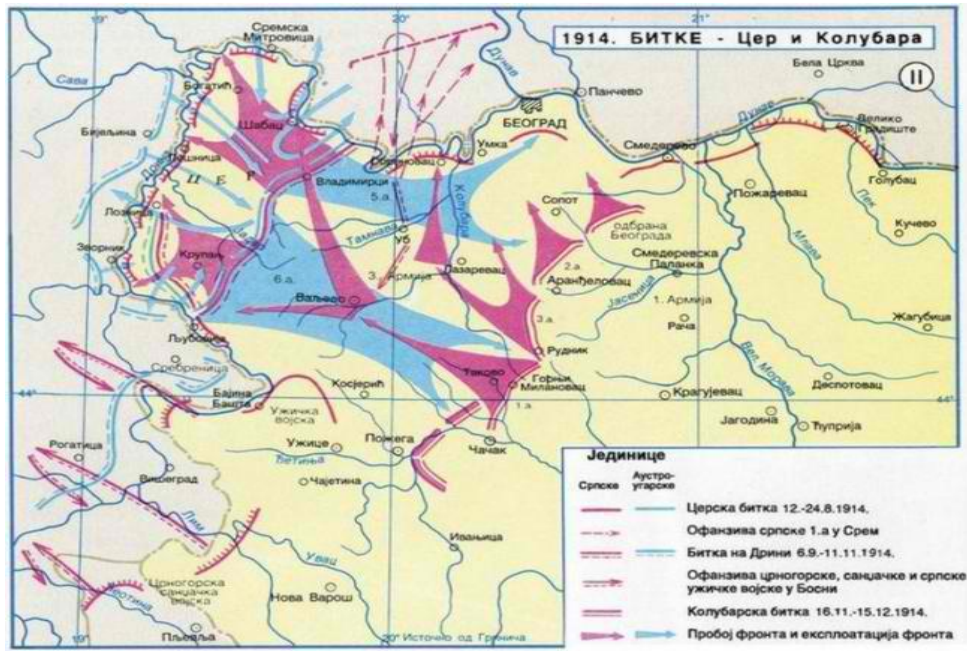
Пошто издања књиге *Чарапе краља Петра* садрже доста документарних прилога, слика и фотографија из тог периода¹⁵⁰, могуће је подстаћи ученике на припремање тематских изложби на којима ће представити ликове или догађаје из романа. Плакати за промоцију романа такође могу бити подстицај за креирање сопствених промотивних плаката или насловних страница нових издања књиге па би се од прикупљеног материјала могла направити занимљива презентација. Могла би се начинити и поставка од досадашњих доступних издања књиге на српском и на другим језицима.

Осим историјског и ликовног, био би веома занимљив географски приступ, оцртавање путање кретања српске војске, представљање локалитета крај којих су пролазили, посебно стрмог Везировог моста над Црним Дримом крај којег је стајала Макрена када је краљу дала чарапе.

Витезовић је написао сценарио за документарно-играни филм *Где цвета лимун жут* који је режирао Здравко Шотра. У филму су представљени догађаји с краја 1915. када су се српска Влада и Врховна команда одлучиле на судбоносан корак – да војска и народ напусте своју државну територију и да се у више праваца, по највећој зими, повуку ка Јадранском мору, у сусрет савезницима. Аутор романа написао је такође и сценарио за играни филм који тек треба да се снима и истовремено сценарије за истоимену телевизијску серију. Екипа РТС-а је 2014. године поводом стогодишњице Великог рата прошла путем којим је српска војска ишла од 1915. до 1918. године. Снимљени материјал је део документарно-играног филма *Србија у Великом рату* на који треба упутити ученике поред већ познатих играних и документарних филмова са тематиком из Првог светског рата што би могло бити подстицај за још један истраживачки приступ заснован на повезивању филмске и књижевне уметности.

Да би се остварила директна корелација са историјом, може се направити преглед историјских битака и великих победа.

¹⁵⁰Ратни фото албум Ристе Марјановића 1912–1915.
<http://www.rastko.rs/fotografija/rmarjanovic/default.html>



Слика 10: Операције у Церској, Дринској и Колубарској бици 1914. године¹⁵¹

Песма војводе Живојина Мишића *Нека бирка једном почне* може да послужи као подстицај за ученике да приреде антологију родољубиве поезије са тематиком везаном за Први светски рат. Обраћање краља Петра војницима може да буде зачетак збирке одабраних текстова сличних обраћања српских војсковођа пред одсудне битке. Нови медији знатно олакшавају прављење таквих избора захваљујући обиљу доступног материјала, посебно након недавног обележавања стогодишњице Великог рата, што никако не искључује књижевне изворе.

Не треба занемарити ни корелацију са музичком културом и прављење избора песама које су настале непосредно током Првог светског рата или су њиме мотивисане. На музику Станислава Биничког, *Марш на Дрину*, стихове је 1964. године написао Милоје Поповић.

Иако се делом удаљава од стандардне наставне интерпретације књижевног дела, овакав приступ омогућава остваривање великог броја образовних и васпитних, као и функционалних циљева образовања и васпитања.

¹⁵¹ <http://www.srbijadanas.com/clanak/kolubarska-bitka-pozovi-misica-radi-pobede-16-11-2014> (12. 6. 2015)

Закључак

У дисертацији се говори о проучавању књижевности у условима активне наставне праксе. У првом њеном делу тежиште је стављено на питање корпуса српске књижевности у образовном и васпитном процесу, могућности за његово уобличавање према наставним потребама и утемељивање свести о његовом значају за постизање образовних и васпитних циљева, достизање стандарда постигнућа из предмета Српски језик и књижевност и стицање међупредметних компетенција.

У првом поглављу говори се о идеолошким компонентама наставних програма, школским и књижевним канонима. Садржај школске лектуре сагледан је као програмски сегмент који поседује потенцијале за упознавање историјског времена и очување националних интереса и највише утиче на формирање националног културног обрасца. Корпус српске књижевности у наставним програмима за основну и све типове средњих школа може да утиче на чување националног идентитета, културне, друштвене, моралне и духовне баштине, посебно у доба глобализације у којем снажни утицаји различитих култура представљају опасност за очување идентитета „малих” народа и одрицање од сопствене традиције.

Књижевни канон није сагледан као скуп естетичких, естетских, уметничких, књижевних, културалних, етичких или друштвених норми него као друштвено и политичко питање у контексту друштвене ангажованости књижевности и друштвене функције школе. Постојање канонског избора дела од посебног је значаја за оживљавање књижевноисторијске предметности (света књижевног дела), за успешну реализацију актуелног програмског садржаја наставног предмета и за национално васпитање. Самим тим, улога заснивања канона српске књижевности у функцији је остваривања циљева и задатака програма образовања, посебно у домену развијања свести о државној и националној припадности, неговању српске традиције и културе као и за стицање језичке, уметничке и културне писмености неопходне за живот у савременом друштву. Питање корпуса националне књижевности и његове интерпретације у настави треба посматрати и са позиције меметике која се бави проучавањем еволуције културе преко мема –

јединица културне трансмисије. Посматрано из позиција ове нове научне дисциплине, наставни планови и програми, као и уџбеници препуни су менталних вируса који се преносе ученицима и који могу да утичу на промену културног обрасца.

У поглављу о канону поменуте су поједине студије у којима су изложени погледи на њен развој и понуђени својеврсни одговори на питање шта је српска књижевност. Корпус националне књижевности није формиран и то се питање периодично актуелизује, без видних наговештаја да ће се решити у догледно време. Како се питање књижевног корпуса српске књижевности у овој тези односи првенствено на школску лектуру, размотрен је његов садржај и удео у програмима за Српски језик у основној школи и Српски језик и књижевност у средњим школама. У периоду од 2002. до 2015. године, корекције у садржају и обиму школске лектуре извршене су у наставним програмима за основну школу, док су интервенције у оквиру средњошколске лектуре незнатне с обзиром на то да је реформисање наставних планова и програма тренутно у застоју. Број наслова у основној школи удвостручен је једним бројем нових дела или аутора, избором научнопопуларних и информативних текстова и насловима из актуелних програма за средњу школу па се могу очекивати знатније промене приликом реформисања средњошколске лектуре.

Упоредна анализа претходних и нових садржаја из области Књижевност потврђује да су нека дела ауторске књижевности својим дуготрајним присуством стекла канонско обележје, док су дела народне књижевности програмска константа само до првог разреда средње школе. Народна књижевност има неспорну сазнајну, естетску, васпитну и практичну улогу јер преноси знања и искуства, етичке принципе, вредносне ставове и пожељне моделе понашања којима на свим образовним нивоима утиче на препознавање моралних вредности, стицање врлина и позитивних навика код ученика. Присуство националне симболике, произашле из прочишћеног народног искуства, у ауторским делима из лектуре за све разреде основне и средње школе, многоструке тематске и мотивске везе, указују на потребу да се дела народне књижевности проучавају до краја средње школе.

Све док се не историзује и критички не систематизује богата књижевна продукција с краја XX и с почетка XXI века, многа естетски и поетички релевантна дела остаће ван корпуса школске лектире.

Осврт на књижевно дело као полазиште у настави указао је на присуство комплексних програмских садржаја и високих очекивања чиме се може довести у опасност основна функција књижевног дела: естетски доживљај, утицај на духовни развој личности и формирање његовог културног профила. У овом поглављу такође је показано на који начин уметничке и информативне вредности појединих текстова омогућавају повезивање са одговарајућим садржајима из граматике, правописа, језичке културе и других предметних области.

Краћи увид у измене циљева и задатака образовања у настави српског језика и књижевности у друштвеним контекстима показује да су у највећој мери редуковани управо национално оријентисани циљеви што није случај у европским образовним моделима у којима је однос националног и глобалног избалансиран. У оквиру разматрања наставних циљева и задатака истакнута је улога и значај погодне тематике за остваривање васпитне компоненте у настави књижевности као и улога и значај одабраног круга аутора и дела за стицање језичке, уметничке и функционалне писмености неопходне за живот у савременом друштву. Увид у избор одломака и методичку апаратуру читанки за основну и средњу школу показује да се дела могу различито вредносно интерпретирати што указује на неопходност да се васпитна усмереност наставних, посебно књижевних садржаја, експлицитно истакне у методичким и методолошким упутствима о начину реализације програма.

Постојећи школски канон такође је процењен са аспекта потенцијала за остваривање образовних циљева и задатака, посебно у домену развијања свести о државној и националној припадности, неговању српске традиције и културе, али и потенцијала одабраних књижевних дела за естетско васпитање ученика и развијање критичког и апстрактног мишљења.

Приликом конституисања садржаја програма из књижевности није пожељно ослањати се на критеријум заступљености одређеног броја лирских, епских и драмских дела у односу на њихову тематску сродност. Такође, ради подстицања читалачких навика и развоја читалачких компетенција ученика, неопходно је

вратити корпусе целовитих дела који сачињавају домаћу лектиру. Резултати истраживања о заступљености одломака или целина репрезентативних дела српске књижевности у наставним програмима за српски језик и књижевност у основној и средњој школи указују на потребу да комисије које ће састављати будуће корпусе књижевних и некњижевних текстова са великом пажњом врше одабир примарне и секундарне литературе и репрезентативних одломака од чијег садржаја у великој мери зависи и интерпретативни приступ, као и реализација приоритетних наставних циљева и задатака.

Сачињени су прегледи целокупног садржаја наставних предмета Српски језик и Српски језик и књижевност који сведоче о позиционираниости књижевних дела у програмима за основну и средње школе. Садржај лектуре: обавезне, изборне и одабране из корпуса научнопопуларних и информативних текстова показује најпре завидан обим у односу на укупан фонд часова, а потом и захтевност у односу на узраст, језичке и рецептивне могућности младих читалаца.

Пошто су у оквиру започетих реформских захвата континуирано вршене измене и допуне наставних циљева и задатака, формулисани исходи, а потом и образовни стандарди за крај свих образовних циклуса, закључно са артикулацијом међупредметних компетенција које ученик треба да стекне у образовном и васпитном процесу, на крају првог поглавља сагледана је адекватност одабране наставне грађе са аспекта њених потенцијала да испуни сва постављена очекивања. Компаративна анализа садржаја актуелног документа о стандардима за српски језик са документима о стандардима постигнућа за енглески, немачки и словеначки језик показује да наш документ о стандардима не укључује књижевни канон који је интегрална компонента осталих модела. Увид у документе о стандардима постигнућа европских земаља потврђује да су у њима јасно истакнути национални садржаји што представља подстицај да се репрезентативна дела српске књижевности укључе у документ о стандардима и непосредно повежу са осталим програмским садржајима и наставним циљевима и задацима.

У другом делу дисертације тумаче се појмови интерпретације и парадигме, наводе се тешкоће у успостављању интерпретативног обрасца и критички осврт на моделе у млађим разредима. Како књижевност има истакнуту друштвену функцију, тако је и улога интерпретативне парадигме у наставном процесу

вишеструка: она треба да омогући остваривање бројних циљева и задатака наставе српског језика и књижевности, да омогући усвајање језичких, књижевнотеоријских и функционалних појмова као и да допринесе развоју говорних и писаних изражајних могућности ученика. Поред тих наставних циљева, има задатак да омогући осветљавање књижевноуметничког дела као јединствене и свеобухватне целине и сагледавање његове вредности и значаја у контексту националне и светске књижевности. Највреднија уметничка дела која припадају националном корпусу у извесној мери одражавају субјективни свет аутора и време у ком су настала, богата су идејно и језички, те стога изискују детаљно и сврсисходно проучавање. Такође, за креирање наставне интерпретације која доприноси остваривању естетског доживљаја ученика при читању и тумачењу књижевног текста у актуелном програмском обиму, потребно је обезбедити квалитетан одломак. На појединим примерима показано је како поједина књижевноуметничка дела могу бити недовољно или погрешно схваћена уколико су из њих истргнути сегменти који су уметнички, педагошки, морално или идејно најзначајнији.

Приликом моделовања интерпретативне парадигме неопходно је имати у виду наставне факторе који утичу на њен обим и сложеност о чему се говори у другом делу рада где се разматрају могућности за успостављање интерпретативне парадигме у настави која би обухватила унутрашњи и спољашњи приступ у изучавању текстова и испитивање што већег броја аспеката књижевног дела са акцентом на поимању и разумевању његових етничких, етичких и естетичких вредности. Поред интерпретативних модела из методичке литературе представљени су примери школских интерпретација у којима се полази се структуралних елемената текста, али и вантекстовних чињеница које су некада неопходне за мотивацију и за потпуни естетски доживљај ученика. Понуђене су наставне интерпретације у којима доминира питање тематике и мотива (*Чича Јордан*), књижевни лик (*Кањош Мацедоновић*), плуралитет идеја (*Аска и вук*), језик (*Башта сљезове боје*), лексички, књижевнотеоријски и функционални појмови (*Јазавац пред судом*).

У трећем делу дисертације говори се о потреби за заснивањем наставне интерпретације на плурализму метода, са посебним акцентом на обликовању

интерпретативне парадигме која укључује интердисциплинарни приступ у обради књижевне, али и остале наставне грађе у оквиру самог предмета или међу предметима у наставним плановима за одређене разреде. Уметнички потенцијали књижевности омогућавају остваривање снажних ефеката у развоју ученичке културе изражавања и опште културе у целини, а да ли ће се такви ефекти и остварити, зависи од начина на који се настава изводи. Представљена су методичка полазишта, приступи и стратегије које доприносе подстицању развоја интелектуалних капацитета, знања и стваралачке продукције ученика у настави.

Проблемско-стваралачки приступ доприноси развијању стваралачког и аргументативног мишљења, запажања, закључивања и самосталног процењивања вредности уметничког дела. Рад на истраживачким задацима доприноси стицању и развијању самосталности, истрајности, усвајању нових знања на активан начин. Интерпретативни приступ песни *Вече* утемељен је на проблематици жанра, с обзиром да се ово дело проучава у основној школи када се стичу темељна знања о жанровским обележјима, поред свих других књижевноуметничких обележја и естетских вредности. Однос доживљајног и теоријског приступа у тумачењу представљен је на примеру одломка из романа *Сеобе* који је интерпретиран у интердисциплинарном контексту.

Циљеви и задаци савремене школе условљавају иновативни приступ у организацији наставе, избор наставних метода и поступака, односно успостављање укупне наставне технологије која се прилагођава измењеним улогама ученика и наставника. Наставници се не могу ослонити на један проверени метод нити ограничити оквирима постављених наставних модела – због непрекидних промена у начину рецепције и разумевања дела у новим друштвеним околностима, упућени су на трагање за новим методичким приступима и примену различитих поступака који доприносе бољем разумевању уметничких дела.

У дисертацији су на конкретним примерима показани поједини методички оквири и стратегије планирања испољене у припремању и извођењу наставе, као и значај заснивања модула који обједињују адекватан избор програмских садржаја и наставних метода. Представљањем могућности за прилагођавање тематских области узрасту ученика и наставном програму за одређени разред основне школе,

у дисертацији је истакнут фактор планирања који се издваја као врхунски критеријум за реализацију наставних садржаја. Планирање је у основи повезивања књижевних дела у тематске и мотивске оквире који доприносе организовању интердисциплинарне наставе. У поглављу које се бави сагледавањем потенцијала актуелног корпуса српске књижевности у школским лектурама за основне и средње школе као полазишта за остваривања интердисциплинарности, размотрен је однос традиционалног приступа у планирању наставе и њеног актуелизовања у контексту савремених тенденција. Такође, приказане су активности којима се ученици подстичу на истраживачки, креативан и стваралачки приступ настави књижевности.

Посебно поглавље бави се потенцијалима наставних, али и школских програма у којима је представљен садржај свих предмета, за повезивање наставних садржаја унутар предмета и међу предметима који доприноси трајности знања ученика, али и њиховом активном и креативном учешћу у наставном процесу.

Због ширине теме и обима дисертације, наведен је преглед заједничких или сродних тема које могу послужити за успостављање међупредметних корелација у једном програму за основну школу и приказане су неке могућности за повезивање наставе српског језика и књижевности са верском наставом (*Пилипенда, Немушти језик, Први пут с оцем на јутрење*) и историјом (*Чаране краља Петра*).

Остваривање интердисциплинарности у настави темељи се на успешно осмишљеној садржајној и временској распоређености наставног градива, али постојећи избор дела и одломака из лектуре указује на релативно скромне могућности за успостављање корелативних веза с обзиром на недовољну тематску усклађеност садржаја наставних предмета, а посебно временску неусаглашеност у оквиру школског програма. Мултидисциплинарни приступ у настави књижевности изискује редуковање некњижевних наставних садржаја и другачију организацију наставних околности, а посебно радикалне измене у избору, редоследу и обиму наставне грађе свих предмета из наставног плана за одређени разред.

Наставна пракса тежи ка стварању нових интерпретативних образаца који су условљени значајним променама друштвених околности, измењеном улогом

ученика у наставном процесу, променом рецепцијских способности ученика у традиционалној настави. Тенденције ка осавремењавању наставе довеле су до појаве да се интерпретација дела назива „пројектом”, „презентацијом”, да се изводи према „сценарију”, са подељеним „улогама у тиму”. Иако постоје дилеме у вези са ослањањем наставе књижевности и језика на рачунарску технологију, која нема могућности да делује сугестивно и подстицајно и да оствари комуникацију са учеником као наставник, у наставу треба уводити и разне медије у оној мери у којој се ученик не удаљава од суштине литературе и њене основне релације: књижевно дело – читалац. Примарно је да ученик има субјективни доживљај дела и да препозна естетске и етичке вредности које ће да пренесе у свој унутрашњи свет и угради у свој вредносни систем. Несврнисходно повезивање уметничких мотива са географским, историјским, биолошким и другим појмовима, може да скрене пажњу са књижевног дела као једне оригиналне и вредне духовне творевине која треба да преноси управо духовну енергију, а не да служи као извор фактографских сазнања. С друге стране, успостављање успешних корелативних односа доприноси ситуирању дела у одређени простор и време и омогућује остваривање додатних наставних циљева који се односе на упознавање српске традиције и културе, али и разумевање природе, друштва и света у којем живе.

Решавање питања садржаја корпуса српске књижевности од великог је значаја за утемељивање полазишта за интердисциплинарну наставу у којој би се интегрисањем тематски сродних садржаја омогућило успешно коришћење свих потенцијала предвиђене наставне грађе и допринело стицању трајних знања и вештина као и развијању предметних и међупредметних компетенција ученика. Поменуте су могућности за иновативне приступе појединим темама који се ослањају на повезивање садржаја из српског језика и књижевности, верске наставе, историје, ликовне и музичке културе, али и математике и других предмета, што ће бити предмет мог даљег истраживачког рада.

У дисертацији је такође дат увид у методичке приступе у уџбеницима из којих се може сагледати у којој су мери уџбеници довољан и поуздан извор информација за ученике, али и за наставнике, што је у вези са наставниковим способностима да превазиђе недостатке и ограничења уџбеничке апаратуре.

Компаративни приступ у сагледавању квалитета актуелних уџбеника доприноси њиховом унапређењу и представља подстицај за даља истраживања на том плану.

Успешна реализација интердисциплинарног модела наставе у највећој мери зависи од способности наставника за тематско планирање и успостављање интерпретативних образаца који су засновани на поузданим методичким критеријумима, али су истовремено отворени за иновативне методе и приступе у настави. Компетенције наставника који су у позицији да подстичу ученике на усвајање одабраних научних и културних чињеница и вредносних ставова нису биле предмет ове тезе, али се намећу као тема мојих будућих истраживања у домену испитивања могућности за креирање модула и за доношење системских решења у конституисању школских програма којима би се пружиле шире могућности за реализацију интердисциплинарне наставе.

Културни обрасци креирају се под утицајем институција система које протежирају одређене моралне вредности, одређене типове начина живота и понашања. Ако се има у виду да је свет у непрекидном процесу регруписавања и културне еволуције, школа има задатак да репродукује та дешавања кроз учење и остале видове планираних активности.

Српски језик и књижевност као базични предмет који садржи корпус репрезентативних књижевних дела у највећој мери омогућава остваривање приоритетних образовних и васпитних циљева наставе и доприноси изградњи личног, културног и националног идентитета и очувању традиционалног српског културног обрасца заснованог на богатој традицији великих европских народа и сопственој оригиналној и вредној културној баштини и не треба допустити да се деформише под утицајем неолибералистичке идеологије.

Однос према обиму и садржају програма темељи се на искуствима из наставне праксе и на резултатима истраживања у време актуелизације проблема квантитета и квалитета програма за српски језик и књижевност. Примери наставних интерпретација, осврти и прикази доказују потребу не само за формирањем канона српске књижевности него и за његовом имплементацијом у наставне програме, документе о стандардима ученичких постигнућа и у остала подзаконска акта која регулишу питања образовно-васпитног процеса. На темељу донетих закључака могуће је заузети став према састављању наставних програма

за српски језик на свим образовним нивоима и његовој реализацији у складу са важним етичким и нормативним димензијама јер школе имају пресудни утицај у репродуковању културе, али и у њеној еволуцији што је од пресудне важности када су у питању национални образовни циљеви и задаци.

ЛИТЕРАТУРА

- Абот 2009: Н. Р. Абот, *Uvod u teoriju proze*, Београд: Službeni glasnik.
- Аврамовић 2007: З. Аврамовић, *Политика и књижевност у делу Милоша Црњанског*, Нови Сад: Академска књига.
- Аврамовић 2008: З. Аврамовић, *Социологија и књижевност*, Београд: Рашка школа.
- Аврамовић 2014: З. Аврамовић, *Образовање између дневне и научне бриге*, Београд: ЗУОВ, Нови Сад: Академска књига.
- Аврамовић 2005: С. Аврамовић, *Право на верску наставу у нашем и упоредном европском праву*, *Анали*, година LIII/ 1, 46–64.
- Алтисер 2009: L. Altiser, *Ideologija i državni ideološki aparati*, Loznica: Karpos.
- Андрић 2008: М. Андрић, *Настава српског језика и књижевности у шестом разреду основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Андрић 1981: I. Andrić, *Umetnik i njegovo delo, eseji II*, Sarajevo: IRO „Svjetlost”.
- Андрић 1994: Андрић, *Писац говори својим делом*, приредио Радован Вучковић, Београд: БИГЗ, СКЗ.
- Андрић 2002: М. Андрић, *Мотивисање ученика за читање, доживљавање и проучавање народне поезије*, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, XIII/2, 3–15.
- Андрић 2010: М. Андрић, *Настава српског језика и књижевности у седмом разреду основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.
- Бабић 2002: Ж. Бабић, *Методичке варијације: прилози настави књижевности*, Београд: Министарство просвете и спорта / Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Бајић 1994: Љ. Бајић, *Методички приступи збирци приповедне прозе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бајић 1999: Љ. Бајић, *Стваралачки приступ књижевном делу*, Београд: *Књижевност и језик*, XLVI/4, 77–83.
- Бајић² 2004: Љ. Бајић, *Одабране наставне интерпретације*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Бајић 2007: Љ. Бајић, *Мотивација хумором у настави*, Београд: *Књижевност и језик*, LXII/3–4, 311–325.
- Бајић 2013: Љ. Бајић, *Читање драме*, Београд: *Књижевност и језик*, LX/3–4, 351–362.
- Бајић 2014: Љ. Бајић, *Читалачке компетенције ученика у савременој настави књижевности*, у: *Савремено изучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних*, зборник радова, Београд: Савез Славистичких друштава Србије.
- Бајић 2015: Љ. Бајић, *Између сна и јаве у Бајти сљезове боје*, Београд: *Књижевност и језик*, LXII/1–2.
- Банђур, Поткоњак 1999: В. Банђур, Н. Поткоњак, *Методологија педагогије*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.

- Бахтин 1978: М. Bahtin, *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjeg veka i renesanse*, Београд: Nolit.
- Барт 1979: Р. Барт, *Књижевност, митологија, семиологија*, Београд: Нолит.
- Белић 1950: А. Белић, Српски језик и књижевност у школи, Београд: *Наш језик*, књ. II, св. 1–2.
- Белић 2000: А. Белић, *Граматице. О граматицама*, изабрана дела А. Белића, XII том, приређивач Даринка Гортан Премк, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бенедикт 1976: R. Benedikt, *Obrasci kulture*, Београд: Prosveta.
- Блум 1980: Н. Blum, *Antitetička kritika. Teorija pesništva*, Београд: Slovo ljubve.
- Божих 2014: С. Божих, Настава књижевности у процесима информатизације, у: *Савремено изучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних*, зборник радова, Београд: Савез Славистичких друштава Србије.
- Божовић 1990: Г. Божовић, *Чудесни кутови*, Приштина: Јединство.
- Бојовић 2014: З. Д. Бојовић, Историје српске књижевности, у: *Савремено изучавање српског језика и књижевности и словенских језика као матерњих, инословенских и страних*, зборник радова, Београд: Савез Славистичких друштава Србије.
- Бребановић: 2008: Р. Brebanović, Antitetički kanon 1, *Reč* no. 77/23, 115–139.
- Бребановић: 2009: Р. Brebanović, Antitetički kanon 2, *Reč* no. 79/25, 75–103.
- Бребановић: 2012: Р. Brebanović, Bloom... Nietzsche... Foucault... Rorty, *Filozofske pretpostavke antitetičke kritike, Filozofska istraživanja*, 125/32, sv. 1, 153–168.
- Брехт 1966: Б. Брехт, „Кратак опис нове технике глумачке умјетности која производи ефекат зачудности”, у *Дијалектика у театру*, избор и превод Дарко Савин, Београд: Нолит.
- Броди 2004: R. Brodie *Virus of the Mind: The New Science of the Meme*, New York: Nau House.
- Велек 1966: R. Velek, *Kritički pojmovi*, Београд: Vuk Karadžić.
- Велек, Ворен 2004: R. Velek, O. Voren, *Teorija književnosti*, Београд: Утопија.
- Величковић 1999: С. Величковић, *Књижевност у основној школи*, Ниш: ауторско издање.
- Вилотијевић 1999: М. Вилотијевић, *Дидактика*, дидактичке теорије и теорије учења, Београд: Научна књига, Учитељски факултет.
- Витезовић 1995: М. Витезовић, *Чаране краља Петра*, поговор М. Егерића, Београд: Просвета.
- Влаховић 2001: Б. М. Влаховић, *Путеви иновација у образовању*, Београд: Стручна књига.
- Вукићевић 2007: Д. Вукићевић, Хришћанска парадигма у прози Симе Матавуља, у: *Књижевно дело Симе Матавуља и његово мјесто у историји српске књижевности*, зборник радова, Херцег Нови: Просвјета, 96–109.

- Вукмировић Стефановић 2015: В. Вукмировић Стефановић, Компаративно тумачење лика Марка Краљевића у историји, легенди и епским народним песмама, Београд: *Школски час српског језика и књижевности* XXXI/1, 40–54.
- Вучковић 2006: Д. Вучковић, *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*, Никшић: Филозофски факултет.
- Вучковић ²1988: М. Вучковић, *Методика наставе српскохрватског језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучковић 1997: М. Вучковић, обједињавање програмских садржаја из књижевности, језика и културе изражавања у плановима рада, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, ОШ „М. Црњански”, XV/2, 3–17.
- Вучковић 2008: М. Вучковић, *Знаци на наставном путу, настава српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Гароња Радованац 2005: С. Гароња Радованац, Књижевно дело Милутина Миланковића (Предлог за нови програм средњошколске лектире), Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, XX/5, 72–91.
- Гилори 1993: J. Guillory, *Cultural Capital. The problem of Canon Formation*. Chicago – London: The University of Chicago Press.
- Гојков 2006: G. Gojkov, *Didaktika i postmoderna*, Metateorijska polazišta didaktike, Vršac.
- Глигорић 1959: В. Глигорић, *Огледи и студије*, Београд: Просвета.
- Голубовић 2004: З. Голубовић, *Културни предуслови демократске транзиције*, Књижевност 4.5.6. Београд: Просвета.
- Гоцер 1991: Ђ. Гоцер, Школски програм и друштвени проблеми, у: Пuteви образовања: страна искуства, Београд: Агена.
- Грушановић 2011: З. Грушановић, *Драматизација у настави*, Београд: Klett.
- Дашић 2013: М. Дашић, Народна књижевност у плановима и програмима за средњу школу, Београд: *Књижевност и језик*, LX/3–4, 493–501.
- Дебор 2005: G. Debor, *Društvo spektakla*, Beograd: Porodična biblioteka br. 4, Anarhija/Blok 45.
- Деретић 1996: Ј. Деретић, *Пут српске књижевности*, Београд: СКЗ.
- Деретић ⁴ 2004: Ј. Деретић, *Историја српске књижевности*, Београд: Просвета.
- Диклић 1978: Z. Diklić, *Književni lik u nastavi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Димитријевић 1972: Р. Димитријевић, *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика I*. Основе наставе књижевности и матерњег језика (садржаји и методе), Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Димитријевић 1977: Р. Димитријевић, *Проблеми наставе књижевности и матерњег језика II*, Београд: Издавачки центар студената.
- Ђорђевић 2006: А. Ђорђевић, Верски мотиви у Пилипенди Симе Матавуља, *Баштина*, св. 20, 103–111.
- Ђорђевић 2010: А. Ђорђевић, Слика и визија Призрена у српској уметничкој поезији 19. века, Приштина – Лепосавић: *Баштина*, св. 29, 39–51.
- Ђукић 2012: Н. Ђукић, Реформа образовања као инструмент социјалне контроле *Радови* 15, Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, 45–63.

- Ђурић 1990: В. Ђурић, *Косовски бој у српској књижевности*, Београд: Српска књижевна задруга, Матица српска – Нови Сад, Јединство – Приштина.
- Ђурић ¹³1990а: В. Ђурић, *Антологија народних јуначких песама*, Београд: Српска књижевна задруга.
- Егерић 1995: М. Егерић, поговор за: Милован Витезовић, *Чаране краља Петра*, Београд, Просвета.
- Еко 1965: У. Еко, *Отворено дјело*, Сарајево: Веселин Маслеша.
- Еко 2001: У. Еко, *Granice tumačenja*, Beograd: Paideia.
- Ероп 2007: G. Eror, *Književne studije i domen komparatistike*, Beograd – Pančevo: Institut za književnost i umetnost.
- Ескарпит 1970: R. Escarpit, *Sociologija književnosti*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Жељински 2009: В. Жељински, Njegoš u srpskom i crnogorskom književnom i kulturnom kanonu, у: *Njegoševi dani*, Nikšić: Filozofski fakultet, 9–25.
- Живановић 1928: Целокупна дела / *Лаза К. Лазаревић*, за штампу приредио Ј. Живановић, Београд: Издавачко предузеће „Народна просвета”, 1928–1931.
- Жиру 2013: А. Жиру, *О критичкој педагогији*, Београд: Едука.
- Жутић 2010: Д. Жутић, Две приче о уметнику – Андрић и Доде, *Детињство*, часопис о књижевности за децу, XXXVI/1–2, 66–71.
- Зелдин 2006: Т. Zeldin, *Intimna istorija čovečanstva*, Beograd: Geopoetika.
- Иванић 2002: Д. Иванић, Око канона српске књижевности, Београд: *Књижевност и језик*, XLIX/1–2, 71–75.
- Иванић 2002а: Д. Иванић, Ка реформи наставе српског језика и књижевности у школској пракси, Београд: *Књижевност и језик*, XLIX/1–2, 91–96.
- Иванић 2007: Д. Иванић, Небеско-земски пој Ј. Ј. Змаја, Београд: *Књижевност и језик*, LXII/3–4, 219–241.
- Ивић, Пешикан, Антић 2001: И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију.
- Ивић, Пешикан, Антић 2007: И. Ивић, А. Пешикан, С. Антић, *Водич за добар уџбеник, општи стандарди квалитета уџбеника*, Нови Сад: Платонеум.
- Ивић, Гајић, Маљковић 2008: И. Ивић, О. Гајић, М. Маљковић, *Криза читања*, Београд: Нова школа, Нови Сад: Градска библиотека.
- Изер 1978: V. Izer, Apelativna struktura tekstova, у: *Teorija recepcije i pauci o književnosti*, priredila Dušanka Maricki, Beograd: Nolit, 94–115.
- Изер 1978а: W. Izer, *The Act of Reading*, The Johns Hopkins University.
- Илић 1993: В. Илић, Традиција, у: *Енциклопедија политичке културе*, Београд: Савремена администрација.
- Илић 1983: Р. Илић, *Učenic, književno delo, nastava*, Zagreb: Školska knjiga.
- Илић 2003: П. Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
- Илић ⁴2006: П. Илић, *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
- Ингарден 1975: R. Ingarden, *Doživljaj, umetničko delo i vrednost*, Beograd: Nolit.

- Јањић 2010: М. Јањић, *Метод сценске комуникације у интерпретацији књижевног дела „Женидба Реље Крилатице” Тиодора Росића*, у Зборнику радова: *Савремена књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина: Педагошки факултет, 415–428.
- Јавор 2011: И. Јавор, *Математички приступ тумачењу стилских фигура*, Београд: *Школски час српског језика и књижевности XXIX/2*, 43–59.
- Јаус 1978: Н. R. Jaus, *Estetika recepcije*, Београд: Nolit.
- Јаус 1978a: Н. R. Jaus, *Књижевна историја као изазов науци о књижевности*, у: *Теорија ресерције и науци о књижевности*, priredila Dušanka Maricki, Београд: Nolit, 36–82.
- Јовићевић, Вујановић 2006: А. Јовићевић, А. Вујановић, *Uvod u studije performansa*, Београд: Фабрика књига.
- Јоковић ² 2006: М. Јоковић, *Стрма раван*, изабране критике и есеји, Београд: Рашка школа.
- Јурић 2014: С. Јурић, *Лазар Мирковић и стара српска књижевност*, Београд: Висока школа – Академија Српске Православне Цркве за уметности и конзервацију.
- Кар, Кемис 1986: W. Carr, S. Kemmis, *Becoming critical*. London: Palmer Press.
- Кадих 2012: С. Кадих, *Слатке вилинске приче*, Београд: Словенско Слово.
- Каралић 2012: Е. Каралић, *Српска средњовековна књижевност у настави*, докторска дисертација, Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
- Кашанин 1990: М. Кашанин, *Српска књижевносту средњем веку*, Београд: Нолит.
- Квас 2006: К. Квас, *Intertekstualnost u poeziji*, Београд: Zavod za udžbenike.
- Киш 1974: Д. Киш, *По-етика*, књига друга, Београд: Мала едиција „Идеја”.
- Ковач 2012: Z. Kovač, *Kanonski tekstovi i interkulturni pisci „u regiji”*, *Sarajevske Sveske* br. 37/38, 130–137.
- Ковач Шебарт, Крек 2012: М. Ковач, Ј. Крек, *Osnove vaspitanja u školi, konceptualizacija pojmata i primena u praksi*, Београд: Clio.
- Коковић 2009: Драган Коковић, *Друштво и образовни капитал*, Нови Сад: Mediterran Publishing.
- Коменски 1954: Ј. Коменски, *Велика дидактика*, Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Константиновић 1965: Р. Константиновић, *Уместо увода: о једном ћутању*, предговор зборнику „Ратни другови”, МС – СКЗ, Нови Сад – Београд.
- Константиновић 2002: З. Константиновић, *Интертекстуална компаратистика*, компаративни приступ проучавању српске књижевности, Београд: Народна књига, Алфа.
- Кораћ 1982: С. Кораћ, *Српски роман између два рата 1918–1941*, Београд: Нолит.
- Кошничар 1995: С. Кошничар, *Радио театар прозе Андрића, Црњанског и Крлеже – естетика медијског транспоновања*, Нови Сад: Матица српска.
- Крупез 2013: О. Крупез, *Лексичка структура приповетке Поход на Мјесец Бранка Ћопића у светлу језичких могућности садашњих читалаца*, у: *Од науке до наставе*, тематски зборник радова, Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 168–182.

- Крупез 2016: О. Крупез, Методички приступи шаљивој народној причи *Еро с онога свијета* у читанкама и приручницима за основну школу, *Школски час српског језика и књижевности*, XXXII/ 2.
- Лазаревић, Шефер 2009: Е. Лазаревић, Ј. Шефер, Језик уџбеника наративних предмета: разумевање речи у седмом разреду основне школе, у: Зборник Института за педагошка истраживања, година 41/2, 418–436.
- Лазих 1991: Р. Лазих, Могућности упоредне анализе лирских песама са истим мотивом: (на примеру песме *Вече Ђуре Јакшића*, Војислава Илића и Јована Дучића), Горњи Милановац: *Школски час српског језика и књижевности*, IX/4, 23–33.
- Лазих 1995: Р. Лазих, Протест против деградације људске личности, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, XIII/1, 12–26.
- Лакета, Василијевић 2006: Н. Лакета, Д. Василијевић, *Основи дидактике*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лалић 1997: И. В. Лалић, *Време, ватре, вртови*, предговор Александра Јовановића, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лалић 1997а: И. В. Лалић, *О делима љубави или Византија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лешић 1982: Z. Lešić, *Jezik i književno djelo*, Sarajevo: „Svjetlost”, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Литс 1992: V. V. Leitsch, *Cultural Criticism, Literary Theory, Poststructuralism*, New York.
- Ломпар²2009: М. Ломпар, *Марксистички фрагменти*, Београд: Нолит.
- Ломпар⁴2013: М. Ломпар, *Дух самопорицања, Прилог критици српске културне политике*, Београд: Евро-Ђунти.
- Ломпар 2013а: М. Ломпар, Предстоје нам дуге године тихе окупације, *Печат*, лист слободне Србије, број 274, 28. 6. 2013, стр. 12 и 13.
- Лопичић 2013: В. Лопичић, Меметика и критичко мишљење, у: *Од науке до наставе*, тематски зборник радова, Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет 11–25.
- Лотман 1970: J. Lotman, *Predavanja iz strukturalne poetike*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Лотман 1976: J. M. Lotman, *Структура уметничког текста*, Београд: Нолит.
- Лукић 1982: В. Лукић, *Дечја лексика*, Београд: Институт за педагошка истраживања и Просвета.
- Максимовић 2005: Г. Максимовић, Сатирички смијех Петра Кочића, Београд: *Књижевност и језик*, LI/3–4, 247–259.
- Максимовић 2012: Ј. Максимовић, Квалитативни приступ у истраживању моралне даровитости, у: *Darovitost i moralnost. Zbornik 17*, Vršac, Arad, Bitolj, Ptuj: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”, 539–551.
- Мамузић 1956: И. Мамузић, *Нови прилози настави матерњег језика у средњим школама*, Београд: Нолит.
- Манхајм 2009: К. Манхајм, *Есеји о социологији знања*, Нови Сад: Mediterran Publishing.

- Маринковић 1998: Р. Маринковић, *Светородна господа српска – истраживања српске књижевности средњег века*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Марцано, Пикеринг, Полок 2006: R. I. Marzano, D. I. Pickering, J. E. Pollok, *Nastavne strategije, kako primeniti devet najuspešnijih nastavnih strategija*, Zagreb: Educa.
- Мецгер 1987: V. Metzger, *The Canon of the New Testament: Its Origin, Development, and Significance*, Oxford: Clarendon Press.
- Микић 2002: Р. Микић, О канону српске књижевности, Београд: *Књижевност и језик*, XLIX/1–2, 75–79.
- Милатовић 1986: V. Milatović, Odnos teorijske i metodičke interpretacije književnog dela, Zagreb: Školska knjiga, *Suvremena metodika* XI/1, 5–8.
- Милатовић 1996: В. Милатовић, *Књижевно дело Иве Андрића у наставној пракси*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Милатовић 2011: В. Милатовић, *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, Београд: Учитељски факултет.
- Миленовић 2014: Ж. Миленовић, Учење о Холокаусту као фактор неговања културе сећања и очувања националног идентитета, *Зборник радова*, књига 8, Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић.
- Милосављевић 1996: П. Милосављевић, *Систем српске књижевности*, Приштина: Универзитетска библиотека.
- Милосављевић ²2000: П. Милосављевић, *Методологија проучавања књижевности*, Београд: Требник.
- Милошевић 1972: Н. Милошевић, *Идеологија, психологија и стваралаштво*, Београд: Новинско издавачко предузеће Дуга.
- Милошевић 1978: Н. Милошевић, *Зиданица на песку, књижевност и метафизика*, Београд: Слово љубве.
- Мишић 2013: Б. Мишић, Наставно тумачење фразеологизама у приповијеткама Петра Кочића, у: *Од науке до наставе*, тематски зборник радова, Ниш: Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 155–167.
- Морањак Бамбураћ 2005: N. Moranjak Bamburać, *Nevolje s kanonizacijom, Sarajevske sveske* br. 08–09, 51–73.
- Московљевић, Крстић 2007: Ј. Московљевић, К. Крстић, К, Језички уџбеници за прва три разреда основне школе: анализа структуре и садржаја, у *Квалитет уџбеника за млађи узраст*, ур. Дијана Плут, Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, 95–133.
- Мркаљ 1997: З. Мркаљ, Методичка обрада одломка у основној школи, Београд: *Књижевност и језик*, XLIV/1, 45–57.
- Мркаљ 2008: З. Мркаљ, *Наставно проучавање народних приповедака и предања*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Мркаљ 2008а: З. Мркаљ, Путописна књижевност у настави: компаративни осврт, Београд: *Књижевност и језик*, LV/3–4, 307–319.
- Мркаљ 2010: З. Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 1*, Београд: Klett.

- Мркаљ 2010а: З. Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 2*, Београд: Klett.
- Мркаљ 2010б: З. Мркаљ, *Наставна теорија и пракса 3*, Београд: Klett.
- Мркаљ 2010в: З. Мркаљ, Појам корелације у методици наставе, *Методички видици*, часопис за методiku филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета, Нови Сад: Филозофски факултет, 47–55.
- Мркаљ 2010г: З. Мркаљ, Читанка као доминантни део уџбеничког комплета за српски језик у основној школи, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, XXVIII/2, 24–39.
- Мркаљ 2011: З. Мркаљ, *На часовима српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике.
- Мркаљ 2011а: З. Мркаљ, *Планирање у настави*, Београд: Klett.
- Мркаљ 2012: З. Мркаљ, Имплементација стандарда у наставне планове, Београд: *Књижевност и језик*, LIX/1–2, 25–43.
- Мркаљ 2013: З. Мркаљ, Функционално повезивање подобласти предмета српски језик у млађим разредима основне школе, у: *Методичка слагалица, српски језик и књижевност у петом разреду основне школе*, Београд: Klett, 130–137.
- Мркаљ 2015: З. Мркаљ, Развој исхода и ревизија стандарда за крај обавезног образовања у области језик, Београд: *Књижевност и језик*, LXII/1–2, 67–80.
- Мршевић Радовић 2008: Д. Мршевић Радовић, *Фразеологија и национална култура*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Мужић 1999: В. Муџић, *Uvod u metodologiju odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa d.o.o.
- Науман 1978: М. Nauman, Književnost i problem njene recepcije, у: *Teorija recepcije i nauci o književnosti*, priredila Dušanka Maricki, Београд: Nolit, 129–161.
- Недељковић 1975: Д. Недељковић, Од Иве Андрића ка Алфонсу Додеу, Чачак: *Градац*. Часопис за књижевност, уметност и културу, септембар–октобар, бр. 6, 82–88.
- Недељковић 2010: М. Недељковић, *Друштво у променама и образовање*, Београд: Едука.
- Немањић 1974: М. Немањић, *Културне потребе*. Београд: Вук Караџић.
- Николић 1998: В. Николић, Улога језичког осећања и језика средине у поимању структуре језика и метајезика граматике, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, XVI/1–2.
- Николић 2008: Љ. Николић, Читање и проучавање књижевног дела у настави, Београд: ИП „Ваша књига”.
- Николић 1975: М. Николић, *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд: Научна књига.
- Николић²1979: М. Николић, *Књижевно дело у наставној пракси*, Београд: Научна књига.
- Николић 1992: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић 1999: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

- Николић 2010: М. Николић, Језик и метајезик у настави и удбеницима српског језика, Београд: *Књижевност и језик*, LVII/1–2, 73–85.
- Николић 2014: Милка В. Николић, Корелација наставе српског језика са стручним предметима у средњим стручним школама (Стилистичка анализа пословног писма), Београд: *Књижевност и језик*, LXI/3–4, 271–285.
- Опачић 1995: З. Опачић, Етичка и естетичка вредност неких наших епских народних песама, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, XIII/2, 48–56.
- Орсић 2010: С. Орсић, Компаративна анализа савременог романа Тесла – портрет међу маскама Владимира Пиштала и старозаветне Књиге о Јову, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, XXVIII/2, 78–88.
- Павловић Бабић, Бауцал 2009: Д. Павловић Бабић, А. Бауцал, *Разумевање прочитаног PISA 2003 и 2006*, Београд: Министарство просвете, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- Павловић 1996: Б. Павловић, Гледиште народног певача као чувара друштвеног, моралног и националног кодекса у песми Бановић Страхиња, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, ОШ „М. Црњански”, XIV/3–4, 51–57.
- Павловић 1999: М. Павловић, Неке претпоставке за реформу наставе књижевности у основним и средњим школама, Београд: *Школски час српског језика и књижевности*, XVII/1, 20–32.
- Павловић 2014: М. Павловић, *Спреми се да говориш*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Пантић 1995: М. Пантић, Савремени тренутак српске књижевности, Београд: *Књижевност и језик*, XLII/1–2, 71–80.
- Пантић 2002: М. Пантић, Увод у расправу о канону српске књижевности, Београд: *Књижевност и језик*, XLIX/1–2, 79–83.
- Пантић 2012: М. Pantić, Klasik je klasik kad ga prihvati drugi, *Sarajevske sveske* br. 37–38, (1/6/12) 149–155.
- Пејић 2012: А. Пејић, Сврха образовних стандарда за Српски језик и концепт читалачке писмености. Учитељ, 1/2012, 13 – 17.
- Пековић 1983: С. Пековић, *Српска проза почетком двадесетог века*, Београд: Просвета.
- Пенго, Дубровски 2000: Б. Пенго, С. Дубровски, Како предавати књижевност, у: *Методика савремене наставе књижевности и српског језика*, Београд: Тачка задруга ОШ „Милош Црњански”, бр. 1/00, стр. 15–25.
- Петров 2008: А. Петров, *Канон, српски песници XX века*, Београд: Службени гласник.
- Петров 2011: А. Петров, *Пре прошлости I*. Српска књижевност и књижевни живот (1959–2011), Београд: Службени гласник.
- Петровачки 2004: Љ. Петровачки, *Синтакса у настави српског језика и књижевности*, Нови Сад: Змај.

- Петровачки, Штасни 2010: Lj. Petrovački, G. Štasni, *Metodički sistemi u nastavi srpskog jezika i književnosti*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Петровић 1967: М. Петровић, *Метафоре и алегорије*, Београд: СКЗ.
- Петровић 2009: S. Petrović, *Nauka o književnosti*, priredio Zdenko Lešić, Beograd: Službeni glasnik.
- Петровић 2001: Т. Петровић, *Историја српске књижевности за децу*, Врање: Учитељски факултет.
- Пешут 2000: П. Пешут, Изражајна структура народне пјесме, у: *Методика савремене наставе књижевности и српског језика*, Београд: Бачка задруга ОШ „Милош Црњански”, бр. 1/00, стр. 25–35.
- Пијановић 2008: П. Пијановић *Књижевност и српски језик* за први разред гимназија и средњих школа, Београд: Завод за уџбенике.
- Плут 2003: Д. Плут, *Уџбеник као културно-потпорни систем*, Београд: Филозофски факултет, Институт за психологију
- Протић 1986: П. Протић, Путописи Љубомира Ненадовића, у: *Сумње и надања*, Београд: Просвета.
- Радуловић 2009: О. Радуловић, *Одабране књижевне интерпретације* Београд: Завод за уџбенике.
- Радуловић 2009а: О. Радуловић, *Тумачење књижевног дела и методика наставе*, уџбеник из методике наставе, други део, Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српску књижевност.
- Радуловић 2011: О. Радуловић, *Тумачење књижевног дела. Нове методологије у настави књижевности*, Нови Сад: Орфеус.
- Расел 2007: Б. Расел, *Мој филозофски развој*, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Ристић 1934: R. Marko, О modernoj dečjoj poeziji. Povodom knjige: „Podvizi družine 'Pet petlića'”, у *Danas*, književni časopis, (1. mart 1934), 1/3, 366–372.
- Rosandić 1986: D. Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Росандић 2005: D. Rosandić, *Metodika književnoga odgoja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Росић 1989: Т. Росић, *О песничком тексту*, Београд: БИГЗ.
- Сајмон 1987: R. Simon, Empowerment as a Pedagogy of Possibility, *Language Arts* 64/4, 371, и: књизи А. Жиру, *О критичкој педагогији*, Београд: Едука.
- Скерлић 1964: *Историја нове српске књижевности*, Београд: Просвета.
- Слобода 2013: М. Слобода, Коришћење књижевноуметничког текста у наставној обради апозитивних одредби (апозитива и апозиције) у трећем разреду средње школе (гимназије), Београд: *Школски час српског језика и књижевности XXX/3–4*, 121–129.
- Солар ²1977: М. Solar, *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Стакић 2002: М. Стакић, *Стручне методе у настави књижевности*, Чачак: Легенда.

- Сташевић 1990: М. Сташевић, Интерпретација Сеоба Милоша Црњанског применом савремених књижевнотеоријских приступа, Г. Милановац: *Школски час*, XVIII/3, 29–39.
- Стојановић 1977: Д. Стојановић, *Феноменологија и вишезначност књижевног дела*, Ингарденова теорија опализације, Београд: Вук Караџић.
- Сузић 1999: Н. Сузић, Интуитивна основа учења, *Радови – часопис за хуманистичке и друштвене науке* 2, Бања Лука: Филозофски факултет. 265–281.
- Сузић 2001: Н. Сузић, *Глобализација и српски национални интереси*, Бања Лука: ГТ-центар.
- Сузић 2010: Н. Сузић, Глобално насупрот националном васпитању: лажна дилема, у: *Мogućност националног васпитања у време глобализације*, Тематски зборник, Врање: Универзитет у Нишу, Учитељски факултет у Врању, 51–66.
- Сух 2000: J. Such, *Nacionalni identitet naspram evropskog identiteta*, *Politička misao*, XXXVII/4, 83–88.
- Тодорић 2012: Г. Тодорић, Представљање Холокауста у српској књижевности, Београд: *Књижевност и језик*, LIX/1–2, 43–52.
- Тош 2008: Dž. Toš, *U traganju za istorijom: ciljevi, metodi i novi pravci u proučavanju savremene istorije*, Београд: Слио.
- Тутњевић 2007: С. Тутњевић, *Поетика и поетолошка истраживања*, Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Ћосић, 1931: Б. Ћосић, *Десет писаца, десет разговора*, Београд: Геца Кон.
- Фајнберг 2012: W. Feinberg, *Zajedničke škole / različiti identiteti, nacionalno jedinstvo i kulturna razlika*, Београд: *Fabrika knjiga*.
- Фрај 1979: N. Frye, *Anatomija kritike*, Загреб: Naprijed.
- Хамершак 2006: М. Hameršak, *Osnovnoškolska lektira između kanona i popisa, institucija i ideologija*, Загреб: Institut za etnologiju i folkloristiku, *Narodna umjetnost* 43/2, 95–113.
- Хирш 1983: Е. D. Hirš, *Načela tumačenja*, Београд: Nolit.
- Цветановић 2012: З. Цветановић, Улога књижевних текстова у формирању вредносних система даровитих, у: *Darovitost i moralnost. Zbornik 17*, Вишас, Арад, Витолј, Ртуј: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”, 250–263.
- Цицмил 2014: Р. Цицмил, Научна терминологија у теорији и пракси наставе књижевности, Београд: *Школски час српског језика и књижевности* XXXI/3–4–5, 10–15.
- Ченгић 1987: Е. Čengić *Ćorićev humor i zbilja*, 2, Загреб: Globus.
- Чигоја 2006: Б. Чигоја, *Траговима српске језичке прошлости*, Београд:
- Чомски 2009: Н. Чомски, Жртве империјалног менталитета запада, Београд: *НИН*, бр. 3042, стр. 21.
- Џацић 1966: П. Џацић, *Деобе: еп и драма*, Есеји и критичари, Нови Сад: Штампарско предузеће „Будућност”.
- Шуваковић 2005: М. Šuvaković, *Mногоstruka lica kanona: канон или kanoni (мноштво питања са одговорима)*, *Sarajevske Sveske* br. 08/09, 111–123.

Шуваковић 2012: М. Šuvaković, *Umetnost i politika. Savremena estetika, filozofija, teorija i umetnost u vremenu globalne tranzicije*, Београд: Службени гласник.

Шушњић 2008: Ђ. Šušnjić, *Nedovršen razgovor. Ogledi iz teorije istorije*, Београд: Ћигоја.

УЦБЕНИЦИ ЗА ОСНОВНУ И СРЕДЊУ ШКОЛУ

Уцбеници за 5. разред:

Бабуновић, Манојловић 2014: С. Бабуновић, М. Манојловић, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Едука.

Бајић, Мркаљ 2007: Љ. Бајић, З. Мркаљ, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Вуловић 2016: Н. Вуловић, *Српски језик и језичка култура за пети разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Драгићевић 2007: Р. Драгићевић, *Српски језик и језичка култура за 5. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Ђукановић 2014: В. Ђукановић, *Српски језик, граматика за пети разред основне школе*, Београд: БИГЗ.

Журић, Ангеловски 2013: *Жубор језика, српски језик и језичка култура са вежбањима за пети разред*, Едука, Београд.

Јовић 2011: Моња Јовић, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Едука.

Ломпар 2008: Весна Ломпар, *Српски језик за 5. разред основне школе*, Београд: Klett.

Маринковић 2011: С. Маринковић, *Граматика српског језика за 5. разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Маринковић 2014: С. Маринковић *Српски језик за 5. разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Маринковић, Марковић 2007: С. Маринковић, С. Марковић, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Маринковић, Марковић 2014: С. Маринковић, С. Марковић, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Милошевић 2011: Ј. Милошевић, *Српски језик, Граматика за пети разред основне школе*, Београд: Нова школа.

Милошевић 2012: Ј. Милошевић, *На крилима ветра, Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Нова школа.

Милошевић 2016: М. Милошевић, *Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Несторовић, Грушановић 2012: З. Несторовић, З. Грушановић *Мост, Читанка за 5. разред*, Београд: Klett.

Николић, Николић 2007: М. Николић, М. Николић, *Српски језик и језичка култура за 5. разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Савић, Јованетић, Кувелић 2008: М. Савић, Д. Јованетић, Д. Кувелић, *Ризница 5, читанка за 5. разред основне школе*, Београд: БИГЗ.

Савић, Јованетић, 2008: М. Савић, Д. Јованетић, *Моја писменица, граматика српског језика за пети разред основне школе*, Београд: БИГЗ.

Срдић 2011: Ј. Срдић, *Грамматика Дар речи, уџбеник српског језика за пети разред*, Београд: Логос.

Станковић Шошо 2008: Н. Станковић Шошо, *Чаролија речи, српски језик за 5. разред*, Београд: Klett.

Станковић Шошо, Сувајџић, Срдић 2011: Н. Станковић Шошо, Б. Сувајџић, *Читанка Уметност речи за пети разред*, Београд: Логос.

Цанић, Антонић, Софронић 2015: М. Цанић, Н. Антонић, С. Софронић, *Читанка и граматика за 5. разред*, Београд: Школа плус.

Читанке за 6. разред:

Журић 2011: Ј. Журић, *Чезнем да ти кажем, читанка за шести разред*, Београд: Едука.

Маринковић, Марковић 2008: С. Маринковић, С. Марковић, *Читанка за шести разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Миловановић 2011: С. Миловановић, *Читанка за шести разред основне школе*, Београд: Едука.

Милошевић 2016: М. Милошевић, *Читанка за шести разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Несторовић, Грушановић 2012: З. Несторовић, З. Грушановић, *Читанка за 6. разред основне школе*, Београд: Klett.

Станковић Шошо 2008: Н. Станковић Шошо, *Маштарија речи, читанка за 6. разред основне школе*, Београд: Klett.

Станковић Шошо, Сувајџић, 2011: Н. Станковић Шошо, Б. Сувајџић, *Читанка Уметност речи за шести разред*, Београд: Логос.

Цанић, Антонић, Софронић 2012: М. Цанић, Н. Антонић, С. Софронић, *Читанка и граматика за 6. разред*, Београд: Школа плус.

Црногорац 2015: А. Црногорац, *Читанка за шести разред основне школе*, Београд: БИГЗ.

Читанке за 7. разред:

Андрић 2009: М. Андрић, *Читанка за седми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Влаховић, Влаховић 2010: Г. Влаховић, Ј. Влаховић, *Читанка за седми разред основне школе*, Београд: Едука.

Констадиновић, Ракић Каменица, Грушановић 2015: С. Констадиновић, Ј. Ракић Каменица, З. Грушановић, *Читанка за седми разред основне школе*, Београд: БИГЗ.

Лукић 1997: Ж. Лукић, *Читанка за седми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Маринковић, Марковић: 2012: Др С. Маринковић, С. Марковић, *Читанка за седми разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Несторовић, Грушановић 2012: З. Несторовић, З. Грушановић, *Читанка за 7. разред основне школе*, Београд: Klett.

Радуловић 2009: О. Радуловић, *Читанка за седми разред основне школе*, Београд: Нови Логос.

Станковић Шошо 2009: Наташа Станковић Шошо, *Уметност речи, читанка за 7. разред основне школе*, Београд: Klett.

Станковић Шошо, Сувајџић 2014: Н. Станковић Шошо, Б. Сувајџић, *Читанка за седми разред Уметност речи*, Београд: Логос.

Цанић, Антонић, Софронић 2015: М. Цанић, Н. Антонић, С. Софронић, *Читанка и граматика за 7. разред*, Београд: Школа плус.

Читанке за 8. разред:

Алексић 1987: В. Алексић, *Читанка за осми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Бајић, Мркаљ 2006: *Читанка за осми разред*, Београд: Завод за уџбенике.

Бајић, Мркаљ 2010: Љ. Бајић, З. Мркаљ, *Читанка за осми разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Јовић 2011: Моња Јовић, *Читанка за осми разред основне школе*, Београд: Едука.

Маринковић, Марковић 2012: С. Маринковић, С. Марковић, *Читанка за осми разред основне школе*, Београд: Креативни центар.

Несторовић, Грушановић 2010: З. Несторовић, З. Грушановић, *Читанка за 8. разред основне школе* Београд: Klett.

Радуловић, Костадиновић, Црногорац 2014: О. Радуловић, С. Костадиновић, А. Црногорац, *Читанка за српски језик за осми разред основне школе*, Београд: БИГЗ.

Уџбеници за 1. разред средње школе:

Бабић 2010: Д. Бабић, *Читанка за први разред средње школе*, Београд: БИГЗ.

Кецман, Милошевић, Ћећез Иљукић 2013: В. Кецман, Ј. Милошевић, Д. Ћећез Иљукић, *Грамматика I за први разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Логос.

Кликовац, Николић 2014: Д. Кликовац, Љ. Николић, *Српски језик за први разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Едука.

Ломпар 2012: В. Ломпар, *Грамматика, уџбеник за први разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Klett.

Николић, Милић 2007: Љ. Николић, Б. Милић, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за I разред средње школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Павловић 2012: М. Павловић, *Читанка, уџбеник за први разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Klett.

СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ, РАДУЛОВИЋ, ЖИВКОВИЋ 2012: Др. А. СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ, О. РАДУЛОВИЋ, В. ЖИВКОВИЋ *Читанка за први разред гимназија и средњих школа*, Београд: Едука.

Шошо, Сувајџић, Петаковић 2014: Н. Станковић Шошо, Б. Сувајџић, С. Петаковић, *Читанка 1 за први разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Логос.

Читанке за 3. разред средње школе:

Бајић, Павловић, Мркаљ 2015: Љ. Бајић, М. Павловић, З. Мркаљ, *Читанка, уџбеник за трећи разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Klett.

Николић, Милић 2007: Љ. Николић, Б. Милић, *Читанка са књижевнотеоријским појмовима за III разред средње школе*, Београд: Завод за уџбенике.

Сувајџић, Станковић-Шошо, Ђурић 2015: Б. Сувајџић, Н. Станковић-Шошо, М. Ђурић, *Читанка 3 за трећи разред гимназија и средњих стручних школа*, Београд: Логос.

ОСТАЛИ ИЗВОРИ

Андрић 1981: I. Andrić, *Znakovi pored puta*, Sarajevo: Udruženi izdavači.

Божовић 1990: Г. Божовић, *Неузмишљени ликови*, Приштина: Јединство.

Витезовић 1992: М. Витезовић, *Певање српско*, Нови Сад: Дневник.

Витезовић 1995: М. Витезовић, *Чарапе краља Петра*, поговор М. Егерића, Београд: Просвета.

Група аутора 2015: *Збирка тестова из српског језика за припремање завршног испита на крају основног образовања*, Београд: ЗУОВ, Просветни преглед.

Доде 2010: А. Доде, *Приче из моје ветрењаче*, Чачак: Пчелица.

Ђурић 1990: В. Ђурић, *Антологија народних јуначких песама*, Београд: Српска књижевна задруга.

Карацић 1969: В. Ст. Карацић, *Српске народне пјесме*, II књига, Београд: Нолит.

Карацић 1989: В. Ст. Карацић, *Преписка III (1826–1828)*, Београд: Просвета.

Карацић 1972: В. Ст. Карацић, *Ковчежић за историју, језик и обичаје Срба сва три закона*.

Киш 1995: Д. Киш, *Ноћ и магла*, Београд: БИГЗ.

Киш 1998: Д. Киш, *Рани јади*, Београд: Књига-комерц.

Клајн, Шипка 2006: И. Клајн, М. Шипка, *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад: Прометеј.

Лазаревић 1998: В. Лазаревић, *Лелек звона*, Приштина: Народна и Универзитетска библиотека.

Лалић 1997: И. В. Лалић, *О поезији*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Лалић 1997: И. В. Лалић, *Страсна мера*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Љушић 2006: *Историја за седми разред*, Београд: Завод за уџбенике.

Милићевић 1979: *Поменик знаменитих људи*, Београд: Слово љубве.

Митров Љубиша 1988: Ст. М. Љубиша, *Приповијести црногорске и приморске*, Будва, Титоград: Црногорска академија наука и умјетности, НИО „Универзитетска ријеч”, Историјски архив.

- Ненадовић 1971: Љ. Ненадовић, *Одабрана дела. Писма из Италије*, Нови Сад, Београд: МС, СКЗ.
- Нушић 1989: Б. Нушић, *Деветсто петнаеста*, Београд: Просвета.
- Обрадовић 2005: Д. Обрадовић, *Изабрана дела, Живот и прикљученија II*, Београд.
- Огњеновић 1994: *Сетне комедије*, Београд: СКЗ.
- Петровић 1979: П. П. Његош, *Горски вијенац*, Сарајево: Свјетлост.
- Петровић, Лучић, Петровић 2011: А. Петровић, В. Лучић, П. Петровић, *Историја за 7. разред*, Београд: БИГЗ.
- Пишчевић 1972: С. Пишчевић, *Мемоари*, Нови Сад: МС* СКЗ.
- Поповић 2007: Т. Поповић, *Речник књижевних термина*, Београд: Логос арт.
- Пупин 1996: М. Пупин, *Од паињака до научењака*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Речник МС 1967–1976: *Речник српскохрватског књижевног и народног језика*, I–VI. Нови Сад: Матица српска.
- Срејовић, Цермановић 1989: Д. Срејовић, А. Цермановић, *Речник грчке и римске митологије*, Београд: СКЗ.
- Сремац 1978: Стеван Сремац, *Приповетке*, друго издање, Београд: ИРО „Рад”
- Ћопић 1996: Б. Ћопић, *Башта сљезове боје*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Црњански 1966: *Есеји*, Београд: Просвета.
- Црњански 1978: *Сеобе, I књига*, Београд: Полит.
- Чајкановић 1973: В. Чајкановић, *Мит и религија у Срба*, Београд: СКЗ.
- Шевалије, Гербрант ⁵2007: Chevalier, Gheerbrant, *Rječnik simbola. Mitovi, snovi, običaji, geste, oblici, likovi, boje, brojevi*, Zagreb: KIC/Jesenski i Turk.

ПРАВИЛНИЦИ

- Међупредметне компетенције 2013: *Међупредметне компетенције за крај општег средњег образовања*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања 2010: *Образовни стандарди за крај обавезног образовања за предмет Српски језик*, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- OECD 2012: *Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Serbia*, OECD Publishing.
- Правилник о наставном плану и програму предмета Верска настава за средње школе* Службени гласник РС, бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94, 24/96, 23/02, 25/02, 62/03 и 64/03).
- Правилник о наставном плану и програму предмета Верска настава за средње школе*, Службени гласник Р. Србије, Просветни гласник бр. 6/03, 23/04. и 9/05.
- Правилник о наставном програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник Р. Србије, бр. 10/2004.
- Правилник о наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*, Службени гласник Р. Србије, бр. 1/2005.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања, Службени гласник Р. Србије, бр. 3/2006.

Правилник о образовним стандардима за први циклус основног образовања, за предмете српски језик, математика и природа и друштво, Службени гласник Р. Србије, бр. 5/2011.

Правилник о изменама и допунама Правилника о наставном плану и програму за гимназију, Службени гласник Р. Србије, Просветни гласник бр. 7/2011.

Правилник о изменама Правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама бр. 11 од 28. 6. 2013.

Наставни план и програм за 5. разред основне школе, Српски језик, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 6/07, 2/10 и 4/13.

Наставни план и програм за 6. разред основне школе, Српски језик, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 5/08.

Наставни план и програм за 7. разред основне школе, Српски језик, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник бр. 6/09.

Наставни план и програм за 8. разред основне школе, Српски језик, Службени гласник Републике Србије, Просветни гласник број 2/10.

Службени гласник РС–Просветни гласник, бројеви од 1976. до 2010: 5/90, /96; 31. 8. 2001; бр. 5 од 19. јуна 2007; бр. 6 од 25. 6. 2007, 15. мај 2008; бр. 5 од 26.5. 2008; бр. 6 од 99. 6.

Teil A Grundlegung für das Unterrichtsfach Deutsch in den Jahrgangsstufen 5G bis 9G und gymnasialen Oberstufe, 2010, Hessisches Kultusministerium.

The National Curriculum 2007 – Programme of study for key stage 3 and attainment targets.

Učni načrt, program osnovnošolskega izobraževanja, Slovenščina, 2005, Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo i šport.

ЕЛЕКТРОНСКИ ИЗВОРИ

Пр.: Altiser, L. *Ideologija i državni ideološki aparati*. <<http://gerusija.com/downloads/>> 09. 07. 2015.

Пр.: Beganović, D. <<http://www.elektrobeton.net/mikser/nacija-i-knjizevni-kanon/>> 29. 07. 2015.

Пр.: Brodie, R. Level 3 of Consciousness. <<http://www.memecentral.com.>> 25. 02. 2015.

Пр.: Vukojević, B. prikaz knjige *Struktura naučnih revolucija*.

Пр.: <<https://thoughtevolution.wordpress.com/>> 28. 07. 2015.

Канон: < https://www.google.rs/?gws_rd=ssl#q=kanon+biblije> 15. 9. 2014.

Парадигма: <www.postkvantnost.com/o_paradigmi_kao_pojmu> посећено 28. 7. 2015.

Пр.: *Sarajevske Sveske*: <<http://www.sveske.ba/files/brojevi/SS%2008-09.pdf>> 12. 10. 2013.

Пр.: Спасојевић, П. Епистемолошке парадигме у педагошкој науци, <http://paspasojevic.blogspot.rs/2010/12/blog-post_4330.html> 15. 4. 2013.

Пр.: Хузјак, М. <<http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/nastavnici.metodika.htm>> Korelacija u nastavi – strukturalni prijevod>12. 11. 2014.

Крупез (Видосављевић) Оливера рођена је 10. 7. 1960. у Косовској Митровици. Завршила је ОШ „Бранко Радичевић” и Гимназију „Силвира Томасини”. Дипломирала је на Филозофском факултету у Приштини на Одсеку за југословенску књижевност и српскохрватски језик. Радила је од 1985. године као наставник српског језика у основним и средњим школама у Мионици, Бресници, Заблаћу и Чачку. У Основној школи „Милица Павловић” ради као професор српског језика од 1. фебруара 1994. године.

У домену професионалног ангажмана и усавршавања унапредила је своја професионална искуства током четворогодишњег мандата директора (од новембра 2002. до септембра 2006. год.). Учесћем у разради развојног програма школе допринела је подизању услова и квалитета рада. Интересовање за обим и квалитет наставних програма условило је упис на постдипломске студије 2008/09. Магистарске студије завршила је 2011. године на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву (тема: *Анализа лектуре у наставним програмима за више разреде основне школе*).

Професионалне компетенције стиче путем стручног усавршавања из више области: педагошко-психолошке, дидактичко-методичке, уже стручне и обуке у руковођењу. На основу постигнућа и стечених компетенција добила је 2012. године звање педагошког саветника.

До сада је објавила више радова у часописима и зборницима националног и међународног значаја. Као излагач учествовала је на више стручних и научних скупова са међународним учешћем. Заинтересована је за питања образовне политике јер у квалитетном образовном систему сагледава могућност за очување националног идентитета и вредности.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписана **Оливера Р. Крупеж**

број уписа **1057/1**

Изјављујем

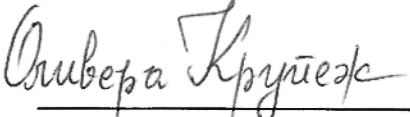
да је докторска дисертација под насловом

**Корпус српске књижевности у образовном и васпитном процесу:
интерпретативна парадигма у настави**

- 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 кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 14. 4. 2016.



Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора **Оливера Р. Крупеш**
Број уписа **1057/1**
Студијски програм **Српска књижевност**
Наслов рада **Корпус српске књижевности у образовном и васпитном
процесу: интерпретативна парадигма у настави**
Ментор **проф. др Зона Мркаљ**
Потписана **Оливера Р. Крупеш**

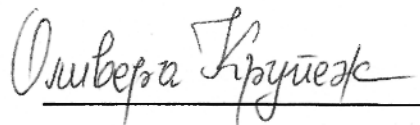
Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

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, 14. 4. 2016.


Оливера Р. Крупеш

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Корпус српске књижевности у образовном и васпитном процесу: интерпретативна парадигма у настави

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала 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 одлучила.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим насловом
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, 14. 4. 2016.

